

EFICIENCIA TERMINAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN URUGUAY Y CHILE EN PERSPECTIVA COMPARADA (1960–2005)

TERMINAL EFFICIENCY IN THE HIGHER EDUCATION IN URUGUAY AND CHILE FROM A COMPARATIVE PERSPECTIVE (1960–2005)

Pablo Vallejo Preste¹

Resumen

Este trabajo analiza la evolución de la eficiencia terminal de la educación superior (ES) en Uruguay y Chile, entre 1960–2005, en perspectiva comparada. Se define la eficiencia terminal como la efectividad del sistema para producir egresados, a partir de la tasa de titulación. Utilizando datos primarios se construye una estimación de dicho indicador, a nivel global y de acuerdo a tres características relevantes de la ES: régimen de propiedad y gestión, tipos de oferta educativa, y ramas de conocimiento. Se procura identificar patrones propios de cada país en estos aspectos, así como semejanzas y diferencias entre Uruguay y Chile, a la luz de las trayectorias divergentes que su ES ha seguido en materia de economía política a lo largo del período. Los resultados obtenidos refuerzan la hipótesis de que la ES chilena ha logrado mayores niveles de eficiencia terminal, bajo los distintos regímenes de economía política prevalecientes.

Palabras clave: educación superior, eficiencia terminal, economía política, capital humano

Códigos JEL: I21, I22, J24, O15

Abstract

This paper analyzes the evolution of the terminal efficiency in the higher education (HE) in Uruguay and Chile, between 1960–2005, from a comparative perspective. Terminal efficiency is defined as the effectiveness of the system to produce graduates based on the graduation rate. Using primary data, an estimate of the graduation rate is constructed, at a global level and according to three relevant characteristics: ownership and management regime, types of educational offer, and fields of knowledge. The aim is to identify country-specific patterns in these aspects, as well as similarities and differences between Uruguay and Chile, in light of the divergent trajectories that their HES have followed in terms of political economy throughout the period. The results obtained reinforce the hypothesis that the Chilean SES has achieved higher levels of terminal efficiency under the different prevailing political economy regimes.

Keywords: higher education, terminal efficiency, political economy, human capital

Recibido: 18/5/2024 | **Revisado:** 20/6/2024 | **Aceptado:** 23/7/2024

1. Introducción

La importancia de la educación superior (ES) para el desarrollo se ha incrementado. La Segunda Globalización ha hecho del conocimiento la principal fuente de valor agregado, bien porque los nuevos sectores dinámicos son intensivos en conocimiento, o porque la tecnología ha transformado actividades productivas y rutinas tradicionales, sesgando la demanda de trabajo hacia una mayor calificación (Pérez, 2010). A

¹ Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Correo electrónico: pablo.vallejo@cienciassociales.edu.uy. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2001-5974>

medida que la educación media se masifica, el papel de la enseñanza terciaria como factor de diferenciación gana trascendencia, explicando buena parte de las brechas salariales y de empleabilidad, erigiéndose en factor determinante de movilidad social, y generando el capital humano avanzado y las capacidades de innovación que permiten impulsar aumentos de productividad, crecimiento económico y cambio estructural (Unesco, 2006; Cepal, 2007). Así, promover un acceso masivo a la ES y lograr tasas elevadas de titulación, constituye un objetivo central de las políticas públicas.

Esta relevancia de la ES conllevó una gran expansión de la cobertura a nivel mundial en las últimas décadas. Con cierto rezago, América Latina aumentó la matriculación, transitando desde el acceso de élites al de masas (Rama, 2009; Marginson, 2017; Brunner y Labraña, 2020). A un primer despegue en la década de los 60 bajo el influjo de la urbanización, la industrialización y las políticas desarrollistas, ha seguido un segundo impulso a partir de los 90 en circunstancias signadas por la liberalización y apertura económica, con su correlato en los procesos de privatización y desregulación educativa (Schugurensky y Torres, 2001; Rama, 2009; Plá *et al.*, 2021).

La mera matriculación en ES mejora la dotación de capital humano, pero la titulación forma recursos altamente calificados, capaces de potenciar al límite los aportes de la educación al desarrollo económico. En este sentido, la escasez de trabajos que analicen el egreso de ES en perspectiva de largo plazo y en sus distintas dimensiones (tasas de eficiencia terminal, costos de formación del egresado, estructura por áreas de conocimiento, diferencias entre subsistemas educativos) constituye un déficit en la comprensión del desarrollo latinoamericano.

El artículo aporta nueva evidencia en este aspecto, al estimar la eficiencia terminal de la ES uruguaya y chilena durante el período 1960–2005. La comparación presenta especial interés debido a los casos nacionales y al marco temporal seleccionado. Uruguay y Chile son dos países singulares y destacados en el concierto latinoamericano, que presentan elevados niveles de ingreso per cápita y desarrollo humano en términos relativos a la región. A nivel educativo, han alcanzado una cobertura universal de enseñanza primaria y media, en tanto que sus tasas brutas de matriculación en ES (TBM²) muestran paridad a lo largo del período analizado, como vemos en el cuadro 1.

Cuadro 1. Indicadores de bienestar, cobertura de ES y egreso de educación media en Uruguay y Chile, 1960–2000.

Indicador	País	Año			
		1960	1970	1980	1990
PIB p/c (US\$ constantes 1960)	Uruguay	6155	6306	8132	7683
	Chile	3289	4134	4694	5381
IDH	Uruguay	-	-	-	0,701
	Chile	-	-	-	0,706
TBM en ES	Uruguay	5,6	7	17	21,5
	Chile	3,2	7,5	12	16
Tasa de egreso de enseñanza media	Uruguay	-	-	22,6	25
	Chile	-	-	62,3	66,1

Fuentes: datos.bancomundial.org, datosmacro.expansion.com, IESALC (2006, p.255), CepalSTAT, INEEd (2020), Mineduc (2019), Unicef (2010)³.

Pero tras estas semejanzas, subyacen diferencias trascendentes entre ambos países. El cuadro 1 ilustra la brecha en las tasas de egreso de enseñanza media, con Chile creciendo sostenidamente y más que duplicando los discretos guarismos de Uruguay. Esta divergencia conlleva, a priori, distintos niveles de co-

2 La TBM de ES se define como el cociente entre la matrícula total de educación superior, y la población en edad teórica de cursar dicho nivel educativo, habitualmente entre 18 y 24 años.

3 El egreso de enseñanza media para 1990 y 2000 corresponde a los años más cercanos con información fiable.

bertura potencial en ES; sin embargo, el cuadro 1 refleja paridad en las TBM uruguaya y chilena durante el período estudiado.

¿Cómo es posible este aparente sinsentido? La explicación radica en la economía política de la ES pre-valectante en ambos países, es decir, el diferente peso asignado al Estado y el mercado, constituyendo casos opuestos en Latinoamérica. El sistema uruguayo se ha caracterizado por la hegemonía del acceso no selectivo, público y gratuito, de modo que cualquier graduado de educación media puede matricularse a ES sin restricciones (Muñoz, 2010). La ES chilena, por el contrario, tuvo fuertes transformaciones a lo largo del período: diseñada tempranamente como un sistema de élite, atravesó una tardía reforma democratizadora (1967–1973), a la que siguió desde 1980 una *contrarreforma* durante la dictadura cívico-militar. En el marco de la aplicación sin precedentes de políticas neoliberales y con base en la teoría del capital humano, el régimen de Pinochet impulsó el crecimiento de la oferta privada de ES, el traspaso del financiamiento a los hogares y el reforzamiento de la selectividad, rasgos que constituyen la base del sistema actual, restringiendo así la matriculación a un subconjunto de los potenciales candidatos que culminaron educación media (Orellana, 2016; Espinosa, 2017).

La delimitación del período entre 1960 y 2005, procura captar los efectos de la divergente economía política de la ES uruguaya y chilena sobre su eficiencia terminal, teniendo como telón de fondo el tránsito de modelo económico, desde la industrialización dirigida por el Estado hacia la liberalización y apertura. En este marco, resulta pertinente responder un conjunto de preguntas: ¿en qué medida se observan diferencias en las tasas de egreso entre Uruguay y Chile?, ¿qué influencia tuvo la economía política de la ES en estas trayectorias?, ¿pueden reconocerse diferentes patrones de eficiencia terminal dentro de cada país, por tipo de institución (pública o privada) y por variantes de oferta educativa (grado universitario o carreras técnicas)?, ¿se identifican distintas tendencias de la eficiencia terminal por áreas de conocimiento, asociadas a la economía política de la ES? La demarcación temporal excluye transformaciones trascendentes, posteriores a 2005, que requieren un abordaje específico: la segunda reforma universitaria en Uruguay, y el proceso hacia la gratuidad condicionada en Chile desde 2016.

La eficiencia terminal en ES ha sido escasamente abordada en Uruguay y Chile. En Uruguay, los antecedentes abarcan únicamente a la Universidad de la República (en adelante, Udelar) y se centran en horizontes temporales de corta duración. El informe CIDE (1965) aporta evidencia sobre la Udelar en materia de matrícula y egresos en la década de los 60 y señala algunas causas de la baja eficiencia, destacando la centralización en Montevideo, la alta inserción laboral de los estudiantes y una escasa articulación con la enseñanza media. Más recientemente, Boado (2011) realiza una aproximación a la eficiencia terminal de la Udelar para el período 1997–2006; a partir de analizar las características socioeconómicas de los estudiantes, identifica causas de abandono y rezago para las distintas facultades y áreas de conocimiento, demostrando la generalidad de los bajos niveles de eficiencia.

En cuanto a la ES chilena, si bien existe una abundante producción académica sobre varias temáticas, como ser, economía política, gobernanza y desigualdad de acceso, no hay trabajos académicos que estudien la eficiencia terminal en el largo plazo. Únicamente algunas fuentes secundarias presentan información fragmentada al respecto. Rivera (1981) contiene una serie de egresos totales de ES entre 1960 y 1980. Brunner (1986) presenta datos sobre el egreso global y por rama para mediados de la década de los 80. Uribe (2007) contiene series históricas de egresos por carrera para las profesiones establecidas como grado universitario en la reforma de 1980. Meller y Rappoport (2004) realizan algunas estimaciones econométricas. Finalmente, Salamanca *et al.* (2010) presentan una serie completa de la titulación, desagregada según distintos criterios desde 1999.

El artículo se desarrolla en seis apartados. En primer lugar, esta introducción. En segunda instancia, se plantea un marco analítico para el abordaje de la eficiencia terminal en la ES. El tercer apartado analiza la evolución de la tasa de egreso en la ES uruguaya y chilena de manera comparada. En cuarto lugar, se desagrega al interior de la ES de cada país, comparando la eficiencia de los subsistemas público y privado, así como de los distintos tipos de oferta educativa. El quinto apartado analiza la evolución de los niveles y tasas de egreso por ramas de conocimiento en ambos países. En sexto lugar, se vinculan los hallazgos

obtenidos con el grado de escolarización de la oferta laboral en ambos países, discutiendo sus implicancias sobre el crecimiento económico. Finalmente, se brindan algunas conclusiones.

2. Marco analítico

2.1. Eficiencia terminal en educación superior y su operacionalización

La Unesco define la eficiencia de un sistema educativo como el «grado en el cual consigue optimizar la relación inversión–resultado en la educación» (2006, p.13); por lo tanto, medir la eficiencia de la ES supone evaluar los resultados educativos en relación al nivel y estructura del gasto. Ahora bien, el diferente peso del financiamiento privado en la ES de Uruguay y Chile, y las dificultades que conlleva construir una serie de largo plazo del gasto privado, dificultan la comparabilidad en estos términos.

Como nuestro objetivo es aproximarnos a la dotación de capital humano altamente calificado de cada país, se ha optado por estimar la eficiencia terminal. Siguiendo a Psacharopoulos y Woodhall (1987) y OECD (1998), esta consiste en la proporción de estudiantes de una determinada cohorte, que logra culminar con éxito un ciclo educativo en la duración promedio prevista para su realización. A nivel de ES, el indicador estándar para medirla es la tasa de egreso, definida como el cociente entre los egresos en el año «t» y los ingresos cinco años atrás, considerando un lustro como duración estándar de una carrera terciaria. Esto es:

$$\text{Tasa de egreso (t)} = [\text{Egresos (t)}/\text{Ingresos (t-5)}]*100^4$$

Podría sugerirse que la medición de la eficiencia terminal nada tiene que ver con la noción económica de eficiencia, al no incorporar la dimensión del gasto educativo. No obstante, existe una conexión indirecta. En este sentido, Cuéllar y Bolívar (2006) destacan que la tasa de egreso remite implícitamente a la optimización de los recursos humanos y materiales disponibles, en la medida que establece una relación entre un insumo del sistema educativo, los estudiantes ingresantes, y un producto obtenido de dicho insumo, los egresados. Por lo tanto, se la considera «una manifestación de la eficiencia del sistema educativo; es decir, un indicador del funcionamiento de este, con especial atención al grado en que cumple con las metas que se plantea» (p. 9).

Como todo indicador, la tasa de egreso es pasible de críticas. López *et al.* (2008) plantean que poner la lupa en la eficiencia terminal supone soslayar las funciones universitarias de investigación y extensión, diferentes a la producción de egresados, que constituyen un aporte trascendente al desarrollo. Asimismo, alertan que la eficiencia terminal implica adoptar una mirada resultadista de la educación, centrada en el producto y no en los procesos de aprendizaje ni en la calidad.

En el mismo sentido, diversos trabajos (Cuéllar y Bolívar, 2006; López *et al.*, 2008) señalan que los análisis comparativos de eficiencia terminal deben ser contextualizados, puesto que las políticas educativas operan sobre condiciones económicas y sociales distintas en cada institución, que son exógenas y condicionan los resultados. Factores tan diversos como la inserción laboral de los estudiantes, el capital cultural de origen, el grado de flexibilidad para el cursado en el tiempo, la duración de las carreras, la exigencia o no de tesis de grado, o la implementación de políticas compensatorias, inciden en los niveles de egreso (Pérez-Reveles, 2016; García Montalvo y Sainz, 2024).

Otro cuestionamiento al concepto de eficiencia terminal, radica en que no evalúa la adecuación del sistema educativo a las demandas del sistema productivo y la sociedad en su conjunto. De este modo, la eficiencia terminal se enmarca en la noción de eficiencia interna, entendida como el grado de cumplimiento de las metas organizacionales en materia de cobertura, deserción, repetición, promoción y egreso. Aunque esta mirada aporta información valiosa sobre el desempeño educativo, implica considerar a la ES como una «caja negra», sin indagar en sus vínculos con la situación económica y social.

4 La duración estándar de una carrera terciaria no es homogénea, lo que dificulta la comparabilidad. Asimismo, no disponer de datos de cada cohorte estudiantil limita el monitoreo de sus resultados. No obstante, siguiendo a Blanco y Rangel (2000), estimar la eficiencia terminal con cohortes aparentes en lugar de realizar un seguimiento de cohortes reales no induce a desvíos estadísticamente significativos.

Para salvar este hiato, Psacharopoulos y Woodhall (1987) aportan el concepto de eficiencia externa, entendido como la contribución que realiza la ES al desarrollo, a partir de analizar las sinergias entre oferta y demanda de calificaciones, y su reflejo en cuestiones como cambio estructural, productividad, estructura salarial y empleabilidad. Aquí no se abordarán estos tópicos, mas procuramos generar evidencia que permita discutirlos en futuros trabajos, a partir de estimar los egresos por áreas de conocimiento, y examinar sus variaciones a la luz de los cambios en la economía política de la ES uruguaya y chilena. Así, puede explicarse en qué medida el diferente peso del Estado y el mercado en la ES contribuye a direccionar (o no) los incentivos a la matriculación y el egreso en ciertas ramas.

De igual manera, el abordaje de la titulación por áreas de conocimiento y su evolución, permite evaluar si la oferta de egresados se corresponde con los requerimientos de un cambio estructural. En el marco de la Segunda Globalización y asumiendo un enfoque neo estructuralista, es deseable que la rama científico-tecnológica (C&T) tenga un peso importante en las preferencias de los estudiantes y en la producción de egresados (Cepal: 1992, 2007). Cabe consignar que proponer un direccionamiento de la educación hacia ciertas áreas de conocimiento en detrimento de otras, no es en absoluto novedoso en el contexto latinoamericano. El *viejo* estructuralismo de la Cepal apostó deliberadamente por la industrialización como solución a la divergencia económica, y en ese marco impulsó la enseñanza técnica en detrimento de la formación media general, así como las carreras de corte científico-tecnológico en ES pública, gestionando discrecionalmente con ese fin recursos y cupos en la oferta educativa (Munizaga, 1962).

Naturalmente, sugerir una orientación científico-tecnológica para la ES no despierta consensos. Esta concepción puede ser caracterizada de economicista, soslayando la integralidad del proceso educativo. Además, la agregación de valor por medio del conocimiento atraviesa a todo el sistema productivo, a la generación de bienes como de servicios, debido a la creciente ubicuidad del progreso técnico (Pérez, 2010).

2.2. La educación en la historia económica latinoamericana: principales ejes

Desde la historia económica latinoamericana, el abordaje de la educación como objeto de análisis se ha centrado en la acumulación de capital humano y su vínculo con el crecimiento y la desigualdad. En este sentido, dos aspectos han sido jerarquizados en la literatura: la masificación de la enseñanza básica y la economía política del financiamiento educativo. Colateralmente, estas temáticas se entroncan con nuestro trabajo.

En su análisis sobre la masificación escolar latinoamericana en el siglo XX, Frankema (2009) analiza la eficiencia terminal de la educación básica como *proxy* de la calidad educativa y, por ende, del capital humano efectivamente disponible. Altera sobre el desfase entre grado de escolarización y generación de capacidades, debido a la persistencia de altos niveles de deserción, repetición y rezago. Así, las economías más prósperas y pioneras de la masificación escolar, como Argentina, Uruguay, Chile y Costa Rica, han tenido durante décadas niveles de PIB per cápita muy elevados en relación a su dotación de capital humano, lo que derivó en un deterioro relativo de su productividad (Engerman, Mariscal y Sokoloff, 2012).

En relación al financiamiento educativo, Frankema (2009) y Lindert (2004) coinciden en que la concentración del poder político, el centralismo estatal y la fiscalidad regresiva, coadyuvaron en limitar el avance educativo de América Latina. Las élites nacionales bloquearon tempranamente reformas fiscales centradas en impuestos directos, limitando la posibilidad de que el Estado incremente el gasto educativo y lo ejecute progresivamente, otorgando mayor presupuesto a la enseñanza básica. Paralelamente, la estructura del gasto educativo ha sido regresiva, debido a la sobrerrepresentación de una ES dirigida a las élites. Así, la oferta de educación básica y media resultó insuficiente, ineficiente y de baja calidad, generando mayor desigualdad de ingresos y limitando el crecimiento de la productividad.

La situación descrita comenzó a modificarse a mediados del siglo XX, de la mano del modelo de industrialización y las experiencias populistas, con la expansión del gasto educativo asociada a la enseñanza secundaria y técnica. Aun así, siguiendo a Frankema (2009), la asignación del gasto educativo siguió siendo regresiva. Puede sugerirse que únicamente los países que encararon procesos de privatización de la ES con base en la teoría del capital humano, como Chile desde la década de los 80, rompieron este esquema.

Desde ese marco, no solo la equidad sino también la eficiencia justifican la reducción del gasto público en ES, puesto que sus beneficios privados exceden a los beneficios sociales.

2.3. La economía política de la ES en Uruguay y Chile

La forma en que se articulan el origen del financiamiento universitario y los mecanismos de admisión de los estudiantes, configuran la economía política de la ES. Distintos autores proponen tipologías alternativas en este sentido. Piffano (2005) distingue entre universidad académica, irrestricta y de mercado: las dos primeras corresponden a instituciones públicas y gratuitas, que se distinguen por aplicar selectividad o libre acceso, en tanto la universidad de mercado refiere a instituciones aranceladas públicas y privadas, más o menos selectivas, que compiten por matrícula, recursos y prestigio. Por su parte, Brunner (2008b) plantea que la ES puede financiarse con fondos públicos o privados, y aplicar o no restricciones al ingreso: el entrecruzamiento de estas categorías determina cuatro tipos de instituciones o subsistemas, coexistentes entre sí aunque con diferente ponderación en cada país y momento concreto, como se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 2. Tipología de la economía política de los SES con base en Brunner (2008b).

	No selectividad	Selectividad
Público	Acceso abierto público	Acceso selectivo público
Privado	Acceso privado de masas	Acceso privado de élite

El acceso abierto público corresponde a instituciones gratuitas no selectivas, de propiedad y financiamiento estatal. El acceso selectivo público se define por la provisión pública o privada subsidiada, que aplica un alto grado de selectividad. Las instituciones privadas que segmentan el mercado mediante aranceles elevados, diferenciación en calidad y selectividad extrema, configuran acceso privado de élite. Finalmente, encontramos el acceso privado de masas, compuesto por instituciones privadas no selectivas que compiten en el mercado sin recibir financiamiento público.

Un marco analítico similar al anterior es utilizado por Rama (2005, 2018) para analizar la economía política de la ES latinoamericana. Sostiene que los esquemas prevalecientes en cada país tienen su origen en el modo en que se resolvió, a su debido tiempo, el cuello de botella de la masificación, signado por el desequilibrio entre la explosión de la demanda por ES y una oferta pública inelástica. Así, es posible distinguir dos estrategias: la primera, definida por el acceso abierto público, y la segunda, caracterizada por un reforzamiento de la selectividad que generó las condiciones para la posterior masificación vía oferta privada. Este camino fue predominante en la región.

La ES uruguaya se ha configurado sobre la base del acceso abierto público. En este sentido destaca el papel de la Universidad de la República (Udelar), fundada en 1849, como institución líder y hasta tiempos recientes monopolística en la formación de grado. Fuera de este ámbito, también bajo la órbita estatal, se localiza la formación de maestros y profesores, construcción iniciada a finales de siglo XIX. Finalmente, a partir de 1985 se habilitó la creación de instituciones privadas, cuyo crecimiento ha sido lento pero sostenido en el período estudiado.

La gratuidad de Udelar data de las postrimerías del primer batllismo, cuando la Ley 5386 de 1916 estableció la exoneración de derechos universitarios, y fue reafirmada junto a la autonomía y el cogobierno con la Ley Orgánica de 1958 (Contrera, 2008). La definición por la gratuidad y el libre acceso se fundamenta en la noción de la ES como bien público y derecho que debe ser provisto y garantizado por el Estado, jerarquizando la equidad de acceso y la igualdad de oportunidades (Muñoz, 2010; Miguez, 2018). No obstante, esta concepción ha recibido cuestionamientos, destacando los planteos de Rama (2017) quien critica el aislamiento de la ES pública respecto a las demandas del mercado, la «ficción» del acceso abierto que deriva en una selección regresiva de facto, la falta de controles al desempeño y rendiciones de cuentas, y el uso criterios histórico-burocráticos en la asignación de los recursos.

A diferencia de Uruguay, a inicios de los 60 la ES chilena estaba configurada en base al acceso selectivo público, en línea con la mayoría de Latinoamérica. Esto supuso la coexistencia de universidades públicas y gratuitas, con instituciones privadas aranceladas más o menos subsidiadas, todas ellas selectivas⁵. Las demandas educacionales de la sociedad chilena, junto a la orientación desarrollista y progresista de los gobiernos de la democracia cristiana y Unidad Popular, coadyuvaron a una reforma universitaria entre 1967 y 1973 que generó un crecimiento de las universidades públicas, descentralizándolas y multiplicando las vacantes ofrecidas, masificando el acceso gratuito (Brunner, 2008a, 2008b).

Sin embargo, a partir de 1973 la dictadura chilena revirtió este proceso, contrayendo drásticamente el presupuesto universitario y reduciendo los cupos. Seguidamente, desde 1980 el régimen implementó una nueva reforma de la ES de corte privatizador, estableciendo el fin de la gratuidad en las instituciones públicas, modificando los criterios de asignación del financiamiento estatal sobre la base de la competencia y el subsidio a la demanda, y fomentando la expansión y diversificación de la oferta privada no subsidiada⁶. El resultado fue un sistema híbrido, coexistiendo instituciones de acceso selectivo y abierto, públicas y privadas, todas ellas sobre la base del arancelamiento (Bernasconi, 2003; Brunner, 2008a). Al lado de las universidades tradicionales, emergieron nuevas universidades privadas e instituciones terciarias de carreras cortas, denominadas institutos profesionales y centros de formación técnica (en adelante, IP y CFT), regidas por criterios de mercado.

La reforma chilena de 1980 constituye un caso pionero y paradigmático de aplicación de la teoría del capital humano. La misma sugiere que la ES no es un bien público sino un bien de mercado, sus beneficios privados exceden la ganancia de bienestar social y, en consecuencia, el costo de educarse debe trasladarse desde el Estado hacia las familias, focalizando los recursos públicos en la enseñanza básica y media (Winkler, 1994; Banco Mundial, 1995). Con este fundamento, la dictadura chilena apostó por el incentivo de la competencia como mecanismo para la mejora de la cobertura, la equidad, la calidad y la eficiencia en ES.

A partir de 1990, con el retorno de la democracia a Chile y hasta finales del período analizado, la economía política de la ES no ha tenido cambios esenciales. El Estado incrementó su papel, aportando mayor financiamiento para mejorar la equidad de acceso, y regulando los mercados educativos para garantizar la calidad (Brunner, 2008a). En cualquier caso, siguiendo las tendencias mundiales del período (Canal y Rodríguez, 2010), fue la oferta privada no subsidiada la que canalizó la masificación de la ES chilena. Los IP y CFT ofrecieron carreras de corta duración y bajos costos (que no es sinónimo de bajos precios), y las nóveles universidades privadas se enfocaron en carreras con demanda reprimida debido a la selectividad aplicada por las universidades tradicionales, nucleadas en el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)⁷.

Ahora bien; ¿cómo inciden los distintos esquemas de economía política de la ES en la eficiencia terminal? La economía de la educación no aborda esta cuestión en profundidad ni aporta suficientes estudios empíricos al respecto. Piffano (2005) en base al análisis costo beneficio, plantea que existe una relación entre el origen del financiamiento y la titulación en ES: el arancelamiento genera mayores incentivos al egreso, pues presiona al estudiante a titularse para amortizar la inversión con los futuros retornos esperados. Por su parte, Comboni y Juárez (1997) sostienen que la gratuidad posiciona a la ES como bien de consumo que genera utilidad presente, soslayando su carácter de bien de inversión y desalentando el egreso.

5 A inicios del período de análisis, la ES chilena estaba conformado por dos universidades públicas y seis privadas. Las universidades públicas eran la Universidad de Chile, creada en 1842, y la Universidad Técnica del Estado, fundada en 1947. Las privadas tenían carácter confesional y alcance regional, excepto la Universidad Católica de Chile.

6 Los fondos públicos asignados a ES, decrecientes en relación al gasto público educativo y al PIB, se dividieron en tres categorías: Aporte Fiscal Directo (según criterios históricos), Aporte Fiscal Indirecto (sobre la base de la competencia y resultados), y Fondo Solidario de Crédito Universitario (subsidio a la demanda)

7 En 2005, la matrícula privada constituyó el 60% del total, contra menos de un 10% en Uruguay.

2.4. Metodología y datos

La estrategia empírica seguida articula dos dimensiones: la estimación de la eficiencia terminal a partir de fuentes primarias y secundarias, y la interpretación de esa evidencia desde el marco analítico propuesto, con base en la economía política de la ES uruguaya y chilena, y en algunas precisiones realizadas sobre la eficiencia externa.

El abordaje de la eficiencia terminal se enfoca, en primera instancia, sobre la ES en términos agregados, buscando identificar y explicar sus tendencias generales. Posteriormente, se realiza un cambio de escala en el análisis, estimando para cada país tasas de egreso específicas según las siguientes desagregaciones:

- El régimen de propiedad y gestión: indagando sobre semejanzas y diferencias en el desempeño de los subsistemas público-gratuito, subvencionado y privado. A la luz de la divergente economía política de la ES uruguaya y chilena, es relevante esclarecer si existen diferencias de eficiencia entre ambos modelos de financiamiento y gestión.
- Las diversas ofertas de educación superior: comparando a la interna de cada país la eficiencia terminal de los grados universitarios, respecto a la enseñanza no universitaria de carreras técnico-profesionales y centros de formación docente.
- La apertura por ramas de conocimiento: buscando identificar patrones propios de cada país, así como semejanzas y diferencias entre ellos. Como señalamos antes, este abordaje constituye un insumo para discutir, en futuros trabajos, el aporte de la ES al crecimiento potencial de la economía, y permite indagar el papel de los incentivos de mercado en el direccionamiento de la oferta y la demanda de educación superior.

Para las estimaciones se recurrió a diversas fuentes primarias, entre las que destacamos anuarios estadísticos de los institutos nacionales de estadística, censos de la Universidad de la República, anuarios estadísticos y bases de datos de los ministerios de educación, y censos nacionales de población y vivienda. La escasez de registros sistemáticos sobre la titulación en las fuentes primarias, fue subsanada con información proveniente de fuentes secundarias que permitieron resolver algunos cuellos de botella.

En este sentido, cabe consignar que la reconstrucción de los datos de egreso en el largo plazo y su homogeneización para ambos países, de manera de hacerlos comparables, es una tarea compleja. Las principales dificultades son la falta de registros, los heterogéneos criterios de agregación de la información disponible, y el diferente nivel de información existente entre instituciones y subsistemas.

Precisamente, las limitaciones con las fuentes hacen imposible estimar la tasa en egreso en su forma estándar para los distintos apartados que constituyen el trabajo. Esto obligó a redefinir el indicador de modo de obtener estimaciones homogéneas, que hagan comparables los resultados obtenidos a lo largo de todo el análisis y para las distintas desagregaciones propuestas de la ES. Siguiendo la propuesta de Blanco y Rangel (2000), se decidió utilizar un *proxy* de la tasa de egreso, el cociente anual entre egresados y matriculados, esto es:

$$\text{Tasa de Egreso [proxy] (t)} = [\text{Egresados (t)}/\text{Matriculados (t)}]*100$$

A los cuestionamientos ya señalados sobre la tasa de egreso estándar, se agrega en este *proxy* la pérdida del seguimiento sobre las cohortes. El indicador no da cuenta del desempeño educativo de una generación, sino de la proporción entre egreso y matrícula en un momento del tiempo. Una adecuada interpretación de sus guarismos requiere manejar la temporalidad, jerarquizando el contexto y atendiendo a los cambios demográficos y de política educativa que generan impactos de corto plazo⁸. Para esta variable *proxy*, se brinda una serie anual continua para el total de la ES. En el abordaje de los subsistemas público y privado así como por las diversas ofertas educativas, se aportan series continuas o discontinuas según la disponibilidad de datos. En cuanto a las estimaciones por área de conocimiento, se presentan únicamente

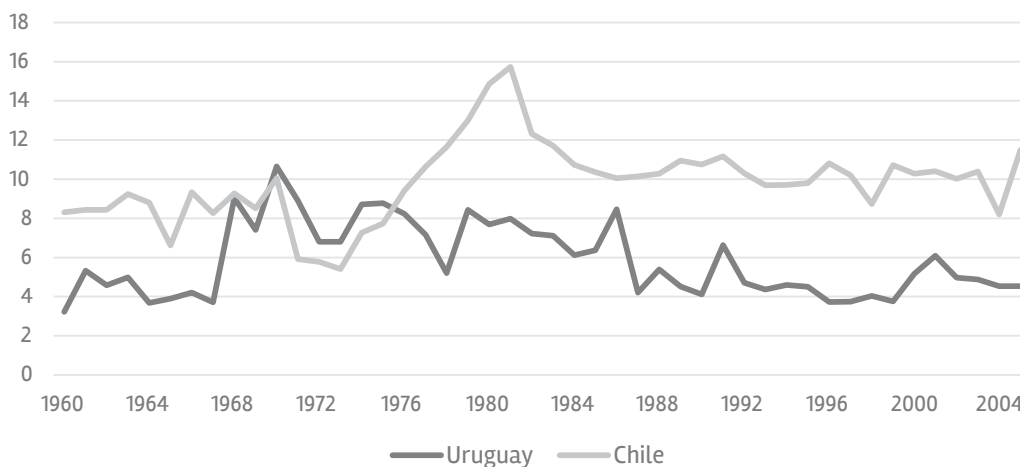
8 Para testear la robustez del indicador, se realizó el cociente entre la tasa de egreso y su *proxy* para el total de la ES, encontrándose una relación estable en el largo plazo (3 a 1) lo que confirma su utilidad.

valores puntuales para algunos años que, si bien no son coincidentes entre ambos países, permiten hacer una interpretación comparada en el largo plazo.

3. Tasas de egreso globales

El gráfico 1 permite visualizar la tasa de egreso global en términos comparados. En una mirada de larga duración se constata que la ES chilena tuvo mayor eficiencia terminal, con un promedio histórico del 10 %, duplicando los guarismos uruguayos. Dada la paridad existente en la TBM de ambos países durante el período (ver cuadro 1) y más allá de ciertas diferencias en sus dinámicas demográficas, puede afirmarse que la ES chilena ha formado egresados para el mercado laboral en mayor medida que la ES uruguaya.

Gráfico 1. Tasas de egreso globales en Uruguay y Chile, 1960–2005



Fuentes: Para Uruguay, anuarios estadísticos del INE, anuarios estadísticos del MEC, censos universitarios, Nathan (2014). Para Chile: MINEDUC compendio de información estadística (varios años). P.U.C.Ch. (1996). Rivera, M (1981). Brunner (1986). Base de datos SIES–MINEDUC titulación de pregrado en educación superior (1999–2019). Interpolación lineal entre 1976–1979, 1981–1984 y 1986–1993.

Estas diferencias parecen guardar relación directa con la economía política de la ES. El sistema chileno de acceso selectivo público, predominante hasta 1980, reduce la matrícula a un subconjunto de estudiantes con dotación favorable de capital económico y cultural, impulsando al alza los niveles de eficiencia. Posteriormente, el fin de la gratuidad presionó la tasa de egreso a la suba respecto al estado de cosas previo a 1973, puesto que el egreso se volvió un imperativo para amortizar la inversión realizada en educarse (Piffano, 2005).

En Uruguay, en cambio, la preeminencia del acceso abierto público y gratuito durante casi todo el periodo, permitió el ingreso masivo de estudiantes sin exigir a cambio una contrapartida monetaria o de rendimiento académico. El estudiante no debe hacer frente a consecuencias por «salirse» de la trayectoria esperada: el cambio de preferencias que deriva en la matriculación en otra carrera, el rezago en el cursado, o incluso la matriculación en diversos subsistemas y carreras, no tienen costos directos para el estudiante (Boado, 2011)⁹. Esta libertad de elección, que desde una óptica de la ES como derecho constituye un valor en sí mismo, jerarquiza la educación como bien de consumo debido a la satisfacción que otorga, en detrimento de su carácter de bien de inversión (Comboni y Juárez, 1997), reduciendo los incentivos a la titulación. En el mismo sentido apuntan los planteos de Winkler (1994) y Rama (2007) acerca de que la gobernanza autonómica de las universidades genera bloqueos políticos internos y aísla a la ES de las demandas

⁹ Es frecuente que los estudiantes se matriculen en diferentes carreras de la Udelar, e inclusive en distintos subsistemas (Udelar y Formación Docente). Esta distorsión termina por sobreestimar la matrícula real de la enseñanza superior en Uruguay. En este sentido, algunos censos universitarios han capturado la multimatriculación, pero no se dispone de estos datos para formación docente.

del mercado. Así, las instituciones no tienen incentivos para incrementar la eficiencia interna, al tiempo que se obstruyen cambios necesarios, como la reasignación de recursos entre áreas de conocimiento que optimicen la eficiencia externa.

El gráfico 1 muestra además que la brecha de eficiencia terminal no fue uniforme. Luego de una primera etapa de paridad que se extendió hasta mediados de la década de los 70, se abrió una divergencia en favor de Chile que tuvo su cumbre hacia 1982, y posteriormente se redujo hasta estabilizarse. Así, es posible distinguir cuatro fases.

La primera, corresponde al período 1960–1976, constatándose cierta paridad entre ambos países bajo diferentes esquemas de economía política: acceso abierto público en Uruguay, y acceso selectivo público con fuerte peso de la provisión privada subsidiada en Chile. A priori, puede sugerirse la selectividad chilena no fue una fuerza suficientemente contundente para impulsar al alza la eficiencia, al haber sido compatible con la gratuidad. En respaldo de esta hipótesis, obsérvese que durante los años finales de la reforma universitaria trasandina (1967–1973) la tasa de egreso uruguayo superó a la chilena; esto es, cuando la economía política convergió, se anuló la brecha de eficiencia.

La segunda etapa se ubica entre 1976 y 1982. Desde 1976 observamos un incremento de la eficiencia chilena, llegando al máximo histórico del 15% en 1982. Esta mejora obedeció a la reducción brusca de las vacantes ofrecidas, antes que a la suba de los egresos (PIIE, 1984: 336–338). Por otra parte, una restricción tan rígida al acceso a ES podía mejorar la eficiencia terminal, pero poniendo un cuello de botella a la formación de capital humano y la eficiencia externa por escasez de trabajadores calificados.

El año 1982 marcó en Chile el comienzo de una breve pero súbita tendencia descendente: la tasa de egreso cayó del 15% al 10% en 1985, para luego estabilizarse. Explicar esta evolución resulta controversial, puesto que las bases ideológicas de la reforma de 1980 sugieren que el incentivo de la competencia mejoraría la eficiencia terminal. De todas maneras, resulta lógico pensar que el pasaje de una política contractiva de la matrícula a una fuerte expansión de la oferta privada (CFT, IP, universidades privadas), haya presionado la eficiencia a la baja en el corto plazo. Además, el valor *de equilibrio* alcanzado, en el orden del 10%, fue superior al nivel previo a la reforma de 1967, que se ubicaba en el 8%, lo que en términos relativos constituye un incremento del 25% en la eficiencia terminal.

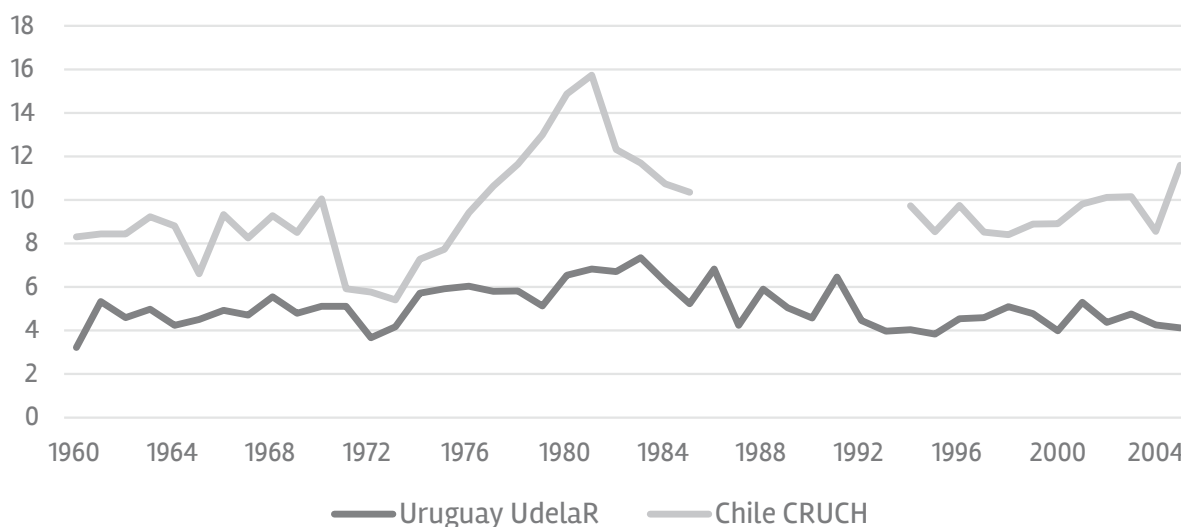
En el caso uruguayo, durante la dictadura cívico militar (1973–1985) la tasa de egreso mantuvo un nivel promedio del 7% con fuertes fluctuaciones. La instrumentación de cupos y pruebas de ingreso a partir de 1978 revirtió la caída observada desde 1973, pero no pudo consolidar una tendencia diferente al patrón histórico. Además, el regreso del acceso abierto público y el crecimiento de la matrícula producidos con la restauración democrática desde 1984, presionaron la tasa de egreso a la baja, ubicándose por debajo del 5% hasta finales de la década.

Finalmente, el último período de análisis (1990–2005) muestra guarismos estables de la tasa de egreso en ambos países. En Chile fluctuó en torno al 10%, mientras que en Uruguay lo hizo alrededor del 4%. En el país trasandino, la reforma de 1980 tuvo, para finales del período analizado, un tiempo suficiente de maduración que permite hacer una evaluación razonable de sus resultados. En este sentido, la conclusión parece ser que el éxito logrado en términos de aumento de cobertura cristalizó parcialmente en materia de egreso. En Uruguay, la estabilidad y bajos guarismos de eficiencia terminal luego de 1990, parecen poner de manifiesto las inercias y límites del tradicional sistema de acceso abierto público y gratuito.

4. Tasa de egreso por subsistema

4.1. La eficiencia de las universidades «públicas» frente a frente

Aquí se intenta dilucidar si existieron diferencias sustantivas de eficiencia entre las universidades públicas de Uruguay y Chile, tomando a la Udelar en el caso uruguayo, y al conjunto de las universidades del CRUCH para Chile.

Gráfico 2. Tasa de egreso del subsistema universitario público/subvencionado. Uruguay y Chile, 1960–2005

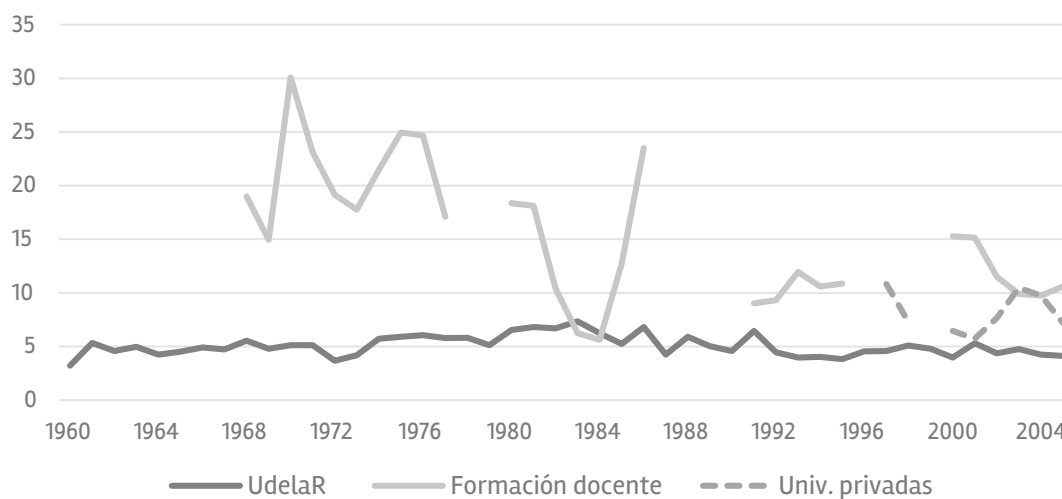
Fuentes: Para Uruguay, mismas fuentes que gráfico 1. Para Chile, mismas fuentes que gráfico 1 y se agregan Brunner (1986) y base de datos SIES–MINEDUC (1984–2020). Entre 1986 y 1994, s/d, CRUCH.

El gráfico 2 reproduce las tendencias encontradas para el egreso global, excepto por la década de los 60. En cualquier caso, las lógicas de lo público subyacentes en ambos países son muy diferentes. Las universidades CRUCH aplicaron durante todo el período mecanismos de selectividad, y desde 1980, aquellas de propiedad estatal otrora gratuitas se arancelaron y a las privadas se les redujo el subsidio, pasando a financiarse todas ellas mediante mecanismos de mercado. La conjunción de selectividad y arancelamiento, contribuyó a sostener en el tiempo un diferencial de eficiencia respecto a la Udelar.

La situación correspondiente a la década de los 60 amerita algunas precisiones. En primer lugar, la comparación de los gráficos 1 y 2 pone de manifiesto el enorme peso que los egresos de formación docente tenían en la ES uruguaya, presionando al alza la eficiencia global. Además, durante los años de mayor convergencia institucional y de economía política, correspondientes a la reforma chilena de 1967–1973, la brecha de eficiencia entre CRUCH y Udelar se anuló, corroborando la observación del apartado previo.

4.2. La eficiencia de distintas ofertas de educación superior

En este apartado se indaga en la eficiencia de los distintos subsistemas de ES al interior de cada país, comparando grados universitarios con carreras técnicas, e instituciones públicas con privadas. Las diferencias intersectoriales encontradas en Uruguay y Chile serán a su vez sometidas a comparación.

Gráfico 3. Uruguay. Tasa de egreso por subsistemas, 1960–2005

Fuentes: Para UdelaR: ver gráfico 1. Para formación docente y universidades privadas: INE, anuarios estadísticos (varios años), MEC, anuarios estadísticos. En las universidades privadas solo se contemplan las carreras de grado. La discontinuidad de las series formación docente y universidades privadas se debe a ausencia de datos. Se decidió no presentar aquí la interpolación realizada para formación docente previo a 1968, para que la comparación sea fiel a los datos sin proyecciones.

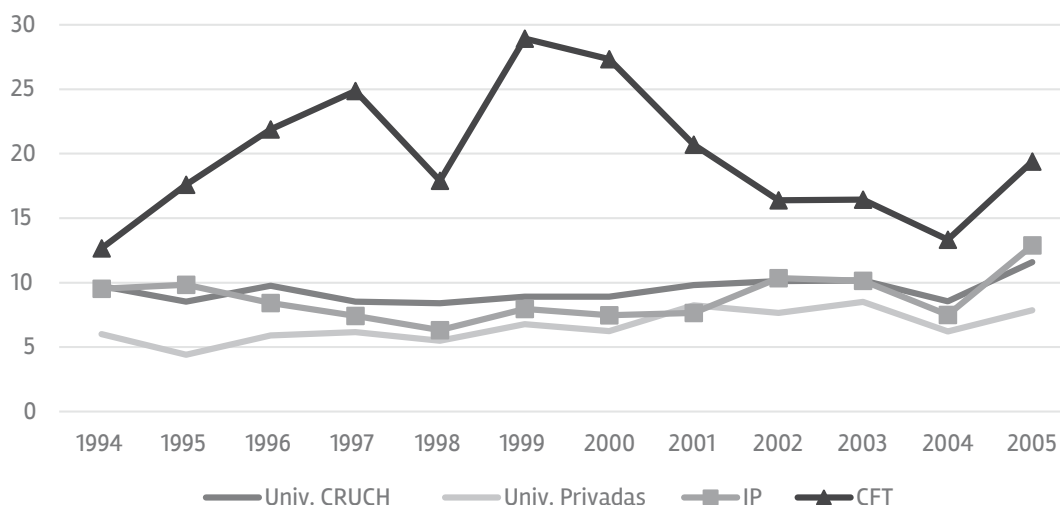
El gráfico 3 presenta las tasas de egreso para los tres subsistemas uruguayos. En primer lugar, destaca la baja eficiencia interna de la UdelaR y su estabilidad en el largo plazo, que siguiendo los planteos de Piffano (2005) y Comboni y Juárez (1997), puede asociarse a la falta de incentivos por el acceso abierto público y gratuito. Aun así, pueden agregarse otras explicaciones, como el rezago presupuestal de la institución, su escasa descentralización, la ausencia de políticas compensatorias y las inercias institucionales en materia de gobernanza.

La situación de la UdelaR contrasta con el comportamiento de la formación docente, cuya tasa de egreso fue sistemáticamente superior, alcanzando en los 70 valores superiores al 20% y duplicando la eficiencia universitaria aún en sus peores desempeños¹⁰. Otra diferencia respecto a la UdelaR, es que su tasa de egreso presentó profundas oscilaciones, evidenciando un comportamiento contra cíclico entre titulación y matrícula. En cualquier caso, las estimaciones del egreso en formación docente deben tomarse con precaución, debido a la ausencia de producción académica y estadística sobre el tema.

Finalmente podemos observar, desde mediados de la década de los 90, la tasa de egreso en las universidades privadas¹¹. Del gráfico se desprende que su eficiencia terminal superó a la de UdelaR, con un techo del 10%, presentando importantes fluctuaciones durante el período en cuestión. Nuevamente, dado que las familias asumen el costo de la educación recibida, hay mayores incentivos al egreso como modo de amortizar la inversión.

10 Además, la existencia de cupos para el profesorado, vigentes hasta 1976, impulsó al alza la tasa de egreso.

11 El indicador debe interpretarse con precaución, debido a que la enseñanza privada tuvo durante dicha década su proceso de reconversión y armado institucional como universidad.

Gráfico 4. Chile. Tasa de egreso por subsistemas, 1994–2005

Fuentes: Base de datos SIES–MINEDUC, titulación de pregrado en educación superior (1999–2019); Base de datos SIES–MINEDUC, matrícula de pregrado en educación superior (1984–2020); Uribe (2007) para datos 1994–1999 (p. 146).

El gráfico 4 muestra las tasas de egreso para los tres subsistemas chilenos de enseñanza superior: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. A su vez, se desagrega entre universidades CRUCH y privadas¹². La primera observación es que los centros de formación técnica (CFT) tuvieron tasas de egreso muy superiores al resto de los subsistemas. A un alto nivel de generalidad y siguiendo los planteos de García Montalvo y Sainz (2014), esto puede ser consecuencia del tipo de formación brindada, más corta (dos años de duración) y de menor exigencia académica. Además, dado que se trata de formación privada no subsidiada por el Estado¹³, y que habitualmente los CFT reclutaban su matrícula en los quintiles medios de la distribución del ingreso, el egreso se convierte en un imperativo. Sin la titulación, la inversión no resulta conveniente por los bajos retornos y empleabilidad asociados a esta formación incompleta y al endeudamiento generado (Gálvez y Valdés, 2019).

Otra observación relativa a los CFT, es que su tasa de egreso tuvo una fase de crecimiento (1994–1999) y posteriormente un declive desde 1999. Estas fluctuaciones pueden vincularse a la evolución de la demanda. Durante la década de los 80 los CFT tuvieron un crecimiento explosivo, pero en la década siguiente disminuyó su matrícula en términos absolutos y relativos. Esta caída incrementó la tasa de egreso en el corto plazo, más a medida que los CFT volvieron a captar preferencias estudiantiles, la eficiencia del sistema se normalizó.

Pasemos ahora al comportamiento de los otros subsistemas (Institutos Profesionales, universidades CRUCH, universidades privadas). En el gráfico 4 se observa que sus tasas de egreso tendieron a converger y mostrar poca variabilidad en el largo plazo, ubicándose en el intervalo del 6 al 10 por ciento. Cierta nivelación de los guarismos es esperable, dado que se trata de subsistemas competitivos entre sí. Pero hay una regularidad que debe destacarse: las universidades CRUCH presentan una tasa de egreso persistentemente mayor que las privadas (entre 30 % y 20 % en términos relativos). Este no es un hallazgo menor en la medida que, a priori, contraviene la lógica neoclásica de superioridad de la gestión privada sobre la pública que inspiró la reforma de 1980, así como la noción de que las universidades privadas tienen un incentivo a jerarquizar la función de enseñanza, formando «en serie» profesionales como estrategia de posicionamiento (Piffano, 2005; Marginson, 2016).

12 Debido a la disponibilidad de datos, solo fue posible construir estos indicadores a partir de 1994

13 El Crédito con Aval del Estado, mecanismo de préstamos subsidiados para toda la ES, recién se creó en 2006.

Contra estas ideas esgrimimos que dentro del CRUCH convergen instituciones públicas y privadas que se financian y gestionan con lógicas de mercado¹⁴. Asimismo, las universidades CRUCH aplican la selectividad más rigurosamente, debido a su suscripción obligatoria en la prueba de actitud académica, y en algunos casos, a su jerarquía en el mercado de prestigios institucionales, que les garantiza una alta demanda entre los candidatos. Esto permite a las universidades CRUCH disponer de un *input* «alumno» con mejores antecedentes académicos y capital cultural, lo que maximiza la probabilidad de titulación.

Finalmente, la visualización conjunta de los gráficos 3 y 4 permite cotejar la eficiencia terminal de las universidades privadas en Uruguay y Chile, deduciendo que sus tasas de egreso están niveladas. Este resultado es esperable dado que comparten economía política: se financian en base a lógicas de mercado puro, no aplican selectividad obligatoria, y posiblemente coinciden en el perfil socioeconómico de los matriculados en países que, además, tienen similar nivel de desarrollo. No obstante, el corto horizonte temporal de los datos uruguayos impide sacar conclusiones definitivas.

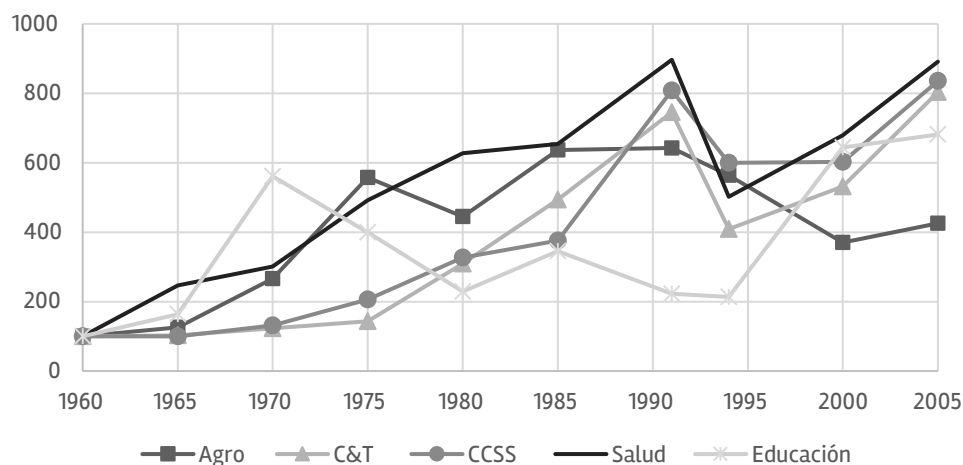
5. Egresos por área de conocimiento

Esta sección busca dilucidar cómo han evolucionado los niveles y tasas de titulación por área de conocimiento. El análisis procura discernir en qué medida la diferente presencia de los incentivos de mercado en la ES, indujo cambios en la titulación por rama en Uruguay y Chile. En particular, se evalúa el carácter tradicional o moderno del egreso por rama a partir del peso que el área Ciencia y Tecnología tiene dentro del conjunto, debido a su mayor transversalidad o capacidad de dinamizar diversas actividades productivas.

5.1. Índice de egresos por área de conocimiento

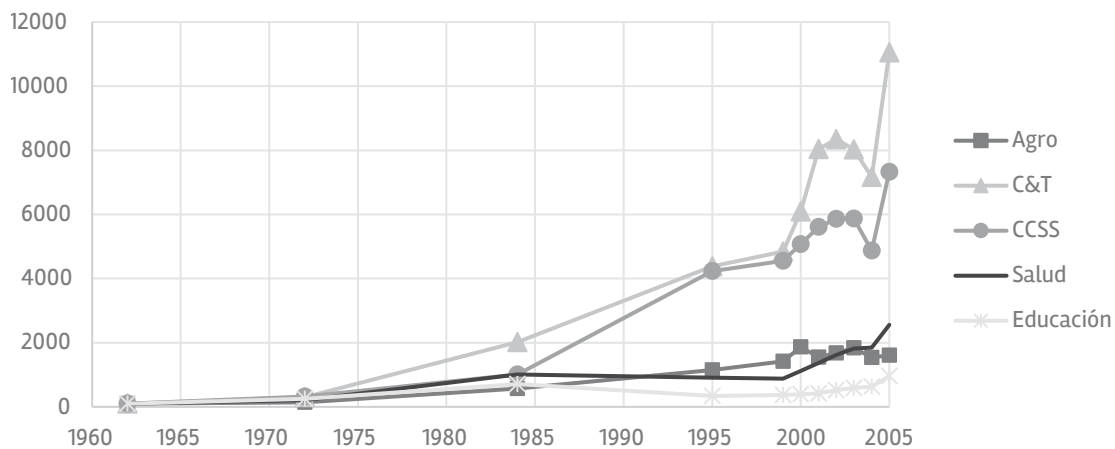
Los gráficos 5 y 6 muestran un índice de egresos por rama para Uruguay y Chile respectivamente, a partir de los años en los que fue posible reconstruir datos.

Gráfico 5. Uruguay. Índice de egresos por rama de conocimiento (1960=100), 1960–2005



Fuentes: INE anuarios estadísticos (varios años). MEC anuarios estadísticos (varios años). Los egresos de FHC se separaron por carrera antes de 1990. No contiene a las universidades privadas.

14 Con la reforma de 1980, los fondos públicos percibidos por CRUCH fueron en franco descenso.

Gráfico 6. Chile. Índice de egresos por rama de conocimiento (1962=100), 1960–2005

Fuentes: Base SIES–MINEDUC, titulación de pregrado en educación superior (1999–2019); Brunner (1986); Uribe (2007; 158–159).

La primera observación, es que mirando el período íntegramente, la cantidad de egresados ha crecido más y a mayor velocidad en Chile que en Uruguay, para todas las ramas de conocimiento. Hasta mediados de la década de los 70, los índices de egreso crecieron de manera regular y acompasada en ambos países, pero a partir de allí comenzó una divergencia. Esto en parte puede atribuirse a la explosión de la matrícula trasandina en términos absolutos, dado su retraso en la transición demográfica respecto a Uruguay.

La mayor brecha se localiza en el área tecnológica. En Chile observamos que para inicios de la década de los 80 (dato de 1984), los egresos de C&T se desmarcaron de la tendencia general, iniciando un crecimiento que habría de acelerarse posteriormente. Dado que la reforma privatizadora estaba iniciándose hacia 1984, el motor inicial del despegue de C&T fueron las universidades CRUCH, que desde inicios del período analizado tuvieron un enorme peso del área tecnológica en su matrícula. La intervención militar durante la dictadura permitió, además, aplicar un criterio político–tecnocrático en la oferta de vacantes, de manera que el área tecnológica se resintió menos de la contracción (PIIE, 1984).

Luego de 1990, las reglas del mercado siguieron alentando la matriculación y el egreso en C&T, existiendo incentivos de demanda y de oferta. Entre los primeros, la formación en C&T fue premiada con fuerte empleabilidad y altos retornos salariales (Schurch, 2013; Gálvez y Valdés, 2019). Dentro de los segundos, el incremento de la oferta de carreras cortas en los CFT e IP, y la incursión de las universidades privadas en carreras de C&T para dar cabida a una demanda excedente, no canalizada por las universidades CRUCH debido a la selectividad. En Uruguay, entre tanto, los egresos del C&T tuvieron una tendencia creciente hasta inicios de los años '90, para caer y luego recuperarse. En cualquier caso, su evolución se acompasó al promedio general y estuvo muy por debajo de Chile.

La segunda rama con una enorme brecha en los egresos, es ciencias sociales. En Chile, hasta mediados de los 80 se mantuvo a la par del promedio y rezagada de C&T, creciendo fuertemente en la década siguiente. Este incremento estuvo ligado al auge de los CFT que daban formación en Administración y Comercio, y luego fue canalizado por las universidades privadas, en carreras como Derecho, Ingeniería Comercial, Trabajo Social y Psicología. A diferencia de C&T, en el área social fue desde un inicio la provisión privada quien dio cabida al despegue de los egresos, a partir de canalizar demanda reprimida. Las instituciones del CRUCH no ofrecían suficientes plazas en algunas carreras, ni presentaban un abanico de ofertas educativas adecuadas al perfil socioeconómico y las expectativas de los estudiantes que se incorporaban masivamente a la ES. En Uruguay, por su parte, el egreso en el área social tuvo un comportamiento discreto, similar al área tecnológica, aunque se dio una reestructura interna cayendo el peso de carreras tradicionales como Derecho en favor de otras opciones, fundamentalmente Ciencias Económicas.

Ahora haremos una visión panorámica de las áreas restantes: agro, salud y educación. En Chile, estas tuvieron una dinámica de egresos alineada: crecieron lentamente hasta mediados de la década de los 90, para acelerarse después. El agro despegó primero, pero la rama salud ha mostrado una tendencia

más sostenida al incremento de la titulación, mientras el sector educación se rezagó. Paralelamente, en Uruguay las tres ramas presentaron dinámicas cercanas al promedio general, con algunas singularidades. Salud tuvo la evolución más auspiciosa, agro siguió la tendencia general hasta la década de los 80 para luego estancarse en términos absolutos, mientras que educación, al igual que en Chile, tuvo el menor dinamismo, aunque partía de niveles de egreso muy elevados a inicios de los 60.

Los resultados encontrados en el caso chileno van en línea con los análisis de economía de la educación sobre elección y oferta de carreras. Montalvo y Sainz (2024) y Psacharopolus y Woodhall (1987) plantean que, a nivel global, las universidades públicas suelen concentrar la oferta de las carreras más caras (Ingeniería, Arquitectura, Medicina, Tecnología Médica) y/o de corte académico, con débil inserción laboral (Ciencias, Humanidades). El sector privado no tiene incentivos suficientes para ofertar esas profesiones por su alto costo (infraestructura, laboratorios, salarios docentes competitivos con otras actividades profesionales), por la desventaja inicial de competir con universidades estatales de mayor prestigio, o bien por la débil inserción laboral del graduado que pone en cuestionamiento el repago de sus estudios. Asimismo, en su búsqueda por maximizar rentabilidad, las universidades privadas jerarquizan la enseñanza en relación a la investigación, pues esta supone mayor incertidumbre sobre la recuperación de costos. Precisamente, esta fue la estrategia de las nóveles universidades privadas chilenas: enfocarse en la actividad de enseñanza y, en particular, formar profesionales en carreras universitarias del área social con bajos costos operativos, altas economías de escala y oferta saturada en el ámbito del CRUCH (Derecho, Ciencias Económicas, Psicología), y dentro del área salud, en carreras diferentes a Medicina (por ejemplo, Enfermería).

Los egresos por área de conocimiento en Uruguay no pueden analizarse únicamente con las herramientas convencionales de economía de la educación, debido al menor peso de los incentivos de mercado. Dado que en Uruguay, a diferencia de Chile, no hubo ramas que se desmarcaran sustancialmente del promedio, puede pensarse que el sistema de acceso abierto público y gratuito no genera incentivos diferenciales al egreso en tal o cual área de conocimiento. En una primera lectura, esto puede interpretarse como un rasgo positivo, en cuanto el sistema brinda al estudiante libertad de definir carrera en función de sus preferencias, sin importar que estas se determinen por la vocación, la expectativa económica, la tradición familiar, las aptitudes académicas u otra motivación, compatibilizando el carácter de la educación como inversión a largo plazo y como bien de consumo.

Sin embargo, desde una mirada tecnocrática y planificadora que ponga el énfasis en el crecimiento de la economía, la ES uruguaya no ha generado los incentivos para promover cambios en las preferencias intergeneracionales de los estudiantes. En particular, no ha logrado un crecimiento sustantivo en los egresos de C&T, requisito fundamental para impulsar el cambio estructural. Pero tampoco impulsó una titulación diferencial en áreas vinculadas al sector servicios (ciencias sociales, salud, educación) que se volvieron medulares en la estructura productiva desde la década del noventa. Las inercias pudieron generar sobreoferta de trabajo calificado en algunas áreas o profesiones, y escasez en otras¹⁵.

Estas limitaciones de la ES uruguaya no han pasado inadvertidas para los actores. En los 60, bajo el influjo del pensamiento desarrollista, tanto la Udelar como agencias gubernamentales diagnosticaron los bloqueos al desarrollo generados por la ES, elaborando propuestas modernizadoras que incluían fortalecer la formación e investigación en áreas vinculadas al desarrollo productivo, la descentralización territorial, el establecimiento de cupos y pruebas de ingreso según carreras, y el diseño de incentivos para direccionar la matrícula hacia el área científico-tecnológica¹⁶. Durante la intervención de la universidad por parte de la dictadura cívico-militar (1973-1985), más allá del talante tecnocrático de los discursos, la instrumentación de cupos y pruebas de ingreso a partir de 1978 pareció responder a un criterio político centrado en el «combate a la subversión» y la despolitización de algunas facultades, antes que a la planificación estratégica del desarrollo. Finalmente, con el retorno de la democracia política y el fin de la inter-

15 Algunos ejemplos son el excedente de maestros y médicos, y el déficit de profesores y enfermeros.

16 En particular, deben destacarse el Plan de Reestructuración de la Universidad de la República (1967-1972) impulsado por bajo el rectorado de Óscar Maggiolo, y las propuestas de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), organismo planificador de carácter prospectivo que se citó como antecedente en este trabajo.

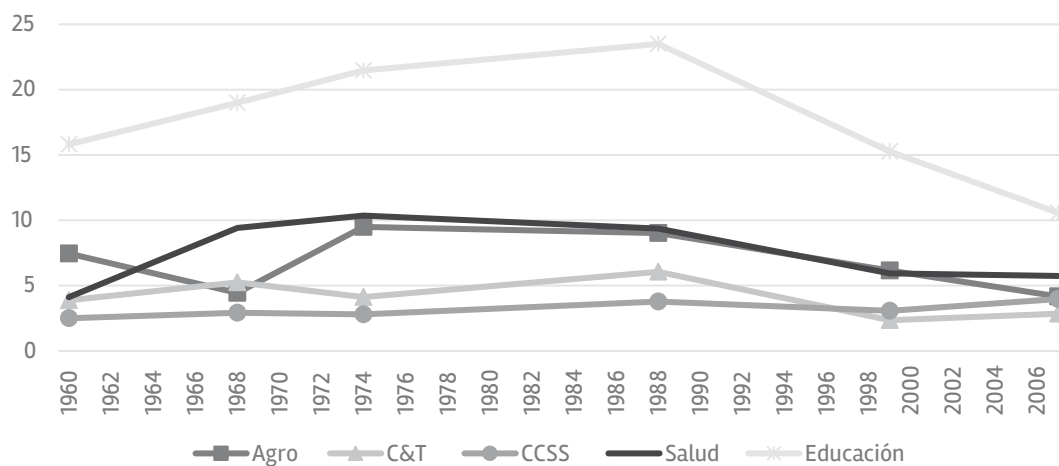
vección, la preocupación sobre la estructura de la matrícula por áreas estuvo presente, pero no se aplicaron mecanismos de selectividad o becas que permitieran direccionar los nuevos ingresos (CLAEH, 1985).

Pareciera que un precio a pagar por sostener el acceso abierto público y gratuito, es la falta de sinergias adecuadas entre la oferta y la demanda laboral, entre las necesidades materiales del país y las calificaciones efectivamente disponibles. Además, retomando planteos realizados previamente, puede sugerirse junto con Piffano (2005) y Rama (2017) que la gobernanza de la ES uruguaya, caracterizada por la autonomía y el cogobierno, constriñe la incidencia del Estado en la planificación estratégica del capital humano calificado y en la definición de líneas de investigación, y soslaya el papel de los incentivos de mercado en la reestructuración de la oferta educativa y la asignación de recursos entre áreas de conocimiento, predominando criterios presupuestales dados por la inercia histórica y la negociación política interuniversitaria.

5.2. Tasas de egreso por área de conocimiento

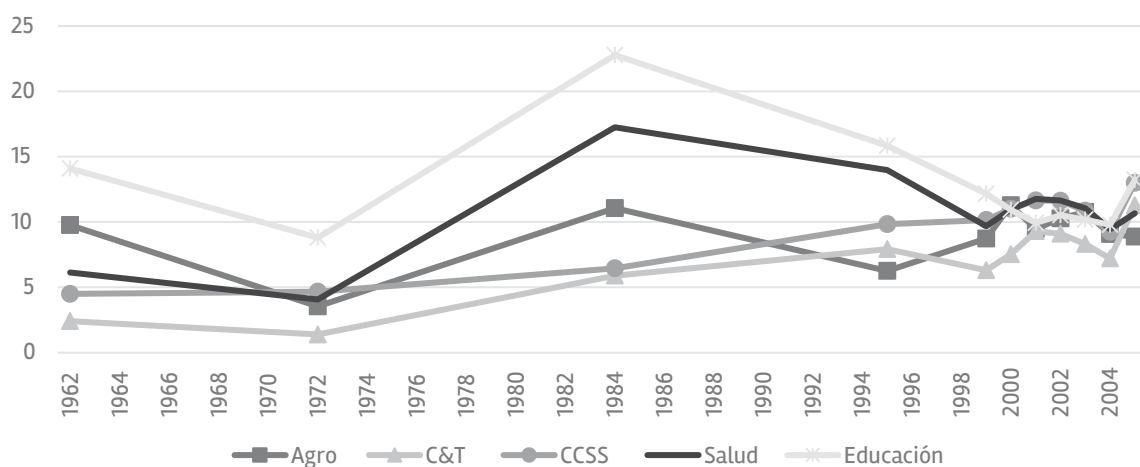
Para finalizar el análisis de los egresos por rama, incorporamos esta variable que simultáneamente informa sobre la eficiencia terminal y la eficiencia externa de la ES.

Gráfico 7. Uruguay. Tasa de egreso por rama de conocimiento, 1960–2005



Elaboración propia en base a fuentes del gráfico 5. Se agregan: censos universitarios (1968, 1974, 1988, 1999, 2007). INE: anuarios estadísticos. MEC: anuarios estadísticos. La matrícula de FHC se asignó a CCSS o C&T según el caso.

Gráfico 8. Chile. Tasa de egreso por área de conocimiento, 1960–2005



Elaboración propia a partir de fuentes del gráfico 6. Se agregan: Brunner (1986), Universidad de Chile (1972), SIES-MINEDUC base de datos sobre matrícula de pregrado en educación superior (1984–2020).

La primera constatación, es que las tasas de egreso por rama presentaron menor variabilidad en Uruguay que en Chile. Esta conclusión es esperable, en la medida que la ES uruguaya tuvo mayor estabilidad en su economía política. En segunda instancia, destacamos que las tasas de egreso chilenas fueron más elevadas que las uruguayas, para todas las ramas de conocimiento y a lo largo de casi todo el período estudiado. Esta conclusión tampoco debería sorprender, en virtud de los apartados previos.

En tercer lugar se observa que, a un alto nivel de generalidad, Uruguay y Chile presentan el mismo ordenamiento de las áreas en cuanto a sus tasas de egreso, y que el mismo tendió a persistir. La tasa de egreso en educación ha sido la más elevada, seguida por salud y agro, ocupando los últimos lugares las áreas social y tecnológica. No obstante, estas dos ramas presentaron tendencias muy diferentes en ambos países: en Chile, partiendo de niveles muy bajos hacia 1962, muestran un crecimiento sostenido que las llevó a converger con el resto, mientras que en Uruguay su eficiencia terminal estuvo estancada durante todo el período.

Por otra parte, la mayor eficiencia del área educación en ambos países puede deberse a razones institucionales. En Uruguay, como mencionamos previamente, las carreras de formación docente se dictan fuera del ámbito universitario, con lógicas específicas que la distancian de la Udelar. En Chile la brecha se ha reducido, convergiendo paulatinamente con las restantes áreas de conocimiento, lo que puede vincularse a la aprobación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en 1990, que dispuso que las carreras docentes se dicten exclusivamente en el marco universitario.

Observando comparativamente las tasas de egreso por períodos, también se descubren cuestiones relevantes. Entre 1960 y 1973, en Uruguay tuvieron una tendencia positiva, contrastante con la caída traspandina para todas las áreas de conocimiento. La razón de este comportamiento en Chile radica en la explosión de la matrícula durante los años de la reforma universitaria (1967-1973), que disminuyó la eficiencia terminal.

Durante la dictadura cívico-militar (1973-1985/1990), la tendencia se invirtió. La ES uruguaya, a pesar de la pérdida de matrícula por desafiliación forzada (exilio, expulsión, abandono) y de la aplicación provisoria de selectividad, mostró un estancamiento de la eficiencia terminal en las diferentes áreas. En Chile, en cambio, subieron todas las tasas de egreso por rama. Antes referimos a la contracción planificada de la oferta y a la reforma de 1980 como causas de este proceso; ahora podemos agregar que el incremento de eficiencia terminal afectó a todas las ramas, con excepción relativa de ciencias sociales que, a la postre, fue la más castigada por la represión (PIIE, 1984).

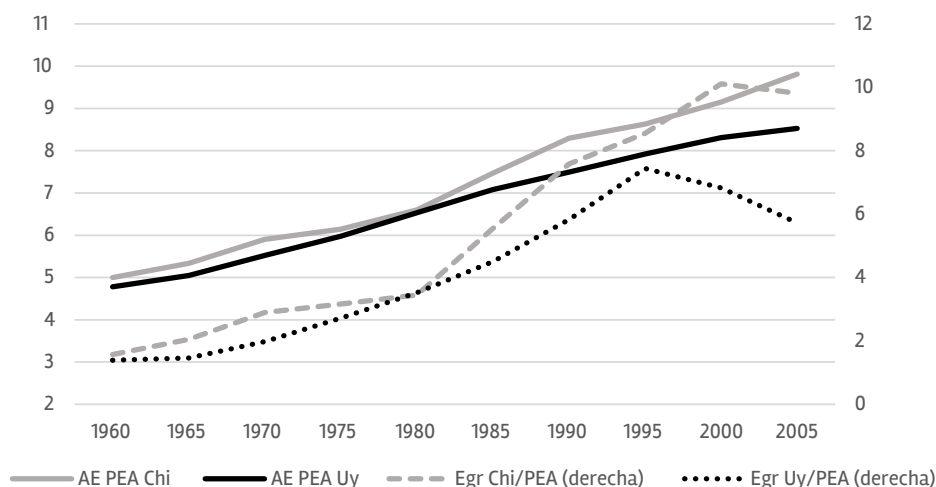
Por su parte, entre 1990 y 2005 se observa una tendencia a la caída de las tasas de egreso en Chile y Uruguay, en todas las áreas de conocimiento. En ambos casos la explicación puede estar dada por el incremento de matrícula, que presionó a la baja la eficiencia terminal.

Finalmente, desde 1990 se produjo otro fenómeno trascendente: la nivelación de las tasas de egreso por rama. En Chile se trata de un hecho más notorio, y tiene una explicación económica en el avance de la provisión privada. En primer lugar, en un contexto de masificación de la cobertura, la competencia creciente tiende a arbitrar las tasas de egreso: si una profesión o área presenta tasas elevadas de titulación o mejor inserción laboral, captará las preferencias de más estudiantes, incrementando su propia matrícula y reduciendo su tasa de egreso en el corto plazo. Análogamente, una profesión que presenta bajas tasas de egreso puede desestimular la matriculación, elevando su eficiencia terminal. En segunda instancia, el crecimiento de la matrícula privada en Chile fue desigual por áreas de conocimiento, concentrándose en C&T y ciencias sociales. Como ambas ramas estaban sobrerrepresentadas en la matrícula de los CFT, y este subsistema presentó la mayor eficiencia terminal (ver gráfico 4), sus tasas de egreso acabaron convergiendo con agro, salud y educación.

6. Efectos de la divergente eficiencia terminal en la acumulación de capital humano

Este apartado discute si la divergente eficiencia terminal de la ES uruguaya y chilena generó diferencias sustantivas en el nivel educativo de su oferta laboral. Una forma de abordar esta cuestión es indagar si existe una brecha en la escolarización general de la Población Económicamente Activa (PEA) de ambos países, y evaluar en qué medida la misma se explica por el distinto peso de los egresados de ES.

Gráfico 9. Años educación promedio de la PEA entre 25 y 64 años (AE PEA) versus porcentaje de egresados de ES en la PEA entre 25 y 64 años (Egr/PEA) (eje derecho), 1960–2005



Fuente: Barro Lee Dataset.

El gráfico 9 muestra que la PEA chilena alcanzó un mayor nivel de escolarización. Luego de dos décadas de paridad, desde los 80 Chile mejoró sustantivamente sus indicadores educativos, emergiendo una brecha respecto a Uruguay que persistió hasta finales del período. Este diferencial se explica, en primer lugar, por las tasas de egreso en enseñanza media (ver cuadro 1). Mientras en Chile, una reforma educacional pro mercado impulsó al alza la eficiencia terminal, en Uruguay el bajo egreso de educación media continuó siendo una *espada de Damocles*, limitando la movilidad educativa y perjudicando la acumulación de capital humano¹⁷.

La mayor escolarización de la PEA chilena también se explica por el otro indicador del gráfico 9: el porcentaje de egresados de ES en la oferta laboral. Este fue ligeramente superior en Chile en las décadas de los 60 y 70, y la brecha se incrementó con el giro hacia el mercado de la ES trasandina. Se trata de un resultado lógico, dada la evidencia presentada en los apartados precedentes.

Estos resultados reafirman la hipótesis de que Chile dispuso de una oferta laboral más escolarizada que la uruguaya durante el período analizado, tanto en lo referido al nivel educativo general, como a la alta calificación. En cualquier caso, mejores resultados educativos no tienen por qué traducirse mecánicamente en mayor acumulación de capital humano, productividad del trabajo y crecimiento potencial de la economía; máxime cuando Uruguay y Chile presentan una fuerte paridad en su desarrollo relativo. La heterogénea calidad de la ES chilena contrasta con la homogeneidad del sistema uruguayo, y una buena medición del *stock* de capital humano debe ajustarse por la calidad educativa e incorporar evidencia sobre matriculación y egreso por ramas de conocimiento.

7. Conclusiones

En primer lugar, destacamos que la ES chilena ha tenido niveles de eficiencia terminal superiores a Uruguay durante casi todo el período analizado. Estas diferencias se acrecentaron con la dictadura chilena en razón de su política fuertemente contractiva de la matrícula, para luego estabilizarse, aunque en guarismos muy superiores. La brecha de eficiencia terminal es un resultado previsible en razón de la economía política prevaleciente en ambos países, puesto que sistemas de acceso selectivo y con un fuerte predominio del financiamiento privado generan incentivos mayores a la titulación.

En segunda instancia, a la interna de cada país, se observa que los subsistemas arancelados presentan tasas de egreso mayores a los gratuitos, las ofertas selectivas son más eficientes que las instituciones de acceso abierto, y además, las ofertas terciarias no universitarias presentan eficiencia terminal superior

17 Un análisis profundo del egreso en la enseñanza media de ambos países escapa a nuestro objeto de estudio.

a la enseñanza de grado universitario. Paralelamente, y como corolario de lo anterior, las diferencias en la eficiencia terminal de ambos países tienden a disminuir cuando se comparan subsistemas o períodos con semejantes regímenes de economía política; al cotejar las universidades privadas en Uruguay y Chile sobre finales del período de análisis, así como las universidades públicas durante el período de la primera reforma universitaria trasandina (1967–1973) que democratizó el acceso gratuito.

El tercer aspecto a destacar, es que la ES chilena ha tenido un perfil más «moderno» que Uruguay al considerar la evolución de sus egresos por área de conocimiento, destacando en particular la brecha en el área científico–tecnológica. Desde una mirada neo estructuralista, esto pudo brindarle a Chile una ventaja en la promoción del crecimiento económico. Asimismo, los mayores cambios en los niveles y estructura del egreso por rama de Chile en relación a Uruguay, pudieron eventualmente generarle al país trasandino mejores sinergias entre oferta y demanda de trabajo calificado. En esto incide el distinto peso de los incentivos de mercado en las decisiones educacionales tomadas en ambos países.

Las diferencias en la estructura y la tasa de egreso por área de conocimiento eran incipientes a inicios de la década de los 60, y se profundizaron en el largo plazo a pesar de los giros drásticos en la economía política de la ES chilena. En particular, el avance del mercado desde 1980 impactó favorablemente en los niveles de egreso y la eficiencia terminal trasandinos de todas las ramas de conocimiento respecto al escenario previo a la dictadura, cuestión que se refleja con mayor notoriedad en las áreas tecnológica y social. En Uruguay, por el contrario, todas las ramas de conocimiento mostraron estabilidad a largo plazo en las tasas de egreso, destacándose el área educación, cuya eficiencia fue sostenidamente mayor, aunque fluctuante.

En cuarto lugar, se constata que Chile tiene una oferta laboral más escolarizada que Uruguay. Esto surge de considerar conjuntamente los años promedio de escolarización de la PEA y el peso de los egresados terciarios en oferta laboral. En cualquier caso, más escolarización no conlleva, linealmente, una mayor dotación de capital humano cuando se comparan países de similar desarrollo relativo. Para concluir sobre el stock de capital humano uruguayo y chileno deben considerarse variables adicionales, como ser, la calidad de la educación, la productividad del trabajo y la oferta laboral por ramas de conocimiento.

La agenda de investigación que se abre a partir de este trabajo procurará ajustar la medición de la eficiencia terminal, incorporando en el análisis no solo el origen del gasto en ES sino también su magnitud en cada país. Asimismo, se debe profundizar en los vínculos entre la producción de egresados y distintas dimensiones del desarrollo económico, a partir de estimar el *stock* de capital humano ajustado por calidad y los niveles de productividad por calificaciones, dilucidar las sinergias entre las calificaciones ofrecidas y la demanda de empleo, y discutir la funcionalidad de la ES a los requerimientos de la estructura productiva en los diferentes contextos analizados. Además, se extenderá el marco temporal del análisis hasta el presente, debido a los cambios operados en la ES de ambos países con posterioridad.

Fuentes

Banco Mundial. Recuperado de datos.bancomundial.org

CepalSTAT – Recuperado de <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es> datosmacro.expansion.com

INE. Anuarios estadísticos del Instituto Nacional de Estadística (Uruguay). Varias ediciones

Ministerio de Educación y Cultura. Anuario Estadístico de la Educación. Área de Investigación y Estadística. Ediciones de 1990 a 2010.

Superintendencia de Educación Superior. Ministerio de Educación de Chile (2020). Base de datos de matrícula de pregrado en educación superior (1984–2020).

-- (2020). Base de datos de titulación de pregrado en educación superior (1999–2019).

Udelar (2020). V Censo de estudiantes universitarios. Principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 1999. División General de Planeamiento.

-- (2008). VI Censo de estudiantes universitarios. Principales características de los estudiantes de la Universidad de la República en 2007. División de General de Planeamiento

- (1989). Censo general de estudiantes 1988. División General de Planeamiento. Instituto de Ciencias Sociales.
- (1975). Censo Universitario extraordinario 1974. Instituto de Estudios Sociales.
- (1969). Censo de estudiantes ingresados 1968. División de Planeamiento.

Referencias bibliográficas

- Aliaga, M. R., Salamanca, J. (2010). *Evolución de matrícula en educación superior de Chile, 1990–2009*. Mineduc.
- Banco Mundial. (1995). *La Educación Superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*. Banco Mundial.
- Bernasconi, A. (Ed.) (2015). *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC.
- Blanco, J., Rangel, J. (2000). La eficiencia de egreso en las instituciones de educación superior: propuesta de análisis alternativo al índice de eficiencia terminal. *Revista de la Educación Superior*, 39(114), 7–26. <https://doi.org/10.14482/esal.3.10813>
- Boado, M. (2011). *La deserción estudiantil universitaria en la Udelar y en Uruguay entre 1997 y 2006*. CSIC Udelar. <https://doi.org/10.5212/emancipacao.v.18i1.0003>
- Brunner, J. (1986). Informe sobre la educación superior en Chile. FLACSO.
- Brunner, J. (2008a). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967–2007*. (Tesis de Doctorado, Universidad de Leiden, Países Bajos). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24108.26247>
- Brunner, J. (2008b). El sistema de educación superior en Chile: un enfoque de economía política comparada. *Avaliação*, 13(2), 451–486. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772008000200010>
- Brunner, J., Labraña, J. (2020). The transformation of higher education in Latin America: from elite access to massification and universalisation. En S. Schwartzman (Ed.), *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century* (31–41). Springer Cham.
- Canal, J., Rodríguez, C. (2020). Universidad pública frente a universidad privada: ¿qué efectos tiene sobre el éxito profesional de los universitarios españoles? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 169, 21–40.
- Cepal (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Cepal.
- Cepal. (s. f.). *Panorama social de América Latina*.
- CLAEH. (1985). *Universidad: transición y transformación. Apuntes para la discusión de la política universitaria*. CLAEH.
- Comboni, S., Juárez, N. (1997). La educación superior en América Latina: perspectivas frente al siglo XXI. *Política y Cultura*, 9, 7–27
- Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico. (1965). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay*. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social.
- Contera, C. (2008). La educación superior en Uruguay. *Avaliação*, 13(2), 533–554. <https://doi.org/10.1590/s1414-40772008000200013>
- Cuéllar, O., Bolívar, A. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación superior? Notas sobre su estatuto teórico. *Revista de la Educación Superior*, 35(139). <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.001>
- Engerman, S., Mariscal, E., Sokoloff, K. (2009). The Evolution of Schooling in the Americas, 1800–1945. En D. Eltis, F. Lewis, y K. Sokoloff (Eds.). *Human Capital and Institutions a long-run view* (93–142). Cambridge University Press.
- Espinoza, O. (2017). Acceso al sistema de educación superior en Chile. El tránsito desde un régimen de elite a uno altamente masificado y desregulado. *Universidades*, 74, 7–30. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4s6.6>
- Frankema, E. (2009). The expansion of mass education in Twentieth Century Latin America: a global comparative perspective. *Revista de Historia Económica. Journal of Iberian and Latin America Economic History*, 27(3), 359–396
- Gálvez, P., Valdés, G. (2019). El retorno de la educación superior en Chile. *Interciencia*. 44(8), 436–443.

- García Montalvo, J., Sainz, J. (2024). Educación terciaria: acceso, financiación y rentabilidad. En A. Cabrales, I. Sans (coord.), *Economía de la educación*. Fundación Ramón Areces.
- IESALC. (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000–2005. La metamorfosis de la educación superior*. IESALC.
- INEED. (2020). *Reporte del Mirador Educativo 6. 40 años de egreso de la educación media en Uruguay*. INEED. <https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/6/40-anos-de-egreso-de-la-educacion-media-en-Uruguay.pdf>
- Lindert, P. (2004). *Growing Public. Social Spending and Economic Growth since the Eighteenth Century*. Cambridge University Press.
- López, A., Albíter, A., Ramírez, I. (2008). Eficiencia terminal en la educación superior, la necesidad de un nuevo paradigma. *Revista de la Educación Superior*, 37(146), 139–151. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.001>
- Marginson, S. (2016). High participation systems of higher education. *The Journal of Higher Education*, 87(2), 243–271. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401>
- Meller, P., Rappoport, D. (2004). Comparaciones internacionales de la dotación de profesionales y la posición relativa chilena. En J. Brunner, P. Meller (Comp.), *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile. El rol de la información pública* (211–250). Ril Editores. <https://doi.org/10.4067/s0717-95532019000100102>
- Míguez, E. (2018). *Crítica (y reivindicación) de la universidad pública*. Siglo XXI.
- Munizaga, R. (1962). *La universidad latinoamericana*. Conferencia sobre educación y desarrollo económico y social en América Latina. Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.
- Muñoz, V. (2010). *El derecho a la educación: una mirada comparada. Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. Unesco. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- OECD. (1998). *Education at a Glance. Indicators 1998*. Centre for Educational Research and Innovation.
- Orellana, V. (2016). El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la universidad pública del siglo XXI. *Anales de la Universidad de Chile*, 7(11), 95–115. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2014.35891>
- Pérez, C. (2010). Technological revolutions and techno-economic paradigms. *Cambridge Journal of Economics*, 34, 185–202. <https://doi.org/10.1093/cje/bep051>
- Pérez-Reveles, M. (2016). Impacto de la eficiencia terminal de la educación superior en México en la economía educativa. *Eseconomía*, 11(45), 133–156
- Piffano, H. (2005). *Microeconomía aplicada a la educación universitaria. Teoría y práctica comparada*. Universidad Nacional de La Plata.
- PIIE (1984). *Las transformaciones educacionales durante el régimen militar*. (3 tomos). PIIE.
- Plá, J., Poy, S., Salata, A., Salvia, A. (2021). Desigualdades de clase y acceso a la educación superior en Argentina y Brasil durante una fase expansiva del sistema educativo. *Foro de Educación*, 19(2), 69–92. <https://doi.org/10.14516/fde.874>
- Psacharopoulos, G., Woodhall, M. (1987). *Education for development: an analysis of investment choices*. Oxford University Press
- Rama, C. (2005). La política de educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior*, 34(2), 47–62. <https://doi.org/10.14482/esal.3.10813>
- Rama, C. (2017). *La reforma de la educación superior uruguaya (1984–2013): entre tensiones políticas, rémoras del pasado y transformaciones estructurales*. Grupo Magro.
- Rama, C. (2018). La problemática del financiamiento de la educación superior en la crisis económica de América Latina. Un análisis desde la economía de la educación: de los nuevos desafíos a viejos problemas. *Cuadernos de universidades*, 7.
- Rivera, M. (1981). Una estimación del capital humano formado por la educación en Chile. *Estudios de Economía*, 8(1), 107–133, <https://estudiosdeeconomia.uchile.cl/index.php/ede/article/view/40479>
- Salamanca, J. R., Rubilar, I. (2010). *Evolución de titulación en educación superior de Chile, 1999–2008*. Mineduc.

- Sanhueza, G. (2019). *Estado y mercado en la educación. Una discusión en la perspectiva histórica de la política educacional chilena (1990–2018)*. Diagrama. <https://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16.067>
- Schugurensky, D., Torres, C. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos*, 23(92).
- Schurch, R. (2013). El retorno de las carreras: un estudio de caso de los factores que inciden en las remuneraciones de universitarios recién titulados. *Calidad de la Educación*, 38, 215–244.
- Unesco (2005). *Informe sobre la educación superior en América latina y el Caribe, 2000–2005. La metamorfosis de la educación superior*. Unesco.
- Unicef. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Unicef. Oficina de Uruguay
- Universidad de Chile. (1972). *La Universidad de Chile: antecedentes e informaciones*. Universidad de Chile
- Uribe, D. (2007). Oferta educativa y oferta de graduados en educación superior. En Brunner, J., Meller, P. (Comp.), *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile. El rol de la información pública* (131–170). Ril Editores. <https://doi.org/10.12795/ambitos.2003.i09-10.08>
- Winkler, D. (1994). *La educación superior en América Latina. Cuestiones sobre eficiencia y equidad*. Banco Mundial.