

Resultados del financiamiento y cobertura en educación superior

Caso: México y Chile

Beatriz Martínez-Carreño¹ y Ma. Isabel Garrido-Lastra²

Facultad de Economía, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla¹

Observatorio Metropolitano de Puebla A.C.²

Puebla, Pue.; México

[beatriz.mtz.c, igarridolastra] @gmail.com

Abstract— The results in coverage and financing of higher education policy have implications for various actors that intervene from design to evaluation, so the objective of the article is to expose the public policies focused on higher education developed in recent years to Mexico and Chile in terms of results coverage and financing as a platform to boost development. This allowed us to visualize that policies implemented far from addressing the problems of society increase the inequality gap and thus privatize education; The research identifies alternatives driven by citizenship and academia that will allow them to exercise new mechanisms to solve this problem in the long term.

Keyword Higher Education, Coverage, Financing, Public Policy, Actors.

Resumen— Los resultados en cobertura y financiamiento de la política educativa a nivel superior tienen implicaciones para diversos actores que intervienen desde el diseño hasta la evaluación, por lo que el objetivo del artículo es exponer las políticas públicas enfocadas a la educación superior desarrolladas en los últimos años para México y Chile en lo que respecta a resultados cobertura y financiamiento como plataforma para impulsar el desarrollo. Esto permitió visualizar que las políticas implementadas lejos de atender los problemas de la sociedad aumentan la brecha de la desigualdad y por ende la privatizando de la educación; la investigación identifico alternativas impulsadas desde la ciudadanía y la academia que permitirán ejercer nuevos mecanismos para solventar esta problemática en el largo plazo.

Palabras claves— Educación Superior, Cobertura, Financiamiento, Políticas Públicas, Actores.

I. INTRODUCCIÓN

La educación superior ha tenido un papel fundamental para el desarrollo de la sociedad que se ha enmarcado en los últimos años como una herramienta indispensable dentro de los gobiernos para impulsar distintos actores en la sociedad que incentiven su propio entorno. Sin embargo, las políticas públicas sólo se han impulsado en dos sentidos a través de la cobertura y el financiamiento como mecanismos para el sistema educativo y únicas soluciones o acciones para su solvencia en el largo plazo; incluso las nuevas políticas enfocadas a la calidad en el trasfondo están pensadas como políticas en este mismo sentido, buscando intensificar los procesos de enseñanza dentro del aula a través de la igualdad de oportunidades y no como una herramienta que estimule todos los sectores de un país.

En México, de acuerdo a la política institucional, se han emprendido nuevas políticas desde el año 2013, enfocadas a la autonomía de las universidades públicas y la reducción de los presupuestos otorgados; para el caso de los tecnológicos y las escuelas normales los análisis van en función de las consecuencias de aplicar modelos de competencia y evaluación para incentivar la eficiencia a través de las modificaciones al artículo tercero constitucional. Aunque la reforma educativa se ha enfocado a la educación básica, se cuentan con repercusiones también para la educación superior.

Para el sistema educativo mexicano en el año 2013 se aprobó una reforma educativa que en términos generales se podría interpretar que esta implica un proceso de privatización de la educación disfrazado por la incorporación de la calidad en los sistemas de enseñanza superior y que en la práctica disminuye

el financiamiento público, impulsa la creación de instituciones privadas que coadyuven a incrementar la cobertura educativa para un segmento de la población con la capacidad de adquisición; mientras que para los tecnológicos sólo se reduce el gasto pero no se incentivan procesos de innovación.

Estas acciones se deben a que la educación se ha visto como una palanca para el crecimiento al servicio del mercado, no como un incentivo al desarrollo del país; y aunque es considerado un tema público en la práctica es un tema de privados por las siguientes características:

1. Cuenta con un sistema educativo superior heterogéneo público.
2. Se estructura a través de un sistema político democrático liderado por el Partido Revolucionario Institucional (PRI).
3. Presenta un contexto histórico de lucha y resistencia.
4. Sistema económico inestable con procesos de desaceleración.
5. El movimiento estudiantil se encuentra regionalizado y con poco poder de decisión.

En contra parte, para el caso de Chile se han emprendido nuevas políticas diseñadas y solicitadas desde la ciudadanía con una perspectiva para mejorar la calidad de la educación y un mayor acceso a las universidades; estas reformas se han elaborado con un diagnóstico establecido por diversos actores que conjuntan las necesidades de la sociedad y la academia con los lineamientos institucionales del gobierno.

Esto se debe a que la educación superior ha sido un tema de privados, desde 1981 con la dictadura de Augusto Pinochet cuando se comenzaron a cobrar las matrículas en las escuelas secundarias y las universidades; lo que ha provocado que para el año 2015 según datos de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2014b) sea catalogado como uno de los sistemas educativos más desiguales, reflejando que esta actividad se convirtió en un sistema de reproducción de la desigualdad en el país.

La educación se ha visto como parte de las herramientas de gobierno para el crecimiento de la sociedad considerado como un tema público por la participación de los movimientos estudiantiles y los académicos como parte de los actores indispensables en la toma de decisiones actual; que cuenta con las siguientes características:

1. Sistema educativo superior homogéneo privado.
2. Sistema político democrático liderado por partido progresista.
3. Contexto histórico de lucha por procesos dictatoriales.
4. Sistema económico estable con procesos de crecimiento para los quintiles de ingreso más altos de la población.
5. Movimiento estudiantil focalizado y unificado para las universidades públicas (poca presencia de CFT (Centros de Formación Técnica) e IP (Instituciones Profesionales).

Con ello, las oportunidades y financiamiento a la educación se han intentado modificar en los últimos años con nuevas políticas públicas que atiendan las necesidades de la población y que han sido una preocupación latente por parte de los movimientos estudiantiles; se plantean incrementos en la oferta educativa, gratuidad y financiamiento público sin olvidar los niveles de calidad que se han adquirido en cada universidad del Estado. Lamentablemente, estas propuestas sólo se han enmarcado en las universidades y se han resuelto cambios en las Universidades del Estado, olvidando a universidades que atienden a población con niveles socioeconómicos bajos (IP y CFT).

Por tanto, en la presente investigación tiene por objetivo exponer las políticas públicas enfocadas a la educación superior que se han desarrollado en los últimos años para México y Chile en torno a los resultados en cobertura y financiamiento así como a las propuestas de ley, como plataforma para impulsar el desarrollo.

Es importante destacar cuáles fueron los principales resultados y alcances de las políticas implementadas en los últimos años así como su implicación en los actores involucrados en la política educativa referente a:

- El financiamiento como una problemática de las instituciones gubernamentales para la aprobación de los presupuestos así como la distribución que se da dentro del sistema en su conjunto. En la mayoría de los casos las políticas se enfocan en aspectos cuantitativos como son la cantidad de dinero que se destina a las instituciones de educación superior así como los fondos extraordinarios que se aprueban acorde a las políticas que tenga cada país para su distribución.
- La cobertura como una problemática no sólo de oferta y demanda sino como un proceso en su conjunto que incluye desde el acceso, y la dicotomía sobre cantidad o calidad, hasta el término de los jóvenes en los distintos grupos de educación superior. Se hará énfasis en las políticas de permanencia así como los resultados que se han obtenido en esta materia con la finalidad de concretar los ciclos educativos y sus repercusiones en las generaciones y la sociedad misma.

Cabe destacar, que a lo largo de los años y en los periodos presidenciales de cada país, las políticas educativas han tenido grandes transformaciones externas con la etiqueta de “mejorar la calidad de vida de la población”, de crear un “sistema eficiente y competitivo en el exterior”; pero que en la realidad son reformas que van más allá del papel y que han marcado una tendencia en la historia de cada uno de los países. Los datos estadísticos (la información estadística será retomada exclusivamente de fuentes institucionales con la finalidad de obtener los datos duros de las propias instituciones gubernamentales y los organismos internacionales) se centrarán en los resultados obtenidos desde comienzos del año 2000 y/o en los últimos censos aplicados con la finalidad de concretar el escenario sobre el que se enmarcan las nuevas políticas educativas de nivel superior que atienden las exigencias del modelo neoliberal de mercado así como la acumulación de capital.

II. ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA SU ANÁLISIS

En América Latina, las políticas públicas se han sesgado hacia la expansión y el acceso a la educación superior como una finalidad de superar la brecha de la desigualdad entre la sociedad, así como un mecanismo de crecimiento a través del capital humano, para tener las herramientas “necesarias” para competir con otras economías. Con ello, la participación de los actores, tanto formales como informales, se ha vuelto imprescindible para el proceso mismo de la educación en general.

Específicamente para la educación superior los actores principales son las instituciones gubernamentales, los estudiantes, los movimientos sociales y sus familias. En los dos casos a analizar se tienen particularidades en las políticas aplicadas así como en los resultados presentados; sin embargo, haciendo un análisis contextual y cualitativo se puede observar que en realidad la estructura del sistema no ha cambiado en ningún caso; la preservación de estructuras jerárquicas que atienden la centralización y las prácticas sociales de desigualdad, provocando que sea el propio sistema un reproductor de las mismas.

Desde los años cincuenta con Mincer (1974 citado en Morduchowicz, 2004) se acuñó la idea del capital humano por lo que se consideraba que el impulso a la educación coadyuvaría a mejorar el desarrollo de la sociedad. En conjunto, con los procesos de globalización y competitividad en los años noventa, se importan las medidas de mercantilización de la educación en América Latina.

Existe una propuesta teórica opuesta a la teoría del capital humano enmarcado en las posturas marxistas donde la educación, específicamente las instituciones encargadas del proceso más que coadyuvar a la democracia y la cohesión social incentiva la reproducción de las desigualdades sociales. Los postulados de Pierre Bourdieu (1980, citado en Bernasconi, 2009) sobre el capital cultural refuerzan las propuestas marxistas al considerar que existen estructuras socioeconómicas de oportunidades que refuerzan los diferenciales que se obtienen por estudiar; en sí, el esfuerzo de obtención de estudios profesionales yace de la libertad que tiene el individuo para decidir de acuerdo a su necesidad económica como condición de acumulación inicial.

Landoni (2014) menciona que la educación superior es un fundamento base para mejorar la calidad de vida del entorno de cada persona y en consecuencia de la sociedad que se encuentra a su alrededor siendo un productor nato de oportunidades. Sin embargo, el término de desarrollo, a lo largo de los años, ha contenido diversas interpretaciones enfocadas al contexto histórico-social en que se desenvuelve o la respuesta que se da a las observaciones empíricas, la generación del conocimiento y la vinculación que se tenga con el pensamiento predominante (aunque se han aceptado diversas concepciones del desarrollo así como de sus teorías, en la mayoría de las mismas se encontrarán condiciones similares como la condición de vida de una sociedad que satisfacen las necesidades individuales y grupales mediante la distribución y racionalización de los bienes y servicios que rodean a esta sociedad).

Al hablar de educación superior pública se refiere a la forma tradicional de concebirla como proveedora del Estado; para Carolina Guzmán (2016) existen cinco perspectivas de la educación como pública donde cada una se va conjuntando con la propia definición de la educación superior y su vínculo con el desarrollo:



Fig. 1. Perspectivas de la educación superior pública. Guzmán, C. (2016).

Para el caso del análisis, se concibe la educación pública desde la perspectiva crítica y transformadora, sin embargo, se puede denotar que de acuerdo al contexto histórico y la perspectiva de cada actor político y social se visualiza de forma diferente la educación superior.

El enfoque de las políticas públicas para la educación superior, tanto en la práctica como en la teoría, se determinan por la producción de mano de obra barata en el territorio, en el auge de las ciencias exactas y la producción de recursos humanos especializados (Amador, 2008). Estos enfoques se deben a:

1. El diseño de políticas públicas tiene como finalidad abarcar todos los sectores beneficiándolos en la medida que lo necesiten, en conjunto con la sociedad. En la realidad este enfoque cumple la función de homogenizar los procesos sin inclusión efectiva.
2. El objetivo para la implementación de las políticas públicas establece una relación entre las actividades y los problemas básicos de desarrollo que enfrenta el país. En la realidad, las políticas actuales que se implementan son de corte asistencialista sin resolver las causas raíz del problema.

3. La evaluación de las políticas públicas se enfocan en destacar la productividad, el crecimiento y cobertura, en sí, el impacto de las mismas pero sin destacar su verdadero valor y efectividad para la sociedad.

Se plantea un enfoque intergeneracional en la creación de acciones y mecanismos para incentivar la educación superior como motor para la generación de nuevos conocimientos e ideas que contribuyan a mejorar el entorno de cada individuo. Por tanto, es considerada una inversión a largo plazo que contribuirá a reducir la brecha de la desigualdad que existe en la sociedad actual.

III. FINANCIAMIENTO, PRESUPUESTO Y SUBSIDIOS EXTRAORDINARIOS

El financiamiento otorgado a las instituciones de educación superior va aunado a los presupuestos otorgados a las propias universidades o centros de estudios cuando su solvencia depende del Estado; y para el caso de los institutos privados su solvencia depende de la aportación de las familias (consideradas consumidores) y su eficiencia en el mercado educativo para preservar un nivel mínimo de ingresos. Estos casos corresponden a México y Chile respectivamente, donde cada uno ha impulsado un modelo de financiamiento distinto para sus países pero que también en el fondo su funcionamiento y aprobación de presupuestos está basado en estándares de competencia y eficiencia.

Las políticas neoliberales implementadas en Chile con la dictadura de Pinochet abrieron el campo de la educación privada pasando la solvencia del sistema a las instituciones, pero específicamente a las familias con un nivel socioeconómico medio alto que pudieran solventar los altos aranceles marcados a la formación profesional. Como menciona Bourdeu y Macquant (1991 citado en Bellei, Cabalin y Orellana, 2014) las actividades de la lógica del mercado que se dictaminaron en el sistema educativo chileno procuraban, y lo siguen haciendo en la actualidad, un mayor beneficio con el menor costo posible por parte del gobierno; por ende satisfacer las necesidades de la producción y el control del campo de la cultura en busca del orden social, aunque es indispensable para la consolidación de la sociedad, se deja en manos de la sociedad con posibilidad económica pero regulado desde las instituciones para lograr una demanda y consumo de bienes simbólicos y materiales propios de toda la sociedad en su conjunto.

La pregunta central es quien realmente esta solventado el sistema educativo superior, cuáles son las repercusiones en el largo plazo de seguir con dichas políticas y cuáles son las preocupaciones centrales de la sociedad en torno a ello. A continuación se presenta un cuadro comparativo de las principales líneas de financiamiento y cómo se ejecutan en cada país a analizar (ver tabla I).

Las políticas de financiamiento aprobadas para el sistema educativo de nivel superior guían la senda sobre las demás políticas que se aplican de acuerdo al presupuesto enmarcado para dicho año; al mismo tiempo, los presupuestos son asignados de forma anual y se administran por las instituciones rindiendo cuentas de forma mensual al Estado. Los fondos extraordinarios que se otorgan son por competencia y están regulados por el Estado; en algunos fondos la participación de las instituciones privadas está permitida por su nivel de desarrollo en investigación, ciencia y tecnología.

En Chile desde los años noventa el incremento de las IES (Instituciones de Educación Superior) privadas elevó los porcentajes de gasto y distribución del PIB (Producto Interno Bruto) teniendo consigo un crecimiento continuo hasta la época así como un incremento del PIB per cápita contribuyó a un alza porcentual en diversos ámbitos de la sociedad, como es el caso de la educación. El comportamiento del gasto en educación es menor ya que oscila entre 0.27 y 0.62 por ciento por el cambio de responsabilidad para su solvencia; en su mayoría el gasto público es destinado a infraestructura, 60.4% (OCDE, 2014b).

Entonces la solvencia del sistema proviene de las familias donde el 65.4% del gasto en educación superior es privado y el 54.8% del mismo lo absorben los hogares (OCDE, 2014b). Desde la aprobación

de la LEGE (Ley General de Educación), el nivel superior ha tenido un cambio en favor de las empresas y los privados para abastecer el mercado educativo sin denotar la posibilidad de acceso de sectores con menos recursos.

Tabla I. Características del financiamiento educativo. México y Chile.

| Características | Chile | México |
|-------------------------------|--|---|
| Financiamiento | Mixto | Público |
| Porcentaje | 45.4% Público 54.8% Privado | 69.7% Público 20.3% Privado |
| %PIB | 1.3% (2013) | 0.63% (2013) |
| Composición | 60.4% Infraestructura | 97.1% Gasto Corriente |
| Destino | 29.6% Gasto Corrientes | 2.9% Infraestructura |
| Clasificación | AFD (Sólo a CRUCH) AFI (Distribuido por puntajes) | Distribuido a IES públicas por porcentajes y resultados |
| Solvencia | Familias por pago de cuotas (65.4%) | Público (Tributario) |
| División | Segregación de CFT e IP para fondos por nivel educativo (calidad) | Segregación de Tecnológicos y Normales para fondos por presupuesto (Aspecto político) |
| Becas | Programa por condición socioeconómica para pago de arancel o cuotas (13 Becas) | Programa por condición socioeconómica para pago de manutención (2 Becas) |
| Créditos | CAE y FSCU para pago de cuotas | Sólo otorgador por instituciones privadas |
| Costo Promedio Mensual | 4,336.5 dólares (2 Universidades Estatales) | 7,015 dólares (Privado) 835 dólares (Público) |

Para México el porcentaje del PIB que se ha destinado a educación superior no sobrepasa el 1.5% en los últimos diez años contando en el año 2013 con un porcentaje del 1.3% donde el 97.1% se destina a gasto corriente y el 2.9% a infraestructura; es decir, el financiamiento que se tiene en las IES es para solventar su funcionamiento diario en su mayoría teniendo deficiencias en otros aspectos como su crecimiento y desarrollo científico, entre otras cuestiones (OCDE, 2014a).

La solvencia de la institución pública (el financiamiento de las IP depende de la aportación de toda la sociedad a través de los impuestos; por lo que se otorga un Presupuesto Federal base específico en los ramos 11 y 38, así como las aportaciones estatales que tienen cada gobierno. Cabe destacar que tanto las normales como los IT cuentan con financiamiento público, su segregación de público y privado está enmarcado por un tema de solvencia económica más que de forma jurídica) se sigue preservando como parte de las políticas sociales del gobierno ya que representa el 69.7% del gasto total para el año 2012 (SES, 2015) y por tanto depende de los ingresos del Estado y su capacidad de recaudación fiscal. Esta ha sido una preocupación de los gobiernos por la capacidad de solvencia en el largo plazo ya que la población en edad escolar ha incrementado su volumen y es insostenible la demanda que se tiene actualmente para el ingreso al nivel superior, más si el 62% corresponde al gasto corriente cuando el promedio de la OCDE es del 40% (OCDE, 2014a).

Para el sistema educativo chileno el financiamiento de las instituciones públicas se otorga con base a dos aportes, el de financiamiento directo y el indirecto (El AFD (Aporte de Financiamiento Directo) es el mayor instrumento de financiamiento del gobierno chileno que es otorgado de forma exclusiva a los integrantes del CRUCH como un subsidio de libre disponibilidad con regulación exclusiva de resultados para los informes de transparencia. En cuando al AFI (Aporte de Financiamiento Indirecto) es un fondo en concurso para las IES que cumplen con la regulación adecuada y son otorgados de acuerdo al número de jóvenes inscritos al primer grado de ese año y los 27,500 exámenes con mayor puntaje de la PSU (MINEDUC, 2008) (AFD y AFI, respectivamente) donde el monto depende tanto de los alumnos que aprobaron la PSU (Prueba de Selección Universitaria) y se inscribirán al inicio escolar, así como de los

resultados de eficiencia que presentan los jóvenes. Sólo las universidades que pertenecen al CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) pueden acceder al AFD; por lo que el financiamiento es mixto en todo el sistema educativo superior. De acuerdo a los fondos extraordinarios en su mayoría son para investigación y desarrollo, sin embargo, existen fondos elaborados para los CFT (Centros de Formación Técnica) como para los IP (Instituciones Profesionales). El AFD desde los años noventa ha tenido una tendencia creciente explicado por la apertura de otras universidades al CRUCH donde hoy se conforma de 25 universidades de las cuales 9 son privadas y 14 son estatales. Aunado a ello, el AFI presenta una tendencia constante desde los años noventa de lo cual se denota los altos índices de competitividad que existen entre instituciones y la falta de apoyo al incremento de instituciones pero no de recursos para su ejecución (ver figura II).

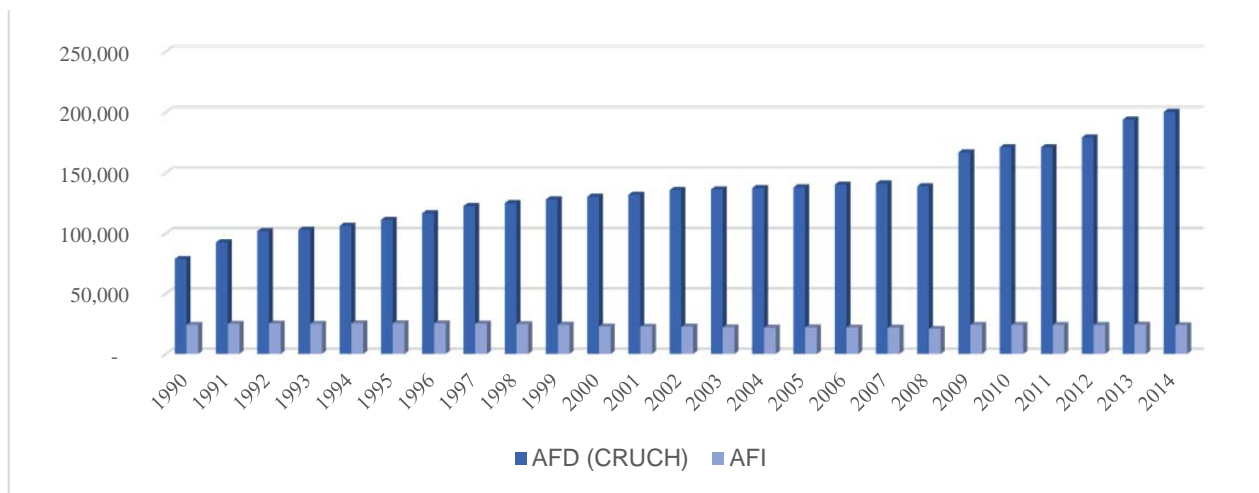


Fig. 2. Evolución del Aporte Fiscal Directo (AFD) y Aporte Fiscal Indirecto (AFI) (1990-2014) para Chile. SIES (2014).

Cabe resaltar también que el AFI se otorga con base a una regulación por puntajes obtenidos por los alumnos de primer ingreso por lo cual no es coincidencia encontrar que estos aportes en el año 2015 el 51% del mismo fue sólo para cuatro universidades así mismo, haciendo una clasificación por instituciones se encuentra que las universidades del CRUCH son las que mayor recursos reciben (18, 219,959 millones de pesos chilenos) mientras que los CFT y los IP sólo reciben 49, 310 y 137,322 millones de pesos chilenos; esto no sólo denota el escaso apoyo que se da a dichos centros sino también el nivel educativo de los estudiantes que va condicionado por su nivel socioeconómico en su mayoría (MINEDUC, 2015).

Es decir, tomando en cuenta que en la Universidad de Chile el promedio de un arancel para el ingreso es de 4,116 dólares (valor estimado del promedio total de aranceles (2, 800,000 pesos chilenos) obtenido del listado oficial de la Universidad de Chile, contemplando un tipo de cambio de 1 dólar= 679.70 pesos chilenos (Actualizado al día 12 de mayo de 2016) (BM, 2016)), y en la Pontificia Universidad Católica es de 4,557 dólares (valor estimado del promedio total de aranceles (3, 100,000 pesos chilenos) obtenido del listado oficial de la Pontificia Universidad Católica contemplando un tipo de cambio de 1 dólar=679.70 pesos chilenos (Actualizado al día 12 de mayo de 2016) (BM, 2016)); y el PIB per cápita se sitúa en 23,546 dólares se hace notorio que el ingreso a universidades de prestigio es de forma exclusiva para una parte élite de la sociedad; o en su defecto para los que pueden ingresar a créditos otorgados por el banco donde el endeudamiento es en promedio de veinte años, o a becas que están restringidas por el gobierno a un número específico en condiciones económicas bajas con la finalidad de

disminuir la brecha de la desigualdad. Haciendo el mismo análisis para el caso mexicano, el costo promedio de estudiar en una universidad privada varía de acuerdo a los créditos otorgados; sin embargo, de acuerdo a un estudio realizado por el IMCO (Instituto Mexicano para la Competitividad) en 2015 el costo promedio era de 7,015 dólares (valor estimado de acuerdo a un promedio general de las mejores universidades en México (125,925 pesos mexicanos) contemplando un tipo de cambio 1 dólar=17.95 pesos mexicanos (Actualizado al 12 de mayo de 2016) (BM, 2016)), al año mientras que el pago en una universidad pública era de 835 dólares (valor estimado de acuerdo a un promedio general de las mejores universidades públicas de México (15,000 pesos mexicanos) sin contar gastos de titulación y contemplando un tipo de cambio 1 dólares=17.95 pesos mexicanos (Actualizado al 12 de mayo de 2016) (BM, 2016)).

Otro punto a destacar es el crecimiento y diversificación de las IES, cómo se mencionaba, los procesos históricos permitieron la apertura de nuevas instituciones así como nuevas modalidades con la finalidad de por un lado, dar oportunidades de ingreso a jóvenes con escasos recursos y tiempo limitado; y por otro lado, formar técnicos específicos con periodos de corte menor a una universidad para insertarse en el mercado laboral de manera pronta; lo que da paso también a instituciones privadas que puedan diversificar el mercado.

La proyección de las IES para México denota un incremento notorio de las instituciones privadas en los cuatro ámbitos de la educación por la cantidad de institutos profesionales que se han fortalecido en las zonas donde se centraliza la educación; sin embargo en términos porcentuales se espera un mayor crecimiento de las instituciones públicas (34.81% a 31.51% de las privadas) aunque sólo se tenga en promedio destinado el 2.9% en infraestructura y apertura de nuevas instituciones públicas.

Una tendencia que se hace notar es la segregación de formas de educación tradicionales dentro de la sociedad mexicana; en específico las normales que desde los años noventa han experimentado un decrecimiento por diversas cuestiones políticas y económicas. Cabe destacar, que estas se han considerado desde el comienzo de la implementación de las políticas neoliberales como frentes de lucha hacia una educación integral que conjuntara los conocimientos de las comunidades para ser transmitidas hacia las nuevas generaciones; por lo que es lógico la falta de apoyo, estos datos denotan que la educación pública se empieza a marcar como un tema de clases y de estructuras.

Para el caso chileno la tendencia es en sentido inverso, es decir, el crecimiento que se experimenta de las instituciones privadas desde los años noventa es notorio teniendo en la actualidad, sólo 16 instituciones públicas consideradas así por su clasificación como universidad estatal perteneciente al CRUCH y por consiguiente reciben el AFD que reciben de forma anual; sin embargo, las tarifas son altas por lo que las posibilidades de ingreso de sectores socioeconómicos son escasas lo que es lógico que más del 60% del gasto este solventado por los hogares mientras que del 30.3% sólo el 3.5% en el año 2014 fue de subvenciones otorgadas por el gobierno a través de los créditos y becas que ha impulsado el mismo desde el auge de los movimientos estudiantiles con Sebastián Piñera (CNED, 2016).

Dicha tendencia a la centralización de las universidades como únicos centros de formación profesional se ha hecho presente en el cambio de instituciones por no acreditación donde los CFT contaban en 2003 con 115 instituciones hoy sólo se cuentan con 61; mientras en los IP se tiene una baja de 9 instituciones en ocho años (Bernasconi A, entrevista personal, abril de 2016); estas cifras son grandes si se considera la cantidad de jóvenes que atiende cada institución.

Otro factor a destacar es el incremento de las IES guiado por el incremento tanto de becas como créditos para el ingreso y pago de aranceles de las mismas instituciones. En el caso de Chile se cuenta con un programa desde el gobierno estipulado para créditos estudiantiles que aseguren su permanencia y financiamiento de todo el periodo de educación así como un sistema de becas para la sociedad de bajos

recursos; mientras que en México el sistema de créditos se otorga de forma exclusiva por las instituciones bancarias sin tener ninguna regulación por parte del gobierno así como de los créditos que se otorgan en las IES privadas; mientras que su sistema de becas está basado en un programa fortalecido en áreas específicas tanto para la ciencia y tecnología como para los jóvenes que tengas bajos ingresos.

En Chile la tendencia de los crédito ha ido en aumento desde su conformación, en el año 2006 (ver figura III.) se contaba ya con un CAE (Crédito con Garantía Estatal) (El Crédito con Aval del Estado (CAE) surge el año 2005 en respuesta a la demanda de un amplio sector de la población estudiantil de nivel superior que, por el hecho de no pertenecer a alguna de las universidades tradicionales, no tenía acceso a los mecanismos de financiamiento dispuestos por el Estado. En el CAE, instituciones financieras entregan recursos que permiten a los estudiantes cancelar los aranceles anuales de sus respectivos establecimientos de educación superior, sean estos centros de formación técnica, institutos profesionales o universidades (Contreras, Hojman, Hunneus y Landerretche, 2011)), del cual tuvo un incentivo en el año 2010 cuando varias instituciones bancarias otorgaron créditos a estudiantes (72,000 alumnos) a una tasa del 5.2%; con ello, las revueltas en el 2011 de los movimientos estudiantiles se situaron en dicha discusión sobre la importancia de crear un sistema educativo gratuito con financiamiento del Estado ya que la capacidad del estudiante de concretar su deuda sería hasta la edad adulta precarizando su condición desde antes de intentar insertarse en el mercado laboral.

Para el año 2011 de acuerdo a algunos análisis elaborados se estimaba que las instituciones bancarias tenían ganancias por más de 150,000 mil millones de pesos chilenos cobrados al Estado como parte de las políticas de aseguramiento de cobros; la preocupación de los jóvenes era que dichos créditos en su mayoría eran solicitados por los jóvenes que se encontraban en los quintiles más bajos de la población por lo que su endeudamiento era aun mayor cuando recibían el mínimo de PIB per cápita ya que no obtenían los puntajes mínimos para algunas becas en específico como las académicas o de excelencia (Guzmán y Riquelme, 2011).

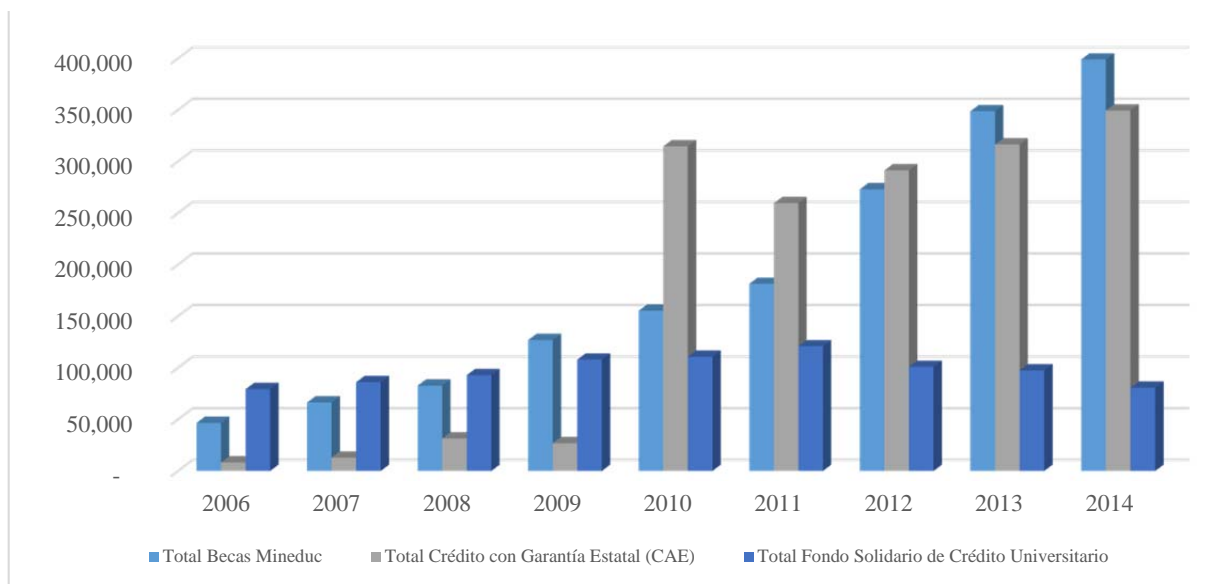


Fig. 3. Montos por programas de ayuda estudiantil de educación superior para Chile (2005-2014). SIES (2014).

Con ello, después de los movimiento estudiantiles se comenzaron a otorgar nuevas becas por parte del MINEDUC (Ministerio de Educación), con nuevos mecanismos de evaluación para su aportación y

un nuevo aporte financiero para su incremento en número; sin dejar de apoyar a las instituciones bancarias para el otorgamiento del CAE. En la actualidad se cuentan con 13 becas diferentes distribuidas tanto en las universidades como en los CFT e IP. La tendencia después del movimiento estudiantil fue hacia la baja teniendo un alza favorable el FSCU (Fondo Solidario de Crédito Universitario) (es un crédito de arancel creado el año 1994 a través de la Ley N° 19.287, a partir del antiguo crédito universitario (1988-1993). Es un mecanismo de financiamiento para los estudiantes de pregrado, matriculados en alguna de las 25 universidades del Consejo de Rectores (MINEDUC, 2015)), donde el Estado es el encargado de otorgar dichos créditos con tasa de interés fijas para estudiantes sin posibilidad económica de costear una universidad (se excluyen CFT e IP) que se encuentre dentro del CRUCH por lo que la segregación social continúa en todas las clasificaciones y divisiones que se encuentren desde las instituciones gubernamentales.

En la figura IV se observa que el quintil I aunque son los porcentajes mayores en apoyo de becas y créditos y a medida que se incrementan los quintiles de ingreso los porcentajes de apoyos disminuyen; son el grupo poblacional con menos jóvenes en las IES en términos absolutos; por lo que los apoyos van en función de las posibilidades de ingreso por puntajes de la prueba PSU, su formación anterior, su condición económica, entre otras cuestiones.

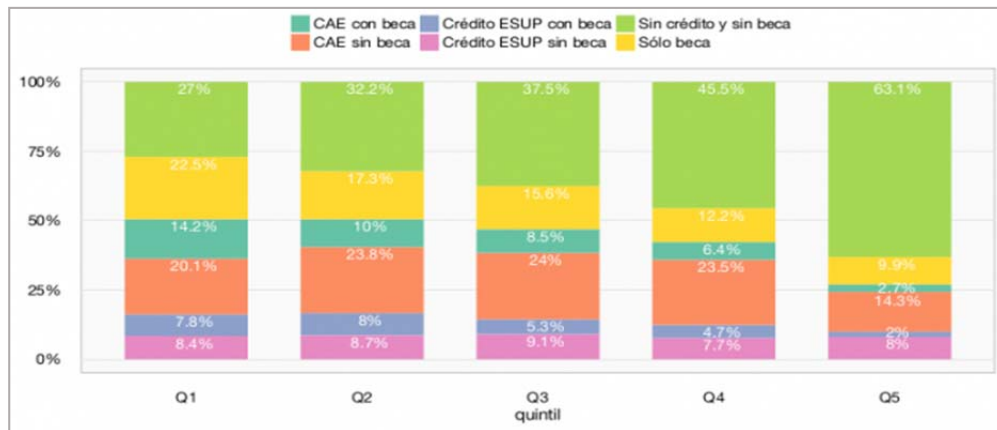


Fig. 4. Estudiantes por quintiles autónomos de ingreso y tipo de crédito en Chile. CASEN, Fundación Sol (2013).

Sin embargo, los quintiles de ingreso con recursos medios, son lo que mayor porcentaje de créditos cuentan, 24% del CAE y 9.1% en la ESUP (Educación Superior Privada) y 37.5% de los jóvenes no cuentan con ningún tipo de beca o crédito que solvante su educación; por tanto es pagada por ellos o sus familiares en el transcurso de sus estudios intensificando su calidad de sobreexplotación.

Con ello, se denotan las posibilidades económicas con que cuentan no sólo el joven para adquirir una educación profesional formal, sino también las familias y en ello su desarrollo social y económico en el futuro al incrementar las tasas de empleabilidad para los estudiantes pertenecientes a universidades privadas, que tiene un incremento de 20% en comparación con los pertenecientes a los tecnológicos para el caso mexicano y a los CFT e IP para el caso chileno (CASEN, SES, 2016).

Para el caso de México existen dos grandes proyectos de apoyo a becarios, por un lado se encuentra el PRONABES (Programa Nacional de Becas para la Educación Superior) encargado de otorgar apoyos económicos de manutención a estudiantes de bajos ingresos que cursan en alguna institución pública sus estudios; y el Programa de Becas que otorga el CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) para estudiantes de nivel posgrado que continúan sus estudios superiores en procesos de especialización y la formación de personas altamente capacitadas.

La tendencia de crecimiento de dichas becas (ver figura V en la que se registran becarios vigentes, los cuales no incluyen aquellos apoyos que se suspendieron o fueron dados de baja. Información no disponible para 2007) desde el año 2006 ha sido favorable por el apoyo tanto a la ciencia y la tecnología desde Vicente Fox para la incorporación del país a la Sociedad de la Información así como por los objetivos planteados durante el periodo de Felipe Calderón para el auge de la ciencia como herramienta de crecimiento.

Al mismo tiempo, las becas que se destinan por parte de CONACYT son para un sector que ya cuenta con la herramientas profesionales para estudiar un posgrado; es decir, en el año 2014 el 19% de los jóvenes y adultos entre 25 y 64 años de edad contaba con estudios concluidos de educación superior para lo cual tenían posibilidad de ingreso a un posgrado (INEGI, 2016).

Si bien en Chile existe un sistema de créditos regulado por el Gobierno a través del financiamiento mixto y la privatización de las IES que existe, en México no hay un sistema específico de créditos para los jóvenes que deseen continuar sus estudios de nivel superior. Sin embargo, su planeación de becas es mayor en dicho caso por las probabilidades de ingresar a IES públicas que cuentan ya con financiamiento del gobierno y que el costo que absorben las familias es menor del 10 por ciento por tanto las instituciones bancarias comerciales cuentan con sistemas de financiamiento así como las instituciones privadas para incentivar la oferta educativa privada a través de nuevas facilidades de adquisición con tasa de interés acordes a un grupo específico de la sociedad que cuenta con posibilidad de acceder a dichos créditos. De las cinco firmas con mayor prestigio en México para acceder a créditos otorgaron en 2014, 12,000 créditos a estudiantes de nivel superior, aunado a ello, las financieras han declarado que estos últimos años la tendencia de solicitar un préstamo se ha incrementado ya que cada año existen aproximadamente 500,000 jóvenes rechazados en IES públicas dando para el año 2014, 4.8 millones de jóvenes con posibilidad de solicitar un préstamo (Contreras, 2014).

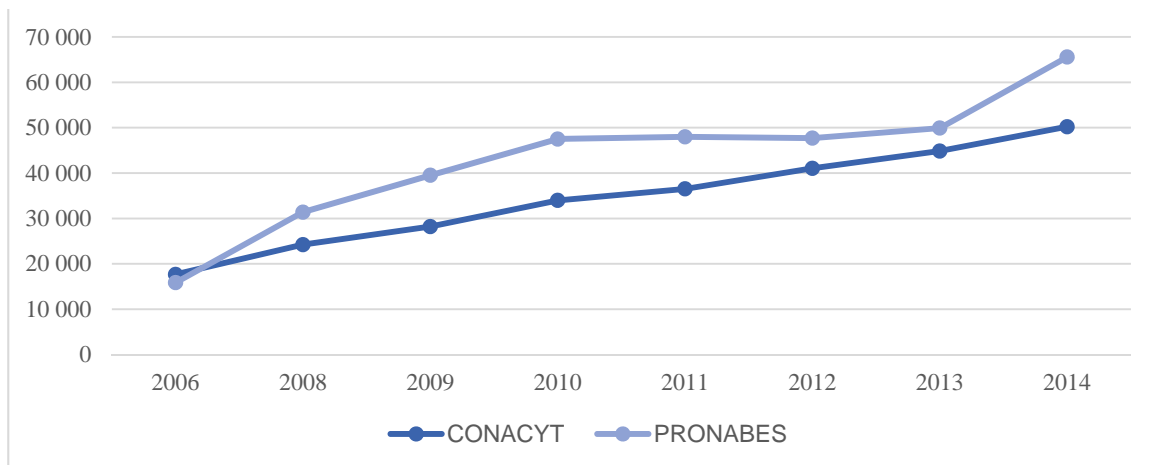


Fig. 5. Número de becas para la educación superior en México (2006-2014). SEP y el CONACYT (2016).

Así, el proceso de masificación de la educación superior se dio en sentidos distintos en los dos países; por un lado en el caso chileno se da por la expansión de la matrícula en las instituciones y un ligero incremento de infraestructura de la misma; mientras que en el caso mexicano el proceso se da por la apertura de nuevas instituciones al incentivar el mercado privado y la expansión de la matrícula.

En síntesis, existe un problema de solvencia financiera para los dos países pero con estructuras de sostenimiento y contextos económicos diferentes pero con resultados sociales similares; es decir; por un lado en México la insostenibilidad se da con base a la recaudación fiscal y la mala distribución de los recursos para la educación superior dejando sólo su funcionamiento al gasto corriente y no asegurando

su funcionamiento en el largo plazo; y para Chile, la insostenibilidad se da con base en la sociedad donde el acceso de becas no es suficiente para cubrir la demanda educativa, y la carga de créditos a las familias hace mayor la segregación social. Esto tiene como consecuencia; para los dos países, procesos de discriminación y segregación de las clases con menos recursos por no contar con las condiciones económicas para solventar la educación superior, así como por otros factores sociales como el nivel educativo con que cuentan (siendo una política de selección desde un inicio), por la dinámica familiar lo que obliga a buscar una educación de corta duración con inserción laboral pronta; como es el caso de los CFT y los IP para Chile, y los tecnológicos y profesionales técnicos para el caso de México.

IV. UN TEMA DE OPORTUNIDADES: COBERTURA, ACCESO, PERMANENCIA Y TÉRMINO

La cobertura educativa siempre se ha enmarcado como el resultado cuantitativo primordial de los gobiernos en sus Informes de Resultado Anual como una política que no sólo intensifica el trabajo de reproducción del sistema sino también la importancia que adquiere para la sociedad y el gobierno obtener una cobertura “ideal” del propio sistema.

Sin embargo, las oportunidades que se dan en el nivel superior van más allá de un tema de acceso a la educación pública sino también un enfoque de permanencia y de eficiencia terminal para el caso mexicano.

Para las prácticas chilenas el discurso va aunado a una discusión sobre la importancia de elevar la oportunidad a las personas de menos ingresos sin la necesidad de perder los estándares de calidad que se han logrado; así como la necesidad de discutir la solvencia del incremento en el acceso, permanencia y término sin el apoyo económico que el gobierno da a los jóvenes para realizar sus estudios (Centro Nacional Tunning, 2004).

En sí, la cobertura educativa indica todo el proceso que tiene el joven desde su oportunidad de ingreso a un sistema público o privado hasta su término del mismo o continuación de estudios de posgrado (Ver tabla II).

Para el año 2014 (se utiliza información estadística de los últimos censos e informes de cada gobierno con la finalidad de obtener la realidad sobre la que se enmarca la reforma educativa de cada país), los puntos de cobertura educativa dejan mucho que desear para los dos países ya que sus porcentajes oscilan entre el 30% y 40% así como se denota una tendencia específica de las políticas que se han implementado en cada uno, es decir, en el caso chileno una tendencia de la privatización lo que impulsa una mayor selectividad y término del nivel superior pero con una marcada segregación social; mientras que en el caso mexicano sigue prevaleciendo una estructura pública que sustenta la formación profesional básica y escenarios de deserción altos, accesibilidad limitada por una gran demanda de educación.

Del total de jóvenes que se encuentran matriculados en el ciclo escolar 2014-2015, más del cincuenta por ciento corresponde a matrícula pública en comparación con las IES chilenas de las cual no llega al treinta por ciento para las instituciones estatales (pertenecientes al CRUCH).

Cabe señalar que las oportunidades de ingreso, permanencia y término de la educación superior van ligadas también a la contextualización nacional, local y familiar en que se desenvuelven los jóvenes ya que los sistemas de selección universitaria dificultan el ingreso a estudiantes que vienen de comunidades rurales o de los que recibieron una educación privada o pública en años previos, así como de la problemática familiar que incita u obliga al joven a cursar tal o cual profesión.

Tabla II. Principales características del ámbito de cobertura para México y Chile. Ciclo escolar 2014-2015.

| Características | México | Chile |
|-------------------------------------|---|--|
| Cobertura | 56% | 76% |
| Matrícula | 4,032,992 jóvenes | 1,215,413 jóvenes |
| Docentes | 363,695 docentes | 249,482 docentes |
| Docente/Alumno | 11 alumnos por docente | 4.8 alumnos por docente |
| Porcentaje | 13.48% jóvenes entre 15 y 29 años de edad | 18.36% jóvenes entre 15 y 29 años de edad |
| Composición | 68.4% Público y 31.6% Privado | 27.4% Estado y 73.6% Privado y/o Subvencionado |
| Total Titulados | 483,257 jóvenes | 179,008 jóvenes |
| Porcentajes Titulados | 73% Universidades y Tecnológicos 10.3% Maestrías | 31.8% Universidad Privada 27% Universidad de CRUCH 13.6% Posgrado |
| NINIS | 8.5 millones de jóvenes | 500,000 jóvenes |
| Deserción Escolar | 7.9% del total de matriculados | 3% del total de matriculados en sistema regular |
| Eficiencia Terminal | 39% del total de matriculados | 72.9% del total de matriculados |
| Promedio de años en terminar | 6.9 años | 6.3 años |
| Seguimiento | 3 de cada 10 ingresan a la ES 1 de cada 10 titula de la ES 4 de cada 10 ingresa a un posgrado | 4 de cada 10 ingresan a la ES 3 de cada 10 se titula de la ES 4 de cada 10 ingresa a un posgrado |

Información para México INEGI, ANUIES, SEP, CONAPO (2015). Para Chile: INE, MINEDUC, SIES, CASEN (2015).

Referente a la cobertura educativa por niveles de ingreso, se denota que del quintil de ingreso más bajo el 21.8% del total de jóvenes chilenos cuenta con educación superior, mientras que para México el 7% del decil exclusivamente tiene la posibilidad; esto es comprensible si se recuerda que más del 60% de la población se encuentra en pobreza y 20% en pobreza extrema (INEGI, 2016). En comparación con el decil y quintil de ingreso más alto que cuentan con 40 puntos porcentuales de diferencia para los dos casos (ver figura VI, donde los datos para México fueron obtenidos en la OCDE con la finalidad de realizar una comparativa adecuada por quintiles de ingreso y no por deciles como es presentada la información por instituciones oficiales).

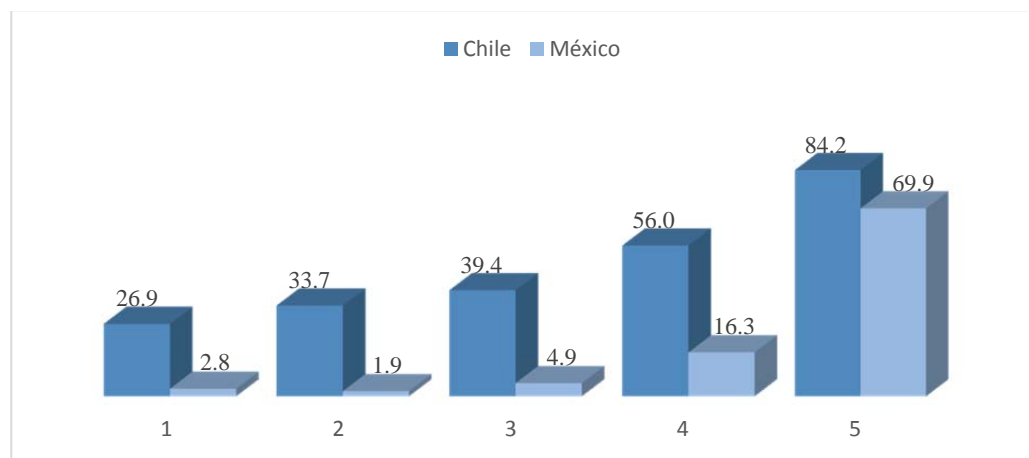


Fig. 6. Cobertura de educación superior por quintil de ingreso México y Chile, 2010. CASEN (2011), OCDE y SIETEL (2012).

Recordando que en los dos países las oportunidades de acceso son diferentes de acuerdo al tipo de IES; en el chileno prevalecen sistemas mixtos de financiamiento es lógico observar que los porcentajes

de cobertura sean mayores tanto por la solvencia de las familias a través de los diferentes mecanismos ya analizados así como por las posibilidades de ingreso per cápita con que se cuenta. Sin embargo, la dicotomía de un quintil a otro es la misma proporción que en el caso mexicano reflejando también los sistemas de segregación que se dan en el país.

Al hacer la clasificación por tipo de IES (ver figura VII), la problemática se agudiza al denotar que las universidades son las que concentran en su mayoría la matrícula educativa para México, en la educación técnica superior la tendencia es masculina para esta profesión teniendo el 61% de su matrícula en hombres, mientras que las normales (escuelas formadoras de maestros) la tendencia es la feminización de la actividad con el 71.5% de su matrícula (ANUES, 2016).

Para el caso chileno en los IP y CFT se denota una mayor presencia de los hombres con más del 50% de su matrícula; mientras que en los posgrados y postítulos el 68.8% de su matrícula corresponde a las mujeres. Sin embargo, la mayor concentración de cobertura se encuentra dentro de las universidades privadas con el 31% del total de la matrícula (SIES, 2016).

Se denota que la estructura de los sistemas educativos esta sesgada en favor de las universidades que tienen una mayor concentración de la matrícula; así como una clasificación por género de las distintas formas de profesionalización de los jóvenes. Para el caso mexicano, aunque la presencia de las universidades privadas se encuentra en menos del treinta por ciento, los últimos diez años ha tenido un crecimiento de más del 100% por la apertura de las IES en el modelo neoliberal en comparación con las instituciones chilenas que el decrecimiento de los CFT e IP se ha denotado en la baja de su matrícula los últimos años y la concentración de las universidades del CRUCH con más del 60% en los estudios de posgrado y del 58.4% en las universidades.

La segregación de las estructuras del sistema ha permeado durante todo el proceso de formación de los jóvenes para la educación superior dejando a los que menos posibilidades económicas tienen de lado o insertándose en un mercado laboral sin posibilidades de mejora para un futuro o una formación profesional adecuada. Es decir, para México sólo tres de cada diez jóvenes entre 18 y 29 años de edad logran ingresar a alguna IES, de ellos uno de cada diez logra terminar su formación y obtener un certificado, para que del total de titulados sólo el 40% logre ingresar a un posgrado, es decir, 193,302 estudian o cuentan con algún posgrado en el país, que representan el 0.6% del total de la matrícula inicial (ANUES, 2016).

Para el caso chileno, las cifras no son tan alarmantes ya que del total de jóvenes entre 18 y 29 años de edad 4 de cada 10 logran ingresar a alguna IES, de los cuáles 3 de cada 10 se titula obteniendo un certificado, para que del total de los titulados el 40% logre ingresar a un posgrado, es decir, 391,603 estudian o cuentan con algún posgrado en el país representando el 3.2% de la matrícula total; el doble de jóvenes con alguna especialidad del que cuenta México (SIES, 2016).

Sin embargo, hay que recordar que de ello, el sistema es de financiamiento mixto por lo que los niveles de endeudamiento de los mismos jóvenes y sus familias superan en más del cien por ciento a los casos mexicanos, como se analizó anteriormente en el rubro de financiamiento.

En conjunto, si se consideran la masificación y diversificación de los IES se conceptualiza un tema de equidad como una mirada urgente de las instituciones gubernamentales para incentivar la cohesión social y preservar la democracia. Al mismo tiempo, la heterogeneidad que existe en la población estudiantil hace desde su perspectiva un concepto complejo de analizar y visualizar no sólo dentro de la mirada de cobertura por nivel socioeconómico, sino también con una perspectiva crítica de reflejo de las estructuras socioeconómicas de la propia sociedad y los estereotipos que se enmarcan alrededor del mercado y las exigencias del mismo a nivel internacional.

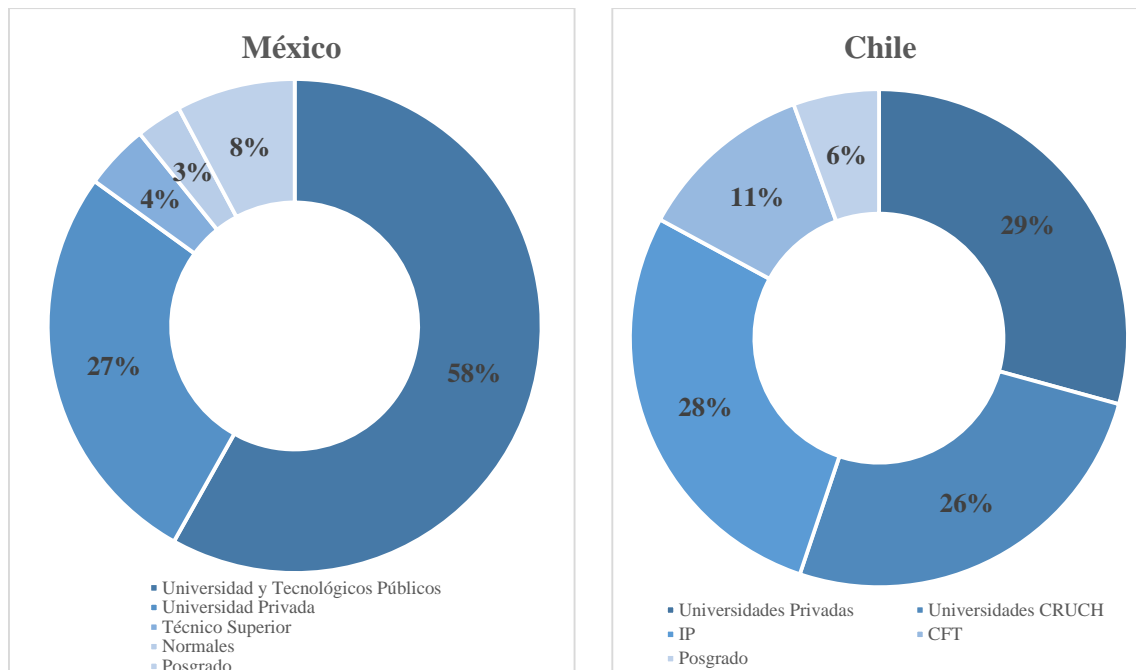


Fig. 7. Comparativa México y Chile de clasificación de matrículas por IES 2014-2015. ANUIES y SIES (2015).

Por ello, las políticas de cobertura se han enfocado en sólo proveer al propio sistema educativo de las líneas que requiere el mercado para su solvencia, sin visualizar unas políticas inclusivas a largo plazo, para la sociedad mexicana las políticas van enfocadas a la tercerización de la economía con énfasis en cobertura para la universidad segregando tanto las normales como los tecnológicos; mientras que para el caso chileno las estructuras tienen una tendencia hacia la clasificación de estructuras socioeconómicas con base a las demandas que se presentan así como una mayor presencia de los institutos profesionales en los últimos años por el costo más bajo que representan, el tiempo de estudio y la inserción al mercado; dejando a sólo un segmento de la población la posibilidad de crear y producir conocimiento especializado.

V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

Cómo se ha denotado, las políticas educativas de nivel superior se han elaborado con base en los intereses de una élite primordial, aunque si bien en Chile la propuesta de ley se ha discutido en diversos ámbitos académicos, políticos y sociales; no se han llegado a crear acuerdos para su elaboración donde se ha pensado exclusivamente que la reforma sólo atiende el tema de gratuidad como un concepto de incremento de financiamiento a través de becas y créditos, y no cómo un cambio en la concepción de la educación como derecho social.

Es tan grande la competencia que se da entre IES que el pensar una educación pública, entendida está de manera formal, donde el Estado sea el regulador y prestador del servicio es impensable actualmente para el sistema chileno, si primero no se reforman las leyes y se crean sistemas de equidad en la sociedad para las necesidades básicas (Bernasconi A, entrevista personal, abril de 2016).

También existen otras perspectivas donde el análisis es en función de la posibilidad de incrementar el financiamiento eliminando el CAE ya que se paga más del 35% de presupuesto destinado a la educación superior. En cambio, en la práctica se utiliza como una herramienta para disminuir la brecha de la

desigualdad cuando en realidad sólo se obtienen ganancias millonarias para la banca comercial intensificando la privatización del sistema (Fundación Sol, 2016).

En comparación con México, las políticas educativas no han sido discutidas por diversos actores políticos sino más bien aprobadas por el Congreso y el Ejecutivo justificadas “como la solución para los problemas de calidad educativa en el país”; sin embargo, las acciones emprendidas no apuntan hacia la calidad y mucho menos hacia la sociedad; sino hacia la disminución de la responsabilidad del Estado para la formación profesional, la intensificación de sistemas burocráticos y clientelares en las IES así como la consolidación de las dinámicas del mercado en el mismo con la apertura de instituciones privadas.

La deserción es una consecuencia directa de la burocracia del sistema y un fenómeno multicausal que implica un costo directo para las familias, en el caso chileno que cuentan con el 54.8% de la solvencia del sistema educativo; y para el Estado a través de la recaudación fiscal en el caso mexicano que cuenta con el 69.7% del mismo (OCDE, 2014a). En conjunto no se cuenta con una visión del largo plazo en la formación de profesionales dentro de la visión del mismo, sino con el establecimiento de mecanismos de flexibilización para una inserción al mercado oportuna para los capitales así como una segregación de la adquisición y generación del conocimiento para las élites con capacidad de tiempo y dinero para invertir en una preparación continua.

Otro aspecto a destacar es la necesidad que se genera en los jóvenes chilenos de no desertar y cumplir con el término de la formación ya que para los que cuentan con CAE los intereses y la deuda prevalecen aunque el estudiante haya decidido cambiar de institución, carrera o dejar definitivamente la IES; y para el caso de los estudiantes que cuentan con becas el nivel de requisitos para su mantenimiento anual (aun así deben de pagar un porcentaje a las IES) con notas de excelencia exigiendo tiempo completo de los estudiantes por lo que el continuar con los estudios aún a costa de otras problemáticas se vuelve una necesidad para el joven por la deuda que representa, pero también la posibilidad de mejorar su calidad de vida en el largo plazo (Carrasco N.M., entrevista personal junio 2016).

En síntesis, el escenario actual está enmarcado en una visión presidencialista de cada uno de los países con procesos de populismo y asistencialismo en las políticas donde las consecuencias son más jóvenes que no estudian y no trabajan, incremento poblacional de los jóvenes pero con limitada capacidad de ingreso a formación profesional, inserción temprana en el mercado laboral que es precarizada y sobrexplotada a conveniencia de las grandes empresas, baja generación de conocimiento y escaso apoyo a la investigación y la ciencia; así como procesos de segregación de clases sociales que se delimitan desde las estructuras generales del sistema capitalista.

Existe un problema de fondo y de forma al visualizar los problemas de manera lineal y no compleja, al pensar que la educación puede ser la salida para incentivar el desarrollo pero también al justificar las acciones del Estado como un mecanismo de solvencia en el largo plazo y políticas en favor de la sociedad cuando se están atendiendo los intereses del mercado y el sistema capitalista.

Por tanto, las alternativas de política pública que se pueden llevar a cabo son:

1. Generar una política regional de distribución de las IES que no concentren o centralicen el conocimiento sino a través de la tecnología incentivar los procesos de enseñanza en lugares donde no se cuente con el acceso.
2. Pensar cada Institución de Educación Superior como generadora de conocimiento y actor con postura crítica que puede contribuir en la formación de políticas públicas generales con la finalidad de visualizar los aspectos técnicos y sociales que requieren para su diseño, implementación y evaluación.

3. Incorporar esquemas de financiamiento para solvencia en el largo plazo que no se basen en sistemas de competencias de recursos para estimular el corte empresarial de las IES, sino asignación de recursos para la generación de conocimiento, la construcción del espacio de crítica y lucha social; y la formación de individuos con conciencia social que incentiven la cohesión y democracia de la misma.

Para el caso de México, las políticas educativas de nivel superior tendrían que ir enfocadas a:

1. Preservar la autonomía de las universidades públicas y la relación lineal con el Estado pero conformando un consejo único (semejante al CRUCH) para definición de metodologías de enseñanza, evaluación de docentes tanto permanentes como eventuales y líneas de calidad para formación de profesionistas.
2. Crear recursos exclusivos a los tecnológicos y la formación profesional técnica con la finalidad de fortalecer esta rama del sistema educativo no sólo como centro capacitador de corto plazo sino también como creador de ciencia y tecnología acorde a las especificaciones de la dinámica económica.
3. En el plano local incentivar las características de cada comunidad, su cultura y participación de la sociedad en las IES para generar alternativas que mejoren el entorno y con ello su calidad de vida.

Para el caso de Chile las alternativas de política pública van encaminadas a:

1. Concretar una política educativa de cobertura enfocada a la apertura de espacios para jóvenes con pocas posibilidades económicas que no tenga la oportunidad de acceder a un crédito estudiantil.
2. Visualizar el programa de becas como un mecanismo de apoyo por parte del Estado para con los jóvenes que incentiven el concepto de universidad pública y la creación de políticas públicas de financiamiento que impulsen la formación profesional de los jóvenes.
3. Crear recursos y apoyos gubernamentales exclusivos de los CFT e IP con la finalidad de no segregar el sistema educativo superior sino optimizar los procesos de enseñanza acorde a la mano de obra especializada.

En la medida en que la educación recupere su lugar no como una herramienta al servicio del poder económico y político, sino como una herramienta al servicio del individuo y de la comunidad, en sí del poder social, entonces se podrá hablar de una política pública eficiente y con resultados adecuados para la realidad; ya que en la medida que se le brinda a la sociedad joven las herramientas necesarias, orientación adecuada y apropiada, además de oportunidades de sostenibilidad de la vida; en el futuro, al transitar a la edad adulta podrán contribuir significativamente en el entorno de su sociedad.

REFERENCIAS

A. Documentos citados

- [1] Amador H.J.C. (2008). La evaluación y el diseño de políticas educativas en México, Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública; Documento de Trabajo Núm. 35, DF. México.
- [2] Bellei C., Cabalin C. y Orellana V. (2014). The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies, *Studies in Higher Education*, 39:3, 426-440. Bernasconi A. (2009). El gobierno de las instituciones. . Libro. La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis; Andrés Bernasconi (Coord.). Ediciones UC, pp. 253-403.
- [3] Bernasconi A. (2009). La educación superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- [4] Centro Nacional Tunning (2004). Presentación de Educación Superior en Chile. Ministerio de educación, Gobierno de Chile.

- [5] Contreras D., Hojman D., Hunneus F. y Landerretche O. (2011). El lucro en la educación escolar. Evidencias y desafíos regulatorios. Septiembre. Revista TIPS Trabajos de Investigación en Políticas Públicas. Departamento de Economía de la Universidad de Chile.
- [6] Contreras L. (Julio, 2014). Créditos una opción (costosa) para estudiar. (Versión electrónica) Forbes México. Recuperado el 13 de febrero de 2016 en <http://www.forbes.com.mx/creditos-una-opcion-costosa-para-estudiar/>
- [7] Guzmán, C. (2016). Conceptualización de lo público y su relación con las universidades. Seminario de Educación Superior en Chile y California, fortaleciendo el rol público de las universidades. Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, Santiago.
- [8] Guzmán J.A. y Riquelme G. (Diciembre, 2011). CAE: Cómo se crea y opera el crédito que le deja a los bancos ganancias por 150 mil millones. (Versión en línea). Centro de Investigación Periodística (CIPER), Recuperado el 20 de marzo de 2016. <http://ciperchile.cl/2011/12/20/cae-como-se-creo-y-opera-el-credito-que-le-deja-a-los-bancos-ganancias-por-150-mil-millones/>
- [9] Landoni P. (2014). Reflexión del libro: La educación superior de Chile: Transformación, desarrollo y crisis de Andrés Bernasconi, Universidad Católica de Uruguay.
- [10] Ministerio de Educación MINEDUC (2008) Los desafíos de la educación superior chilena. Informe del Consejo Asesor Presidencial para la educación superior, marzo. Santiago, Chile.
- [11] Morduchowicz A. (2004). Discusiones de Economía de la educación. Biblioteca Pedagógica. Ed. Losada, Buenos Aires, Argentina.
- [12] OCDE. (2014a). Panorama de la Educación 2014. Notas País México Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Indicadores, París Francia. Recuperado el 17 de febrero de 2016 en <http://www.oecd-ilibrary.org/>
- [13] OCDE. (2014b). Panorama de la Educación 2014. Notas País Chile Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) Indicadores, París Francia. Recuperado el 17 de febrero de 2016 en <http://www.oecd-ilibrary.org/>.

B. Información Estadística Consultada

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior ANUIES. Anuarios Estadísticos de Licenciatura y Posgrado por ciclo escolar, consulta realizada en mayo de 2016 <http://www.anui.es.mx/iinformacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Banco Mundial BM. Estadísticas del Porcentaje del PIB para la educación general de 1990 a 2015 y consulta de tipo de cambio al día 12 de mayo de 2016 (pesos mexicanos, pesos chilenos y dólar), consulta realizada en mayo de 2016. <http://datos.bancomundial.org/catalogo-de-datos>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Estadísticas de educación superior (2000-2015), consulta realizada en mayo de 2016 <http://comie.org.mx/v4/secciones/estadisticas>
- Consejo Nacional de Población CONAPO Indicadores sociodemográficos y de migración, consulta realizada en mayo de 2016 <http://www.gob.mx/conapo>
- Consejo Nacional de Educación CNED. Indicadores de Educación Superior (2016), consulta realizada en mayo de 2016 http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/Indices_Sistema.aspx
- Encuesta CASEN. Resultados de cuadro estadísticos sobre educación superior (2010), consulta realizada en mayo de 2016 <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=87>
- Fundación Sol. Gráficos y cuadros estadísticos de educación superior, consulta realizada en mayo de 2016 <http://www.fundacionsol.cl/graficos/distribucion-estudiantes-segun-quintiles-autonomos-ingreso-tipo-credito-educacion-superior/>
- Instituto Mexicano de Competitividad IMCO. Índices de Competitividad Internacional 2015, consulta realizada en mayo de 2016 <http://imco.org.mx/indices/#!/>

- Instituto Nacional de Estadísticas INE. Productos estadísticos sociales demográficos, consulta realizada en mayo de 2016. http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía INEGI. Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (2010), Encuesta Nacional de la Juventud (2010) y Centro de Población y Vivienda- Estadísticas de educación (2010), consulta realizada en mayo de 2016 <http://www.inegi.org.mx/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación Superior INEE (2015) Estadísticas sobre educación superior, porcentajes de gasto por nivel educativo 1990-2015, consulta realizada en mayo de 2016 <http://www.inee.edu.mx/index.php/bases-de-datos/tablas-estadisticas-inee>
- Ministerio de Educación MINEDUC. Estadísticas de educación superior, Tasas de empleabilidad por IES (2015), consulta realizada en mayo de 2016 <http://www.mifuturo.cl/>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura OEI. Estadísticas de Educación Superior México 2014, consulta realizada en mayo de 2016 <http://www.oei.es/educacion.php>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura OEI. Estadísticas de Educación Superior Chile 2014, consulta realizada en mayo de 2016 <http://www.oei.es/educacion.php>
- Subsecretaría de Educación Superior SES. Estadísticas de grupos indígenas de educación superior 2010 y 2015, consulta realizada en mayo de 2016 <http://www.ses.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública SEP. Sistema de Información y Gestión Educativa Series Históricas. Número de Instituciones de Educación Superior de 1990 a 2030 y Número de becas PRONABES y CONACYT aprobadas, consulta realizada en mayo de 2016, <http://www.siged.sep.gob.mx/SIGED>
- Servicio de Información de Educación Superior SIES. Estudios recientes sobre indicadores y estadísticas de educación superior, consulta realizada en mayo de 2016 <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-reciente>