

Clases medias y educación en América Latina

**Oswaldo Larrañaga y María Eugenia Rodríguez
PNUD¹**

1. Introducción

Las clases medias han sido protagonistas de la dinámica social en un buen número de países emergentes que han visto crecer sus economías y los ingresos de sus habitantes en años recientes. El auge de las clases medias ha generado expectativa mundial por las positivas consecuencias que pueda tener para el desarrollo de esos países y la economía internacional.

América Latina no ha sido la excepción en esta tendencia. En la década del 2000 el producto per cápita aumentó a una tasa promedio anual de 2,6% y la desigualdad de ingresos cayó debido a reducciones en la brecha de remuneraciones entre trabajadores de alta y baja calificación, así como aumento de transferencias para los grupos más pobres (Lustig y Lopez Calva, 2010). Entre 2000 y 2008 la tasa de pobreza en la región cayó de 42% a 30%; el porcentaje de población con ingresos por sobre la línea de pobreza pero en condición vulnerable creció de 35% a 38%, mientras que la clase media aumentaba desde 22% a 29% del total de la población (Banco Mundial, 2012).²

Los bienes públicos y servicios sociales provistos por los gobiernos son un componente clave del bienestar de las poblaciones y de los grupos medios en particular. Sin embargo, es muy probable que las actuales formas de organización de la provisión pública no sean capaces de dar cuenta de las demandas que formulan -o formularán en el futuro- sectores de clases medias que son cada vez numerosos, más exigentes en el consumo y con mayor poder de movilización social y política. La oferta de servicios sociales está afectada a problemas asociados a esquemas de provisión pública como insuficiente calidad, reacios al cambio e innovación, poco permeables a la demanda, etc. Además, se trata de servicios no transables e intensivos en trabajo por lo cual se encarecen con los aumentos del ingreso per cápita, mientras que muchos de los bienes de consumo que se adquieren en los mercados se ofrecen a relaciones precio/calidad cada vez más favorable por efectos de la globalización y del cambio tecnológico.

¹ Los contenidos del documento son responsabilidad de los autores y no deben atribuirse de ninguna manera el PNUD o demás organismos de Naciones Unidas. Se agradecen los comentarios recibidos en seminarios realizados en Cieplan, en el Center for Global Development y en la American University.

² Más adelante se discuten definiciones de la clase media.

Entre los servicios sociales destaca la educación por su importancia para el desarrollo de los países. Es un elemento clave para la creación de capital humano y los aumentos de productividad; contribuye a tener ciudadanos informados y conscientes de sus derechos y deberes en la vida pública; forma capacidades para la vida emocional y la interacción social; genera identidad nacional y valores compartidos; etc.

En particular, la educación representa un activo muy importante para los grupos medios de la región, siendo probable que para muchos de sus integrantes haya sido la variable clave que explique su pertenencia a su actual estrato socioeconómico. De hecho, en el estudio citado del Banco Mundial se muestra que la educación es un predictor significativo de la movilidad ascendente que tiene lugar en la región, sea desde la pobreza hacia los grupos emergentes o desde éstos hacia la clase media (World Bank, 2012).

Este trabajo trata sobre como los sistemas educativos en los países de mayor desarrollo relativo de América Latina están respondiendo a la demanda por más y mejor educación que formulan los grupos medios, incluyendo tanto a la clase media consolidada como a la clase media emergente o vulnerable.

En primer término el documento muestra que hay una creciente emigración de las clases medias desde la educación pública hacia escuelas privadas de nivel primario y secundario. Este desarrollo constituye una solución privada de las clases medias al problema de la calidad de la enseñanza recibida, pero tiene potenciales implicancias negativas para la sociedad en términos de segregación y reproducción de la desigualdad. La pregunta central en este tema es cómo conciliar las demandas de las clases medias por una educación de calidad con la necesidad que el sistema educativo sea un espacio efectivo de igualación de oportunidades e integración social.

En segundo lugar, ha habido una enorme expansión de la matrícula en la educación superior en los últimos 15 o 20 años, que responde a expectativas sobre los positivos efectos que la enseñanza superior tendría sobre los ingresos laborales y el posicionamiento social de los futuros egresados. Sin embargo, la mayor parte del crecimiento de la matrícula ha tenido lugar en instituciones privadas para las cuales no ha existido, salvo excepciones, política pública de información, ayuda financiera y aseguramiento de la calidad. Ello puede dar lugar a situaciones de desencanto y frustración social si las inversiones realizadas por familias de clases medias y grupos emergentes no tienen los resultados esperados para sus hijos en el futuro.

El estudio tiene por foco a ocho países de la región con mayor grado de desarrollo relativo y consiguiente mayor presencia de clases medias: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México, Perú y Uruguay. Para ello se dispuso de acceso a dos importantes bases de micro-datos: las encuestas de hogares más recientes que fueran facilitadas por la Unidad de Estadísticas de la Cepal, y la información sobre logros educativos y características de las escuelas y de los hogares de la prueba Pisa 2012 de la OECD.

Cabe agregar que el documento no se hace cargo del conjunto de la problemática de la educación en los países analizados, sino de aquellos temas que tienen mayor relación con las demandas que realizan las clases medias.

El documento se organiza en cuatro secciones principales, aparte de esta introducción. La sección siguiente cuantifica a las clases medias y grupos emergentes en base a los micro datos de las encuestas de hogares. La tercera sección analiza la participación de las clases medias en la educación privada en el contexto de los resultados que estas escuelas ofrecerían a sus alumnos y los efectos a nivel del conjunto del sistema educacional. La sección cuarta caracteriza la expansión de la educación superior y analiza las falencias que acompañarían a este desarrollo. En la última sección se discuten los desafíos que enfrenta la política pública a futuro.

2. Definición de las clases media y emergente

No hay una definición única de clases medias en la literatura especializada. Mas bien tiende haber una multiplicidad de definiciones que por lo general responden a los fines de los respectivos estudios.³ La mayor parte de la literatura económica reciente sobre clases medias utiliza definiciones basadas en ingresos monetarios. A tal respecto hay mediciones basadas en estándares absolutos y otras que dependen de la distribución de ingresos de cada país.

A efectos del presente estudio se distinguen dos grupos de interés: la clase media consolidada y los grupos emergentes. El primer grupo comprende a hogares con ingreso per cápita de los hogares entre US\$ 10 y por debajo del percentil 90 de la distribución; el segundo a hogares con ingresos entre US\$ 4 y US\$ 10 dólares diarios per cápita (PPP).

El piso de US\$ 10 per cápita per día (PPP) para definir a las clases medias consolidadas sería *“the absolute minimum income for a person to have the economic security associated with middle class status in today’s global economy, and therefore the incentives and the potential to exercise political rights in his or her own interests”* (Birdsall, 2010). Subyace a esta definición la idea que las personas con ingresos por sobre US\$ 10 diarios habrían alcanzado una situación económica suficientemente consolidada como para sentirse incluidos y partícipes del modelo de desarrollo vigente en el país. El umbral de US\$ 10 es también usado en el Informe del Banco Mundial sobre movilidad económica en la región (World Bank, 2012). En este caso se trata de aquel nivel de ingreso que entrega seguridad económica en el sentido que los hogares tienen una baja probabilidad (10%) de caer en pobreza (Lopez-Calva y Ortiz, 2011).

³ Ver OECD (2012), Cepal (2010); Birdsall (2009); Solimano (2006), Estache y Leipzeger (2006), Torche y Lopez Calva (2009), Birdsall, Graham y Petinatto (2001); Fajardo y Lora (2010), Easterly (2001), Cárdenas, Kharar y Henao (2010).

El límite superior del percentil 90 que separa a las clases medias de los grupos de altos ingresos tiene menos fundamento y debe ser entendido como una definición que mantiene la tradición de asociar el decil superior a los ingresos altos. En el estudio citado del Banco Mundial se usa un umbral de US\$ 50 diarios, una elección que también es arbitraria y que incorpora a la clase media a casi toda la población de mayores ingresos (incluye hasta los percentiles 96 a 99 de la distribución de ingresos, según el país).

Por su parte, los hogares emergentes son aquellos que han superado la línea de pobreza pero su nivel de ingresos sigue siendo bajo en términos de la capacidad de consumo. El umbral de US\$ 4 por persona diarios (PPP) corresponde aproximadamente a línea de pobreza promedio que usan los países de la región (World Bank, 2012). Este grupo presenta una situación de vulnerabilidad económica en el sentido que sus ingresos pueden descender por debajo de la línea de pobreza en caso que miembros del hogar enfrenten eventos adversos como desempleo, enfermedad invalidante y otros. Por ello, estos grupos reciben a menudo la denominación de “vulnerables”.

El crecimiento de las economías de la región ha posibilitado un proceso de movilidad ascendente de los grupos sociales. En el estudio del Banco Mundial se muestra que alrededor de un 15% de la población superó la línea de pobreza entre 1995 y 2010, incorporándose a la clase emergente (vulnerable), mientras que cerca de un 20% de la población habría transitado desde este segmento a la clase media consolidada (World Bank, 2012).

La movilidad de ingresos tiene efectos sobre las percepciones que forman las familias. Los aumentos sistemáticos de ingreso traen consigo mayor bienestar material pero también expectativas de seguir progresando en el futuro. Hay acceso a nuevos bienes y servicios de consumo, como viviendas, vehículos y viajes. Parte de este consumo es simbólico en el sentido que distingue a sus usuarios de sus pares. Cuando una familia adquiere su primer vehículo no solo accede a un medio de transporte más cómodo y que le provee de mayor libertad de movimiento, sino que éste actúa como una señal de progreso y diferenciación respecto de grupos de referencia (Franco, Hopenhayn y León, 2010).

Es altamente probable que los aumentos de consumo hayan sido muy superiores a los incrementos en ingresos que se reportan las encuestas de hogares. Hay dos motivos para ello. Por una parte, ha habido un gran crecimiento del crédito de consumo que posibilita financiar gastos por sobre los ingresos. Así, en el período 2000 a 2009 el crédito de consumo como porcentaje del PIB se duplicó en las principales economías de la región (de la Torre, Ize y Schmukler, 2012). Por otra parte, el cambio tecnológico y la globalización de los mercados han originado relaciones de calidad a precios más favorables en bienes de consumo transable como vehículos, electrónicos, vestuario y otros. Parte de estos cambios no se reflejan en los índices de precios de manera que las medidas de ingreso real tienden a subestimar la verdadera ganancia en poder de compra de los consumidores.

Cuantificación de las clases medias

La cuantificación de los grupos socioeconómicos realizada en este documento utilizó los micro datos de las dos últimas rondas de encuestas de hogares, centradas en los años 2009 y 2012. En cada caso se procedió a clasificar a la población de acuerdo a los umbrales de ingreso per cápita citados, considerando el resultado promedio de ambas mediciones para dar mayor robustez a la clasificación de los hogares.

Los resultados muestran que un 35,1% de la población de los países seleccionados pertenecería a las clases medias, mientras que otro 36,5% adscribiría al grupo emergente (Cuadro 1).⁴ El tamaño de la clase media aumenta con el nivel de ingreso per cápita de los países. Así, Argentina, Chile y Uruguay exhiben las clases medias consolidadas más numerosas, con porcentajes que fluctúan en el entorno del 40% a 50%.⁵

Cuadro 1
Distribución de la población en grupos socioeconómicos (%)

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	Costa Rica	México	Perú	Uruguay	Promedio
pobres	16,1	22,0	10,0	31,1	16,0	19,0	23,0	10,0	18,4
emergentes	32,9	36,0	38,0	37,9	36,0	43,1	38,0	30,0	36,5
clase media	41,0	32,0	42,0	21,0	38,0	27,9	29,0	50,0	35,1
altos ingresos	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0	10,0
total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Encuestas de hogares, respectivos países, de los años 2009-10 y 2011-12. Se considera el promedio simple de ambas rondas de encuestas.

⁴ Todos los promedios de países en el texto corresponden a promedios simples, no ponderados por la población del país. Se hace notar que los resultados difieren a los reportados en el Informe del Banco Mundial porque se usan encuestas de hogares más recientes y por diferencias en el umbral de ingresos así como en el procesamiento de las encuestas de hogares entre Cepal (este estudio) y Sedlac (Informe Banco Mundial)

⁵ La clasificación utilizada representa una aproximación puesto que está basada en un criterio unidimensional (ingresos monetarios) que es incompleto para caracterizar categorías sociales que son complejas. También, hay que considerar que los umbrales de corte utilizados poseen algún grado de discrecionalidad en su definición; que las encuestas subestiman los niveles de ingresos en proporciones que varían según país; y que el tipo de cambio corregido por poder de paridad de compra puede estar sujeto a distorsiones que dificultan la comparabilidad de las mediciones entre países.

3.- Grupos medios y educación escolar en América Latina:

La relación entre las clases medias y la educación escolar se realiza principalmente en base a los micro datos de la prueba PISA 2012. Esta prueba es una iniciativa de la OECD cuya finalidad es evaluar si los estudiantes de 15 años de distintos países han adquirido el conjunto de conocimientos y competencias que son esenciales para su funcionamiento en la sociedad. La versión 2012 de la prueba evalúa las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencia y resolución de problemas en 34 países de la OECD, 28 países no OECD y 3 “economías”.⁶ La muestra consta de 310.000 casos que representan a una población cercana a 28 millones de alumnos de 15 años. De modo complementario la prueba PISA recolecta información de los estudiantes, hogares y escuelas a través de cuestionarios que llenan los alumnos, sus padres y los directores de las escuelas.

Para efectos del presente estudio se necesita identificar a los estudiantes de clases medias y sectores emergentes. La base de datos de la prueba Pisa no contiene información de ingresos que permita replicar las estimaciones que se realizaron en las encuestas de hogares, pero sí provee un índice socioeconómico que se basa en los bienes del hogar, los años de escolaridad de los padres y el status ocupacional de los padres (con ponderaciones entregadas por el método de componentes principales).

La clasificación de los estudiantes en grupos socioeconómicos se realiza en base a este índice y del tamaño relativo de cada grupo informado las encuestas de hogares en el Cuadro 1. El método supone que la ordenación en términos de ingresos de los hogares no difiere en lo sustantivo de la ordenación a través del índice socioeconómico de la prueba Pisa. Los resultados se presentan en el Cuadro A-1 del Anexo. Nótese que la distribución de estudiantes en los grupos socioeconómicos difieren de la distribución de la población en el Cuadro 1 en la medida que los jóvenes tienden a estar sobre-representados en los hogares de grupos medios-bajos.

De acuerdo a la información provista por la prueba PISA el porcentaje de estudiantes de clase media que se educa en escuelas privadas asciende a cerca de un 80% en Chile, 50% en Argentina, 42% en Perú y en el entorno del 30% para los otros países, con la excepción de México que es un 25%. (Cuadro 2)

Para los sectores emergentes la educación privada es una opción menos frecuente, con la excepción de Chile donde un 56% de los estudiantes de este segmento asiste a escuelas privadas y Argentina con un 32%. En Colombia y Perú el porcentaje fluctúa entre el 15% y 20% y en los demás países está por debajo del 10%.

⁶ Estas son Shanghai-China, Hong Kong-China, Macao-China,

Cuadro 2
Participación de alumnos en escuelas privadas y financiamiento público (%)

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	C Rica	México	Perú	Uruguay	Promedi
clase media	48,8	30,6	79,1	29,4	30,2	25,1	41,8	31,9	39,6
grupo emergentes	32,2	8,4	55,8	14,7	6,0	6,6	20,2	4,1	18,4
% financiamiento público en escuelas privadas	58,7	4,8	64,4	27,4	17,1	1,7	3,0	1,2	22,4

Fuente: En base a micro-datos de encuestas de hogares y prueba Pisa 2012

En la mayoría de los países de la región el acceso a las escuelas privadas debe ser solventado por las familias, mientras que las escuelas públicas son gratuitas y financiadas enteramente por los gobiernos. Ello explica porqué hay mayor acceso de la clase media que los grupos emergentes a las escuelas privadas. No obstante, hay países donde el acceso a las escuelas privadas es más expedito por la presencia de financiamiento público hacia la educación privada y consiguiente reducción de los cobros a las familias. De acuerdo a la información provista por los directores de escuelas se tiene que el Estado aportaba el 64,4% del presupuesto de las escuelas privadas en Chile, un 58,7% en Argentina y un 27,4% en Colombia.⁷ Estos son datos agregados que incluyen escuelas que reciben algún tipo de aporte fiscal y escuelas que no reciben aporte y se financian solo con pagos de las familias. Es importante aclarar que la presencia de financiamiento público no implica que la educación sea gratuita para las familias, sino que estas deben aportar solo una parte del financiamiento.

Hay tres preguntas importantes por responder en la relación entre clases medias y educación privada. La primera concierne a si esta forma parte de una tendencia o es una situación estable en el tiempo. La segunda pregunta refiere a las razones que subyacen a la opción por la educación privada por parte de numerosos sectores de las clases medias. La tercera pregunta inquiere por los efectos de la educación privada sobre los resultados del sistema educacional en su conjunto.

3.1. Evolución en el tiempo

Para responder a la primera pregunta se recurre a datos históricos de encuestas de hogares, disponible en la página web de Sedlac.⁸ Esta fuente contiene tabulaciones sobre el porcentaje de alumnos que asiste a escuelas privadas a nivel de quintiles de la distribución de ingresos desde inicios de los años 2000s. Los quintiles no corresponden a los grupos socioeconómicos aquí definidos, pero permiten realizar una aproximación suficientemente informativa a ellos. Así la clase media está centrada

⁷ Se hace notar que estos datos provienen de encuestas y están sujetos a errores muestrales.

⁸ <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/esp/index.php>

en el quintil cuarto, con participación parcial de los quintiles adyacentes, mientras que los sectores emergentes corresponden la mayoría de las veces al quintil segundo y parte del tercero.⁹

Los datos en el Cuadro 3 son claros para señalar que ha habido un incremento en el porcentaje de alumnos de clase media que asiste a las escuelas privadas de nivel primario en los países del estudio, con la excepción de México. Los cambios más importantes a nivel del quintil cuarto se producen en Perú, Uruguay, Colombia y Argentina, con aumentos por sobre 10 puntos porcentuales en solo una década. Para la enseñanza secundaria se tiene un resultado similar, si bien de magnitudes más acotadas e incluso en sentido opuesto en algunos países (Cuadro A-3 en Anexo). No obstante, a futuro debiera replicarse los cambios observados en la enseñanza primaria, conforme los estudiantes avanzan en el ciclo escolar.

Hay también indicios claros de un incremento significativo en el porcentaje de alumnos de grupos emergentes que asisten a escuelas privadas, tal como lo señala las cifras de los quintiles segundo y tercero. Los incrementos más importantes en los quintiles 2 y 3 tienen lugar en Chile, Argentina Perú y Uruguay.

Cuadro 3
Aumento (puntos porcentuales) de estudiantes en escuelas privadas por quintil de ingreso del hogar, circa 2000 a 2011, nivel primario

	quintil 1	quintil 2	quintil 3	quintil 4	quintil 5
Argentina	5,1	10,2	10,7	11,8	0,7
Brasil	0,6	2,6	2,7	3,9	2,2
Chile	19,8	15,2	13,2	5,9	3,4
Colombia	-0,8	1,7	5,3	12,6	8,8
Costa Rica	0,0	-0,8	1,4	6,1	8,4
México	0,5	-0,1	-1,2	0,7	-1,9
Perú	1,4	6,6	15,5	20,2	23,5
Uruguay	1,4	6,6	9,6	14,6	14,9
promedio	3,5	5,3	7,2	9,5	7,5

Fuente: Cuadro A-2 en Anexo

3.2. Atributos de las escuelas privadas

La creciente opción de los grupos medios por las escuelas privadas se explicaría por dos tipos de razones. En primer lugar se tiene que el crecimiento de las economías de América Latina que tiene lugar desde inicios de los 2000s ha provocado un aumento en los ingresos de los hogares y ampliado el porcentaje de ellos que puede financiar la

⁹ Ello se desprende de la distribución de la población en el Cuadro 1.

educación de los hijos en escuelas privadas. Esta tendencia está bien documentada en estudios tales como World Bank (2012), OECD (2011) y Lopez-Calva y Lustig (2010). En segundo término, las escuelas privadas serían atractivas porque ofrecerían un conjunto de resultados y atributos valorados por las familias. El análisis siguiente provee fundamento empírico a este postulado en base a la información provista por los micro-datos de la prueba Pisa. El análisis se centra en los alumnos de clase media pues este grupo tiene niveles de participación significativos en la educación privada en los países que considera el estudio.

Así, en materia de resultados educacionales destacan los mejores aprendizajes que logran los estudiantes en las escuelas privadas. La comparación de los resultados obtenidos en la prueba Pisa de lectura *entre estudiantes de clase media* de escuelas privadas y públicas otorga una ventaja apreciable al primer grupo. Como porcentaje de la desviación estándar del puntaje Pisa del respectivo país se tiene que la brecha fluctúa entre alrededor del 25% en México a cerca de un 80% en Brasil y Uruguay, con los demás países en el rango del 50% a 66% (Cuadro 4). Estas diferencias son muy significativas y reflejan brechas de resultados que debieran ser claves para explicar la tendencia de salida de las clases medias desde la educación pública a la privada.

Cuadro 4
Brecha de resultados Pisa Lectura entre estudiantes de clase media entre escuelas privadas y públicas

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	C Rica	México	Perú	Uruguay
Escuelas privadas	460,4	473,9	478,6	474,0	501,2	465,3	453,9	496,0
Escuelas públicas	404,3	409,8	434,8	429,9	455,0	446,8	407,9	419,8
brecha priv-pub, % desv estándar	61,8	78,7	59,3	55,5	66,8	24,5	52,1	83,9

Nota: (*)La brecha es estadísticamente significativa en todos los países.

Fuente: Elaboración en base a micro-datos prueba Pisa 2012.

Hay otros atributos de las escuelas que serían valorados por las familias, como son los recursos disponibles para la enseñanza, la presencia de profesores calificados, la autonomía que para administrar recursos, el clima disciplinario y las atribuciones para adaptar el currículo y forma de enseñanza.

La información provista por los directores de escuela y demás informantes en la prueba Pisa posibilita definir índices que cuantifican las dimensiones citadas (OECD, 2012). A efectos del presente estudio se computó el valor de estos indicadores para las escuelas públicas y privadas, para luego asociar a cada alumno de la escuela el valor del respectivo índice. El análisis que aquí se realiza compara solo a alumnos de

clase media; o lo que es similar, se comparan escuelas ponderadas de acuerdo al número de estudiantes de clase media.¹⁰

La disponibilidad de recursos en las escuelas se mide a través de un índice que incluye materiales de enseñanza, computadores, conectividad a internet, software para la enseñanza, recursos audiovisuales, equipo de laboratorio y de biblioteca. El índice fluctúa entre un mínimo de 0 y un máximo de 100.

Los resultados en el Cuadro 5 muestran que los alumnos de clase media que asisten a establecimientos privados disponen de recursos para el aprendizaje que excede con holgura al que disponen los alumnos de clase media en escuelas públicas, para cada uno de los países del estudio. La base de datos de la prueba Pisa no tiene información respecto del monto de financiamiento que disponen las escuelas, pero es muy probable que las escuelas privadas a la cual asisten alumnos de clase media cuenten con mayores niveles de financiamiento que expliquen su ventaja en recursos educativos. A ello también contribuye que estas escuelas atienden a una población de alumnos mayoritariamente de estrato medio y alto, mientras que las escuelas públicas a la cual asisten alumnos de clase media atienden a una población socioeconómicamente más heterogénea. Por otra parte, hay indicios que las escuelas públicas operan con niveles de eficiencia, de modo que tienen menos recursos educativos que los permitidos por su financiamiento. Estos dos últimos aspectos se examinan con mayor detalle más adelante.

El Cuadro 6 compara la disponibilidad de profesores entre alumnos de clase media de escuelas privadas y públicas. El índice considera si hay suficiencia de profesores calificados en ciencias, matemáticas, lenguaje y otras materias. Tal como ocurría con los recursos educativos, en todos los países de la región hay una diferencia que favorece a las escuelas privadas en materia de disponibilidad de profesores. Sin embargo, las diferencias son bastante menos pronunciadas que las existentes a nivel de recursos educativos, si bien son siempre estadísticamente significativas con la sola excepción de Colombia.

¹⁰ Es importante hacer notar que los índices aquí presentados están en una escala de 0 a 100, mientras que la OECD presenta los índices normalizados según la media y desviación estándar de la variable respectiva.

Cuadro 5
Recursos educativos en las escuelas de alumnos de clase media (índice de 0 a 100)

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	C Rica	México	Perú	Uruguay
escuelas privadas	62,0	76,0	63,4	64,4	68,5	72,0	64,4	78,4
escuelas públicas	57,2	50,9	51,6	37,8	42,8	51,0	44,4	64,3
Brecha priv-pub (% desv estándar)	25,4	131,9	65,6	126,8	117,2	105,1	90,9	74,4

Fuente: elaboración en base micro-datos Pisa 2012.

Nota: la brecha de recursos es estadísticamente significativa en todos los países. El índice se construye en base a la suficiencia de: (i) equipo de laboratorio; (ii) materiales de enseñanza; (iii) computadores para enseñanza; (iv) conectividad a internet; (v) software para la enseñanza; (vi) recursos de biblioteca; (vii) recursos audio-visuales.

Cuadro 6
Disponibilidad de profesores en escuelas de alumnos de clase media (índice de 0 a 100)

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	C Rica	México	Perú	Uruguay
escuelas privadas	82,7	88,1	70,0	63,9	81,7	81,1	78,4	84,1
escuelas públicas	76,9	70,7	56,4	63,2	76,2	66,3	60,3	67,6
Brecha priv-pub (% desv estándar)	27,4	78,8	54,2	2,4	30,6	67,2	78,6	75,3

Fuente: elaboración en base micro-datos Pisa 2012.

Nota: la brecha de profesores es estadísticamente significativa en todos los países, salvo en Colombia. El índice fluctúa se construye en base a si la escuela tiene suficiencia en materia de: (i) profesores calificados de ciencias; (ii) profesores calificados de matemáticas; (iii) profesores calificados de matemáticas; (iv) profesores calificados de otros ramos.

Un tercer atributo de interés es el grado de autonomía que disponen las escuelas para la gestión de sus recursos. Los ámbitos de decisión que se evalúan corresponden a la contratación y despido de profesores, la fijación de salarios base de profesores, los incrementos de salarios, la formulación del presupuesto de la escuela y la asignación de presupuesto al interior de las escuelas. A mayor responsabilidad de los directores de escuelas en la asignación de recursos, mayor el valor que asume el indicador.

Se constata que las escuelas públicas a que asisten alumnos de clase media disponen de un nivel muy bajo de autonomía para gestionar sus recursos cuando se les compara con las escuelas privadas que atienden alumnos de clase media (Cuadro 7). El puntaje obtenido por las escuelas públicas de la región refleja una situación cercana a nula autonomía para la toma de decisiones en la escuela respecto de las materias consideradas. Por su parte, las escuelas privadas presentan una fuerte heterogeneidad

entre los países. Colombia y Perú hay una mayor autonomía de los directores de las escuelas privadas, mientras que en Uruguay hay niveles bastante más bajos.

El siguiente atributo es el grado de autonomía que tienen los establecimientos para elegir sus prácticas pedagógicas y contenidos curriculares. A tal respecto, se les pide a los directores de escuela que evalúen si directores, profesores y autoridades educacionales participan en la elección de los textos que se utilizan en las clases, de los contenidos de los cursos, de los cursos que se ofrecen en las escuelas y en las prácticas de evaluación de los estudiantes. El índice de autonomía curricular se calcula como el número de responsabilidades que asumen los directores o profesores de escuelas en estas materias.

En todos los países de la región que considera el estudio se tiene que los directores y profesores de las escuelas públicas cuentan con un bajo nivel de autonomía en materia curricular, aún cuando superiores a los vigente para la gestión de los recursos (Cuadro 8). El valor promedio del índice es de 22,6 en la escala de 0 a 100, comparado con 58,4 en las escuelas privadas de los mismos países. En este caso hay mayor varianza entre los países de la región. Para las escuelas públicas hay menor autonomía curricular en Costa Rica, México y Uruguay que en los otros países de la región. Por su parte, las escuelas privadas de Perú son las que presentan mayor grado de autonomía curricular y aquellas en México y Argentina los menores niveles.

Cuadro 7
Índice de autonomía de escuelas en gestión de recursos para alumnos de clase media
(índice de 1 a 100)

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	C Rica	México	Perú	Uruguay
Escuelas privadas	n.d.	73,1	62,2	59,2	61,1	63,8	89,7	46,4
escuelas públicas	n.d.	1,9	5,3	3,9	3,7	9,7	12,0	1,9
Brecha priv-pub (% desv estándar)		254,3	153,8	212,7	229,6	225,1	199,1	211,9

Fuente: elaboración en base micro-datos Pisa 2012.

Nota: la brecha de puntaje es estadísticamente significativa en todos los países. El índice se construye en base a si la escuela tiene autonomía para sobre: (i) selección de profesores; (ii) despido de profesores; (iii) salario inicial profesores; (iv) incremento de salarios; (v) formulación de presupuesto del establecimiento; (v) decidir asignaciones presupuestarias.

Cuadro 8
Índice de autonomía de escuelas en gestión curricular, alumnos de clase media
(índice de 1 a 100)

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	C Rica	México	Perú	Uruguay
escuelas privadas	32,2	66,0	63,5	70,5	70,0	32,3	81,9	51,0
escuelas públicas	26,5	25,2	29,0	38,2	14,9	12,9	25,7	8,5
Brecha priv-pub (% desv estándar)	23,7	140,6	93,2	97,8	183,7	102,3	147,9	193,1

Fuente: elaboración en base micro-datos Pisa 2012.

Nota: la brecha de puntaje es estadísticamente significativa en todos los países. El índice se construye en base a si la escuela o profesores tienen autonomía para: (i) establecer políticas de evaluación de estudiantes; (ii) elegir textos de clases; (iii) determinar el contenidos de los cursos; (iv) decidir que cursos se ofrecen.

Finalmente se evalúa el clima disciplinario al interior de las escuelas. Esta vez la información proviene del cuestionario que la prueba Pisa realiza a los estudiantes, quienes reportan aspectos relacionados con las condiciones en que se desarrollan las clases, tales como si hay ruido y desorden; si hay demoras de tiempo para poder empezar las clases; si los estudiantes pueden trabajar bien en las clases, y otros relacionados. El índice resultante aumenta a medida que hay mayor disciplina. Los resultados en el Cuadro 9 muestran que hay una considerable similitud de clima disciplinario promedio entre escuelas públicas y privadas (alumnos de clase media).

En suma, las escuelas privadas ofrecen un conjunto de resultados y atributos que hacen que estos establecimientos sean atractivos en relación a los establecimientos públicos para quienes pueden pagar los costos de la educación, teniendo en cuenta que hay cofinanciamiento del Estado en algunos de los países. La pregunta siguiente es por los efectos que a nivel del conjunto del sistema educacional tiene el funcionamiento de las escuelas privadas.

Cuadro 9
Índice de clima disciplinario en escuelas, alumnos de clase media (índice de 1 a 100)

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	C Rica	México	Perú	Uruguay
escuelas privadas	44,0	51,9	53,3	61,7	64,5	59,0	56,0	58,0
escuelas públicas	47,3	48,0	49,2	54,9	54,7	58,3	58,1	53,4
Brecha priv-pub (% desv estándar)	-16,5	17,7	19,4	33,9	48,9	3,1	-11,9	19,7

Fuente: elaboración en base micro-datos Pisa 2012.

Nota: la brecha de resultados es estadísticamente significativa en todos los países, salvo en México y Perú. El índice se construye a reportes de los estudiantes respecto a si en clases: (i) estudiantes no escuchan a profesores; (ii) hay ruido y desorden; (iii) profesores deben esperar largo rato para que estudiantes se tranquilicen; (iv) estudiantes no pueden trabajar bien; (v) estudiantes no empiezan a trabajar pronto, iniciada la clase. El índice aumenta a medida que hay mayor disciplina.

3.3 Efectos a nivel de país

A continuación se examinan resultados centrales del sistema educativo en su relación con la enseñanza privada. La pregunta es si el funcionamiento de las escuelas privadas en la región tiene efectos en la segregación del sistema escolar, en la equidad en la asignación de recursos y en los niveles de logros de la enseñanza. También se analiza la eficiencia de la educación pública. La discusión que sigue sugiere hipótesis y explicaciones antes que respuestas definitivas. Estas últimas requieren un tratamiento analítico que supera los límites de esta investigación.

Segregación

Una función importante del sistema educacional es su contribución a la integración social. Ello tiene lugar a través de la transmisión de normas y valores que son compartidas por los residentes de un país, pero también a través de la convivencia en un mismo espacio físico de estudiantes que provienen de diferentes estratos sociales, étnicos o culturales. Ello posibilita que se genere tolerancia y lazos de confianza interpersonales que contribuyen a la democracia y cohesión social.

El análisis siguiente se centra en la variable socioeconómica, habida cuenta que ella es la dimensión más relevante en la segmentación que se produce en las sociedades latinoamericanas. Una crítica que se hace a la educación privada es que constituye un espacio segregado, que alberga a estudiantes de familias acomodadas que pueden pagar los costos de la enseñanza.

Para examinar la composición socioeconómica de las escuelas se utiliza como indicador el porcentaje de estudiantes de los quintiles 4 y 5 *por cada establecimiento*. Los quintiles se calculan al interior de la población de estudiantes de cada país usando el índice socioeconómico de la prueba Pisa. En los países de la región los quintiles cuarto y quinto abarcan el grupo de altos ingresos y la mayor parte de la clase media (el segmento más pudiente).¹¹ La clasificación en quintiles permite realizar un análisis comparado con los otros países que rindieron la prueba Pisa, quienes sirven como referente externo de los resultados en la región.

El indicador descrito equivale a preguntar con qué porcentaje de estudiantes de su mismo estrato conviven en promedio los alumnos del quintil 4 o 5 en sus escuelas. La respuesta sería un 40% si este grupo estuviese homogéneamente distribuido entre todas las escuelas del país. Un porcentaje mayor a 40% informa que el grupo tiende a concentrarse en un subconjunto de las escuelas. Por ejemplo, un resultado de 80% señala que en promedio los alumnos de los quintiles 4 y 5 asisten a escuelas donde un 80% de la matrícula pertenece a esos mismos quintiles. Ello implica que hay muchas escuelas con nula o muy baja presencia de estudiantes de los quintiles superiores.

¹¹ En el cuadro 1 se observa que la clase media sumada al grupo de altos ingresos constituye un 45% de la población de estudiantes, como promedio de los 8 países de la región.

Los resultados en el Cuadro 10 muestran que hay una fuerte segregación socioeconómica en las escuelas privadas de la región, las cuales presentan un indicador de 81,4% como promedio para la región. A nivel de los países el indicador alcanza un promedio de 57,9%, que resulta de considerar en conjunto las escuelas privadas y públicas.

Cuadro 10:
Segregación socioeconómica, % alumnos quintiles 4 y 5 por establecimiento

	Escuelas privadas	Escuelas públicas	Total país
Argentina	66,3	44,0	54,9
Brasil	86,8	39,7	56,6
Chile	69,3	31,7	62,0
Colombia	81,0	47,3	56,2
C Rica	89,2	42,4	57,5
México	88,4	48,7	58,0
Perú	79,8	45,3	60,4
Uruguay	90,1	38,6	57,5
Promedio 8 países AL	81,4	42,2	57,9
Promedio países OECD con participación privados mayor a 20%	56,7	44,4	50,6

Fuente: micro datos de la prueba Pisa 2012

Nota: resultados promedios en base a micro datos de estudiantes de quintiles 4 y 5.

Para efectos de comparación se consideran los países de la OECD con mayor participación de escuelas privadas. Estos son nueve países donde la educación privada representa un 20% o más de la matrícula escolar. El indicador de segregación para estos países es significativamente más bajo, especialmente a nivel de las escuelas privadas que en promedio asciende a un 56,7% versus un 81,4% en la región.¹² Esto muestra que la segregación no es inherente a un país donde haya participación relevante de escuelas privadas. Que ello sea o no así depende de las reglas de financiamiento y regulación bajo las cuales operan las escuelas públicas y privadas.

Otro cuestionamiento que enfrentan las escuelas privadas en materia de segregación refiere a prácticas de selección de alumnos. El argumento postula que estas escuelas seleccionarían a aquellos postulantes con mayor potencial académico y/o mejor historial de comportamiento. Ello redundaría en mejores resultados en las pruebas de aprendizaje a costa de hacer cargar a las escuelas públicas con los alumnos más difíciles de educar.

¹² El Cuadro A-4 en el Anexo presenta las cifras a nivel de cada país.

De acuerdo a la información provista por los directores de escuelas resulta que un 53% de alumnos en la región asisten a escuelas privadas que seleccionarían a sus estudiantes a través de pruebas de evaluación de conocimientos y/o por recomendaciones de las escuelas en que previamente estudiaban. En cambio, tal práctica caracterizaría al 29% de las escuelas públicas. La brecha a favor de las escuelas privadas rige en todos los países considerados de la región, con la excepción de México donde un alto porcentaje de escuelas públicas también realizaría este tipo de prácticas (Cuadro 11).

Los países de la OECD que tienen participación significativa de educación privada presentan una enorme heterogeneidad en relación a la selección de alumnos, desde países en que no existe en lo esencial tal tipo de práctica (3,7% en España) hasta otros de aplicación casi universal (97,4% en Holanda). Pero en todos estos países hay gran similitud entre las escuelas privadas o públicas. De esta manera, la selección de alumnos no depende de si las escuelas son públicas o privadas en estos países, sino de normas que aplican al conjunto de la educación.¹³

Cuadro 11
Selección en escuelas, % de estudiantes que asisten a escuelas
que siempre aplican exámenes de admisión o piden recomendaciones a otras escuelas

	Escuelas privadas	Escuelas públicas	Total país
Argentina	25,0	9,2	14,5
Brasil	32,9	19,5	21,8
Chile	45,3	26,1	38,3
Colombia	73,9	36,9	42,7
C Rica	76,6	45,8	50,5
México	62,0	49,3	50,9
Perú	50,9	23,3	29,8
Uruguay	57,4	21,4	27,5
Promedio 8 países AL	53,0	28,9	34,5
Promedio países OECD con participación privados mayor a 20%	50,6	44,4	56,7

Fuente: micro datos de la prueba Pisa 2012.

¹³ Ver Cuadro A-5 en Anexo. Los países con mayor participación de la educación privada son Holanda, Bélgica e Irlanda. Mientras en Holanda las pruebas de admisión constituyen la norma, en Bélgica (país vecino) son la excepción. En Irlanda las escuelas privadas tienden a tener una orientación católica y esperan que las familias se adscriban a esta iglesia, mientras que en Bélgica no hay diferencias un segmento similar de escuelas públicas y privadas piden concordancia de las familias con orientación filosófica o pedagógica del establecimiento.

Equidad en la asignación de recursos entre escuelas

La distribución de los recursos educativos entre las escuelas puede tener un sesgo igualitario si favorece a los alumnos de hogares pobres y vulnerables, convirtiendo a la educación en un espacio de igualación de oportunidades. También puede ocurrir lo contrario, que la educación sea un vehículo de reproducción de las desigualdades si su acceso y calidad dependen de los recursos que tienen los hogares. Este es un riesgo que se asocia a la educación privada en la medida que su acceso sea pagado y dependa de la capacidad de pago de familias. Sin embargo, la distribución de recursos en las escuelas públicas también puede ser desigualitaria, dependiendo de los criterios utilizados para financiar a los establecimientos.

La relación entre la educación y la equidad tiene especial importancia en América Latina, habida cuenta que uno de los problemas más importantes de la región son los elevados niveles de desigualdad. Este hecho en sí mismo dificulta la adopción de políticas educacionales más equitativas, puesto que una de las caras de la desigualdad es una distribución asimétrica del poder de influencia sobre las decisiones de políticas públicas. Por tanto, los grupos privilegiados ejercerán presión para mantener los arreglos institucionales que les favorezcan.

Para examinar esta materia se calcula el coeficiente de concentración de los recursos educativos, medido por el respectivo índice en la prueba Pisa. Ello requiere ordenar la población de estudiantes de cada país según el índice socioeconómico para luego correlacionar esta distribución con la disponibilidad de recursos educativos en las escuelas a que asisten. El coeficiente de concentración informa si los recursos de las escuelas aumentan o disminuyen con el nivel socioeconómico de los hogares, dando lugar a distribuciones progresivas o regresivas de los recursos educativos.

El gráfico 1 presenta el coeficiente de concentración expresado como porcentaje del índice de Gini del índice socioeconómico para los países de América Latina y de la OECD. Mientras más elevado sea este ratio, mayor es la concentración de los recursos educacionales en los estratos más acomodados. Valores bajos pero positivos muestran que la distribución de los recursos educativos es mucho menos concentrada que los recursos del hogar, pero sigue habiendo proporcionalidad entre ambas distribuciones. En cambio, valores negativos del ratio señalan que los recursos educativos se concentran en los estudiantes de hogares vulnerables.¹⁴

Siete de los ocho países de América Latina presentan los valores más elevados del indicador en el ranking, por lo que la organización de los sistemas educativos en la región está lejos de contribuir a una mayor igualdad de oportunidades. El gráfico muestra que la mayoría de los países de la región representan verdaderos *outliers* si

¹⁴ Obviamente, el efecto definitivo de la educación sobre la equidad depende críticamente de su calidad. No ayuda mucho a la equidad que los recursos estén concentrados en los más pobres si la educación es de mala calidad.

se les compara con la norma de los países más desarrollados. La excepción es Uruguay que ocupa el lugar 13 en el ranking del indicador, para un total de 40 países considerados este análisis.¹⁵

Por contraste, entre los miembros de la OECD hay 15 países que presentan valores bastante bajos del indicador, en el rango de 0 a 10%. Otros cinco presentan un indicador negativo, en cuyo caso la distribución de recursos de la escuela favorece a los estudiantes de hogares desaventajados en lo socioeconómico.

A nivel de la región no se constata una asociación entre la participación de escuelas privadas y el indicador de desigualdad de recursos educacionales. Chile y Argentina son los países que tienen los mayores niveles de participación de las escuelas privadas en la matrícula escolar, pero obtienen los indicadores de desigualdad de recursos educativos más bajos después de Uruguay. El caso contrario ocurre en Costa Rica y México, que presentan elevada desigualdad de recursos educacionales y relativa baja participación de escuelas privadas. Un análisis de regresión cross-country confirma la inexistencia de correlación entre el porcentaje de matrícula privada y el índice de concentración en la región (Cuadro A-8 en Anexo). Por tanto, la desigualdad en la distribución de recursos educacionales no es privativa de las escuelas privadas en los países de la región.



Fuente: micro datos de la prueba Pisa 2012

¹⁵ Hay otros 23 países no pertenecientes a la OECD que rindieron la prueba Pisa. La posición relativa de América Latina no cambia demasiado cuando se consideran todos estos países, si bien hay otros dos casos (Tailandia e Indonesia) que se unen al grupo de “outliers”. Ver Gráfico A-2 en Anexo.

Ineficiencia en la gestión educacional

Una crítica recurrente a la provisión pública es la falta de eficiencia en la conversión de gasto a disponibilidad de recursos. En la materia se consigna que los gobiernos latinoamericanos en los países del estudio destinaron un 4,4% del PIB a la educación en el período 2006 a 2008, comparado con un 5,2% como promedio en la OECD. Esta es una brecha demasiado pequeña en financiamiento para explicar los bajos niveles de recursos educativos en las escuelas públicas de la región y pone en duda la eficiencia de la gestión pública.

Para examinar este tema en mayor profundidad se procedió a estimar una regresión entre el índice de recursos de las escuelas públicas y el gasto en educación pública como porcentaje del PIB para los 40 países que formaron parte de la prueba Pisa 2009, controlado por el nivel de ingreso per cápita. Los resultados de la regresión se usaron para predecir el nivel de recursos que debieran tener las escuelas públicas según el nivel de gasto público e ingreso per cápita. No se dispone de datos de gasto para realizar este análisis en la educación privada.

Los resultados en el gráfico A-2 en el Anexo muestran que para todos estos países, salvo Uruguay, las escuelas públicas operan con un nivel de recursos educativos muy inferiores a las que correspondería dado el nivel de gasto destinado al sector. Una baja relación entre recursos y gasto denota una situación de ineficiencia, en el sentido que el país podría funcionar con escuelas públicas mejor dotadas considerando la inversión realizada.

Otra dimensión relacionada con la eficiencia es el grado de autonomía que cuentan los directores de escuela para la asignación de recursos al interior de la escuelas y para la gestión del currículo y de las evaluaciones. La relación no es necesariamente lineal entre estas variables y el mejor funcionamiento de las escuelas. Tener grados muy bajos o nulos de autonomía en las materias citadas resta a la escuelas un espacio de gestión necesario para la mejor administración de los recursos y la adaptabilidad del currículo a las características de los alumnos. Por otra parte, niveles excesivos de autonomía pueden reflejar una falta de dirección y coordinación del sistema educacional, dejando a los directores de escuela responsabilidades que exceden a sus capacidades.

A este respecto es instructivo comparar los indicadores de autonomía de los países de la región con los países miembros de la OECD que logran los mejores resultados educacionales (logros que validarían las prácticas educacionales que adoptan). En materia de gestión de recursos educativos se tiene que los países de la OECD con mejores logros entregan en promedio menos autonomía a las escuelas privadas y más autonomía a las escuelas públicas en relación a los países de América Latina. De esta manera hay una menor brecha entre escuelas públicas y privadas que en la región, pero ella sigue siendo de magnitud significativa.

En materia de gestión curricular se tiene que, en promedio, los países de la OECD que obtienen mejores resultados educacionales otorgan un considerable mayor grado de autonomía a las escuelas públicas en relación a América Latina. En esos países hay mayor grado de autonomía también para las escuelas privadas, pero la brecha es muy inferior a la observada en los países de la región.

Así, la comparación con los países que obtienen los mejores resultados de aprendizaje muestra que las escuelas públicas de América Latina operan con muy bajos grados de autonomía en la gestión de recursos y, especialmente, en la gestión del currículo.

Cuadro 12
Grado de autonomía de las escuelas en gestión de recursos y de currículo

	Asignación de recursos en escuela			Gestión de currículo y evaluaciones		
	Privado	Público	País	Privado	Público	País
Argentina	nd	nd	nd	32,8	25,4	27,9
Brasil	71,1	2,0	13,1	62,8	24,8	30,9
Chile	58,7	4,3	39,0	60,8	33,7	51,0
Colombia	63,1	3,3	12,6	66,7	39,4	43,7
C Rica	62,0	3,9	12,6	69,5	14,1	22,7
México	63,8	7,0	13,9	34,2	11,7	14,4
Perú	89,4	8,3	27,4	80,6	31,3	42,9
Uruguay	48,1	1,9	9,6	50,6	8,9	15,9
Promedio 8 países AL	65,2	4,4	18,3	57,3	23,7	31,2
(*) Países OECD con mejor logro en Pisa	40,0	14,6	19,0	63,9	52,3	53,9

(*) Considera a los países en la mitad superior del puntaje promedio lectura y matemáticas Pisa 2012, Ver Cuadro A-6 en Anexo

Fuente: micro datos de la prueba Pisa 2012

Logros en aprendizaje

Un último aspecto a evaluar es el logro en aprendizaje medido a través del resultado en la prueba Pisa. El puntaje obtenido en la prueba da lugar a una clasificación de seis niveles de acuerdo a las competencias adquiridas. El nivel 1 denota un nivel inferior al mínimo requerido para participar de modo efectivo y productivo en la sociedad. Por ejemplo, los alumnos en el nivel 1 de la prueba de lectura tienen dificultades para entender lo que leen, localizar información simple en un texto, interpretar contenidos básicos, identificar similitudes y contrastes para una palabra, etc.

El Cuadro 13 presenta el porcentaje de estudiantes en nivel 1 de lectura para cada país de la región, distinguiendo entre alumnos de clase media y clase emergente. A

finde de comparación se reportan similar resultado para el promedio de los países de la OECD, considerando a alumnos del mismo rango de puntajes del índice socioeconómico que los alumnos de clase media y emergente en América Latina. De esta manera se controla por la diferencia de nivel de desarrollo entre ambos grupos de países.

En Costa Rica alrededor del 17% de los alumnos de clase media no logra niveles básicos de lectura a los quince años de edad; en Chile el porcentaje es cercano al 22% y en México y Colombia fluctúa entre el 25% y 30%. En Uruguay, Brasil y México se tiene que entre el 30% y 35% de los estudiantes de clase media no obtienen logros mínimos en la prueba de lectura. En Argentina el porcentaje es aún más alto, en las inmediaciones del 40%.

La evaluación es aún más negativa para los estudiantes de hogares del grupo emergente. El porcentaje de estudiantes de clase media que está por debajo del mínimo en la prueba de lectura llega a más de un 50% en Argentina, Colombia, Perú y Uruguay. En la prueba de matemáticas el porcentaje excede un 70% (!) en esos mismos países, con la excepción de Uruguay.

Cuadro 13
Porcentaje de alumnos en nivel 1 (bajo el umbral de suficiencia), Pisa 2012 Lectura

	Clase media	Clase emergente	País
Argentina	39,2	60,3	53,1
Brasil	34,0	48,8	50,6
Chile	21,6	35,9	31,8
Colombia	29,1	50,8	50,5
C Rica	17,0	32,1	30,1
México	26,9	39,4	39,8
Perú	34,2	57,6	59,8
Uruguay	30,4	50,6	46,0
Promedio 8 países	29,1	46,9	45,2
Promedio OECD	12,5 (*)	25,2 (*)	15,8

Nota (*): considera alumnos de similar puntaje en el índice socioeconómico de los respectivos grupos de clase media y emergente en América Latina.

Fuente: micro datos prueba Pisa 2012

Como promedio de los países de la región se tiene que un 29,1% de los estudiantes de clase media y 46,9% de clase emergente no obtienen la calificación mínima que la prueba Pisa de lectura supone necesaria para funcionar en las sociedades. Estas cifras son muy elevadas y relevan un fuerte problema de calidad de la educación en la región, que afecta incluso a hogares consolidados en lo económico. Para los países de la OECD

los porcentajes promedios son 12,5% y 25,2%, considerando estudiantes similares en la variable socioeconómica. La comparación entre países, sin controlar por la variable socioeconómica, muestra que el porcentaje de estudiantes con rendimiento insuficiente en lectura es tres veces mayor en promedio entre los países de la región considerados en el estudio y los países de la OECD.

Los resultados en la prueba de matemáticas son aún más malos (Cuadro A-8 en Anexo). Para la región, en promedio, se tiene que cerca de la mitad de los estudiantes de clase media no alcanzan el nivel mínimo requerido para funcionar en sociedad; en la clase emergente reprueban dos terceras partes de los estudiantes.

Como ya fuera comentado, al interior de cada país de la región los estudiantes obtienen de clase media mejores resultados en las escuelas privadas. La pregunta es si este resultado se mantiene a nivel de los países, cuando se comparan naciones que tienen diferente participación de la educación privada. El análisis de regresión cross-country muestra que la mayor participación de la educación privada se asocia a mayor puntaje promedio en la prueba Pisa del país, un resultado que también aplica a América Latina (Cuadro A-9 en Anexo). Este es un dato que solo tiene valor a nivel de hipótesis de trabajo y no constituye prueba que exista una relación de causalidad estricta entre participación de las escuelas privadas y mejor rendimiento en la prueba Pisa.

4.- La promesa de la educación superior

En las últimas décadas ha habido una fuerte expansión de la matrícula de la educación superior en América Latina. Entre 1995 y 2010 el número de estudiantes en instituciones de educación superior creció desde 5,6 millones a 15,9 millones en los países que considera el estudio, excluyéndose del cálculo a Costa Rica por falta de información sobre la matrícula en universidades privadas.¹⁶

Con la excepción de Colombia, estos países muestran un considerable aumento de la participación de la matrícula en instituciones privadas. El crecimiento del sector privado es especialmente notorio en Chile, Perú y Brasil. De cada cien nuevas matrículas que se crean entre 1995 y 2010, cerca de 95 fueron aportadas por entidades privadas en Chile; en Perú y Brasil, entre 75 y 80. En esos países la educación superior es en la actualidad mayoritariamente privada en cuanto al número de matriculados. En Brasil y Perú las instituciones de educación superior privadas pueden operar con fines de lucro, lo que contribuiría a explicar la mayor oferta en relación a otros países del estudio. En Chile pueden hacerlo las instituciones de educación superior no universitarias, pero hay acusaciones sobre un conjunto de

¹⁶ Para el año 2007 la estimación oficial era que la matrícula total de la educación superior universitaria en Costa Rica era de 157.053 estudiantes, de los cuales cerca del 47% asistía a universidades estatales y el 53% a universidades privadas. No es posible conocer las tendencias ni la participación del sector no universitario. (Macaya y Román 2011)

universidades que habrían transferido excedentes a sus dueños a través de mecanismos indirectos.

Cuadro 14
Expansión de la matrícula de educación superior 1995-2010

	Matrícula (miles)		% matrícula privada		Crecimiento matrícula %	% Contribución privada a aumento matrícula
	1995	2010	1995	2010	1995-2010	1995-2010
Argentina	1054	2387	20,3	27	226,5	32,3
Brasil	1661	6563	58,4	73	395,1	77,9
Chile	327	876	53,7	80	267,9	95,7
Colombia	561	1674	64,1	45	298,4	35,4
Costa Rica	nd	157	nd	53	nd	nd
México	1304	2847	25,2	32	218,3	37,7
Perú	643	1207	35,9	54	187,7	74,6
Uruguay	75	161	6	13	214,7	19,1
Total*	5625	15872	34	44,2	282,2	49,8

Fuente: Compendio de Educación de Unesco 2012. El dato para Costa Rica solo incluye universidades y proviene de Macaya y Forastelli (2011) proviene de la encuesta de hogares. La referencia para Perú la participación privada en 2010 proviene de Del Mastro (2011).

La mayor cobertura se produce cuando hay más jóvenes ingresando a la educación superior, pero también puede reflejar estadías más largas de quienes ingresaron. El último caso es más frecuente en países con fuerte predominancia de instituciones públicas que no cobran por los estudios superiores, como Argentina y Uruguay.¹⁷

En el Cuadro 15 se reporta la tasa de acceso de las clases media y emergente a la educación superior, a través del porcentaje de estudiantes de 20-24 años que *ingresa* a instituciones de educación superior en relación al total de jóvenes de la edad en el respectivo grupo.¹⁸

¹⁷ Considere dos países, A y B, con igual número de entrantes a la educación superior. Si en A la duración de los estudios duplica a B, entonces A tendrá el doble de alumnos matriculados en un año cualquiera.

¹⁸ Para este tramo de edades se puede identificar razonablemente bien el nivel socioeconómico del hogar paterno, considerando que la información en las encuestas de hogares refieren a los hogares de residencia y que un 90% de los estudiantes de educación superior de 18-24 aún no ha formado un hogar propio en los países del estudio.

Cerca del 46% de los jóvenes de clase media y del 25% de grupos emergentes está ingresando a la educación superior en los países del estudio. Las mayores tasas de acceso corresponden a Argentina, Chile y Perú, un resultado en cierto modo sorprendente por las diferencias que existen entre esos países. En Argentina y Chile operan con modelos muy distintos de educación superior; en Argentina predomina la educación pública gratuita y sin exámenes de ingreso, mientras que Chile tiene uno de los sistemas de educación superior con mayor presencia de instituciones privadas y operación de mecanismos de mercado en el mundo. Por su parte, Uruguay y Perú presentan tasas de acceso similares a pesar que Uruguay tienen un nivel de ingreso per cápita sustancialmente mayor que Perú (55% más elevado). En cambio, México tiene una tasa de acceso a la educación superior que es muy baja si se le compara con Argentina y Chile, países con similar nivel de desarrollo económico.

Cuadro 15
Acceso y sector de estudios en la educación superior de los jóvenes de clases medias y emergentes , circa 2012

	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	C Rica	México	Perú	Uruguay	Promedio
% que ingresa en población 20-24									
Emergentes	31,1	12,7	34,4	27,2	13,2	17,9	41,4	24,5	25,3
Clase media	50,3	28,8	51,1	52,1	36,3	39,1	61,5	49,5	46,1
Total país	40,3	23,0	46,9	33,8	27,5	29,0	49,1	38,6	36,0
% estudiantes en sector privado									
Emergentes	18,2	70,9	70,2	41,7	32,7	23,9	54,3	6,9	39,8
Clase media	26,7	77,6	72,5	55,5	48,2	31,6	68,0	13,2	49,2
Total país	25,0	75,8	70,7	52,4	46,5	34,8	63,5	15,4	48,0

Fuente: elaboración en base a micro-datos de encuestas de hogares

4.1. ¿Cómo los distintos países se hicieron cargo de la mayor demanda por educación superior?

En Argentina ha sido el Estado quien ha liderado la creación de instituciones de educación superior en años recientes. Sin embargo, el aumento en el número de instituciones públicas se produce por decisión de los gobiernos provinciales, sin atender a consideraciones de sustentabilidad económica o de demanda de postulantes (García de Fanelli, 2011). En efecto, entre el 2005 y el 2010 se crearon 11 universidades e institutos universitarios estatales y 4 privados.; así como 145 institutos superiores no universitarios estatales y 77 privados. No obstante, la matrícula del sector privado creció cerca de 35% en los últimos cinco años mientras que la matrícula en el sector universitario estatal se mantuvo prácticamente estancada. La expansión de la matrícula privada habría sido posible por el aumento

del nivel real de los ingresos de los asalariados que fortaleció la capacidad económica de las familias e hizo posible financiar los aranceles de las universidades privadas.

La actual oferta de educación superior argentina comprende a 115 universidades e institutos universitarios, de los cuales hay 55 estatales y 60 privados, así como 2.092 institutos de educación superior no universitaria, 917 estatales y 1175 privados, incluyendo institutos de formación docente e institutos técnicos. El sector universitario representa el 72% de la matrícula de la educación superior y el sector no universitario el 28% restante. Un 80% de la matrícula universitaria corresponde a instituciones públicas; porcentaje que baja a un 55% en las instituciones no universitarias.

En Argentina el acceso a las universidades públicas es libre puesto que no hay exámenes de admisión ni cupos máximos, salvo en el caso de algunas carreras como medicina. Por su parte, las universidades privadas son instituciones sin fines de lucro pertenecientes a fundaciones y grupos religiosos.

Brasil presenta exhibe la mayor tasa de expansión de la matrícula entre los países considerados en el estudio; 370% de aumento entre 1995 y 2009. Ello fue posible por un gran crecimiento de instituciones privadas que se deriva de una política del estado brasilero que a mediados de los años 90s liberalizó la normativa para la creación de instituciones de educación superior de modo que el sector privado diera cuenta de la mayor demanda por educación superior. Ello en el contexto de restricciones fiscales y de una baja confianza en la capacidad de las universidades públicas para responder a las demandas que provenían de las familias y del mercado laboral (Ferreiro de Brito, 2011). El crecimiento del sector privado estuvo principalmente a cargo de instituciones comerciales (for profit) y de tamaño pequeño. En el 2007 un 90% del total de 2.398 instituciones de educación superiores eran privadas, y cuatro quintas partes de estas de naturaleza comercial (las restante son confesionales o comunitarias). No obstante, las universidades más grandes y prestigiosas son federales y concentran la investigación científica.

Un 88% de la matrícula de pregrado en Brasil estudia carreras conducente a un título profesional y el 12% restante carreras técnicas de más corta duración. Los primeros asisten tanto a universidades (51% de la matrícula total en el país) como a instituciones no universitarias, incluyendo institutos integrados, facultades y centros tecnológicos (37% del total). Por su parte, los matriculados en programas técnicos estudian tanto en universidades (5% del total) como en instituciones no universitarias (7% del total) (Leal, 2011). También ha habido un importante aumento de la educación de pregrado a distancia, que representa una modalidad de menor costo que hace posible el acceso de estudiantes en localidades remotas. En el 2010 la educación a distancia representaba un 14% de la matrícula de pregrado.

Las universidades públicas han operado históricamente con exámenes de admisión en Brasil, si bien tienen autonomía para determinar las reglas de selección de los postulantes. Recientemente se establecieron cuotas especiales de admisión para

jóvenes de clases populares, en su mayoría afro-descendientes. Esta iniciativa busca compensar las desventajas que tienen en los exámenes de admisión a las universidades, habida cuenta de las debilidades de su formación previa.

En Chile el sistema de educación superior está integrado por universidades públicas; universidades privadas tradicionales que reciben recursos públicos basales de financiamiento; “nuevas” universidades privadas, creadas con posterioridad a la reforma de 1981 (no reciben fondos basales); institutos profesionales conducentes a títulos profesionales sin grado académico y los centros de formación técnica a cargo de carreras de dos años de duración. La distribución de la matrícula en el año 2010 era de 18% en universidades públicas; 13% en universidades privadas tradicionales; 33% en nuevas universidades privadas; 23% en institutos profesionales y 13% en centros de formación técnica. Entre el 2005 y 2010 la matrícula de pregrado creció en un 53%, crecimiento liderado por institutos profesionales y centros de formación técnica que duplican su matrícula en estos años. Este es un resultado que se origina en la expansión de la política de financiamiento estudiantil a estas instituciones -y las nuevas universidades privadas -en el 2005.

En Chile, los institutos profesionales y los centros de formación técnicos pueden operar con fines comerciales (retiro de utilidades), mientras que las universidades privadas no pueden hacerlos. Sin embargo, algunas de las nuevas universidades utilizan subterfugios para transferir utilidades a sus dueños; por ejemplo, a través de precios de arriendo sobrevalorados por propiedades vinculadas a los dueños de las instituciones.

Las universidades tradicionales en Chile operan con un examen de admisión integrado, al cual se ha sumado una parte de las nuevas universidades privadas. No obstante, la ampliación de la oferta ha llevado a que algunas instituciones no puedan llenar las vacantes disponibles, por lo que la mayor parte de las nuevas universidades privadas tiene una política laxa de acceso.

Colombia representa un caso de excepción, puesto que es el único país de los considerados en el estudio que presenta un fuerte descenso en la participación del sector privado, desde un 64% en 1995 a un 44% en 2009. No obstante, junto a Brasil lidera en el crecimiento de la matrícula de la educación superior con un aumento de 280% en el período. Cabe puntualizar que en Colombia las instituciones de educación superior privada no pueden tener fines de lucro, lo que restringe la oferta de potenciales entrantes al sector.

Un desarrollo reciente de interés en Colombia es el aumento de participación en la matrícula de las carreras técnicas de menor duración. Entre el 2005 y 2010 la matrícula en instituciones técnicas y tecnológicas se triplicó, creciendo desde 173.995

a 542.359 estudiantes, mientras que la matrícula en las universidades aumentaba solo en 10%, desde 1.022.695 estudiantes a 1.132.062 (Orozco, Castillo y Varelo, 2011).¹⁹

En Colombia el acceso a las universidades se realiza a través de exámenes nacionales de admisión basados en los conocimientos impartidos en la enseñanza media. No obstante, las instituciones operan con criterios de corte específicos para determinar el ingreso de los postulantes.

En México dos terceras parte de la matrícula de educación superior asiste a instituciones públicas, que incluyen universidades federales, universidades de los estados, institutos tecnológicos y de formación de profesores. El otro tercio de la matrícula asiste a instituciones de educación privadas, entre las cuales se cuenta a universidades de elite; universidades de “absorción de demanda” que operan con niveles de calidad y de costos más bajos; institutos y academias.

El aumento de oferta de los últimos años ha tenido lugar en México a través de ampliaciones de cupos en las universidades existentes y de la creación de universidades tecnológicas y politécnicas. No obstante, estas nuevas universidades ofrecen carreras conducentes a grados académicos de licenciatura puesto que los títulos de técnicos de nivel superior no tienen aceptación social. De acuerdo a Gil y Perez-García (2011), la matrícula del sector privado presentaría tendencia a estabilizarse puesto que se habría ya saturado el segmento de familias que pueden pagar por la educación superior de sus hijos.

Las universidades públicas mexicanas operan con exámenes de admisión, al igual que las universidades privadas de mayor prestigio. En cambio, las universidades privadas de menor calidad no restringen el acceso de postulantes.

En Perú la casi totalidad de la expansión de matrícula universitaria se canaliza a través de universidades privadas. En el 2010 había un total de 474.000 estudiantes en universidades privadas y 310.000 en universidades públicas. Entre el 2005 y el 2010 la matrícula de las universidades privadas se expandió en un 70% mientras que en las universidades públicas crecía en un solo 10% (Del Mastro, 2011).

Entre 1996 y 2010 se crearon 36 universidades privadas y solo 6 públicas. El aumento del número de universidades privadas tiene como contexto una normativa laxa y propicia para la iniciativa privada. La Ley de Promoción de la inversión en la educación de 1996 señala que cualquier persona natural o jurídica puede fundar, promover, conducir o gestionar una universidad privada, solo con cumplir ciertos requisitos y estándares definidos por el Consejo Nacional para Autorización de Funcionamiento de Universidades –CONAFU, entidad dirigida por ex-Rectores. En cambio, las universidades públicas requieren una ley del Congreso para su creación.

¹⁹ Se trata de carreras que clasifican en la categoría 5B de Unesco y deben ser diferenciadas de las licenciaturas técnicas que tienen una duración similar a una carrera de pregrado universitaria. Estas últimas clasifican en la categoría 5A y representan la alternativa de formación técnica predominante en Brasil y México.

Cada institución tiene reglas particulares de admisión en Perú. Algunas universidades públicas operan con academias pagadas que preparan a los estudiantes para los exámenes de admisión.

En Uruguay la educación superior estuvo monopolizada por una única universidad durante gran parte de su historia. En 1995 se modifica la normativa y se hace posible la creación de instituciones de educación superior privadas, dando lugar a la creación de cuatro nuevas universidades y una decena de institutos universitarios privados. Sin embargo, la educación estatal sigue siendo la modalidad predominante, dando cuenta de la totalidad de los aportes financieros públicos, casi el 90% del estudiantado, y de la gran mayoría de profesores y de la investigación que se realiza en el país (Romero, 2011). La formación de docentes para todos los niveles del sistema educativo ha estado a cargo de institutos no universitarios de educación superior, pero se prevé la formación en un Instituto Universitario de Educación que se constituiría la segunda institución pública de nivel universitario. Al igual que en Argentina, el acceso a la universidad pública se realiza sin exámenes de admisión ni cupos disponibles.

4.2. Financiamiento de los estudios superiores

En casi todos los países de la región opera un sistema segmentado de financiamiento para la educación superior, con instituciones públicas que ofrecen educación gratuita, o altamente subsidiada, e instituciones privadas que se financian con cobros a los estudiantes. Salvo excepciones de alcance limitado, estos países no disponen de sistemas ayuda estudiantil que faciliten el acceso a la educación superior en las instituciones privadas. Este esquema de financiamiento supone una gran carga financiera para las familias cuando la matrícula es mayoritariamente privada.

A diferencia del sistema escolar donde las escuelas privadas convocan a los estudiantes de familias más acomodadas, en la enseñanza superior no hay una correspondencia entre tipo de institución y el nivel socioeconómico de los alumnos. Hay universidades públicas gratuitas de prestigio que atraen tanto a estudiantes de familias afluentes como de otras clases sociales. También hay universidades privadas de calidad y elevados precios de acceso, orientadas a los segmentos de mayores ingresos. No obstante, el grueso de las instituciones públicas y privadas operan con niveles más bajos de calidad y congregan indistintamente a un público masivo de sectores medios y emergentes.

En Argentina, México y Uruguay el modelo de financiamiento dual opera con participación mayoritaria de entidades públicas. En estos países el Estado destina recursos del orden del 1,0 % del PIB para la educación superior; siendo el aporte de las familias de un 0,3% del PIB en Argentina y 0,4% del PIB en México (Cuadro 16).

En Argentina las universidades públicas se financian con aportes del presupuesto nacional y no cobran aranceles a los estudiantes, si bien ha habido iniciativas en esa dirección que no se han materializado por oposición de alumnos y profesores. En cambio, las universidades privadas se financian completamente con recursos privados,

que en un 90% proviene del cobro de aranceles a los alumnos. No se dispone de financiamiento público para la enseñanza en universidades privadas ni tampoco sistemas de créditos o becas. El cobro de la enseñanza en las universidades privadas puede fluctuar entre 5000 y 15000 dólares anuales, expresados en paridad de poder de compra PPP.²⁰ Sin embargo, el gasto privado promedio en la educación superior es más bajo, en el entorno de US\$ 2900 (PPP), debido que a cerca de la mitad de la matrícula privada corresponde a establecimientos de educación técnica de menor costo de operación.

En México las universidades e institutos técnicos públicos están fuertemente subsidiados. En la UNAM hay una cuota fija anual de solo 20 dólares. Sin embargo, en algunos estados las universidades públicas operan con cobros más elevados en un esquema de tarifas diferenciadas según la capacidad de pago de las familias. Para los alumnos de bajos ingresos que asisten a universidades públicas se dispone de un programa de becas (Pronabes), que en el año 2010 cubría a un 18% de la matrícula del sector.

Cuadro 16
Financiamiento educación superior en 2009 (% PIB)

Fuente	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	C Rica	México	Perú	Uruguay
Público	0,7	0,8	0,3	0,8	1,1	0,9	0,4	0,7
privado	0,2	0,7	1,7	1,0	n.d.	0,3	0,8	n.d.
Total	0,9	1,5	2,0	1,8	n.d.	1,2	1,2	n.d.

Fuente; Unesco, Compendio de Educación 2011 y estadísticas OECD

Cuadro 17
Nivel de gasto estimado por alumnos en instituciones de educación superior en 2009 (US\$ PPP)

Fuente	Argentina	Brasil	Chile	Colombia	C Rica	México	Perú	Uruguay
Público	2451	10127	n.d.	3800	4170	7644	2297	2092
privado	1894	3158	n.d.	5950	n.d.	5178	3904	n.d.
Total	2301	4570	6380	4760	n.d.	6829	3171	n.d.

Fuente; Unesco, Compendio de Educación 2011 y estadísticas OECD.

El sector privado incluye a universidades de elite que tienen aranceles muy elevados así como instituciones de costo más moderado orientadas a un público de ingresos medios. La cuota anual es de US\$ 1.600 en las universidades más modestas y cercana a

²⁰ http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/files/Country_Profiles/Latin_America/Argentina.pdf

US\$ 16.000 en las más prestigiosas.²¹ Un segmento de las instituciones privadas se ha especializado en la atención en horario vespertino de personas que están trabajando y tienen una capacidad de pago acorde. No hay política de ayuda financiera para los estudiantes de la educación superior privada, salvo iniciativas aisladas a cargo de las propias instituciones del sector.

En Uruguay la Universidad de la República mantiene una política de acceso universal a todo joven egresado de la educación media, sin mediar examen de ingreso, cupos por vacantes ni costo directo para los estudiantes. No hay ni se prevé a futuro que las instituciones privadas accedan a recursos públicos, salvo algunos fondos concursables para proyectos de investigación. Hay, eso sí, un sistema de becas para financiar gastos de manutención de los estudiantes de la universidad pública.

Por su parte, en Brasil y Perú el modelo de financiamiento dual opera con alta participación del sector privado en la educación superior. En estos países las familias deben realizar un esfuerzo mayor para financiar los estudios superiores de sus hijos.

En Brasil los aranceles de las universidades privadas más prestigiosas están en el rango de US\$ 10.500 a US\$ 13.300²². No obstante, el gasto por estudiante en el sector privado es bastante más bajo, del orden de US\$ 3.100 (PPP), puesto que hay un segmento significativo de estudiantes que asisten a instituciones de menor calidad y costo. Por su parte, las universidades públicas son gratuitas y operan con muy elevados costos unitarios. El gasto por estudiante en el 2009 se estima en US\$ 10.120 (PPP) en dichas universidades, una cifra que ese supone neta de costos asociados a la actividad de investigación y desarrollo.²³

Los estudiantes en instituciones privadas pueden acceder a becas y créditos financiadas con recursos públicos. Sin embargo, esta financiamiento es acotado y cubre solo muy parcialmente los costos de la educación privada; en el año 2010 su cobertura alcanzaría a solo un 6% de la matrícula del sector (Ferreiro de Brito, 2011).

En el Perú se tiene que el financiamiento de las universidades privadas proviene en un 95% del pago que efectúan los estudiantes y sus familias. No se dispone de financiamiento público para los estudiantes en instituciones privadas, a pesar del fuerte incremento de la matrícula del sector en las últimas décadas. En cambio, las universidades públicas se financian con aportes fiscales así como con la generación de ingresos propios (alrededor del 30% de su presupuesto).

Colombia también opera con el modelo de financiamiento dual, si bien la distribución de la matrícula es más pareja entre entidades públicas y privadas que en los demás países considerados en el estudio. Este país exhibe el esquema de crédito estudiantil de mayor desarrollo de la región, después de Chile, alcanzando una cobertura del 18% de los estudiantes en el 2010. La política de crédito estudiantil representa uno de los

²¹ http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/files/Country_Profiles/Latin_America/Mexico.pdf

²² http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/files/Country_Profiles/Latin_America/Brazil.pdf

²³ De acuerdo a la información provista por Unesco en el Compendio de Educación del 2011.

ejes de la estrategia de expansión de la cobertura de la educación superior, facilitando el acceso de estudiantes de bajos ingresos.

Chile constituye un caso de excepción en América Latina. Su sistema de educación superior ha sido clasificado como de privatización avanzada, puesto que a la alta concentración de matrícula en el sector privado se une la elevada participación del gasto privado en el gasto total de la educación superior, por sobre un 80%. Por ello, Chile se asemeja al grupo de países de mayor privatización de la educación superior, como Japón, Corea e Indonesia (Brunner, 2008).

En Chile, las instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas, cobran aranceles por montos que fluctúan en el rango de US\$ 3000 a US\$ 15000 anuales, expresados en paridad de poder de compra. El Estado financia una fracción menor del presupuesto de las universidades públicas, las cuales deben competir con sus pares privados por la captación de estudiantes cuyos pagos representan la mayor parte de los recursos que cuentan estas instituciones. Desde inicios de los años 80s se dispone de un sistema de crédito universitario que ha sido objeto de diversas reformas y que actualmente funciona con un retorno de tipo contingente al ingreso. Solo en el 2005 se amplió el sistema de financiamiento a estudiantes de (nuevas) universidades privadas y en instituciones no universitarias, a través de un esquema de oferta bancaria con garantía estatal que generó situaciones de sobre-endeudamiento no sostenibles en el tiempo. En el año 2012 se procedió a reformar el sistema de crédito, a través de la integración de los sistemas existentes en un solo tipo de crédito con retorno contingente al ingreso y administrado por el Estado.

Chile presenta un nivel de gasto muy elevado en educación superior, del orden del 2,0% del PIB. Un 90% del gasto es clasificado como privado, pero ello incluye los créditos que en fracción significativa terminan siendo pagados por el Estado. El elevado gasto en Chile se origina en una combinación de cobros elevados y acceso a crédito con garantías públicas, que ha sido caracterizada por algunos como una “burbuja” afín a los procesos de compra de activos a precios especulativos y que se alimentan de crédito desregulado.

Por último, Costa Rica representa un modelo intermedio en materia del financiamiento de la educación superior. Las universidades públicas cubren parcialmente sus costos a través del cobro de aranceles a los estudiantes. En el 2010 se cobraba un arancel de US\$ 1.975 en los programas de bachillerato y de US\$ 2.537 en las licenciaturas. Para los estudiantes de menores recursos se dispone de becas, que cubren a un 42% de la matrícula de pregrado en universidades públicas. Se trata, en la práctica, de un arancel diferenciado según la condición socioeconómica del hogar. Por su parte, las universidades privadas cobran un arancel que fluctúa entre US\$ 2.500 y US\$ 12.000, sin que se disponga de una política de ayuda financiera en estos casos.

4.3. Los retornos de la educación superior.

La tenencia de un título profesional asegura la más de las veces una inserción laboral de calidad y un reconocimiento social acorde. En Colombia y Chile el ingreso laboral de los egresados universitarios de 25 a 44 años es en promedio alrededor de tres veces superior al obtenido por los egresados de la educación secundaria de similar edad (Cuadro 18). En Brasil, Costa Rica, México y Perú la brecha de ingresos promedio es cercana a 2,5 veces; mientras que en Argentina y Uruguay es de 1,7 veces. No toda la brecha de ingresos es atribuible a la enseñanza superior. Los egresados universitarios corresponden a una población que en promedio tienen mayores habilidades basales, de modo que parte de las diferencias de ingresos citadas se deben a este factor.

Cuadro 18
Ingreso laboral egresados universitarios, por edades
(Egresados de secundaria = 100)

	25-29	30-34	35-39	40-44	25-44
Argentina	161	169	174	175	172
Brasil	241	269	220	206	237
Chile	271	279	324	323	290
Colombia	271	310	330	328	313
Costa Rica	231	235	238	294	252
México	227	260	283	252	249
Perú	223	229	247	259	242
Uruguay	153	172	188	184	179

Fuente: elaboración en base a micro-datos de encuestas de hogares

Es muy probable que los retornos de la educación superior decrezcan en el futuro. La masificación de la educación terciaria tiene por necesaria contraparte la integración de jóvenes de grupos de menores ingresos, con menor nivel de capital cultural y que asisten a establecimientos de educación escolar y de enseñanza superior de muy variada calidad.

Otro factor a tener en cuenta es la interacción entre la demanda y oferta de trabajo calificado. El aumento de la oferta de egresados de la enseñanza superior debiera presionar a la baja el salario del trabajo calificados, a menos que la demanda por este factor esté creciendo a la par. La evidencia reciente para América Latina muestra que este proceso ya está en funcionamiento (Lopez-Calva y Lustig, 2010).

Ahora bien, una eventual caída de los retornos de la educación superior no es necesariamente una mala noticia para los países. Mas bien lo contrario, puesto que podría indicar que se están cerrando los déficits de capital humano calificado y de esta manera se utilizan plenamente los recursos humanos en el país. Asimismo, una de las

razones que explica la elevada desigualdad de ingresos en la región es la brecha salarial que existe entre trabajadores de alta y baja calificación. Una reducción de los retornos del nivel superior contribuiría a reducir la desigualdad en estos países.

De hecho, el menor premio salarial que obtienen los egresados universitarios en Argentina y Uruguay es un probable resultado de los factores citados. Estos países masificaron el ingreso de su población a la educación superior años atrás y en tal sentido adelantan los desarrollos que a futuro esperan a los demás países de la región, si bien hay especificidades a tener en cuenta como es el funcionamiento del mercado laboral.

Un punto muy relevante para este trabajo es como se concilia una caída en los retornos de la educación superior con las expectativas que sobre la materia tienen las clases medias y los grupos emergentes. En principio, el elevado retorno que se observa en la mayor parte de los países entrega espacio suficiente para acomodar un ajuste a la baja con la mantención de niveles de ingresos que son elevados en términos absolutos. Sin embargo, detrás del retorno promedio subyace una distribución que reflejan la heterogeneidad en la calidad de la educación superior, entre otros factores. Para los segmentos de jóvenes que acceden a las opciones de menor calidad el retorno puede ser bajo e incluso negativo.

De los países considerados solo Chile cuenta con información sobre la empleabilidad e ingresos laborales a nivel de carreras e instituciones de educación superior. Los datos provienen de la información tributaria del Servicio de Impuestos Internos y de los registros de titulación de universidades y demás centros de enseñanza. La vinculación entre ambas bases de datos se realiza a través del identificador individual que toda persona que vive en el país posee. Los resultados a nivel de promedios pueden consultarse en una página web dependiente del Ministerio de Educación.²⁴

En base a esta información el estudio de Reyes, Rodríguez y Urzúa (2012) estimó tasas de retorno a nivel de carreras e instituciones, usando un modelo econométrico que modela el proceso de selección en el acceso al sistema de educación superior y admite heterogeneidad en factores no observables. Las estimaciones muestran que habría retornos negativos de los estudios superiores para 35% a 40% de los estudiantes. En estos casos los costos directos (pagos a las instituciones) y costos de oportunidad (postergar entrada al mercado del trabajo) exceden en valor presente a los ingresos adicionales asociados a los estudios superiores. Estos últimos son menores a la diferencia observada de ingresos entre egresados universitarios y egresados de enseñanza media, puesto que parte de la brecha es atribuible a habilidades no observadas de los profesionales, que la modelación realizada en el estudio intenta corregir.

El estudio citado también estimó tasas de retorno para cuatro carreras universitarias específicas: derecho, administración de empresas, psicología y periodismo. Las

²⁴ <http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera-d-institucion>

estimaciones se realizaron a nivel de cada universidad que ofrecía la respectiva carrera. Esta vez no hubo modelamiento del proceso de selección de acceso a la educación superior, sino que se usaron los datos de ingresos y de aranceles directamente observados. Los resultados muestran que la tasa de retorno es positiva para derecho y administración de empresas en todas las universidades que ofrecen estas carreras, si bien hay notorias diferencias de retornos entre universidades. En cambio, solo hay un 44% de alumnos de periodismo matriculados en universidades que tienen con retornos positivos en esa carrera; así como un 56% de alumnos de psicología que estudiando en universidades con retornos positivos en ella.²⁵

De esta manera, los datos para el único país que tiene información desagregada muestra que hay una gran heterogeneidad en los retornos de la educación superior, incluyendo valores negativos para un buen porcentaje de casos. Ello no obstante que los datos agregados muestran una brecha de ingresos de tres veces respecto de los egresados de enseñanza media para Chile (Cuadro 17).

5.- A modo de conclusión

En este documento se exploran desarrollos en curso en el ámbito de la educación donde la provisión pública del servicio o bien la política pública de financiamiento y regulación se encuentran rezagadas en relación a las demandas y expectativas de la sociedad y grupos medios en particular.

En la educación escolar de nivel primario y secundario se está produciendo un éxodo de las clases medias desde la educación pública a las escuelas privadas. La salida de las clases medias de la educación pública se explica por los mejores resultados que ofrecen las escuelas privadas en relación a los establecimientos públicos. Las primeras ofrecen a sus alumnos mejores resultados de aprendizaje, mayor dotación de recursos educativos y de profesores, mayores niveles de autonomía en la gestión de recursos y del currículo, y en casi todos los países, un mejor clima disciplinario. Es previsible que la migración a escuelas privadas se intensifique en el futuro próximo a medida que sigan aumentando los ingresos de la población y una mayor parte de ella pueda financiar los estudios de sus hijos en escuelas privadas. Así visto, se trata de una decisión racional de familias que buscan la mejor educación para sus hijos y que están en condiciones de financiarla.

Sin embargo, se trata de una situación poco satisfactoria a nivel de conjunto de la sociedad, puesto que en una región de muy elevada desigualdad la privatización de la educación puede convertirse en un espacio adicional de reproducción de la desigualdad, con los problemas que ello supone para la cohesión social y el desarrollo de los países. Los datos dan sustento a esta preocupación puesto que las escuelas privadas de la región operan con elevados niveles de segregación social, excluyendo el acceso a familias menos pudientes a través del mecanismo de precio. Se advierte, en

²⁵ Nótese que las estimaciones se realizan a nivel de promedios por carrera/universidad; no a nivel de individuos.

todo caso, que también hay un problema de regresividad en la distribución de los recursos educacionales en los países con baja presencia de escuelas privadas, de modo que los problemas de equidad no se restringen a la esfera privada en la región.

A los desfavorables resultados que los sistemas educativos en América Latina obtienen en materia de su equidad se adicionan los malos resultados en materia de logros o aprendizaje que se presentan a continuación. Ello configura un panorama bastante negativo de la educación en la región.

En cualquier caso, el hecho es que la educación privada está creciendo por la elección de las familias y no parece ser políticamente viable obligar a las clases medias a que envíen sus hijos a una educación pública que ellos consideran de menor calidad. El punto por tanto es cómo conciliar la legítima búsqueda de las familias para la mejor educación de sus hijos con la contribución que debe realizar los sistemas educativos a la cohesión y equidad social. Hay que tener también presente que la emigración de las clases medias contribuye a debilitar a la educación pública en la medida que ella se queda con los alumnos que necesitan mayor refuerzo educacional y cuyas familias son políticamente menos vocales para presionar por un mejoramiento de la educación que reciben sus hijos.

En la práctica internacional hay dos modelos que han demostrado ser efectivos para compatibilizar la equidad del sistema educacional con buenos logros de aprendizaje y las preferencias de las familias.

En primer término, está el modelo de escuelas privadas que funcionan bajo la lógica de la educación pública. Este es el caso de Holanda y, con algunos matices, en Bélgica e Irlanda. En estos países entre el 60% y 70% de los estudiantes asisten a escuelas privadas. El Estado financia completamente a las escuelas privadas en Holanda, mientras que en Bélgica e Irlanda el financiamiento público represente cerca del 85% del presupuesto de estas escuelas. La capacidad económica de las familias no resulta ser un factor relevante en la elección de las escuelas privadas. De esta manera, el porcentaje de alumnos que asiste a escuelas privadas en Holanda es similar para los distintos estratos de la población, mientras que en Bélgica e Irlanda se constata una pequeña gradiente socioeconómica.

El modelo descrito entrega buenos resultados educacionales, en adición a su aporte a la cohesión social. Así, Holanda y Bélgica se sitúan al tope de los países europeos en la calidad de los aprendizajes medidos por la prueba Pisa, mientras que los estudiantes de Irlanda obtienen logros en el nivel promedio de la OECD.

En segundo término, está el modelo de la educación pública de excelencia. Los tres países situados fuera del Asia que obtienen los mejores resultados en las versiones recientes de la prueba Pisa son Finlandia, Canadá y Nueva Zelanda.²⁶ En estos países

²⁶ Japón, Corea, Hong-Kong y China (Shanghai) obtienen resultados tan buenos o mejores, pero hay diferencias en factores culturales que dificultan la comparación de sistema educativos con otros países.

entre un 93% a 97% de los estudiantes asiste a escuelas públicas, probando que no hay nada inherente a la gestión pública que impida tener una educación de excelencia. No obstante, hay diferentes modelos al interior de la educación pública. En Canadá y en Finlandia los directores de las escuelas tienen un bajo grado de autonomía para realizar gestión de sus recursos educativos, así como para elegir modalidades curriculares o métodos de enseñanza. En cambio, en Nueva Zelanda las escuelas tienen elevada autonomía en estos aspectos. En Finlandia no hay requerimientos de admisión por parte de las escuelas, mientras que una cuarta parte de las escuelas públicas de Canadá y Nueva Zelanda tienen pruebas de admisión.

Los modelos descritos pueden servir de referencia a América Latina. En particular, el sistema de escuelas privadas que funcionan bajo reglas públicas puede ser de especial interés para países donde hay mayor presencia de la educación privada, como Chile y Argentina, mientras que el modelo de educación pública de excelencia puede servir de guía para países con mayor tradición de escuelas públicas, como México y Costa Rica.

Eso sí, hay una considerable distancia entre los modelos de educación de excelencia y los sistemas educativos que tienen los países latinoamericanos. Para acercarse al modelo de escuelas privadas bajo reglas públicas se necesitaría que el cobro a las familias fuera reemplazado por financiamiento fiscal y que no hubiera discriminaciones en el acceso a los establecimientos privados. Ahora bien, un atributo importante asociado a las escuelas privadas es la libertad de enseñanza que se traduce en la presencia de oferentes educacionales vinculados a distintas creencias religiosas, concepciones valóricas y modalidades de enseñanza. En estos casos resulta legítimo pedir que las familias estén de acuerdo con los lineamientos seguidos por el establecimiento, entendiendo que hay un currículo mínimo común establecido por la política pública.

En el caso de las escuelas públicas haría falta un fuerte fortalecimiento de los recursos, atribuciones y capacidad de gestión en los establecimientos para acercarse al modelo de educación pública de excelencia. Hay también en los países de la región un problema de eficiencia agregada en los sistemas públicos en cuanto a la conversión de gasto público en recursos educativos que es necesario solucionar.²⁷

Ahora bien, las mejores prácticas internacionales constituyen solo referencias a tener en cuenta a la hora de evaluar los caminos a seguir. Los sistemas educacionales son resultado de procesos históricos propios de cada país y presentan elementos idiosincráticos que no pueden copiados para otras realidades. Por lo demás, las reformas no se formulan solo desde la perspectiva técnica sino que hay consideraciones de economía política que resultan claves para entregar viabilidad a los cambios. Los actores que participan en la educación tienen sus propios intereses e

²⁷ Hay otros ámbitos de la educación en los países de la región que requieren ser modificados o fortalecidos, como es la expansión de la educación preescolar o la formación inicial de los docentes. Sin embargo, ellos constituyen temáticas transversales a los sistemas educativos antes que materias específicas a los grupos medios que son el foco del presente estudio.

ideologías, así como las capacidades para ser protagonistas de las reformas que pueden tener lugar.

En la educación superior se vive una explosión de la matrícula, que más que se triplica en un período de solo 15 años. La demanda por educación superior tiene por protagonista central a las clases media y emergente, quienes esperan que la educación superior constituya una vía efectiva de inclusión económica y social para sus hijos. El crecimiento de la educación superior ha sido posible por una gran expansión de instituciones privadas orientadas a público masivo. La ampliación de la educación superior representa una oportunidad de desarrollo para los países, si es que es acompañada por resguardos de la calidad de la enseñanza y mecanismos de acceso equitativos. Sin embargo, la política pública ha quedado rezagada en la provisión de estos atributos. La situación vigente conlleva riesgos futuros que en un mal escenario pueden devenir en frustraciones y tensiones sociales.

Por ello, es urgente que la política pública revierta el atraso que tiene respecto de la educación superior y de la masificación de su matrícula en décadas recientes. Específicamente, hay tres aspectos principales a atender.

Primero, es necesario que se generen los sistemas de información que permitan conocer qué está sucediendo con los egresados de la educación superior de las generaciones más recientes. Específicamente, se necesita contar con información respecto de la empleabilidad e ingresos laborales a nivel de subgrupos de egresados según instituciones de estudio y carreras cursadas, de modo que tal información sea útil para la toma de decisiones de los nuevos postulantes y de la política pública. Una buena práctica en la materia es el portal de información Futuro Laboral en Chile, que entrega información desagregada por instituciones y carreras en materia de las tasas de ocupación e ingresos laborales de los profesionales a un año de egreso y cinco años del egreso. La información allí recolectada proviene de registros tributarios; pero también se puede generar este tipo de datos a través de encuestas de seguimiento a muestras de egresados.

Segundo, es también necesario que se generen sistema de ayuda financiera para los estudiantes que deben pagar por los estudios en instituciones privadas. En diversos países de la región el Estado decidió implícita o explícitamente que las instituciones privadas se hicieran cargo de la nueva demanda por educación superior. Sin embargo, el Estado no asumió la responsabilidad del financiamiento, imponiendo una pesada carga a las familias cuyos ingresos son insuficientes para cubrir los costos de la enseñanza, y a la vez induciendo a que un grupo de instituciones opere con niveles muy bajos de calidad para que así sus costos sean accesibles a un público masivo. Hay un conjunto de instrumentos disponibles para financiar la educación superior, incluyendo impuestos generales, impuestos específicos a los profesionales y créditos con retorno contingente al ingreso, entre otros. Hay varianza entre los países desarrollados en materia de cómo organizan y financian los sistemas de educación superior, pero en todos ellos la política pública desempeña un rol protagónico.

Tercero, el Estado tiene también un rol indispensable que cumplir en resguardar la calidad de la educación superior a través de la acreditación de las carreras e instituciones. Esta labor no tiene porque ser realizada directamente por los gobiernos, pero al menos en una primera etapa debiera estar sujeta a normativas y estándares públicamente generados. La acreditación genera información para la toma de decisiones de los postulantes a estudios superiores, así como para la política pública. De este modo, la acreditación debiera constituir un requisito para que las instituciones sean sujetas de cualquier tipo de financiamiento público, incluyendo la ayuda financiera para sus estudiantes.

Referencias

Bassi Marina, Matias Busso, Sergio Urzúa y Jaime Vargas: *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*, Banco Interamericano de Desarrollo, 2012.

Birdsall, Nancy: "The (indispensable) middle class in developing countries; or, the rich and the rest, not the poor and the rest", Center for Global Development, Working Paper 207, march 2010.

Birdsall, Nancy: "A note on the middle class in Latin America", Center for Global Development, Working Paper 303, august 2012.

Birdsall Nancy, Carol Graham y Stefano Petinatto: "Stuck in the tunnel: is globalization muddling the middle class?", Center on Social and Economic Dynamics, Working Paper 14, August 2000.

Brunner, José Joaquín y Rocio Ferrada (eds): *Educación Superior en Ibero-América. Informe 2011*, Santiago, Cinda, 2011.

Cárdenas, Mauricio, Homi Kharas and Camilo Henao: "Latin America's global middle class", Working Paper, Global Economy and Development at Brookings, 2011

Cepal: *Panorama Social 2010*, Santiago, Cepal 2010.

Del Mastro Cristina: "La educación superior en Perú 2005-2009", Centro Universitario de Desarrollo, 2011

Easterly, William: "The middle class consensus and economic development", *Journal of Economic Growth* 6, 317-335, 2001

Ferreira, Francisco, Julian Messina, Jamele Rigolini, Luis Felipe Lopez Calva, Maria Ana Lugo y Renos Vakis: *Economic Mobility and the rise of the Latin American Middle Class*, Regional Flagship, The World Bank, 2012

Ferreiro de Brito, Marcia Regina: "La educación superior en Brasil 2005-2009", Centro Universitario de Desarrollo, 2011

Franco, Rolando, Hopenhayn Martín y Arturo León (coordinadores): *Las Clases medias en América Latina*, Cepal y Siglo XXI editores, ciudad de México, 2010

García de Fanelli, Ana: "La educación superior en Argentina 2005-2009", Centro Universitario de Desarrollo, 2011

Gil, Manuel: "La educación superior en México 2005-2009", Centro Universitario de Desarrollo, 2011

Gill Indemit, Truman Packard and Juan Yermo: *Keeping the promise of old age security in Latin America*, The World Bank, Washington DC, 2004

Lopez Calva, Felipe and Nora Lustig (eds) *Declining Inequality in Latin America: a decade of progress?* Washington DC Brookings Institution Press, 2010.

Lopez Calva, Luis Felipe, Jamele Rigolini and Florencia Torche: "Is there such a thing as middle class values? Class differences, values and political orientations in Latin America", Policy Research Working Paper 5847, The World Bank, 2011

Lora Eduardo y Johanna Fajardo: "Latin America middle classes: the distance between perception and reality", IDB Working Paper Series 275, December 2011

Lopez-Calva, Luis Felipe and Eduardo Ortiz-Juarez: "A vulnerability approach to the definition of the middle class", Policy Research Working Paper 5902, The World Bank, 2011

Macaya, Gabriel y Marcela Román: "La educación superior en Costa Rica 2005-2009", Centro Universitario de Desarrollo, 2011

OECD: *Latin American Economic Outlook 2011: How middle class is Latin America*, OECD, 2011

OECD: *Public and private schools. How management and funding relate to their socio-economic profile*, OECD, 2012

OECD: *Towards an OECD Skills Strategy*, OECD, 2011

OECD: *Better Skills, Better Jobs, Better Lives, A Strategic Approach to Skills Policies*, OECD 2012

Orozco, Luis Enrique, Luis Castillo y Alberto Roa: *La educación superior en Colombia 2005-2009*, Centro Universitario de Desarrollo, 2011

Perry, Guillermo, William Maloney, Omar Arias, Pablo Fanjzylber, Andrew Masin and Jaime Saavedr : *Informality: exit and exclusion*, Washington DC, The World Bank, 2007.

Romero, Carlos: "La educación superior en Uruguay 2005-2009", Centro Universitario de Desarrollo, 2011

Ribe Helena, David Robalino, IanWaker: *From Rights to reality: How Latin America and the Caribbean can achieve universal social protection by improving redistribution and adapting programs to labor marktes for all*, The World Bank, 2012

Solimano, Andrés: "The middle class and the development process", *Macroeconomía del Desarrollo* 65, Cepal 2008

Torche Florencia y Luis Felipe Lopez-Calva: "Stability and vulnerability of the Latin American middle class", en Newman, Katehrine (ed) *Dilemmas of the middle class around the world*, Oxford University Press, 2010

World Bank: *Economic Mobility and the Rise of the Middle Class in Latin America*, Washington DC, 2012

Zapata, Gonzalo y Ivo Tejeda: " La educación superior en Chile 2005-2009", Centro Universitario de Desarrollo, 2010

ANEXO

Cuadro A-1
Distribución de estudiantes que rinden la prueba PISA 2012

	pobres	emergentes	clase media	ingresos altos	Total
Argentina	25,6	40,3	29,4	4,7	100
Brasil	25,5	37,3	29,6	7,5	100
Chile	12,8	46,1	34,6	6,5	100
Colombia	39,5	40,0	14,7	5,8	100
Costa Rica	21,6	42,8	29,8	5,8	100
México	22,8	49,7	21,6	5,8	100
Perú	28,8	41,5	23,1	6,9	100
Uruguay	17,2	40,2	38,9	3,8	100
Total	25,9	41,6	25,9	6,5	100

Fuente: Micro datos de la prueba Pisa 2012

Cuadro A-2
Porcentaje de estudiantes en escuelas privadas, enseñanza primaria

		quintil 1	quintil 2	quintil 3	quintil 4	quintil 5
Argentina	2003	7,3	12,9	28,7	40,3	68,2
	2012	12,5	23,1	39,4	52,2	68,9
	diferencia	5,1	10,2	10,7	11,8	0,7
Brasil	2003	3,3	6,0	10,0	20,1	56,6
	2011	3,9	8,5	12,8	24,1	58,8
	diferencia	0,6	2,6	2,7	3,9	2,2
Chile	2000	24,4	30,7	38,1	51,7	72,5
	2011	44,2	45,9	51,3	57,6	75,9
	diferencia	19,8	15,2	13,2	5,9	3,4
Colombia	2001	3,8	6,8	10,2	20,0	51,5
	2011	3,0	8,5	15,5	32,7	60,3
	diferencia	-0,8	1,7	5,3	12,6	8,8
Costa Rica	2003	0,8	1,6	3,1	6,5	39,5
	2009	0,8	0,8	4,5	12,6	47,9
	diferencia	0,0	-0,8	1,4	6,1	8,4
México	2000	0,6	1,5	4,3	9,2	38,8
	2010	1,1	1,4	3,0	9,9	36,9
	diferencia	0,5	-0,1	-1,2	0,7	-1,9
Perú	2001	0,7	2,1	5,8	17,1	40,2
	2011	2,1	8,8	21,3	37,3	63,8
	diferencia	1,4	6,6	15,5	20,2	23,5
Uruguay	2000	1,0	2,8	11,9	25,5	62,5
	2011	2,4	9,4	21,5	40,1	77,3
	diferencia	1,4	6,6	9,6	14,6	14,9

Fuente: SEDLAC en base a encuestas de hogares de los países respectivos, <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/esp/estadisticas-detalle.php?idE=20> . En el caso de Chile las estimaciones se realizaron en la encuesta Casen porque las tabulaciones de Sedlac no incluyen las escuelas subvencionadas como parte de la educación privada.

Cuadro A-3
Porcentaje de estudiantes en escuelas privadas, enseñanza secundaria

		quintil 1	quintil 2	quintil 3	quintil 4	quintil 5
Argentina	2003	11,9	14,2	24,0	36,1	53,4
	2012	9,6	18,2	29,0	44,8	57,9
	diferencia	-2,3	4,0	5,0	8,7	4,5
Brasil	2003	3,3	3,7	6,0	14,7	45,4
	2011	3,1	4,1	7,4	14,0	46,0
	diferencia	-0,1	0,4	1,4	-0,7	0,6
Chile	2000	33,1	40,3	45,4	52,4	74,5
	2011	49,0	52,6	59,1	62,6	76,7
	diferencia	15,9	12,3	13,7	10,2	2,2
Colombia	2001	9,2	9,1	13,5	23,2	47,6
	2011	3,0	4,8	11,7	22,1	49,9
	diferencia	-6,2	-4,2	-1,8	-1,0	2,3
Costa Rica	2003	0,3	3,9	3,6	11,2	28,0
	2009	1,5	4,3	6,8	14,9	41,5
	diferencia	1,2	0,4	3,2	3,7	13,5
México	2000	1,8	4,4	4,3	15,3	32,9
	2010	3,9	4,4	5,9	11,0	33,6
	diferencia	2,1	0,1	1,6	-4,2	0,7
Perú	2001	1,9	2,8	4,9	12,6	41,1
	2011	3,1	10,2	19,9	32,1	60,6
	diferencia	1,2	7,4	15,0	19,5	19,5
Uruguay	2000	1,1	1,8	7,4	17,5	51,7
	2011	1,4	5,3	12,6	26,6	57,4
	diferencia	0,4	3,5	5,2	9,1	5,7

Fuente: SEDLAC en base a encuestas de hogares de los países respectivos, <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/esp/estadisticas-detalle.php?idE=20>. En el caso de Chile las estimaciones se realizaron en la encuesta Casen porque las tabulaciones de Sedlac no incluyen las escuelas subvencionadas como parte de la educación privada.

Cuadro A-4
% alumnos quintiles 4 y 5 en las mismas escuelas, países OECD con participación de
escuelas privadas mayor a 20%

	Escuelas privadas	Escuelas públicas	Total país	% alumnos en escuelas privadas
Dinamarca	58,5	43,9	48,3	24,4
Japón	59,4	43,6	49,7	29,9
España	65,9	41,3	53,1	32,8
Australia	59,9	39,9	51,0	41,3
Gran Bretaña	57,2	44,2	50,2	45,2
Corea del Sur	52,8	49,0	50,8	47,5
Irlanda	53,4	43,5	49,7	58,2
Holanda	47,3	50,5	49,1	67,6
Bélgica	56,0	44,0	53,3	68,4
Promedio	56,7	44,4	50,6	46,1

Fuente: Micro datos de la prueba Pisa 2012

Cuadro A-5
Selección, % alumnos que asisten a escuelas que siempre toman exámenes de
admisión o piden recomendaciones a escuelas de origen. Países OECD con participación
de escuelas privadas mayor a 20%

	Escuelas privadas	Escuelas publicas	Total país
Dinamarca	17,2	12,6	13,7
Japón	86,4	97,2	94,0
España	2,3	4,4	3,7
Australia	41,1	46,2	44,1
Gran Bretaña	29,5	26,6	27,9
Corea del Sur	68,2	66,7	67,4
Irlanda	21,1	27,4	23,8
Holanda	96,1	100,0	97,4
Bélgica	29,1	20,4	26,4
Promedio	43,4	44,6	44,3

Fuente: Micro datos de la prueba Pisa 2012

Cuadro A-6
Índice de autonomía, países OECD mitad superior de resultados Pisa 2012

	Gestión de recursos en la escuela			Gestión de currículo y evaluaciones			Pisa promedio 2012
	Privada	Pública	País	Privada	Pública	País	
Corea	18,0	3,5	10,4	72,1	73,5	72,8	544,8
Japón	40,3	4,5	15,2	99,6	85,1	89,4	537,2
Finlandia	71,9	13,0	14,9	70,7	44,3	45,2	521,4
Canadá	53,5	9,1	12,7	57,0	26,1	28,6	520,6
Rep checa	60,1	16,4	19,2	64,6	21,9	24,6	520
Estonia	40,3	26,3	26,8	56,0	65,0	64,7	518,4
Polonia	65,5	11,6	13,2	77,4	60,2	60,7	517,8
Holanda	69,3	55,9	64,9	89,5	94,8	91,2	517,1
Irlanda	13,5	6,3	10,6	50,6	50,2	50,5	512,3
Bélgica	15,8	11,9	14,6	44,8	39,6	43,1	511,6
Alemania	8,6	5,1	5,4	58,3	41,5	42,6	510,6
Australia	44,4	10,4	24,5	61,2	44,5	51,4	508
Nueva Zela	60,6	25,5	27,7	59,2	71,2	70,4	506
Francia	15,4	5,0	7,0	65,2	39,5	44,6	500,2
Dinamarca	51,9	21,8	29,2	61,8	42,6	47,3	498,1
Australia	11,2	6,6	6,9	34,0	36,0	35,8	497,6
Promedio	40,0	14,6	19,0	63,9	52,3	53,9	

Fuente: Micro datos de la prueba Pisa 2012

Cuadro A-7
Porcentaje de alumnos en nivel 1 (bajo el umbral de suficiencia), Pisa 2012 Matemáticas

	Clase media	Clase emergente	País
Argentina	53,5	73,4	66,0
Brasil	48,8	69,6	67,7
Chile	39,6	59,7	51,0
Colombia	55,1	76,2	74,0
C Rica	42,6	63,2	59,6
México	40,9	54,2	53,8
Perú	54,7	74,9	74,9
Uruguay	37,0	60,8	54,9
Promedio 8 países	46,5	66,5	62,7
Promedio OECD	16,0 (*)	32,1 (*)	19,9

Nota (*): considera alumnos de similar puntaje en el índice socioeconómico que aquellos de clase media y emergente en América Latina

Fuente: Micro datos de la prueba Pisa 2012

Cuadro A-8
Regresiones cross country, países que rindieron la prueba Pisa 2012

regresores	Coef Concentración (% índice Gini)	Pisa Lectura	Nivel 1 lectura	% alumnos quintil 4y 5 en escuela
Nivel socioeconómico	-0.011 **	2.18 **	-0.695**	-0.372**
Participación privado	0.048	40.5 *	-10.4	0.002
Dummy AL	0.212**	-50.1*	18.8 **	-0.17
Dummy AL*privado	0.285	-11.1	-5.51	-0.131**
Constante	0.742**	346.6**	64.8**	73.9**
R2	0.591	0.298	0.267	0.576
N	64	64	64	65

Nota: (**) significancia estadística al 5%; (*) significancia al 10%.

Fuente: Micro datos de la prueba Pisa 2012

Gráfico A-1: Coeficiente de concentración recursos de las escuelas como % Gini de índice socioeconómico (todos los países Pisa 2012)

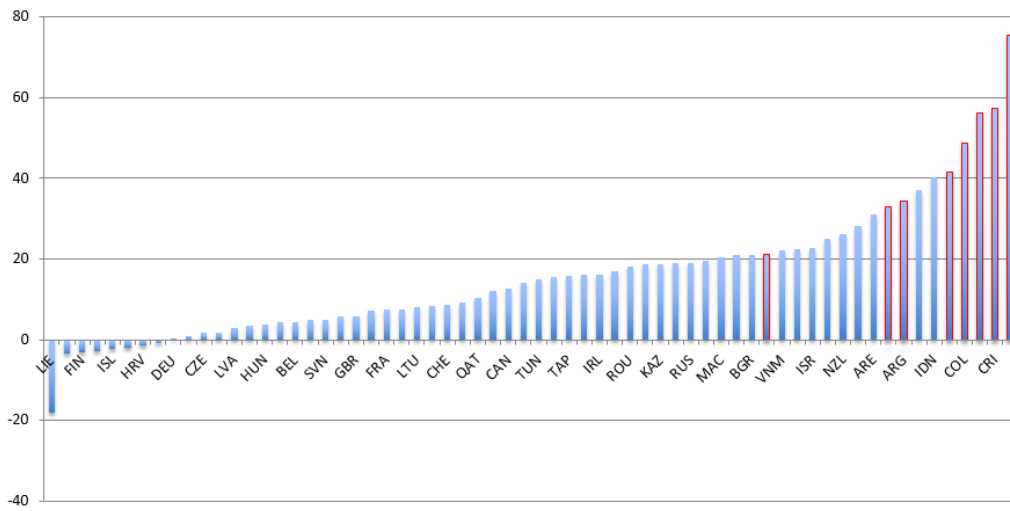
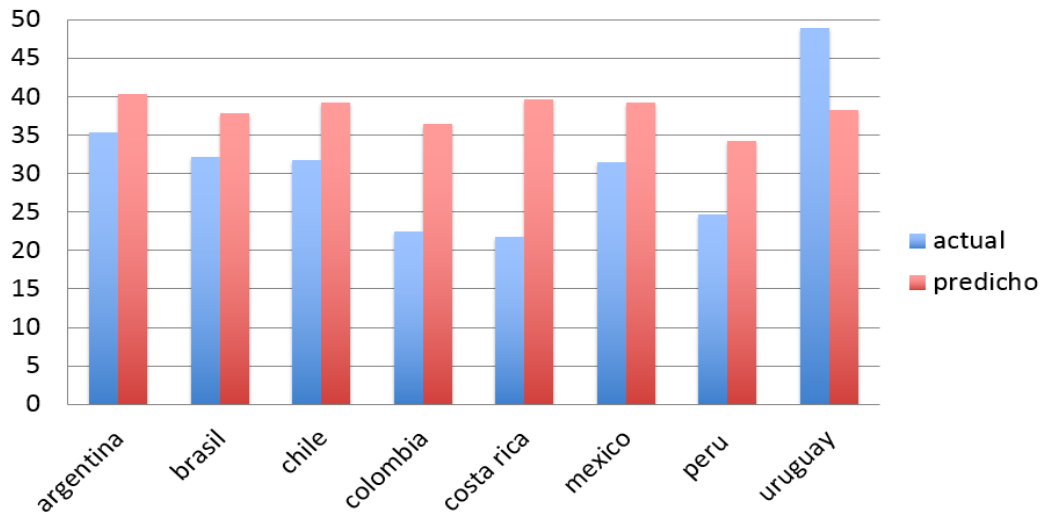


Gráfico A-2: Recursos escuelas públicas: efectivo vs. esperado



Nota: valor predicho según PIB p/c y gasto público en educación. Regresión en 49 países en PISA 2009