

**Sistema privatizado y mercados universitarios:
competencia reputacional y sus efectos***

José Joaquín Brunner**

* Este artículo forma parte del Proyecto FONDECYT N° 1050138. Será publicado próximamente en la *RevistaUDP – Pensamiento y Cultura*.

** Profesor-investigador de la Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez

Buscamos responder a las siguientes preguntas en este artículo: ¿Dónde se ubica la educación superior chilena en el mundo desde el punto de vista de la *economía política*¹ de los sistemas? Y, en este marco, ¿cómo se comporta el *mercado universitario*² y qué efectos sociales se derivan de su interacción con el mercado de las profesiones?

Privatización

Dos aspectos caracterizan contemporáneamente la economía política de los sistemas de educación superior en el contexto internacional. Por un lado, el nivel relativo de *privatización de la matrícula*; por el otro, el nivel de *privatización de los recursos* que financian la función educacional de las instituciones. Si desplegamos ambas dimensiones como escalas de menor a mayor grado de privatización, podemos levantar un mapa bidimensional de los sistemas que revela una interesante topografía de la privatización (Gráfico 1). Como se muestra allí, Chile está ubicado en el cuadrante de más intensa privatización, sólo por debajo de Corea y en un mismo grupo con Japón, Kazajstán, Indonesia y Paraguay.

Los sistemas con un alto nivel de privatización de los recursos y la matrícula (**R+ M+**), se coordinan, básicamente, a través del mercado (Brunner 2006; Clark 1983). Esto es, las instituciones generan el sistema a través de la competencia por alumnos, recursos y reputaciones, mientras las políticas gubernamentales intervienen *a la distancia*³ con el fin de regular este mercado y, en ocasiones, para impulsar la diferenciación y especialización de los sistemas a través de la asignación selectiva de recursos en favor de determinadas instituciones, como ocurre en los casos de *Corea* (Kim and Lee 2003), *Japón* (Jonesawa 2006; Kobayashi 1992) y *Chile* (Brunner et al 2005).⁴ *Kazajstán* (2006) es un caso de particular interés. Envuelto en un proceso de acelerada transición desde una economía centralmente dirigida hacia una economía de mercado, el gobierno busca alinear al sistema de educación

¹ Sobre el enfoque de economía política de los sistemas de educación superior ver Halsey (1992)

² Sobre el desarrollo del concepto y la teoría del mercado universitario ver Brunner (2006)

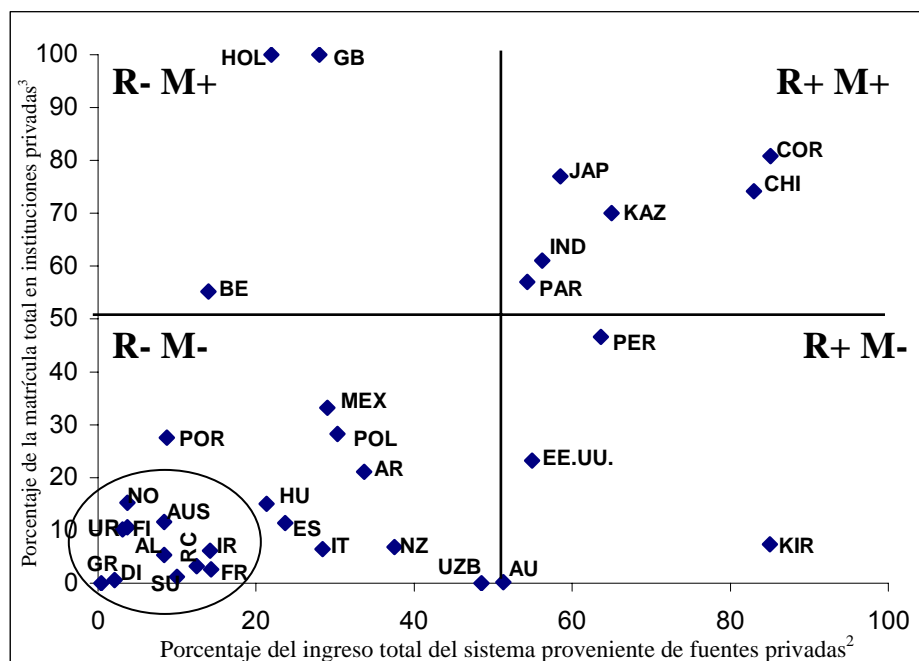
³ Sobre el concepto de guiar y regular los sistemas de educación superior “a la distancia” ver Huisman 2006; Lazzaretti y Tavoletti 2006; Neave 2004; Kickert 1995; Neave y van Vught 1991.

⁴ Para los casos de Indonesia y Paraguay ver, respectivamente, Tadjudin (2006) y Martín (2004).

superior con las nuevas condiciones económico-políticas mediante un conjunto de medidas de privatización. No sólo ha autorizado la creación de instituciones privadas (hoy representan 112 de las 180 instituciones reconocidas oficialmente), sino que además ha impulsado la transformación de un grupo de universidades públicas en sociedades por acciones⁵, en las cuales el Estado mantiene una participación que se anticipa será decreciente en el tiempo hasta desaparecer por completo. A su turno, el gobierno viene reduciendo drásticamente sus aportes directos a las instituciones para comenzar, a partir del año 2006, a garantizar créditos estudiantiles con base comercial, los que deberán transformarse en la principal fuente de ingreso de las universidades. En los restantes dos países ubicados al nor-este de nuestro mapa --*Indonesia* (Tadjudin 2006) y *Portugal* (Martín 2004)-- la privatización de la matrícula corre en paralelo con la privatización de los recursos, en un contexto donde los respectivos gobiernos han decidido entregar la expansión de los sistemas a las fuerzas del mercado.

Gráfico 1

Mapa de posicionamiento de diversos sistemas nacionales¹ de ES en dos dimensiones de privatización, a comienzos del siglo XXI



Fuente: Elaboración propia sobre la base de OECD (2005) y OECD (2005a). Para los

⁵ Tipo de sociedad que combina las características de la sociedad anónima y de la sociedad colectiva. Está compuesta por acciones, siendo éstas transferibles, pero la responsabilidad de los accionistas es ilimitada.

países de Asia Central incluidos ver Kazajstán (2006), Kirguistán (2006) y Uzbequistán (2006). **AL** (Alemania), **AR** (Argentina), **AU** (Australia), **AUS** (Austria), **BE** (Bélgica), **CHI** (Chile), **COR** (Corea), **DI** (Dinamarca), **EE.UU.** (Estados Unidos), **ES** (España), **FI** (Finlandia), **FR** (Francia), **GB** (Gran Bretaña), **GR** (Grecia), **HOL** (Holanda), **HU** (Hungria), **IND** (Indonesia), **IR** (Irlanda), **IT** (Italia), **JAP** (Japón), **KAZ** (Kazajstán), **KIR** (Kirguistán), **MEX** (México), **NO** (Noruega), **NZ** (Nueva Zelanda), **PAR** (Paraguay), **PER** (Perú), **POL** (Polonia), **POR** (Portugal), **RC** (República Checa), **SU** (Suecia), **UR** (Uruguay), **UZB** (Uzbequistán).

¹ Seleccionados por disponibilidad de datos comparables en ambos ejes.

² *Fuentes privadas* corresponden a hogares y entidades privadas de negocios y sin fines de lucro.

³ *Instituciones privadas* son aquellas controladas y gestionadas por entidades no-ubernamentales o cuyos organismos de gobierno están compuestos mayoritariamente por miembros no elegidos por agencias gubernamentales. Pueden ser *independientes*, i.e. aquellas cuyos ingresos institucionales provienen en menos de un 50% de agencias gubernamentales, o *dependientes*, i.e. aquellas cuyos ingresos institucionales provienen en más de un 50% de agencias gubernamentales. Ingresos institucionales son aquellos que financian las actividades *educacionales* básicas de las instituciones. Para estas definiciones ver OECD (2005a: Annex A2).

Las demás situaciones representadas en el Gráfico 1 muestran variables grados de privatización de los recursos y la matrícula.

La situación **R-M+**, propia de los sistemas nacionales de *Gran Bretaña*, *Holanda* y *Bélgica*, se caracteriza por un predominio del financiamiento proveniente de fuentes públicas en combinación con una preponderancia de la matrícula privada; en los tres casos, por su concentración total o mayoritaria en instituciones privadas *dependientes*. Más que estar frente a una manifestación directa de privatización, nos encontramos aquí, por consiguiente, frente a un especial arreglo del gobierno de las instituciones que conforman el sistema. Aquel se organiza con independencia de la autoridad gubernamental y éstas gozan de amplia autonomía, al mismo tiempo que se hallan sujetas a variados controles públicos a la distancia, particularmente por la vía del financiamiento como se verá más adelante.

La situación **R+M-**, donde se hallan ubicados los sistemas de *Perú*, *Estados Unidos*, *Kirguistán* y *Australia*, corresponde a un escenario de privatización relativamente avanzada de los recursos con un desarrollo mediano o bajo de privatización de la matrícula. Por tanto, en esta situación puede existir un sector privado de instituciones --de desigual volumen y peso; alto en *Perú* (González de la Cuba 2004) y mediano en *Estados Unidos* (Eckel y King 2004)-- o bien, existe un neto predominio de las instituciones públicas, como en los casos de

Australia y *Kirguistán*, cuyo financiamiento sin embargo proviene mayoritariamente de fuentes privadas por la vía del cobro de aranceles⁶.

Por último, en la situación **R-M-**, que agrupa el mayor número de sistemas representados en este mapa, los niveles de privatización son relativamente bajos en ambas dimensiones⁷, particularmente en el *cluster* localizado en el extremo inferior izquierdo, donde se ubican los sistemas de *Grecia*, los países nórdicos (*Dinamarca, Suecia, Finlandia y Noruega*), *Francia, Irlanda, República Checa, Alemania, Uruguay y Austria*.

Mercadización

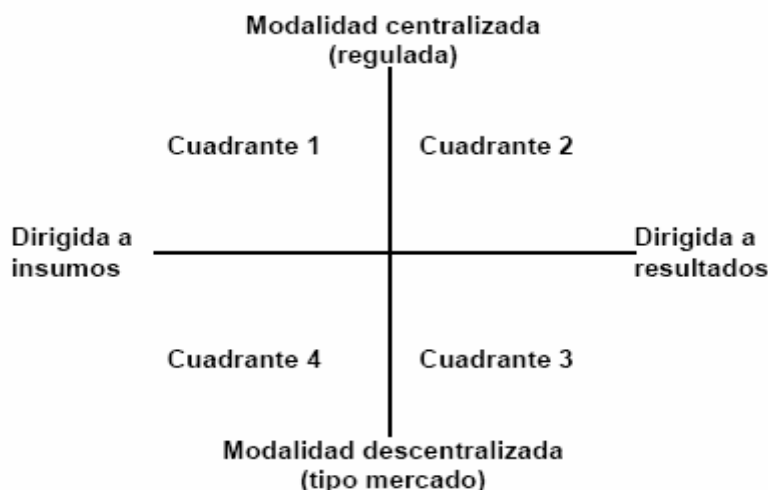
En este último *cluster*, al igual que en las tres situaciones de menor privatización relativa previamente descritas y en los sistemas altamente privatizados, el análisis de economía política necesita complementarse con un segundo enfoque; cual es, el de los dispositivos empleado por los respectivos gobiernos para asignar recursos fiscales a la educación superior.

La literatura especializada (Jongbloed 2004; Vossensteyn 2003) distingue esquemáticamente cuatro *modelos básicos de asignación de recursos públicos* a las instituciones de educación superior, según si el financiamiento gubernamental se orienta hacia los insumos o los resultados, y según si su asignación utiliza modalidades centralizadas (reguladas) o descentralizadas (de tipo mercado). Al cruzar ambos ejes de asignación resulta el siguiente esquema de opciones, no necesariamente excluyentes entre sí (Gráfico 2).

⁶ En el caso particular de *Australia*, con la peculiaridad agregada de que una elevada proporción de los ingresos privados de las universidades públicas proviene del pago de aranceles por parte de estudiantes extranjeros (Marginson 2004). En *Kirguistán* hay una reducida participación de la matrícula privada pero la mayoría de los alumnos que ingresa a las instituciones públicas paga por el servicio educacional.

⁷ *Uzbequistán* sin embargo ocupa un lugar especial en este grupo. No hay allí instituciones privadas pero cerca de un 50% de los recursos proviene del pago de aranceles por parte de los alumnos matriculados en las instituciones públicas.

Gráfico 2
Modelos básicos de asignación de recursos fiscales
a la educación superior



Fuente: Adaptado de Jongbloed (2004) y Vossensteyn (2003)

La modalidad centralmente decidida de *financiamiento de proveedores* (**Cuadrante 1**) representa el modelo tradicional de asignar recursos a la educación superior. El gobierno entrega un aporte directamente a las instituciones, habitualmente en función del número de alumnos matriculados o de la planta de profesores autorizada. El subsidio fiscal así asignado adopta una de dos formas básicas. O se asigna como un aporte en bloque (*block grant*) de libre disposición por parte de las instituciones, o bien su utilización debe ajustarse a las líneas del presupuesto financiadas por el gobierno (*line item budget*). Suele denominarse a este modelo con el nombre de *inercial* o de *presupuestos negociados* (Brunner 1996, 1993), puesto que usualmente los montos asignados a cada institución toman como base la asignación del año anterior (inercial), y admiten un margen de negociación para incrementos presupuestarios (raramente para recortes⁸), en función de proyectos específicos y del poder negociador de las instituciones. La mayoría de los sistemas latinoamericanos de educación superior operan dentro de este

⁸ Salvo en situaciones de astringencia de la caja fiscal.

esquema (García-Guadilla 2006), incluido el aporte fiscal directo que reciben las universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores⁹.

El financiamiento de proveedores basado en *resultados de desempeño* (**Cuadrante 2**), utiliza de preferencia algún tipo de *fórmula* que sujeta la asignación de recursos gubernamentales a la eficacia y eficiencia en la obtención de resultados. Por ejemplo, la fórmula puede considerar el número de exámenes aprobados por los alumnos como criterio de asignación (*Dinamarca*), o los créditos acumulados por los alumnos (*Suecia*), o la cantidad de grados expedidos (*Holanda*)¹⁰. En *Finlandia*, el gobierno emplea una fórmula más compleja que se deriva de los *acuerdos de resultados* suscritos por el gobierno con las universidades, los cuales consideran el costo unitario de la formación en diversas áreas de conocimiento y las metas cuantitativas de graduados que deben alcanzar las instituciones (Ministry of Education, Helsinki, 2004). Una modalidad similar de asignación es empleada en *Gran Bretaña* para el financiamiento de la investigación, donde el criterio determinante es la competitividad internacional de la investigación producida por los diferentes departamentos disciplinarios, medida periódicamente a través de un *Research Assessment Exercise* (RAE)¹¹.

En el **Cuadrante 3**, el gobierno emplea de preferencia *mecanismos de tipo de mercado*¹² para financiar servicios y productos derivados del desempeño de

⁹ Con excepción de un 5% del monto total destinado al aporte fiscal directo (AFD), cuya asignación se determina según una *fórmula* que considera un conjunto de indicadores de desempeño (Ver Bernasconi y Rojas 2004:163-171).

¹⁰ Para la fórmula empleada en Dinamarca, conocido como del taxímetro, ver Vossensteyn (2003); para el caso de Suecia, Salerno (2002); para el de Holanda, Boezeroy (2003) y OECD IMHE-HEFCE (2004a). Para estos mismos países ver asimismo Kaiser, Vossensteyn, Koelman (2001).

¹¹ Para un análisis ver *Review of research assessment. Report by Sir Gareth Roberts to the UK funding bodies. Issued for consultation May 2003.*

http://www.ra-review.ac.uk/reports/roberts/roberts_summary.pdf

Este sistema fue revisado posteriormente y adoptará una nueva modalidad de aplicación a partir del año 2006. Ver University Grants Committee (2004)

<http://www.ugc.edu.hk/eng/doc/ugc/publication/prog/rae/rae2006.pdf>

¹² Algunos autores abordan este tipo de mecanismos bajo el nombre de una “mercado administrado por el Estado”. ¿De qué se trata? En pocas palabras, de la decisión de los gobiernos de emplear el instrumento de la hacienda pública para obligar a las universidades (públicas) a competir en un sistema que se asemeja a un mercado. Ellas deben ahora suscribir --bajo una u otra modalidad-- *contratos de desempeño* con el Gobierno y/o deben ajustar sus estrategias y procesos presupuestarios a las diversas *fórmulas* diseñadas por la autoridad para asignar recursos a la enseñanza e investigación universitarias; deben cubrir una parte creciente de los costos del servicio educacional de pregrado mediante el cobro de aranceles y deben, adicionalmente, obtener recursos a través de la comercialización de la investigación y la venta ampliada

las principales funciones institucionales. Por ejemplo, se invita a las instituciones a licitar recursos para una cantidad determinada de graduados o unos determinados productos de investigación. Se procura, por esta vía, estimular la competencia entre las instituciones y se selecciona a aquellas que son más competitivas en términos de precio y calidad de su oferta. Los *contratos de desempeño* (García de Fanelli 2005; Atkinson-Grosjean y Grosjean 2000) suscritos entre las universidades y el gobierno constituyen otro instrumento empleado dentro de esta misma modalidad de asignación, siendo *Francia* el exponente más conocido en el uso de esta modalidad (Kaiser 2001) y *México* y *Argentina* los dos países latinoamericanos más interesados en su adopción. El gobierno compra, a través de este contrato, un programa de desarrollo institucional o unos productos específicos, como pueden ser la formación de una cantidad de graduados para satisfacer necesidades específicas del mercado laboral o determinados tipos de investigación requeridos por el sistema nacional de innovación. Se busca así obtener una mejor relación de costo-efectividad y un uso más eficiente de los recursos públicos.

Por último, en el **Cuadrante 4** se ubican aquellas modalidades de financiamiento que son guiadas por la demanda y se dirigen a financiar insumos; por ejemplo, mediante *vouchers* (Dohmen 2000), donde el financiamiento de las instituciones se realiza a través de la elección realizada por los clientes o consumidores. Los alumnos son libres de elegir y las instituciones compiten por alumnos. Usualmente, bajo este esquema, las instituciones cobran un arancel de matrícula. El *voucher* puede ser sustituido o complementado, siguiendo la lógica de soberanía del consumidor, por un sistema de becas y créditos estudiantiles, alcanzándose el mismo objetivo. Cual es, que los clientes o consumidores se hagan cargo, a través de sus opciones, de controlar la calidad del servicio educacional provisto por las instituciones. Esquemas del último tipo son empleados intensamente en *Chile* y *Kazajstán* por ejemplo y, de manera más moderada, en *Estados Unidos*, *Gran Bretaña*, *Australia* y *Nueva Zelanda* (Johnstone 2005).

Si aplicamos esta tipología de formas de financiamiento público a los sistemas situados en la zona inferior izquierda del Gráfico 1, obtenemos una visión complementaria de ellos donde se combinan privatización y mercadización. Así, por ejemplo, sistemas tradicionalmente considerados como puramente públicos --como es el caso de los *países nórdicos*-- adquieren una nueva fisonomía a través del uso intensivo de fórmulas y contratos de desempeño para la asignación de los recursos públicos (Fägerlin y Strömquist 2004; Salminen 2003; French 2001). Algo similar, aunque en diversos grados, ocurre con los sistemas de *Nueva Zelanda* (McLaughlin 2003), *Francia* (Chevellier 2004), *Irlanda* (HEFCE-OECD/IMHE 2004), *Austria* (Beerrens 2003) y *Portugal* (Teixeira, Rosa y Amaral 2004) , mientras otros sistemas mantienen un carácter bajamente privatizado/mercadizado, como los de *Grecia* (Ministry of National Education and Religious Affairs, Hellenic Republic (2003) y *Uruguay* (Oddone y Perera 2004; Rectorado 2000), situándose el resto en una franja intermedia, como en los casos de *España* (Marcos 2003; Ginés 1997), *Italia* (Tosi 2005), *Argentina* (García 2004), *México* (Hernández 2005; Didriksson, Fuentes y Palma 2003), *Polonia* (Duzmal 2006; The World Bank 2004), *República Checa* (Matějů y Simonová 2005), *Hungría* (Ministry of Education, Budapest, 2002; Hoós 2001) y *Uzbequistán* (2006)¹³.

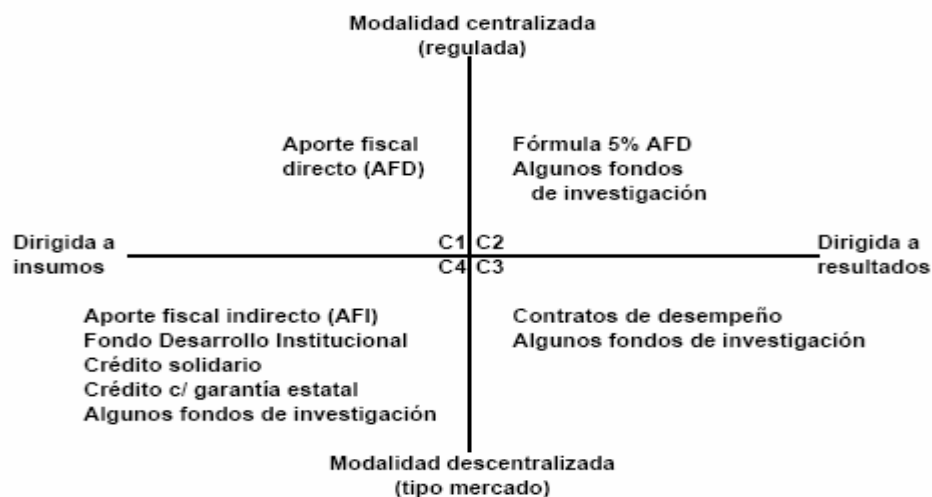
Chile: avanzada privatización y mercadización

En el caso de *Chile*, el sistema emplea (o espera emplear) instrumentos pertenecientes a las cuatro modalidades básicas de financiamiento recién descritas, como muestra el Gráfico 3.

¹³ Para el caso de los países europeos, ver adicionalmente Jacobs y van der Ploeg (2005).

Gráfico 3

Chile: Instrumentos de asignación de recursos fiscales a la educación superior ordenados según modelos básicos de asignación.



Dada la estructura altamente privatizada de la educación superior chilena en el contexto internacional comparado (Gráfico 1), la mayor parte de los recursos que ingresan al sistema proviene de las familias y de los propios alumnos y se canaliza a través del Cuadrante 4 (Gráfico 3), si se incluye allí, además de las diferentes modalidades del crédito estudiantil, el pago directo de aranceles por parte de los usuarios del servicio. De hecho, si tomamos la misma selección de países incluidos en el Gráfico 1, puede apreciarse que Chile ocupa el primer lugar en cuanto al porcentaje del gasto privado en educación proveniente de los hogares (segunda columna de la Tabla 1), los cuales, a su turno, reciben una proporción significativa de subsidios públicos (columna cuatro de la Tabla 1) por la vía de becas, créditos y otras transferencias cuyo destino final son las instituciones proveedoras del servicio (Tabla 1¹⁴).

¹⁴ No se incluyen en la Tabla 1 los tres países de Asia Central representados en el Gráfico 1 por falta de información comparable.

Tabla 1

Gasto privado en educación superior, participación en el gasto de los hogares y otras entidades privadas y proporción del gasto público en educación superior empleado como subsidios al sector privado

Pais	Proporción relativa de gasto privado en IES (como % del gasto total en educación superior)	Gasto de los hogares (como % del gasto privado total)	Gasto de otras entidades privadas (como % del gasto privado total)	Transferencias públicas y pagos al sector privado (como % del gasto público total en educación superior) ¹
	1	2	3	4
Corea	85.1	63.8	21.3	3.5
Chile	83.0	81.4	1.6	29.5
Perú	63.6	63.6		si
Japón	58.5	58.5	0	16.3
Indonesia	56.2	49.4	6.8	0
EE.UU.	54.9	38.9	16.0	15.5
Paraguay	54.3	0	54.3	0
Australia	51.3	33.7	17.6	34.8
N Zelanda	37.5	37.5	0	44.2
Argentina	35.7	27.3	8.4	0.4
Polonia	30.3	30.3	0	7.2
México	29.0	28.5	0.5	5.1
G Bretaña	28.0	16.6	11.4	23.9
España	23.7	20.2	3.5	29.3
Holanda	21.9	11.4	10.5	22.3
Italia	21.4	15.7	5.7	15.8
Hungría	21.3	5.4	15.9	22.4
Francia	14.3	10.1	4.1	8.7
Irlanda	14.2	12.9	1.4	12.3
Bélgica	14.0	9.4	4.6	15.1
R Checa	12.5	7.4	5.1	7.0
Suecia	10.0	0	10.0	2.6
Portugal	8.7	8.7	0	17.5
Austria	8.4	6.8	1.4	20.2
Alemania	8.4	si	si	16.6
Finlandia	3.7	si	si	18.5
Noruega	3.7	3.7	0	32.9
Uruguay	3.1	0	3.1	si
Dinamarca	2.1	si	si	31.3
Grecia	0.4	si	si	5.5

Fuente: OECD (2005, 2005a). Países en orden descendente según la proporción relativa del gasto privado en instituciones de educación superior.

si: sin información

¹ Incluye subsidios públicos a estudiantes, familias y otras entidades privadas que se usan por los receptores para pagos a las instituciones de educación superior, tales como becas de matrícula, créditos estudiantiles y subsidios a la tasa de interés para entidades privadas que otorgan préstamos estudiantiles. No incluye subsidios directos a instituciones privadas (independientes o dependientes).

Esta última característica del sistema chileno en el contexto internacional comparado nada más que refuerza su tipificación como un sistema en avanzada fase de privatización y mercadización (Brunner et al 2005). En efecto, dada la organización de la economía política del sistema y el uso intensivo de instrumentos de tipo mercado para asignar recursos públicos a las universidades, prevalece un esquema descentralizado de oferta, con un

gobierno que actúa a la distancia. El sistema, propiamente, se conforma a partir de la competencia, sin una coordinación planificada desde el centro a través de los dispositivos político-burocráticos del gobierno. Más bien, la autoridad pública fomenta la competencia, al mismo tiempo que busca regular sus efectos en función de objetivos de *equidad* (créditos estudiantiles, por ejemplo¹⁵), *calidad* (exigencias de información y acreditación¹⁶) y *desarrollo de capacidades* (a través de la asignación competitiva de recursos a las instituciones¹⁷ y para la investigación¹⁸).

Las universidades, a su turno, buscan adaptarse¹⁹ al nuevo entorno de mercado y de regulaciones, desplegando con este propósito estrategias cuyo análisis --y el de sus efectos-- es el objeto de las siguientes secciones.

Organización del mercado universitario

Efectivamente, en este contexto descrito como de avanzada privatización e intensa mercadización, las universidades chilenas²⁰ operan compitiendo por alumnos, recursos (humanos y de financiamiento) y reputaciones. La *naturaleza de la competencia* se halla determinada por la *dotación inicial* de las instituciones al ingresar al mercado y su evolución posterior; por su ubicación en una *escala de reputaciones* (en parte determinada por esas dotaciones iniciales) y por las *estrategias institucionales* en los mercados relevantes²¹ (Brunner 2006; Brunner et al 2005).

¹⁵ Ver Larrañaga (2002); Leiva (2002)

¹⁶ Ver Brunner (2004)

¹⁷ Ver MECESUP (2002); Reich (s/f, s/f-a)

¹⁸ Ver Allende et al (2005), cap. 5.

¹⁹ El enfoque de la educación superior como sistemas abiertos que se adaptan con mayor o menor éxito a su entorno externo ha sido desarrollado por Sporn (1999)

²⁰ En número de alrededor de 60, de las cuales 25 son apoyadas por el Estado mediante la asignación de un *aporte fiscal directo* y el uso de diversas otras modalidades de asignación (Bernasconi y Rojas 2004: cap.8), conformadas por 16 universidades estatales y 9 universidades privadas *independientes* y *dependientes*, en tanto que las demás son nuevas universidades privadas *independientes*, que se financian casi exclusivamente en el mercado a través del cobro de aranceles.

²¹ Mercados relevantes se refiere aquí a aquellos donde dos o más universidades compiten por estudiantes. Pueden tener base geográfica, corresponder a un segmento social, referirse a determinadas áreas de conocimiento o profesiones o estar definidos por diferentes combinaciones de estas variables. En cambio, en este artículo no consideramos otros mercados fundamentales, como el de académicos (que sólo mencionaremos al pasar) y el mercado de producción y comercialización de productos de investigación.

Al momento de ingresar al mercado, la *dotación inicial* de las universidades consiste, esencialmente, en su *capital histórico*, compuesto por los subsidios e ingresos acumulados a lo largo de su existencia y transformados en su plataforma de capacidades; su *capital humano* (académicos, administradores y personal); su *capital social* (relaciones y normas que rigen a la comunidad institucional, le otorgan su identidad y la vinculan *hacia fuera* con grupos sociales y organizaciones), y su *capital reputacional* (producto del prestigio de sus académicos; de la composición interna de sus funciones, i.e. el *mix* de docencia de pregrado y postgrado e investigación; la cobertura y prestigio académico y social de las áreas disciplinarias que cubren; el nivel selectivo-- académico y social-- de sus alumnos, y de la trayectoria reputacional de las instituciones²²).

Bajo este parámetro las universidades antiguas, preexistentes a la implantación de un sistema de mercado, poseen una ventaja competitiva inicial, como ocurre en Chile con las llamadas *universidades tradicionales*. En seguida se sitúan las universidades que se crean en el mercado a partir de estructuras previamente existentes, como sucede en el caso chileno con las *universidades derivadas*. Y finalmente, en posición de desventaja inicial relativa, se hallan las *nuevas universidades privadas* creadas junto con, o después de, la instauración del mercado. Estas últimas, en efecto, carecen de capital histórico y al comienzo, por lo mismo, son altamente dependientes de su capital humano y su capital social, que determinan su potencial de crecimiento reputacional.

La *escala de reputaciones* en que se encuentran situadas las universidades al momento de ingresar al mercado refleja nada más que sus dotaciones iniciales. En cambio, a medida que pasa el tiempo, las universidades compiten por incrementar su reputación sobre la base del prestigio social y académico de sus alumnos y profesores, la combinación de áreas de conocimiento y

²² De la capacidad de las universidades para valorizar estos diferentes capitales en los mercados relevantes depende, en gran medida, su reputación institucional. Es decir, la construcción social de reputaciones institucionales puede explicarse como un caso particular de aplicación de la *regla bourdiana* sobre la convertibilidad de los diversos capitales en diferentes campos o mercados. Para un análisis de esta regla en el contexto de la obra de P. Bourdieu, ver Calhoun (1993).

funciones que desarrollan, la calidad de sus servicios, el incremento de su capital social y el éxito en la generación de ingresos.

Bajo este parámetro las universidades con una mayor dotación inicial, producto de su trayectoria previa, tenderán a situarse, y a competir, en la parte superior de la escala reputacional (Winston 2000). Opera aquí un *efecto Mateo* no sólo al interior de las comunidades académicas sino también en el mercado de reputaciones institucionales. Efectivamente, el estatus de las instituciones y sus miembros tiende a aumentar el retorno a las demostraciones pasadas de calidad reputacional. Por el contrario, las instituciones nuevas deben habitualmente competir en los espacios intermedios y bajos del mercado de estudiantes y académicos, con la desventaja adicional de carecer de un capital histórico. A lo anterior se suma el hecho, igual como se ha observado en el caso de las empresas (Podorny 2006:107), de que las demostraciones de calidad por parte de los competidores de baja reputación poseen menos visibilidad e impacto que demostraciones similares de las instituciones de alto estatus.

A su turno, las *estrategias institucionales* se acomodan a las desiguales condiciones de la competencia generadas por las diferencias en las dotaciones acumuladas por cada universidad y la posición que ellas ocupan en la escala de reputaciones. El mercado se fragmenta horizontalmente (en función de espacios de mercado de base geográfica y de las áreas de conocimiento que cubren las instituciones) y se segmenta verticalmente (por escalonamiento reputacional), dando lugar a estrategias jerárquicamente organizadas. En la dimensión horizontal las instituciones compiten por cantidad o *volumen*; en la dimensión vertical, por *prestigio* que opera como una señal de calidad en el mercado. De aquí resultan cuatro *estrategias básicas*, tal como se representa esquemáticamente en el Gráfico 4.

Gráfico 4

Estrategias institucionales básicas en el mercado universitario

		Prestigio	
		+	-
Volumen	-	Estrategias de nicho especializado	Estrategias de subsistencia
	+	Estrategias de mantención de reputaciones por vía de calidad de los insumos	Estrategias de volumen en lo segmentos inferiores del mercado

Las *estrategias de alto estatus y bajo volumen* tienden a ser asumidas por instituciones de nicho especializado, ya sea por su cobertura concentrada de áreas del saber y profesiones²³ o por su reclutamiento selectivo --social y académico-- de alumnos. Las instituciones que siguen este último tipo de estrategias (de nicho social y académicamente selectivo) tienden a ser, frecuentemente, instituciones formadoras de elite (o que aspiran a serlo) y asumen una marcada impronta ideológica²⁴. Las *estrategias de alto volumen relativo y alto estatus* pueden ser ejercidas únicamente por instituciones situadas en la parte alta de la escala reputacional, cuya selectividad les permite crecer al mismo tiempo que mantienen o incrementan su calidad²⁵. Las *estrategias de alto volumen y bajo estatus relativo*, en cambio, son propias de instituciones que compiten en la parte inferior del mercado estudiantil, donde no hay prestigio que ganar ni crear y donde, por lo mismo, prima la preocupación por la escala de operaciones y no por la escala de reputaciones. Las

²³ En cuyo caso su estatus reputacional se hallará condicionado, además, por el prestigio de las profesiones impartidas.

²⁴ Lo anterior se deriva de su función formativa de elites. En efecto, las instituciones deben movilizar un proyecto educacional dotado de una fuerte identidad (religioso-denominacional, empresarial, regional, de corte profesionalizante, etc.), pues es sobre la base de estas *distinciones* que se reclutan los miembros de los grupos de elite. Dicho de otra forma, en el caso de estas instituciones el componente *capital social* adquiere, necesariamente, un papel sobresaliente.

²⁵ Calidad se refiere aquí a un valor socialmente percibido como tal, el cual surge de la posición de los productores en la escala de reputaciones y de la evaluación de sus productos en el mercado (White 2002:14-15 y cap.4). Las instituciones ubicadas en este casillero enfrenta típicamente un *trade off* entre calidad y volumen.

instituciones de *escaso volumen y estatus* son las más débiles del sistema y están forzadas a desarrollar estrategias de subsistencia, desde el momento que actúan en los márgenes del mercado, bajo constante amenaza de no lograr un volumen suficiente para sustentar sus operaciones. Son vulnerables a las ofertas de adquisición por parte de rivales más fuertes y al juicio negativo de las agencias de acreditación.

Dinámicas del mercado universitario

Bajo la peculiar forma de organización que adopta el mercado universitario, la competencia por estudiantes es el principal motor del sistema. En este contexto ella produce tres fenómenos típicos cuyo análisis para el caso chileno recién se halla en sus comienzos (Brunner 2006; Brunner y Tillett 2006; Brunner et al 2005²⁶). Primero, una constante *expansión segmentada* del mercado por la vía de la creación de nuevas vacantes, programas y sedes; segundo, una *estratificación escalonada* del mercado en función de los niveles de selectividad (académica y social) que logran sustentar los competidores en el mercado y, tercero, una *diferenciación del valor* (económico y de prestigio) de los títulos profesionales emitidos por las universidades para acceder al mercado laboral.

La expansión segmentada resulta del efecto combinado entre las estrategias de oferta de las instituciones --es un mercado de productores-- por un lado y, por el otro, de la evolución de la demanda por certificados o credenciales necesarias para entrar al mercado de ocupaciones profesionales.

Del lado de la oferta, el mercado se expande, primariamente, por las *estrategias de volumen* que emplean las instituciones de menor estatus, situadas en los segmentos menos selectivos de la escala reputacional (casillero inferior derecho del Gráfico 4). En efecto, estas instituciones, que en Chile conforman las categorías VII y VIII de la Tipología de Universidades desarrollada por Brunner et al (2005:192-202), aumentaron su matrícula nueva (de primer año) de 26.865 en el año 1999 a 63.424 en el año 2005, dando

²⁶ También en la literatura internacional comparada este fenómeno recién comienza a ser estudiado. Ver la colección de artículos editada por Teixeira, Jongbloed, Dill y Amaral (2004) y el *reader* compilado por Brunner y Tillett (2005).

cuenta del 37% y el 55% de la *matrícula nueva total* de pregrado en los respectivos años²⁷. Este mismo grupo de universidades lidera el crecimiento de la matrícula en *programas especiales* y el crecimiento del número de *sedes* localizadas en mercados regionales diferentes de aquel en que se encuentra su sede principal.

Las instituciones de mayor selectividad y de selectividad intermedia también contribuyen a la expansión del mercado, aunque en menor medida y por ende con pérdida de su peso relativo en el total de la matrícula nueva, lo que torna todavía más aguda la segmentación. ¿Cómo así?

En un sistema esencialmente reputacional, el movimiento expansivo de la matrícula se desagrega en cascada (Winston 2000a), dando lugar a una *estratificación escalonada* del mercado en función de las estrategias de selección de alumnos que las instituciones están en condiciones de sustentar según su posición en la escala.

En la parte superior de ésta, las universidades con máxima selectividad --esto es, aquellas que captan a los mejores alumnos ordenados en una *escala de puntuación académica*-- copan en primer lugar su oferta, compitiendo entre sí, principalmente, en términos de su *identidad de marca reputacional* y de los beneficios que están en condiciones de ofrecer a los postulantes. Incluso, estas universidades restringen el ingreso de alumnos (vía altos *puntajes de corte*) en orden a poder seleccionar por calidad. ¿Por qué? Porque en la industria de la educación superior opera lo que Winston y otros llaman una “tecnología del insumo-cliente” (Rothschild y White 2003). En efecto, quienes compran el servicio (i.e. los alumnos) proporcionan a la institución, al mismo tiempo, un insumo fundamental para su proceso de producción, bajo la forma del *efecto de pares*²⁸.

²⁷ Calculado sobre la base de la información provista por INDICES de los años 2000 y 2006.

²⁸ Éste refleja el hecho de que la educación de un alumno tiende a ser mejor mientras más alta es la calidad de sus compañeros con los cuales se educa (Zimmerman, Rosenblum, Hillman 2004; Winston y Zimmerman 2003; Winston 2003, 2000).

A continuación, las universidades que siguen en orden descendente en la escala reputacional entran en competencia por los alumnos situados inmediatamente por debajo en la escala de puntuación académica. Y así sucesivamente a medida que la cascada va cayendo, hasta que la oferta de vacantes se agota o la demanda de ellas se halla completamente satisfecha. Dado que en Chile la oferta de vacantes supera la demanda por cupos²⁹, ocurre que un grupo de universidades no está en condiciones de rechazar postulantes; más bien ellas deben salir, agresivamente, a buscar la demanda a través de la creación de nuevos programas, la penetración en mercados regionales y locales, y la captación de alumnos no-tradicionales.

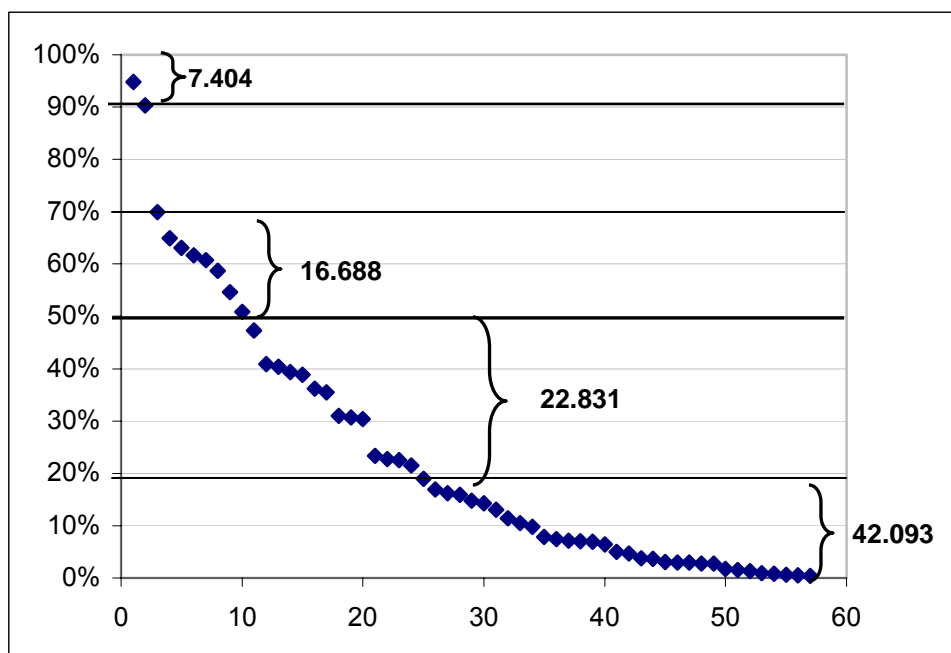
El movimiento en cascada de la matrícula nueva de primer año a lo largo de la escala reputacional (medida en este caso por el *grado de selectividad* de las universidades chilenas) puede representarse gráficamente de la siguiente manera (Gráfico 5).

Este gráfico indica la posición ocupada por cada una de las universidades chilenas en una escala de selectividad reputacional. Aquellas con el máximo nivel de selectividad (superior a 90%) inscriben 8,3% de la matrícula nueva. Las siguientes ocho universidades, situadas en un rango de selectividad de 50% a 70%, matriculan 18,7% de los nuevos alumnos que ingresan. Las universidades de selectividad media-baja (20% a 49%) inscriben 25,6% de los nuevos alumnos. Finalmente, las universidades de baja o nula selectividad (0% a 19%) matriculan 47,3% de los nuevos alumnos de primer año. En suma, más de dos tercios del total de alumnos que accede a las universidades chilenas en un determinado año ocupa vacantes ofrecidas por debajo del umbral medio de selectividad.

²⁹ Efectivamente, hasta ahora el número de vacantes de pregrado ofrecidas por el subsistema universitario en su conjunto ha sido sistemáticamente superior al número de cupos efectivamente empleados, como muestran las estadísticas de INDICES para los años 2002 a 2005. De hecho, la oferta de vacantes superó la demanda (medida como matrícula de primer año) en 30% los años 2002 y 2003; en 36% el año 2004 y en 41% el año 2005. Nos encontramos, por tanto, frente a un *mercado de compradores* con características peculiares: ni la oferta se ajusta a la demanda (esto es, la capacidad no utilizada es independiente del ciclo económico), ni los precios se ajustan a la baja (al contrario, los aranceles se incrementan cada año con independencia de los costos de producción).

Gráfico 5

Distribución en cascada de la nueva matrícula por número de alumnos y según nivel de selectividad¹ de las universidades chilenas²



Fuente: Elaboración propia sobre la base de información MINEDUC e INDICES 2005

¹ Calculada como porcentaje de alumnos AFI-2005 sobre matrícula nueva total 2004 por institución

² Considera solo las universidades con información disponible en las fuentes

A la expansión segmentada y la estratificación escalonada del mercado de educación superior se liga, por último, un tercer fenómeno por el lado del vínculo entre oferta de graduados y demandas de mercado laboral. Este vínculo se establece por medio de los certificados profesionales o *credenciales* expedidos por las universidades. Las credenciales operan básicamente como una *señal* en el mercado laboral, sea que se considere que ellas señalizan el nivel de capital humano adquirido por los individuos o bien el estatus de las instituciones certificadoras, lo que parece más sugerente y de cualquiera forma no resulta excluyente. La diferente reputación de las instituciones (generada por el prestigio de sus académicos, el nivel selectivo de sus alumnos y su trayectoria reputacional) se transmite a las credenciales de sus graduados. Según esta visión, hay por tanto diferentes tipos y niveles de credenciales que actúan como diferentes denominaciones de valor del medio de intercambio (credenciales) para adquirir ocupaciones (Davis 1992).

En mercados que experimentan una rápida expansión segmentada y poseen una intensa estratificación escalonada de las instituciones formativas -- precisamente el caso de Chile (Gráfico 5)-- los efectos de señalización de los certificados profesionales adquieren especial relevancia. En esta dirección puede leerse el estudio de Rappaport, Benavente y Meller (2004), el cual, sin identificar universidades específicas, muestra, para diferentes grupos de instituciones y carreras profesionales, un grado significativo de variación en el valor económico de las credenciales. Podría avanzarse la hipótesis de que dichas diferencias de valor son atribuibles, al menos en parte importante, a la jerarquía reputacional-selectiva de las instituciones que las emiten. Mirado el mismo fenómeno desde el lado del mercado laboral, las credenciales producirían la señal necesaria para los procesos de clasificación y selección de los postulantes a puestos de trabajo de diferente jerarquía. Volveremos sobre esto en un momento.

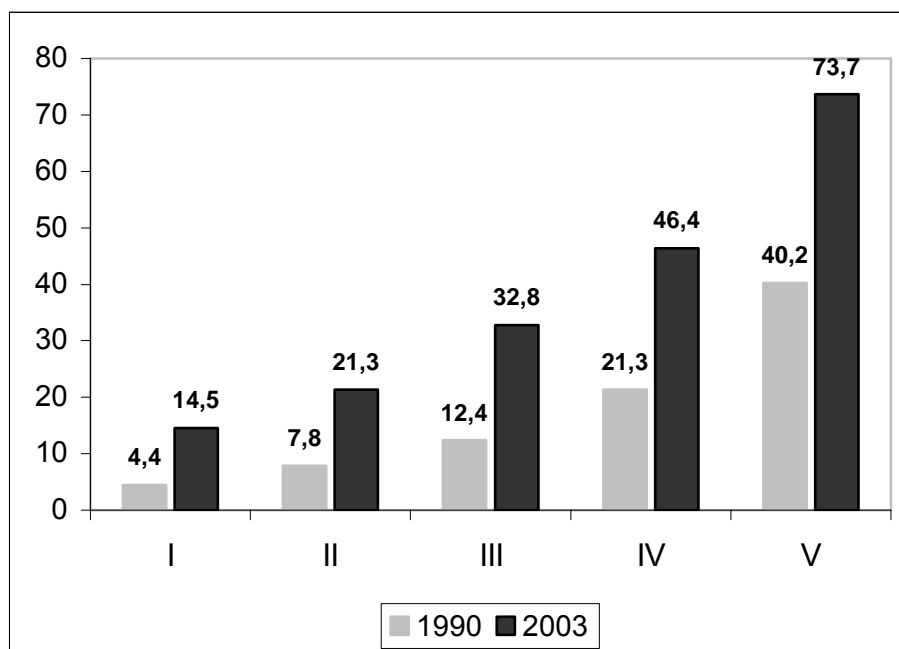
Efectos sociales

¿Qué efectos sociales se derivan de las dinámicas del mercado universitario recién descritas?

Por lo pronto, el dinamismo expansivo del mercado, a pesar de su carácter segmentado, incorpora a alumnos provenientes de todo tipo de hogares, incluyendo aquellos situados en el 60% inferior de la distribución del ingreso. De hecho, el índice de desigualdad 20/20³⁰ ha mejorado significativamente entre los años 1990 y 2003, pasando de 9,1 a 5,1 como se ilustra en el Gráfico 6. Esta democratización social del subsistema universitario es producto de la *masificación del acceso*, hecha posible por el surgimiento de un grupo de universidades (públicas y privadas) de alto o mediano volumen y bajo o nulo nivel selectivo en el mercado de educación superior.

³⁰ El índice 20/20 expresa el número de veces que la cobertura del 20% más rico de la población contiene la cobertura del 20% más pobre.

Gráfico 6
Cobertura educación superior por quintil de ingreso, 1990 y 2003
 (en porcentaje)



Fuente: Sobre la base de encuestas Casen 1990 y 2003

Lo anterior no evita, sin embargo, que la *selección en cascada* de los postulantes genere una pronunciada estratificación socio-económica de las carreras formativas de los estudiantes. Al contrario: bajo estas condiciones ella se ve acentuada. En efecto, como señala un autor, “los mercados de educación superior son un juego complementario en el cual la jerarquía de estudiantes/familias es sincronizada con la jerarquía de las universidades y en el cual las elecciones individuales de mercado se determinan por objetivos de estatus” (Marginson 2004:210).

La sincronización tiene lugar en el momento de la selección académica para ingresar a los estudios superiores, selección que en el caso de Chile apenas encubre el hecho de que ella es, simultáneamente, un proceso de *selección social*, como se manifiesta nítidamente en la distribución de los puntajes de ingreso. Estos últimos, a su vez, se hallan estrechamente asociados al ingreso familiar de los postulantes³¹ y a sus trayectorias escolares previas³², las cuales,

³¹ Ver Cuadro III.1.11 en Eyzaguirre (2005).

a su turno, están fuertemente condicionadas por el estatus socio-económico de los hogares de los alumnos (Contreras y Elacqua 2005; Brunner 2005; OECD 2004; Brunner y Elacqua 2003; Repetto 2003).

Esta triple vinculación *hacia atrás* que subyace al proceso de selección universitaria --desde la escala de puntuación académica hacia la estructura socialmente segmentada de las trayectorias escolares, hacia el origen socio-económico de los alumnos que ingresan a las diferentes universidades-- revela que la estratificación reputacional de las instituciones es, al mismo tiempo, un filtro de estratificación social de los alumnos.

Aquellos postulantes con mayor capital cultural transmitido por el hogar y con mayor capital escolar acumulado a lo largo de la trayectoria K-12 --los *herederos* de Bourdieu y Passeron (2003)-- ingresan también a las instituciones de mayor reputación, contribuyendo a realzar (como “insumos” y por efecto de pares) la señal de calidad que éstas emiten según su posición en la escala reputacional. Más tarde, *hacia delante*, la misma triple vinculación, ahora reforzada por la pertenencia a una institución reputada, se traducirá en una capitalización ventajosa adicional de las credenciales obtenidas por los graduados, facilitando su acceso al mercado laboral y una movilidad *patrocinada*³³ hacia ocupaciones de prestigio.

Dado el efecto-cascada en la selección de los alumnos que ingresan a las universidades, este mismo proceso—con su triple vinculación subyacente—se repetirá estratificadamente *hacia abajo*, a lo largo de la escala descendente en que se hallan situadas las instituciones desde el punto de vista de su reputación y niveles de selectividad. Esto significa que las credenciales obtenidas por los alumnos se hallan, ellas también, estatificadas socio-académicamente a través del acceso diferencial que los graduados pertenecientes a distintos grupos de hogares/instituciones tienen a los certificados profesionales. En otras palabras, la adquisición de credenciales

³² Claramente reflejada en la distribución de los resultados SIMCE por origen socio-económico de los alumnos.

³³ Sobre las distintas formas de movilidad ligadas a la educación y, en particular, la movilidad patrocinada, ver Turner (1961).

funciona como un vector de *discriminación social* a través del vínculo hogar, institución educacional y estratificación del mercado ocupacional (Collins 1979).

De hecho, como muestran Torche y Wormald (2004:70), en Chile la expansión de las oportunidades educacionales ha sido aprovechada diferencialmente por los diversos segmentos sociales. “Los más beneficiados son aquellos que han accedido a la educación post secundaria lo que les ha permitido mantenerse o ingresar a la parte alta de la jerarquía social. En una proporción significativa este logro educativo está relacionado con la herencia educativa de sus padres. Esta es probablemente una de las razones tras la desigualdad observada en los niveles de escolaridad a la que acceden los miembros de las diversas clases sociales. En particular, de la importante diferencia que se observa en el nivel promedio que alcanzan los integrantes de la clase alta de servicio en comparación con el resto de los miembros de la estructura social”.

En el mismo sentido apuntan algunos hallazgos de Núñez y colaboradores. En efecto, Núñez y Gutiérrez (2004) encuentran evidencia de brechas de salario del orden de 30% - 40% entre universitarios provenientes de estratos altos versus aquellos que pertenecen a estratos medios y medios bajos, una vez controladas las diferencias en diversos determinantes de la productividad laboral. Asimismo, muestran que entre personas de igual rendimiento académico (en la misma carrera e institución), aquellos que provienen de comunas acomodadas, se reconocen a sí mismos como de clase alta, estudiaron en colegios de elite y tienen apellidos asociados a la elite, son remunerados significativamente por encima de quienes no tienen estas características en el mercado de trabajo. De allí, asimismo, la relativa estabilidad de las posiciones altas. Núñez y Risco (2004) concluyen que mientras en Chile la probabilidad de permanecer en el quintil más rico es de 50%, en otros países este valor es muy inferior; del orden de 20% a 30%. Sin duda, uno de los factores que contribuye a esta *estabilidad de estatus* es el vínculo hogar, trayectoria escolar y académica, y ocupaciones prestigiosas. Sin embargo, los mismos autores reportan un mayor nivel de *movilidad intergeneracional* para las cohortes más jóvenes de los estratos medios y bajos. Ello se refleja en el hecho de que alrededor de un tercio de las personas

entre 24 y 35 años que accedió a la educación superior proviene de hogares en que sus padres sólo alcanzaron niveles primarios de escolaridad (Torche y Wormald 2004:70). Esto implica que la reproducción de las posiciones de alto estatus no es incompatible con la movilidad en los segmentos bajos e intermedios. Según señalan varios autores, la mayor movilidad social se produciría para aquellas cohortes que han invertido en credenciales durante parte de los años '80 y '90, lo cual resulta coherente con la expansión de los niveles de escolaridad durante este mismo período.

Credencialismo y su efecto sobre las profesiones

El *credencialismo* (Davis 1992) tiene importantes efectos sobre la estructura de las profesiones. Se acepte o no las tesis de la inflación de credenciales (Collins 2002), la crisis de las credenciales (Collins 1979) o la enfermedad de los diplomas (Dore 1976), resulta imposible eludir el hecho de que la progresiva masificación estratificada de los certificados educacionales --impulsada desde el lado de la oferta por las estrategias expansivas de las universidades y desde el lado de la demanda por las exigencias de mayor escolarización no sólo para las ocupaciones intensivas en conocimiento-- genera una suerte de *pirámide de credenciales*, con un agudo vértice y un progresivo ensanchamiento hacia la base. Lo que sucede con las credenciales en la parte inferior de la pirámide es un fenómeno poco estudiado (Brunner 2006:77-81), aunque puede razonablemente esgrimirse la hipótesis de que allí su valor de señalización en el mercado laboral tiende a cero.

Desde el punto de vista de la profesionalización de ciertas prácticas/ocupaciones de conocimiento que suponen un extenso período de entrenamiento formal, puede conjeturarse que allí, en la parte baja de la pirámide, lo que sucede es un proceso de *desprofesionalización* de ciertas profesiones; dicho de otra forma, que en ese espacio las profesiones más pobladas y con una estructura etárea más joven³⁴ tienden a convertirse en *semiprofesiones*³⁵, cuyos servicios se hallan depreciados en el mercado

³⁴ La información sobre carreras más pobladas y con mayor presencia de jóvenes se encuentra en el sitio Futuro Laboral [www.futurolaboral.cl].

³⁵ Se trata de un enfoque bien diferente al empleado por los autores compilados en Etzioni (1969). En efecto, las semiprofesiones estudiadas en los años '60 se caracterizaban como profesiones incompletas,

pudiendo dar lugar a empleos precarios, alta rotación de puestos, subempleo o desempleo de personas (especialmente jóvenes) en posesión de títulos universitarios³⁶.

Según señala Sarfatti Larson (1977:52), la ocurrencia de esta situación podría amenazar la promesa profesional de un alto estatus social, pues para los grupos que se encuentran en ella, la educación profesional y los puestos de trabajo que ocupan ya no aseguran el acceso a los estándares de vida propios de la clase media alta. De esta forma, concluye, un rasgo inherente a la profesionalización, cual es, el de transformar recursos escasos de conocimiento y destrezas en un sistema de recompensas sociales y económicas en el mercado laboral, desaparece. Efectivamente, da paso a un tipo de actividades donde hay una amplia oferta de personal extensamente entrenado, pero cuyas ocupaciones no gozan ya de las características propias de las profesiones modernas: control sobre competencias valoradas, autonomía laboral, bajo grado de compromiso con rutinas repetitivas, elevado estatus relativo a otras ocupaciones, estabilidad en el trabajo, reconocimiento social y económico, un proyecto ético de servicio vocacional, fuerte sentido de logro personal y una ideología meritocrática del estatus adquirido; la famosa "carrera abierta al talento" de Hobsbawm (1962:cap.10). Al faltar estos atributos, las profesiones en cuestión se desprofesionalizan en la base de la pirámide, tornándose precarias también sus ocupaciones.

Al interior de estas profesiones amenazadas cabría esperar una progresiva desagregación del cuerpo de practicantes profesionales por tipo de educación y valor diferencial de sus credenciales. Hacia el vértice de la pirámide las personas buscarán reforzar su profesionalización, aumentando y mejorando sus credenciales mediante cursos de especialización y la obtención de nuevos certificados, la realización de estadías en el extranjero, la participación en

pero en vías de llegar allí (caso de profesoras, enfermeras, bibliotecarias, etc.; en suma, ocupaciones con un alto grado de feminización). Al contrario, aquí empleamos el término precisamente en sentido opuesto; como profesiones que, en sus segmentos más masificados y con practicantes portadores de certificados de bajo estatus, experimentan un proceso de desprofesionalización.

³⁶ Esto podría explicar dos fenómenos que aparecen en análisis recientes del mercado laboral chileno. Primero, se ha sugerido que para aquellos individuos con alta educación y baja experiencia existirían, a la vez, un incremento del desempleo y una caída del empleo. Segundo, se ha sugerido que con posterioridad al año 2000, la tasa de retorno privado a la educación superior habría comenzado a caer (Sapelli 2005).

redes y organizaciones profesionales de prestigio y la afiliación con instituciones y grupos que administran poder simbólico. En la parte baja, por el contrario, tenderá a producirse una erosión de las identidades profesionales y se multiplicará el número de practicantes con un débil poder para señalar sus credenciales en el mercado laboral y para reclamar el reconocimiento social y económico asociado al estatus profesional. Al medio, los profesionales deberán empeñarse por sostener un estatus incierto, evitando deslizarse hacia la desprofesionalización al mismo tiempo que ven crecer la dispersión de los salarios dentro de su mismo sector ocupacional y profesión³⁷.

Conclusión

¿Qué podemos concluir del análisis realizado hasta aquí? Por lo pronto, que la economía política del mercado universitario chileno, conjuntamente con los cambios en la estructura ocupacional y la difusión de una cultura de oportunidades y elecciones individuales, genera múltiples y contradictorios efectos en la sociedad. Al masificarse el acceso a las credenciales profesionales, se redistribuye también su valor económico y, en la parte baja de la pirámide, se desvalorizan sus prerrogativas y prestigio, debilitándose su poder de señalización en el mercado ocupacional. La reproducción social de los *herederos* limita el acceso meritocrático a las élites, al mismo tiempo que el continuo aumento de los certificados profesionales de menor estatus estimula la movilidad intergeneracional en los espacios intermedios y bajos de la estratificación social. Esto, a su vez, alimenta la demanda por acceso a la universidad. Con ello crece también el número de personal profesional que se gradúa, especialmente de instituciones no selectivas, lo cual trae consigo como consecuencia --en algunos segmentos de las profesiones más pobladas-- efectos de desprofesionalización, precarizándose con ello un número creciente de empleos profesionales.

En definitiva, puede postularse que las transformaciones en curso dentro de los mercados universitario y profesional reflejan un movimiento más general de la sociedad chilena; cual es, el tránsito desde estructuras universitarias y

³⁷ De aquí se deduce un conjunto de hipótesis que deberán ser verificadas en el curso de futuras investigaciones.

profesionales sistemas elitistas con sostén público hacia estructuras masivas con sostén privado, tránsito que en Chile acompaña y expresa el surgimiento de una *sociedad democrática de mercado* (Brunner 2006a). Al interior de ésta se consolida un sistema de educación superior en avanzada fase de privatización y mercadización, y emerge una ordenación de ocupaciones profesionales jerárquicamente segmentada y caracterizada por bandas más bien angostas de movilidad laboral.

Las universidades, antiguamente veneradas como comunidades intelectuales dedicadas a la formación de un selecto grupo de profesionales, igual que las profesiones asentadas sobre sus tradiciones y privilegios, pierden en estas condiciones su aureola y se ven forzadas a competir para adaptarse a los nuevos entornos en que desenvuelven sus actividades. En unas y otras se expresan fuerzas de cambio que ni las universidades ni las profesiones pueden controlar, lo cual pone en tensión sus estructuras corporativas y debilita su poder en la sociedad. En adelante, el rol de las universidades tenderá a girar crecientemente en torno a la producción y distribución social de credenciales³⁸, mientras que las profesiones deberán hacer frente a la inflación de certificados, buscando contrarrestar y acomodar la desprofesionalización que las amenazan por la base. Unas y otras se hallan atrapadas en el torbellino atmosférico del mercado y descubren, en este proceso, que el piso bajo sus pies ha empezado a agitarse por su cuenta. Con preocupación advierten, como ha dicho alguien, que ahora incluso la eternidad dura menos que antes³⁹.

³⁸ Con excepción del pequeño número de ellas que cumplen, adicionalmente, la función de producir y transferir conocimientos avanzados. En el futuro, sin embargo, éstas necesitarán competir, y serán medidas, en el emergente mercado global de la ciencia académica (Ver Marginson 2004a).

³⁹ La cita exacta dice: “Hasta la eternidad duraba más antes” y corresponde al poeta Stanislaw Jerzy Lec.

Referencias

- Allende, J., J. Babul, S. Martínez, T. Ureta (Editores) (2005) *Análisis y Proyecciones de la Ciencia Chilena 2005*. Santiago de Chile: Academia Chilena de Ciencias, Consejo de Sociedades Científicas de Chile, Programa Bicentenario de Ciencia y Tecnología - CONICYT
- Atkinson-Grosjean, T.J. and G. Grosjean (2000) "The Use of Performance Models in Higher Education: A Comparative International Review"; *Education Policy Analysis Archives*, Volume 8 Number 30
<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n30.html>
- Beerens, E. (2003) "Higher education in Austria Country report"; CHEPS - Higher Education Monitor
<http://www.utwente.nl/cheps/documenten/austria.pdf>
- Belfield, C.R. and H. M. Levin (Eds.) (2003) *The Economics of Higher Education*. The International Library of Critical Writings in Economics. Cheltenham, UK: An Elgar Reference Collection
- Bekhradnia, B. (2004) "Government, Funding Council and Universities: How Should They Relate?". Higher Education Policy Institute,
<http://www.hepi.ac.uk/pubdetail.asp?ID=149&DOC=Reports>
- Bernasconi, A. y F. Rojas (2004) *Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- Boezeroy, P. (2003) "Higher education in the Netherlands. Country report". CHEPS - Higher Education Monitor
<http://www.utwente.nl/cheps/documenten/netherlands.pdf>
- Bourdieu, P. y J.C. Passeron (2003) *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. México, Siglo XXI
- Brint, S. (Ed.) (2002) *The Future of the City of Intellect. The Changing American University*. Stanford, California: Stanford University Press
- Brunner, J.J. (2006) "Mercados Universitarios: Ideas, Instrumentaciones y Seis Tesis en Conclusión". Documento de Trabajo, Escuela de Gobierno, Universidad Adolfo Ibáñez
- (2006a) "Con Ojos Desapasionados... (Ensayo sobre la Cultura en el Mercado)". En VV.AA., *La Cultura durante el Período de la Transición a la Democracia*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de de la Cultura y las Artes
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/11/con_ojos_desapa.html
- (2005) "Educación en Chile: El Peso de las Desigualdades". En VV.AA., *Conferencias Presidenciales de Humanidades*. Santiago de Chile: Presidencia de la República, 2005
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/03/mercados_univer.html
- (2004) "Políticas y mercados de educación superior: necesidades de información". En J.J. Brunner y P. Meller (Compiladores) *Oferta y Demanda de Profesionales y Técnicos en Chile*. Santiago de Chile: Ril Editores
- (1996) "Educación Superior en América Latina durante la década de 1980: la economía política de los sistemas". En R. Kent (editor) *Los Temas Críticos de la Educación Superior en América Latina. Estudios Comparados*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica
- (1993) "Evaluación y financiamiento de la educación superior en América Latina: Bases para un nuevo contrato". En Courard, H. (Ed.), *Políticas Comparadas de Educación Superior en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO, 1993

- Brunner, J.J. and A. Tillett (2006) "Chile". En Forest, J.F. and Ph. Altbach (2006).
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/chilean_higher.html
- (2005) "El mercado avanza sobre la educación superior: un *Reader* dinámico"
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/11/el_mercado_avan.html
- Brunner, J.J., G. Elacqua, A. Tillett, J. Bonnefoy, S. González, P. Pacheco, F. Salazar (2005)
Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile. Santiago de Chile:
 Universidad Adolfo Ibáñez.
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/08/nuevo_libro.html
- Brunner, J.J. y G. Elacqua (2003) *Informe de Capital Humano en Chile*. Santiago de Chile:
 Universidad Adolfo Ibáñez
http://www.uai.cl/p4_home/site/asocfile/ASOCFILE120030528134519.pdf
- Calhoun, C. (1993) "Habitus, Field, and Capital: The Question of Historical Specificity". En
 Calhoun, C., E. LiPuma and M. Postone (Editors) *Bourdieu: Critical Perspectives*. Chicago: The
 University of Chicago Press
- Chevallier, T. (2004) "Higher Education and Markets in France". En Teixeira, P., B. Jongbloed,
 D. Dill and A. Amaral (Eds.) (2004)
- Clark, B. R. (1983) *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National
 Perspective*. Berkeley: University of California Press
- Clark, B.R. and G. Neave (Editors) (1992) *The Encyclopedia of Higher Education*. Oxford:
 Pergamon Press
- Collins, R. (2002) "Credential Inflation and the Future of Universities". En Brint (2002)
- (1979) *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and
 Stratification*. New York: Academic Press
- Contreras, D. y G. Elacqua (2005) "El desafío de la calidad y equidad en la educación chilena".
 Santiago de Chile: Expansiva – En Foco N° 43
- Davis, D. (1992) "Credentialism". En B.R. Clark and G. Neave (1992), Vol. 2
- Didriksson, A., J. Fuentes y M.A. Palma (2003) "El Financiamiento para las Instituciones de
 Educación Superior en México, 1990-2002"
<http://www.iesalc.unesco.org/ve/programas/Financiamiento/Informe%20Financiamiento%20-%20M%C3%A9xico.pdf>
- Dohmen, D. (2000) "Vouchers in higher education –A practical approach". Paper presented at
 the ECER 2000-Conference, 20 – 23 September 2000, Edinburgh. FiBS-Forum Nr. 4, Cologne
http://www.fibs-koeln.de/forum_004.pdf
- Dore, R. (1976) *The Diploma Disease: Education, Qualification and Development*. London:
 George Allen and Unwin
- Duczmal, W. (2006) "Poland". En Forest, J.F. and Ph. Altbach (2006).
- Eckel, P.D. and J.E. King (2004) "An Overview of Higher Education in the United States:
 Diversity, Access, and the Role of the Marketplace"; American Council on Education
http://www.acenet.edu/bookstore/pdf/2004_higher_ed_overview.pdf
- Etzioni, A. (1969) *The Semi-Professions and their Organisation*. New York: Free Press

- Eyzaguirre, N. (2005) "Exposición sobre el Estado de la Hacienda Pública"; Ministerio de Hacienda, Chile
<http://www.hacienda.gov.cl/publicaciones.php?opc=redirect&id=96&actual=95>
- Fägerlind, I. and G. Strömqvist (Eds.) (2004) *Reforming Higher Education in Nordic Countries*. Paris: International Institute for Educational Planning
- Forest, J.F. and Ph. Altbach (Eds.) *International Handbook of Higher Education*. Springer International Handbooks of Education, Vol. 18
- French, N. (2001) "Financing Higher Education – A Nordic Perspective"
<http://www.oecd.org/dataoecd/15/34/2082352.pdf>
- García, M.G. (2004) "El financiamiento de las instituciones de educación superior en Argentina"
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Financiamiento/Informe%20Financiamiento%20-%20Argentina.pdf>
- García de Fanelli, A.M. (2005) *Universidad, Organización e Incentivos*. Buenos Aires: Fundación OSDE
- García-Guadilla, C. (2006) "Financing Higher Education in Latin America". En *Higher Education in the World 2006. The Financing of Universities*; Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Ginés J. (2006) "Spain". En Forest, J.F. and Ph. Altbach (2006).
- (1997) "Equidad en el financiamiento y el acceso a la educación superior"
- González de la Cuba, J.R. (2004) "El financiamiento de la educación superior en el Perú"
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Financiamiento/Financiamiento%20en%20Peru.pdf>
- Halsey, A.H. (1992) "Political Economy". En B.R. Clark and G. Neave (1992), Vol. 3
- HEFCE-OECD/IMHE (2004) "Financial management and governance in HEIS: Ireland"
<http://www.oecd.org/dataoecd/21/2/33643745.PDF>
- OECD IMHE-HEFCE (2004a) "Financial management and governance in HEIS: Netherlands"
<http://www.oecd.org/dataoecd/20/21/33643431.PDF>
- Hernández, V. (2005) "El Financiamiento de la Educación Superior en México"
<http://www.diputados.gob.mx/cesop/doctos/DDL039%20EI%20financiamiento%20de%20la%20educacion%20superior%20en%20Mexico.pdf>
- Hobsbawm, E. (1962) *The Age of Revolution: Europe 1789-1848*. London: Weidenfeld and Nicolson
- Hoós, J. (2001) "The Reform of the Hungarian Education System"
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/nispacee/unpan005069.pdf>
- Huisman, J. (2006) "An ecology of higher education: changing climates, changing organisations?" Keynote address to the Annual Conference on Higher Education, Oslo, Norway, January 17
http://odin.dep.no/filarkiv/270387/innlegg_huisman.pdf
- Jacobs, B., F. van der Ploeg (2005) "Guide to reform of higher education: a European perspective". Prepared for the October 2005 Panel Meeting of Economic Policy, London.
http://www.economic-policy.org/pdfs/vanderploeg_jacobs.pdf

- Johnstone, D.B. (2005) "Higher Educational Accessibility and Financial Viability: The Role of Student Loans". Paper prepared for the *World Report on Higher Education: The Financing of Universities II* International Barcelona Conference on Higher Education, Global University Network for Innovation (GUNI) Barcelona, Spain, May 24-25 and November 28-30, 2005. http://www.gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/Publications/publications_HED_Accessibility_Viability_Student_Loans.pdf
- Jongbloed, B. (2004) "Funding Higher Education: Options, Trade-offs and Dilemmas". Fulbright Brainstorms 2004 – New Trends in Higher Education http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/15_BenJongbloed.pdf
- Kaiser, F. (2001) "Higher education in France. Country Report". Universiteit Twente, Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS) <http://www.utwente.nl/cheps/documenten/france.pdf>
- Kaiser, F., H. Vossensteyn, J. Koelman (2001) "Public funding of higher education. A comparative study of funding mechanisms in ten countries". CHEPS-Higher Education Monitor <http://www.minocw.nl/documenten/bhw-84-bgo084.pdf>
- Kaiser, F., P. Meer, J. Beverwijk, A. Klemperer, B. Steunenbergh, A. Wageningen (1999) "Market type mechanisms in higher education / A comparative analysis of their occurrence and discussions on the issue in five higher education systems". CHEPS – Higher education monitor; Thematic report VI: C9FK407/220799 http://new.hse.ru/sites/liaer2/acmarket/1/1/microedu-seminar-20050414_article2.pdf
- Kajastán (2006) "National Policy Report"; documento presentado al Central Asia Tertiary Education Workshop", The World Bank. Almaty, Abril 16-18 (Draft)
- Kickert, W. (1995) "Steering at a Distance: A New Paradigm of Public Governance in Dutch Higher Education". *Governance* 8 (1)
- Kim, S. and Lee, J-H (2003) "Hierarchy and Market Competition in South Korea's Higher Education Sector" http://www.uwm.edu/~kim/papers/Higher%20Education%20in%20South%20Korea_rev4.doc
- Kirguistan (2006) "National Policy Report"; documento presentado al Central Asia Tertiary Education Workshop", The World Bank. Almaty, Abril 16-18 (Draft)
- Kobayashi, T. (1992) "Japan". En B.R. Clark and G. Neave (1992)
- Larrañaga, O. (2002) "Elementos para una reforma del sistema de crédito estudiantil en Chile". Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad de Chile, Documento de Trabajo N° 189 <http://www.navarro.cl/educacion/Documentos/Credito%20Fiscal%20Larra%F1aga.pdf>
- Lazzeretti, L. and Tavoletti, E. (2006) "Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison". *European Educational Research Journal*, Volume 5 Number 1
- Leiva, A. (2002) "El Crédito Estudiantil como Herramienta de Financiamiento Universitario". *Estado, Gobierno, Gestión Pública. Revista Chilena De Administración Pública*, N° 141 <http://www.inap.uchile.cl/gobierno/pdfrevista/6/10.pdf>
- Lindblom, C.E. (2001) *The Market System*. New Haven and London: Yale University Press
----- (1977) *Politics and Markets. The World's Political-Economic Systems*. New York: Basic Books
- Marcos, F. (2003) "Privatizing Higher Education in Spain"; IE Working Paper WP 13/03 http://latienda.ie.edu/working_papers_economia/WP03-13.pdf

- Martin, J.M. (2004) "Financiamiento de la educación superior en Paraguay"
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Financiamiento/FinanciamientoParaguay.pdf>
- Marginson, S. (2004) "Australian Higher Education: National and Global Markets". En Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (Eds.) (2004)
- (2004a) "Competition and markets in higher education: a 'global' analysis; *Policy Futures in Education*, Volume 2, Number 2
http://www.worlds.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfie&vol=2&issue=2&year=2004&article=2_Marginson_PFIE_2_2_web&id=200.74.66.143
- Matějů, P. and N. Simonová (2005) "Czech Higher Education Still at the Crossroads"
<http://www.cee-socialscience.net/archive/interdisciplinary/czech/article1.html>
- McLaughlin, M. (2003) "Tertiary Education Policy in New Zealand"; Fulbright Voices
<http://www.fulbright.org.nz/voices/axford/mclaughlinm.html>
- MECSUP (2002) "Gestión de Proyectos de Pregrado del Fondo Competitivo en las Universidades"
<http://www.mecesup.cl/mecesup1/difusion/seminario/uno.pdf>
- Ministry of Education, Helsinki (2004) "Management and Steering of Higher Education in Finland" <http://www.minedu.fi/julkaisut/koulutus/2004/opm20/opm20.pdf>
- Ministry of Education, Budapest (2002) "Higher Education in Hungary: Heading for the Third Millennium"
http://www.om.hu/letolt/english/highereducation2_1.pdf
- Ministry of National Education and Religious Affairs, Hellenic Republic (2003) "The Greek higher education in brief. Greece: national report implementation of the Bologna Process"
<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Greece.pdf>
- Neave, G. (2004) "Mr. Prometheus – unbound, shackled or released on parole?" Fulbright Brainstorms 2004 – New Trends in Higher Education
http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/09_GuyNeave.pdf
- Neave, G. and F. van Vught (1991) *Prometheus Bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press
- Núñez, J. y R. Gutierrez (2004) "Classism, Discrimination and Meritocracy in the Labor Market: The Case of Chile". Departamento de Economía, Universidad de Chile, Documento de Trabajo No 208
<http://www.udp.cl/derecho/cursos/sociedad/materiales/nunezmerito.pdf>
- Núñez, J. y C. Risco (2004) "Movilidad Intergeneracional del Ingreso en un País en Desarrollo: El caso de Chile". Departamento de Economía, Universidad de Chile, Documento de Trabajo N° 210
http://www.facea.uchile.cl/app/documentos/frontend/frameexplorer.asp?app=27&evento=documento&cod_nodo=34&cod_doc=1135&link=OpenFile
- Oddone, G. y M. Perera (2004) "Educación Superior en Uruguay: descripción y financiamiento"
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Financiamiento/FinanciamientoUruguay.pdf>
- OECD (2005) *Education at a Glance. OECD Indicators 2005*. Paris: OECD
- (2005a) *Education Trends in Perspective. Analysis of the World Education Indicators, 2005 Edition*. Paris: OECD and UNESCO Institute for Statistics
- (2004) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. París: OECD

Repetto, A. (2003) "Access barriers for poor and indigenous people in Chilean higher education". Washington, D.C.: The World Bank, LCSHD Paper Series, Department Of Human Development

Rothschild, M. and L. White (2003) "The University in the Marketplace: Some Insights and Puzzles". En Belfield, C.R. and H. M. Levin (2003)

Podolny, J. (2005) *Status Signals. A Sociological Study of Market Competition*. Princeton and Oxford: Princeton University Press

Rappaport, D., J.M. Benavente y P. Meller (2004) "Rankings de universidades chilenas según los ingresos de sus titulados". Banco Central de Chile, Documento de Trabajo, N° 306
<http://www.bcentral.cl/esp/estpub/estudios/dtbc/pdf/dtbc306.pdf>

Rectorado de la Universidad de la República (2000) "Algunos Tópicos sobre la Educación en Uruguay: una aproximación desde la economía"; Universidad de la República, Documentos de Trabajo del Rectorado, N° 2
http://www.rau.edu.uy/sui/publicaciones/algunosTemas/doc_tr2.pdf

Reich, R. (s/f) "Academic Innovation Fund"
http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Managemnt_paper.pdf

----- (s/f-a) "Academic Innovation Fund. Project Evaluation Management"
<http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/ProposalReview.pdf>

Rothschild, M. and L. White (2003) "The University in the Marketplace: Some Insights and Puzzles". En Belfield, C.R. and H. M. Levin (2003)

Salerno, C. (2002) "Higher education in Sweden. Country report". CHEPS - Higher Education Monitor
<http://www.utwente.nl/cheps/documenten/sweden.pdf>

Salminen, A. (2003) "New Public Management and Finnish Public Sector Organisations: The Case of Universities". En Amaral, A., V. L. Meek and I. M. Larsen (Eds.) (2003)

Sapelli, C. (2005) "Desempleo y capital humano". Santiago de Chile: Exansiva - En Foco N° 51.
http://www.expansiva.cl/en_foco/documentos/29062005121212.pdf Sarfatti-Larson, M. (1977) *The Rise of Professionalism*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press

Sporn, B. (1999) *Adaptive University Structures*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, Higher Education Policy Series 54

Tadjudin, M.K. (2006) "Indonesia". En Forest, J.F. and Ph. Altbach (2006)

Teixeira, P.B. (2006) "Markets in Higher Education: Can We Still Learn from Economics' Founding Fathers?"
<http://cshe.berkeley.edu/publications/papers/papers/ROP.Teixeira.4.06.pdf>

Teixeira, P.B., M.J. Rosa and A. Amaral (2004) "Is there a Higher Education Market in Portugal?" En P. Teixeira, B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (2004)

Teixeira, P., B. Jongbloed, D. Dill and A. Amaral (Eds.) (2004) *Markets in Higher Education. Rethoric or Reality?* Dodrecht: Kluwer Academic Publishing

The World Bank (2004) "Tertiary Education in Poland"
http://lilith.ii.uni.wroc.pl/psw/files/raport_bs.pdf

Torche, F. y G. Wormald (2004) "Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro". Santiago de Chile: CEPAL, División de Desarrollo Social, Serie Políticas Sociales 98
http://www.eclac.cl/publicaciones/DesarrolloSocial/9/LCL2209PE/sps98_LCL2209.pdf

Tosi, P. (2005) "Report on the state of Italian universities - 2005" by the President of the Conference of Italian Universities Rectors
http://www.cru.it/englishsite/data/allegati/table/223/report_on_the_state_of_italian_universities_2005.pdf

Turner, R.H. (1961) "Modes of Social Ascent through Education: Sponsored and Contest Mobility". En A.H. Halsey, J. Floud, and C. A. Anderson (Editors) *Education, Economy, and Society*. New York, London: The Free Press and Collier-Macmillan Limited, 1961

Uzbequistán (2006) "Country Policy Report on Tertiary Education"; documento presentado al Central Asia Tertiary Education Workshop", The World Bank. Almaty, Abril 16-18 (Draft)

Vossensteyn, H. (2004) "Fiscal Stress: Worldwide Trends in Higher Education Finance"
<http://www.nasfaa.org/annualpubs/journal/Vol34n1/Vossensteyn.pdf>

Vossensteyn, H. (2003) "Higher education in Denmark. Country report". CHEPS - Higher Education Monitor
<http://www.utwente.nl/cheps/documenten/denmark.pdf>

White, H.C. (2002) *Markets from Networks. Socioeconomic Models of Production*. Princeton and Oxford: Princeton University Press

Winston, G. (2003) "Toward a Theory of Tuition: Prices, Peer Wages, and Competition in Higher Education"
<http://www.williams.edu/wpehe/DPs/DP-65.pdf>

----- (2000) "Economic Stratification and Hierarchy among U.S. Colleges and Universities"
<http://www.williams.edu/wpehe/DPs/DP-58.pdf>

----- (2000a) "The Positional Arms Race in Higher Education"
<http://www.williams.edu:803/Mellon/DPs/DP-54.pdf>

Winston, G. and D.J. Zimmerman (2003) "Peer Effects in Higher Education"
<http://www.williams.edu/wpehe/DPs/DP-64.pdf>

Yonezawa, A. (2006) "Japan". En Forest, J.F. and Ph. Altbach (2006)

Zimmerman, D.J., D. Rosenblum, P. Hillman (2004) "Institutional Ethos, Peers and Individual Outcomes"
<http://www.williams.edu/wpehe/DPs/DP-68.pdf>