

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número I – (11/2005) 9/20 pp.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: CONTINUIDADES Y DESAFÍOS*

Afrânio Mendes Catani**
Juan Carlos Campbell Esquivel***
Renato de Sousa Porto Gilioli****

Resumen

El objetivo del presente trabajo es ofrecer un panorama de las reformas de la educación superior en Chile desde la década de 1980. A partir de la orientación político institucional establecida con el régimen militar del general Augusto Pinochet (1973-1990), se implementaron una serie de reformas del Estado, entre las cuales se destacan los cambios legales en la organización de la educación superior. El modelo fue reorganizado presentando como características principales: una amplia diferenciación institucional, el establecimiento de procedimientos de evaluación (*examinación y acreditación*) y la diversificación de las fuentes de financiamiento para la educación superior pública, con énfasis en el arancelamiento.

Palabras clave

educación superior, Chile, reforma educativa.

* Traducción de Gladys Beatriz Barreyro, Master en Ciencias Sociales-Or.Educación (FLACSO-ARGENTINA) y doctoranda en la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (FE-USP) gladysb@usp.br

** Profesor de la Facultad de Educación (FE) y del Programa de Posgrado en Integración de América Latina (PROLAM), ambos de la Universidad de San Pablo (USP). amcatani@usp.br

*** Profesor del Instituto de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (UCV). jcampbel@ucv.cl

**** Master y doctorando en la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo (FE-USP). resopogi@uol.com.br

Abstract

The objective of this paper is to offer an overview of higher education reforms in Chile from the 1980s to the present. With the political institutional bias of Augusto Pinochet's regime (1973-1990), a number of State reforms were implemented, being the legal changes in higher education organization one of them. The main characteristics of this model are a wide institutional differentiation, assessment procedures based on exams and accreditation, and diversification of funding sources for public higher education institutions, putting the emphasis on tuition fees (*arancelamiento*).

Keywords

higher education, Chile, education reform.

Muchas investigaciones ya resaltaron el carácter neoliberal de las reformas de la educación superior en América Latina, en particular en la década del 90. Casi toda la región fue afectada por cambios en el sentido de transformar la educación, de un servicio, a un sector más a ser regido por la lógica de mercado. Sin embargo, el caso de Chile es peculiar, pues ese modelo fue establecido mucho antes que en otros países latinoamericanos. La orientación política instalada a partir del régimen militar del general Pinochet (1973-1990), que inauguró la implementación del neoliberalismo en América Latina en los años 70 (Milton Friedman fue consejero de Pinochet), llevó, años después, a una reforma del sistema universitario existente y a la introducción de mecanismos de mercado en las Instituciones de Enseñanza Superior (IES)¹, reorganizadas de acuerdo con un modelo caracterizado principalmente por la diferenciación institucional y por la diversificación de las fuentes de recursos (o de financiamiento), en especial para la educación superior pública. La intención de este texto es presentar un panorama de los cambios ocurridos en las décadas de 1980 y 1990 y contribuir con análisis sobre el estado actual de la educación superior chilena.

Antecedentes de la reforma de 1981

Las raíces de la educación superior en Chile pueden ser rastreadas ya en el período colonial con la Universidad de San Felipe, creada en 1738. Esta institu-

¹ La expresión IES incluye otros tipos de instituciones de formación terciaria, además de las Universidades, tales como Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, derivados de la diversificación institucional de la Educación Superior e dedicados solamente a la enseñanza.

ción se convertiría posteriormente en la Universidad de Chile, estatal, refundada y reorganizada sobre nuevas bases por Andrés Bello en 1842. La otra universidad pública existente fue la Universidad Técnica del Estado (actual Universidad de Santiago).

La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 poco afectó a la educación superior chilena, al contrario de lo que ocurrió en la mayor parte de América Latina. Así, por ejemplo, el co-gobierno no se incorporó a la tradición de las universidades chilenas: “Solamente entre los años 71 y 73 existió participación de los estudiantes en la elección de autoridades y miembros estudiantiles, especialmente elegidos para integrar el Consejo Universitario y los Consejos de Facultad” (Lavados, 2002: p. 104).

La “primera ola privatista” de la educación superior chilena ocurrió a comienzos del siglo XX, con la creación de las universidades católicas y regionales. Hasta 1980, eran seis universidades privadas: Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Austral de Chile, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Concepción, Universidad Técnica Federico Santa María y Universidad Católica del Norte (esta última de más reciente creación, en 1956). Las seis instituciones se caracterizaban como universidades “particulares de carácter público” (Silva, 1999: p. 100) porque, a pesar de no ser del Estado, se crearon por leyes y su financiamiento era público.

En la década del 60, los jóvenes chilenos comenzaron a tener más acceso a la enseñanza media. La conclusión de ese nivel de enseñanza fue uno de los factores que generó el aumento de la demanda por ingreso a la educación superior. A pesar de ello, el aumento del número de IES chilenas sólo ocurrió en la década del 80, proceso que ya había sucedido en algunos de los principales países de América Latina en los años 60. En los años 70, sólo el 5% de la población de 18 a 24 años de edad tenía acceso a estudios superiores. Éste es uno de los factores que explica la aceptación de la ola privatista en la educación superior en Chile por parte de muchos sectores sociales durante la década del 70, porque tal medida promovió la ampliación del acceso de las clases media y alta, satisfaciendo “una demanda real y reprimida” (Campbell Esquivel, 1996: p. 81).

El régimen militar demoró casi una década para implementar reformas contrarias a las ocurridas en el período 1968-70, cuando hubo una gran expansión de matrículas y de la estructura universitaria en la educación superior chilena. En el gobierno de Pinochet “se criticaba el proceso expansionista vivido por las universidades, especialmente durante el período de reforma (1968-70), atribuyéndolo a las prácticas demagógicas de las autoridades del gobierno y universitarias” (Cam-

pbell Esquivel, 1996: p. 73). Se consideraba que la manera como había ocurrido la expansión de la educación superior a fines de la década del 60 había sido una “degradación”, principalmente debido a lo que era llamado “pluralismo irrestricto” y “politización”. Al punto que el régimen colocó a las universidades bajo intervención militar, nombrando militares de alto rango como rectores de esas instituciones

Según Campbell Esquivel (1997), el 16,8% de los jóvenes de 20 a 24 años ingresaban al sistema universitario en 1973. En 1981, ese porcentaje disminuyó al 10,5%. Aunque el aumento de la oferta de matrículas en las instituciones privadas² ayudó a recuperar la cobertura global de IES en la población joven (el 15% de los jóvenes de 18 a 24 años estaban en ese nivel de enseñanza a fines de la década del 80), las universidades públicas y privadas, que llegaban al 11% de ese grupo de edad en 1974, pasaron a cubrir solamente el 9% en 1990.

O sea, el proceso de expansión del acceso a las universidades fue contenido por la dictadura, dando lugar a la ampliación de la educación superior a través de la diferenciación y segmentación institucional, con énfasis en la enseñanza privada. Estas y otras medidas se fundamentaron en la concepción de que el sector debería constituirse como un mercado similar a cualquier otro. No fue por otra razón que la oferta de educación superior pública decreció: hasta 1980, el 60 por ciento de las matrículas de graduación se concentraban en las universidades públicas, la mayor parte de ellas en la Universidad de Chile; pero a fines de la década del 90, el conjunto de IES privadas alcanzaba cerca del 50% de las matrículas de graduación.

La consolidación político-institucional del régimen militar

Con la Constitución de 1980, el programa neoliberal de “modernizaciones” fue sistematizado legalmente en Chile. Se trataba, entre otras medidas, de privatizar, modernizar el sector financiero, abrir el país al capital externo, disminuir el gasto público, modernizar la gestión y fortalecer el núcleo duro del Estado (la “mano derecha”, según Pierre Bourdieu, 1998). Los gastos públicos de 1979 fueron 12% menores que los de 1973, siendo que el 25% de los funcionarios públicos (cerca de 100 mil personas) fueron despedidos.

² Había 249.000 alumnos en la educación superior en 1990; 327.000 en 1994; 452.000 en 2000; 479.000 en 2002 y casi 550.000 en 2003 (MINEDUC, 2004). En 2003, los Centros de Formación Técnica poseían el 11,44% de las matrículas, los Institutos Profesionales el 18,74% y las Universidades el 69,82%. Las 25 principales universidades reúnen cerca de 230.000 matrículas y las llamadas “universidades privadas” (con autonomía reducida) tienen casi 150.000 alumnos.

En el caso de la educación superior, ocurrieron cambios en la fisonomía, en la organización, en el funcionamiento y en el financiamiento de las instituciones universitarias. La idea era romper el supuesto “monopolio” estatizante de las 8 universidades chilenas existentes. En la práctica, la privatización produjo la diferenciación, estratificación y segmentación del sistema, de acuerdo con el nivel social de los alumnos.

El sistema universitario chileno fue debilitado porque las grandes universidades (especialmente las dos estatales) fueron desmembradas y recreadas o transformadas en nuevas universidades o institutos profesionales. Una medida similar fue propuesta en Brasil durante el gobierno de Fernando Enrique Cardoso (1995-2002), mediante la idea de re-fundar las universidades como “organizaciones sociales” (Silva Jr. y Sguissardi, 1999). Paralelamente, fueron creadas nuevas IES en Chile, bastante pulverizadas, entre las que se destacan los cursos post secundarios. La diferenciación consistió en establecer tres categorías principales³ de IES:

- universidades y similares (posgrado⁴ y licenciaturas, cursos con duración de 5 años o más);
- institutos profesionales (de nivel intermedio, diploma de técnico de nivel superior, cursos de 4 a 5 años);
- centros de formación técnica (post secundarios, diploma de técnico de nivel superior, cursos de 2 a 3 años).

Esta diferenciación, aunque establecida por la ley de 1980, sólo se concretó sustancialmente a partir de 1986. Hasta entonces, habían sido creadas apenas 3 IES nuevas. Ese número aumentó a 20 universidades privadas en 1990 y a 45 en 1994 (Campbell Esquivel, 1998: p. 252). En 1997, eran 68 las universidades (25 de ellas producto del desmembramiento de las 8 universidades existentes hasta 1980), 70 institutos profesionales y 119 centros de formación técnica (Silva, 1999: p. 82). Estos últimos constituirían la nueva base del sistema de educación superior.

También, a partir de 1981 se establece un sistema de evaluación institucional, que antes no existía formalmente en Chile (Silva, 1999: p. 88). El Estado se convir-

³ Además de las mencionadas, se destacan también las IES militares, reconocidas por la ley educativa de 1990 (Silva, 1999: p. 82).

⁴ Los “cursos de posgrado (Maestrías y Doctorados) sólo podían ser dictados por las universidades tradicionales (...); quiere decir que las nuevas universidades privadas se limitaban a la enseñanza de graduación” (Siqueira, 2003: p. 144).

tió más en un “ente regulador y orientador que en un ejecutor único e indiscutible de las tareas de Educación Superior” (Lavados, 2002: p. 96). Aun con la creación de procedimientos de evaluación y de otras instancias reguladoras “se promueve la creación de nuevas instituciones privadas (...) al amparo de una legislación y normativa flexible y permisiva” (Campbell Esquivel, 1998: p. 248), de modo que el control de la calidad de esas nuevas IES ha sido muy limitado y débil hasta ahora.

Los mecanismos de evaluación implantados a partir de 1981

Con la implementación de la evaluación institucional de IES en Chile, fue establecido un sistema basado en la *examinación* y la *acreditación*. El primer mecanismo era el único existente entre 1981 y marzo de 1990, mientras que el segundo fue creado con la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), de 1990. Ambos estaban dirigidos a las nuevas instituciones privadas surgidas a partir de la década de 1980, porque las anteriores (las universidades tradicionales y sus derivadas) disfrutaban de autonomía en ese aspecto. Además, las universidades tradicionales componen, con el Ministerio de Educación y con el Consejo Superior de Educación (creado en 1990), el conjunto de instituciones que evalúan a las IES del país.

En esencia, en la *examinación* se aplican pruebas a los egresados de las 3 o 5 primeras promociones de las nuevas IES (3 para institutos profesionales y 5 para universidades). Si los resultados son considerados satisfactorios, la nueva entidad obtiene la aprobación del curso.

El sistema de *acreditación*, por su parte, fue creado por la LOCE de 1990. La evaluación queda a cargo del CSE (sus miembros son representantes del Ministerio, de las universidades tradicionales, de otras IES y de las Fuerzas Armadas, con mandato de 4 años). “La *acreditación* es un sistema de supervisión integral de las *instituciones privadas* de Educación Superior, que se realiza mediante diversos mecanismos de evaluación periódica de desempeño” (Silva, 1999: p. 90). Se efectúan repetidas visitas, *examinación* selectiva, auditorias y evaluaciones. Las IES enfrentan tres etapas: “aprobación”, “verificación” y obtención o no de “autonomía plena”. Esta última es otorgada sólo después de 6 años de funcionamiento de la IES. Si no es obtenida la “autonomía plena”, puede prorrogarse la *acreditación* por 5 años más para la aprobación de la autonomía; en caso de una segunda reprobación, la IES pierde el reconocimiento oficial.

Sin embargo, los controles fueron poco rígidos. En 1996, además de las 25 universidades tradicionales y derivadas, había 42 nuevas universidades privadas (29 en proceso de *acreditación*, 8 en *examinación* y 5 ya habían obtenido la auto-

nomía). En mayo de 2004, apenas 1 todavía estaba en proceso de *examinación*, 7 estaban bajo supervisión y 31 ya habían obtenido la autonomía. O sea, aparentemente apenas 3 universidades no recibieron la autonomía.

Los institutos profesionales fueron los que sufrieron mayor reducción: eran 69 en 1996 y 48 en mayo de 2004. Esto se debe al hecho de que la demanda por educación superior incentivó a los propietarios de los Institutos Profesionales a convertir esas instituciones en Universidades, más rentables desde el punto de vista económico, en el contexto de la “lógica de mercado” que domina la educación superior privada chilena. Aún así, hubo una reducción de menos del 20%, que puede no considerarse tan importante si recordamos que esas IES crecieron mucho en el decenio 1986-95.

Por último, los Centros de Formación Técnica (los post-secundarios), base del sistema, no observaron gran alteración: pasaron de 126 evaluados por el MINEDUC en 1996, a 117 en mayo de 2004. Al contrario, llama la atención el rápido proceso de autonomización de esas IES. “Actualmente, se encuentran en *acreditación* 319 carreras pertenecientes a las diversas instituciones (institutos profesionales y universidades –públicas y privadas–, tradicionales y derivadas). Hasta hoy, 108 cursos finalizaron su proceso, de los cuales 99 obtuvieron su *acreditación*” (MINEDUC, 2004).

Una de las debilidades de la *acreditación*, sistema utilizado en la mayoría de las IES⁵ (especialmente en los Centros de Formación Técnica, que no están sometidos al control más riguroso de la *examinación*), es el hecho de que las metas y propósitos de cada institución son definidos por las propias instituciones y no por los órganos evaluadores. O sea, una IES aislada difícilmente podría tener su padrón de calidad garantizado apenas por sus propios parámetros, sería necesaria una evaluación que considerase padrones mínimos comunes de excelencia académica.

Ese tipo de “descentralización” del proceso evaluativo, basado en la idea de que es el mercado quien debe regular la calidad académica (y, por lo tanto, de que la propia institución se adaptaría a los padrones exigidos por el mercado, no siendo necesaria la regulación estatal centralizada), puede ser observado, actualmente, en el *site* del Ministerio de Educación chileno, donde la *acreditación* institucional “ha sido defendida como una auditoría académica, esto es, la evaluación de la capacidad institucional para la *autorregulación*” (MINEDUC, 2004, destacado nuestro).

⁵ Participan de la *acreditación* 59 IES, que cubren el 79% de las matrículas de graduación y el 85% del total de las matrículas (porcentaje que engloba al posgrado) (MINEDUC, 2004).

Además, la *acreditación* es poco rigurosa, tendiendo a dejar a la institución funcionar por hasta 11 años seguidos antes de existir la posibilidad concreta de no otorgar la autonomía a la IES. Mientras tanto, se mantiene un amplio mercado de instituciones atendiendo a los sectores sociales que no tienen acceso a las mejores universidades pero que presionan para ingresar a los estudios superiores. Datos del MINEDUC referentes a 2003 lo confirman, al mostrar que el 70% de los casi 550 mil estudiantes que están en la educación superior son los primeros miembros de la familia que llegan a ese nivel de formación.

La desigualdad social proporcionada por este modelo privatista de educación superior⁶ también puede ser detectada en otro dato: la cobertura de matrículas en IES de los jóvenes con mejores condiciones económicas subió del 45 al 65% en diez años (1994-2004); en el caso de los jóvenes desfavorecidos en ese aspecto, el porcentaje subió del 5 al 10%. También llama la atención el dato de que casi el 70% de los jóvenes de 18 a 24 años que concluyen la enseñanza media permanecen marginados de la educación superior, ya que apenas poco más del 30% tienen acceso, actualmente, a este nivel (MINEDUC, 2004).

Otro asunto relevante es también el esfuerzo de Chile en adaptarse a las normas internacionales. Esto se verifica en la adopción del proceso de “*acreditación Mercosur*”, destinado a las carreras que direccionan a sus profesionales para la actuación en las relaciones con este mercado común (MINEDUC, 2004).

Sin embargo, es más significativo el esfuerzo de ajustarse a las normas de los países del capitalismo central. En este sentido, el gobierno anterior a la “*Concertación*”⁷ (Ricardo Lagos, que inició su mandato en el 2000) creó, en 1999, una agencia pública denominada Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) con la finalidad de conducir procesos experimentales de *acreditación* de programas o cursos y proponer un sistema nacional de *acreditación* mediante un proyecto de ley presentado al Parlamento. De la misma forma, se crea una comisión similar para el posgrado (la CONAP – Comisión Nacional de Acreditación de Posgrado), que inicia el proceso experimental de *acreditación* de maestrías y doctorados. Las comisiones están constituidas por 15 académicos provenientes de las universidades chilenas, una Secretaría Técnica, además de contar con la asesoría de consultores externos, nacionales y extranjeros. Cabe destacar que estas comisiones han sido influenciadas fuertemente por

⁶ A pesar de toda la tradición neoliberal que existe desde el gobierno de Pinochet, la inversión privada en la educación superior en Chile no supera el 20%, mientras que en Brasil llega a casi el 40%.

⁷ Antes del gobierno de la “*Concertación*” y después de Pinochet, fueron presidentes de Chile Patricio Alwyn (1990-1994) y Eduardo Frei (1994-2000).

consultores provenientes de Canadá y Europa occidental, vinculados a organismos como el Banco Mundial. Sus opiniones se basan en criterios y concepciones relacionadas con la idea de una “universidad-empresa” que funcione de acuerdo con el modelo económico neoliberal. Existe un proyecto, en trámite, en el Congreso para la creación de un “Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”⁸, destinado a homogeneizar y “acoplar” los padrones de enseñanza y certificación chilenos a los de EUA y Europa, “aprovechando los beneficios de los tratados internacionales que está firmando y firmará Chile” con esos países (MINEDUC, 2004).

Es de destacar también, que la calidad de la educación superior chilena es motivo de preocupación del gobierno en lo que se refiere al posgrado, que forma menos de 150 doctores por año (MINEDUC, 2004). Así, el gobierno de Lagos se comprometió con el Banco Mundial para aumentar ese número a 1.000 hasta 2006 (contando también a los diplomados en el exterior). Es un esfuerzo que está relacionado sobretudo a las áreas tecnológicas, por el hecho de ser consideradas “rentables” (MINEDUC, 2004). Los gastos en Ciencia y Tecnología eran del 0,55% del PBI en 1999 y están creciendo con una previsión de llegar al 1,52% en el 2006. Para ello, existe un acuerdo firmado entre el gobierno y el Banco Mundial, por el cual la institución internacional otorgó un préstamo de US\$ 100 millones para inversiones en el área (“Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología”): “...recursos para financiar la constitución de centros de investigación avanzada, la formación de científicos de excelencia, la adquisición de equipamiento mayor” (MINEDUC, 2004). Pero, sobretudo, para formar “capital humano avanzado” – la propia expresión ya revela las concepciones que basan las orientaciones de esas políticas públicas.

Consideraciones finales: financiamiento y privatización del derecho a la educación superior.

Con la perspectiva político-institucional implementada desde la Constitución de 1980 y la reforma neoliberal de la educación superior chilena, hubo importantes modificaciones en el modelo de financiamiento. El período 1980-1990 muestra una caída brutal (40%) de la inversión estatal en este nivel educativo. Este retrai-

⁸ El proyecto de ley contempla cinco funciones del Consejo:: “1.- Acreditación de carreras y programas de pregrado; 2.- Acreditación de programas de posgrado; 3.- Acreditación institucional; 4.- Licenciamiento de nuevas instituciones; 5.- Sistema de información” (MINEDUC, 2004). Existe, también, otro proyecto que prevé la renovación periódica de la habilitación profesional.

miento del Estado en el área⁹ correspondió a un incremento de la inversión privada, destacándose el arancelamiento, la venta de servicios académicos para los sectores público y privado, así como el crédito educativo y las becas estudiantiles¹⁰.

El arancelamiento es el cobro de una tarifa anual para que los estudiantes cursen la educación superior como alternativa a la disminución de la inversión del Estado (“Aportes Fiscales Directos”), elemento que centraliza esa parte de la capacidad de recaudación, en los órganos centrales de las universidades. A su vez, la venta de servicios académicos “descentraliza” y pulveriza parte de la capacidad de recaudación de las IES en cada una de sus unidades, induciendo al propio cambio en la caracterización de la concepción de integración institucional de las diversas áreas del saber. El crédito estudiantil y las becas son mecanismos destinados a suavizar las dificultades de los estudiantes para pagar los *aranceles*. “Es necesario situar a los *aranceles* en el contexto de un país en el que el salario mínimo llega a U\$S 200 mensuales y el 70% de la población [económicamente] activa recibe salarios cercanos a U\$S 400 mensuales” (Campbell Esquivel, 1996: p. 85). Algunas tarifas anuales de ciertos cursos alcanzan valores correspondientes a U\$S 2.500, U\$S 3.500, lo que imposibilita la llegada de gran parte de los estudiantes a la educación superior o su asistencia a los mejores cursos.

Las becas, en sus diversas modalidades, correspondían al 15% del financiamiento de la educación superior en 1996. El crédito estudiantil consiste en préstamos del Estado para que el alumno pueda pagar su curso. Los alumnos deben pagar el préstamo después de diplomarse, amortizando la deuda mediante el pago del 5% de sus salarios en un plazo máximo (Lavados, 2002: p. 107), constituyéndose en una especie de diezmo modernizado y laico.

⁹El Estado, que cubría el financiamiento de cerca del 90% de los recursos de las universidades en 1970, restringió a 50% los “Aportes Fiscales Directos” a fines de la década de 1980. El impacto de la dictadura militar es bien visible en los gastos gubernamentales en educación en general, que pasaron del 4,2% del PBI en 1970 al 2,7% en 1989 y al 2,4% en 1992. En el caso de la educación superior, los números fueron los siguientes: del 1,3% del PBI en 1970 al 0,5% en 1992. La disminución de los aportes fiscales al sistema universitario fue compensada y recuperada, en parte, en la década de 1990, por el aumento en las inversiones en educación en general que fueron del 3,7% del PBI en 1989 al 7,6% en 1999. Sin embargo, la inversión específica en educación superior se estableció en los primeros años del siglo XXI y ya registró una leve disminución en 2003 – 14,4% del total de la inversión en educación en 2001, 14,2% en 2002 y cifras ligeramente inferiores al 14% en 2003 y 2004 (MINEDUC, 2004).

¹⁰Cerca del 30% del financiamiento de la Universidad de Chile consiste en prestación de servicios a empresas o al Estado; 25% vienen del pago de aranceles, becas y crédito estudiantil. En el caso de universidades regionales de menor tamaño, cerca del 50% de su presupuesto proviene de aranceles, créditos y becas (Campbell Esquivel, 1997: p. 109-110).

Aun no siendo muy favorable a los estudiantes, apenas el 65% de ellos tienen acceso al crédito educativo (MINEDUC, 2004). Los estudiantes en condiciones menos privilegiadas están en las IES privadas y en los “post-secundarios” y prácticamente no tienen acceso al crédito. Por eso, el gobierno defiende la idea de un “Nuevo Sistema de Financiamiento Estudiantil”. El proyecto, que está tramitando en el Congreso, estaría dirigido a esos estudiantes menos favorecidos económicamente y en IES de menor prestigio. A pesar de eso, estaría destinado apenas a los estudiantes con “mérito académico” Y, lo que más llama la atención: los estudiantes no recibirían un préstamo del Estado, sino de un banco, a través del “Fondo Solidario”. El objetivo sería obtener más garantías de que los estudiantes paguen las deudas contraídas para cursar la educación superior, supuestamente para permitir que más estudiantes tengan acceso al crédito. En síntesis, es la *financiarización* completa del crédito estudiantil.

Las carreras de mayor prestigio (las más disputadas, como Derecho, Administración, Ingeniería y Periodismo) también se benefician porque los “Aportes Fiscales Indirectos”¹¹ están destinados a las instituciones cuyos alumnos ingresantes en primer año de graduación, tengan los mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica (PAA), una especie de “examen de ingreso” chileno aplicado a los egresados de la enseñanza media. Los cursos de alto costo (por ejemplo, las carreras médicas) permanecieron financiadas por el Estado, posibilitando que los alumnos con baja renta familiar puedan matricularse (principalmente valiéndose de becas y auxilios de carácter público).

Mientras tanto, las universidades privadas comenzaron a abrir carreras de alto costo (cursos de medicina): sus *aranceles* muy altos los colocan fuera del alcance de los alumnos provenientes de los sectores medios y pobres de la sociedad. “Datos de las admisiones en 1989-1990 mostraban que, aunque el porcentaje de estudiantes de bajo nivel socio-económico fuese pequeño dentro de las universidades, tal porcentaje era menor en las nuevas universidades privadas que en las tradicionales” (Siqueira, 2003: p. 145).

Si la educación superior era, hasta el comienzo de los años 1970, un factor de promoción de la movilidad social, ella perdió esta característica en las décadas siguientes. La onda privatista desencadenada con el gobierno de Pinochet amplió el acceso de las clases media y alta con gran intensidad, proporcionando escasa incorporación de los sectores menos favorecidos a los estudios superiores. Mientras el estado se reducía y el derecho a la educación se transformaba en producto de “libre mercado”, la pobreza aumentaba, afectando al 17% de la población en 1970 y al 34,5% en 1990. Paralelamente, también hubo una disminución en los salarios que en 1990 todavía no habían recuperado el mismo nivel de 1970.

¹¹ Cerca del 10% del financiamiento de la educación superior (Lavados, 2002: p. 106).

Referencias bibliográficas

Bourdieu, P. (1998). A mão esquerda e a mão direita do Estado. In: *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal* (trad.: Lucy Magalhães). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., pp. 9-20.

Campbell Esquivel, J. (1996). O processo de modernização da educação superior no Chile, 1981-1995. In: CATANI, Afrânio Mendes (Comp.) *Universidade na América Latina: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cortez pp. 71-89.

Campbell Esquivel, J. (1997). La universidad en Chile. In: Sguissardi, V., Silva Jr., J. (Comps.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba, SP: Editora Unimep, pp. 101-120.

Campbell Esquivel, J. (1998). La educación superior en Chile: cambios y desafíos. In: Catani, A. (Comp.). *Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 247-255.

Lavados, J. (2002). Reflexiones sobre la educación superior chilena. In: Trindade, H. y Blanquer, J. (Comps.). *Os desafios da educação na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 94-114.

MINEDUC. Sitio de *internet* del Ministerio de Educación de Chile (www.mineduc.cl, consulta realizada el 30 de junio de 2004).

Silva, M. (1999) *Reformas da educação superior na América Latina: estudo de dois casos (Brasil e Chile)* (Tesis de Maestría) São Paulo: PROLAM-USP (Programa de Posgrado en Integración de América Latina de la Universidad de San Pablo-Brasil).

Silva Jr., J., Sguissardi, V. (1999). *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.

Siqueira, A. (2003). As reformas do ensino superior no Chile e na China. *Avaliação, Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES)*, Campinas, SP, v. 8, n. 4, p. 141-161, dic. 2003.