

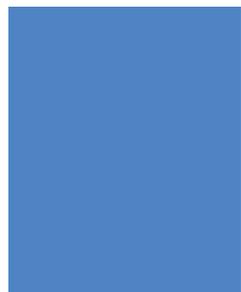


PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Centro de Políticas Públicas UC

Desafíos del futuro de la educación superior chilena

ANDRÉS BERNASCONI
Facultad de Educación



TEMAS DE LA AGENDA PÚBLICA

Año 12 / N° 96 / junio 2017
ISSN 0718-9745

Desafíos del futuro de la educación superior chilena

ANDRÉS BERNASCONI
Facultad de Educación

Introducción¹

En julio de 2016 el Gobierno presentó al Congreso su proyecto de reformas a la educación superior. Ante el escaso entusiasmo que suscitó la iniciativa entre los actores del sistema –rectores, dirigencia estudiantil, académicos y, crucialmente, diputados y senadores, tanto de la coalición de gobierno como de la oposición–, el Gobierno propuso una nueva versión, que finalmente ingresó el 7 de abril de 2017 a la Cámara de Diputados, como indicación sustitutiva del proyecto original². La nueva iniciativa fue aprobada en general por la sala de la Cámara, luego, en particular, por la Comisión de Educación de esa corporación, y se encuentra hoy en discusión particular en la Comisión de Hacienda.

El pronóstico para el nuevo proyecto es incierto: queda poco tiempo legislativo útil antes de las elecciones presidenciales y parlamentarias de noviembre, la disciplina política de la coalición de gobierno es débil, la iniciativa sigue sin convencer a los actores y depende en alguna medida de un proyecto anunciado para noviembre, que pone fin al Crédito con Aval del Estado (CAE), y de otra propuesta presentada en paralelo, la de marco jurídico de las universidades estatales, que no parece suscitar apoyo entre sus destinatarios principales.

Estas iniciativas de reforma presentadas por el Ejecutivo han dejado instalados una serie de temas en la agenda pública, relacionados principalmente con el financiamiento de los estudiantes y las instituciones, con la regulación del lucro y de la calidad, y con la estructura

institucional de los actores públicos del sistema: el Ministerio de Educación y las universidades estatales.

Sin desconocer la importancia de estos temas, su centralidad en la discusión de la política de educación superior desde las protestas estudiantiles de 2011 ha dificultado que surjan en la agenda otras preocupaciones propias del desarrollo de la educación superior chilena, que tienen tanta relevancia como las cuestiones que han copado la agenda hasta ahora.

Dado que, seguramente, la reforma de la educación superior quedará instalada en el ambiente político como una necesidad que tendrá que ser abordada por el próximo gobierno, del signo que sea, podría ser útil hacer aquí el ejercicio de identificar los desafíos que la evolución de la sociedad chilena, del propio sistema de educación superior, y de las tendencias globales plantearán a la educación terciaria en el curso de las próximas dos décadas.

Así, la cuestión de la reforma podría aparecer en una diferente luz: en lugar de diagnosticar y buscar corregir los males de la educación superior chilena sobre la base de las urgencias y tensiones del momento presente, se podría evaluar nuestra educación superior a partir de su capacidad de abordar los desafíos que enfrentará hacia, digamos, 2030. La primera perspectiva mira hacia atrás, y considera como guía lo que pudo haber sido la educación superior chilena si las reformas de 1980 no hubiesen ocurrido, o si su curso hubiese sido alterado

1. Este documento fue presentado en un seminario organizado por el Centro de Políticas Públicas UC realizado el 13 de junio de 2017, donde participaron como panelistas Hugo Lavados, rector de la Universidad San Sebastián; Gonzalo Rivas, presidente del Consejo Nacional de Innovación para el Desarrollo (CNID), y Pedro Rosso, exrector de la Pontificia Universidad Católica de Chile. La actividad fue moderada por Ignacio Irrazábal, director del Centro de Políticas Públicas UC.

2. Boletín N° 10.783-04.

decisivamente por los gobiernos de la Concertación desde 1990. Busca conjurar una especie de universo paralelo, uno en que los mercados no son el fundamento de la coordinación de la educación superior, el sistema privado tiene mucho menos que el 85% de la matrícula, las regulaciones sobre las instituciones son fuertes, el Estado planifica, define cupos, fija precios, y la educación superior es un “derecho social” de acceso gratuito. Esta perspectiva rechaza el legado de las reformas de 1980-1981 y aspira a empezar de nuevo, sobre otros fundamentos, más cercanos a un modelo de organización social de primacía del interés general sobre los intereses particulares (Atria et al., 2013).

La segunda perspectiva mira hacia el futuro, con el afán de poner en discusión los elementos de nuestra educación superior que podrían resultar poco adecuados para enfrentar con éxito los desafíos que vendrán. Esta mirada es sensible a la dependencia del sistema respecto de su trayectoria de los últimos 35 años (*path dependence*), es escéptica de la viabilidad de los proyectos refundacionales y basa el diagnóstico de la realidad presente no en lo que pudo haber sido el sistema de educación superior de haberse corregido oportunamente su orientación fundamental, sino en las encrucijadas que enfrentará, tal como es, en unos años más, cuando maduren algunas tendencias que se incuban en el mismo sistema de educación superior y, más ampliamente, en la sociedad chilena y en la comunidad global. Esas tendencias se avizoran hoy, y algunas de ellas, las que parecen más desafiantes, son materia de este trabajo.

Ambas miradas –la retrospectiva y la prospectiva– son normativas, en el sentido de que postulan un escenario como preferible al actual, desde las posiciones políticas y morales de quien formula la propuesta de cambio, y desafían al sistema a acercarse a ese deseable escenario. Y ambas son legítimas como criterios de orientación de la acción pública. Solo que la primera, la retrospectiva, ya abunda en los diagnósticos existentes sobre la educación superior y tiene, además, un sello de aprobación oficial, al encontrarse plasmada en el programa de gobierno de la presidenta Bachelet, y en el mensaje del proyecto de ley de reforma a la educación superior. La mirada prospectiva, en cambio, ha sido desplegada con menor frecuencia en Chile, lo que justifica el presente ensayo.

Para esta tarea de proyección, la situación de Chile como país pequeño y periférico, con mínima influencia en el

curso de la historia, pero a la vez altamente integrado a un mundo globalizado, es una ventaja, porque el futuro que nos espera ya está presente: lo están viviendo los países más avanzados del norte global. No necesitamos arriesgar conjeturas totalmente originales sobre el futuro, sino leer lo que está ocurriendo hoy en el mundo y aplicar, extrapolar o contrastar, según sea el caso, con la situación de Chile para identificar por dónde podrían venir las demandas o presiones sobre el sistema y evaluar su aptitud para responder a ellas.

El presente ensayo está dividido en cuatro partes: i) los estudiantes, en relación con la función formadora de la educación superior, o si se quiere, la perspectiva de la demanda. Luego, ii) la plataforma institucional o la oferta. En tercer lugar, iii) la creación de conocimiento, en relación con la función de investigación que cumple el sistema chileno de educación superior y, por último, iv) la coordinación del sistema, que remite a la función del Estado en relación con las instituciones de educación superior. La parte final se reserva para proyectar algunas propuestas o lineamientos de trabajo prospectivo, tanto para las instituciones de educación superior como para el Gobierno.

Los cuatro ámbitos de desafíos aquí identificados no agotan, por supuesto, la cuestión de la capacidad de nuestra educación superior para evolucionar con los tiempos. Son, más bien, los que por razones de afinidad temática y experiencia profesional del autor –entre otras– parecen más urgentes y complejos de resolver. Además, ellos tocan dos de las funciones centrales del sistema, docencia e investigación, así como las estructuras que las soportan: las instituciones y el Estado en su capacidad promotora y coordinadora. Los lectores de este ensayo podrán tener una lista diferente de los mayores desafíos, pero justamente de eso se trata: de promover una discusión sobre los retos del futuro y la aptitud de nuestra educación superior para estar a la altura de lo que ellos demandarán.

1. El desafío del crecimiento: ¿quiénes serán los nuevos estudiantes?

La educación superior chilena matriculó en 2015 a 1.165.654 estudiantes de pregrado, 45.377 de postgrado y 21.760 de postítulo³. Con apenas 5% de la matrícula en el postgrado y postítulo, Chile aparece como un

3. <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>

sistema aún muy anclado en la formación del primer nivel de la educación superior, como es el caso en general en América Latina (Brunner, 2016).

Chile, después de Brasil, fue el país de Latinoamérica con mayor crecimiento de su matrícula entre 2000 y 2014 (Brunner, 2016). Sin embargo, la tasa de crecimiento anual en pregrado se ha ido moderando: de una expansión de 7,6% promedio anual en el quinquenio 2005-2010, pasó a 4,3% de promedio anual en el periodo 2010-2015 (Zapata y Tejada, 2016). Aún más: si se miden solo los años de 2013 a 2015, el crecimiento anual promedio fue de solo 2,3%. La expansión del postgrado también se ha detenido desde 2012 (Zapata y Tejada, 2016).

Estas cifras sugieren que el ciclo expansivo del sistema está llegando a su fin o, al menos, se ha ralentizado considerablemente. De hecho, datos recientes del Consejo Nacional de Educación (CNEDE)⁴ muestran, por primera vez en tres décadas, una disminución de 0,6% en la matrícula de pregrado en Chile en 2017. Este es un desafío enorme para instituciones de educación superior, especialmente en el sector privado, acostumbradas a un modelo de desarrollo que se basa en el aumento constante de los ingresos por aranceles de matrícula.

Cabe recordar que la expansión del acceso a la educación superior en Chile en las últimas dos décadas no ha sido, como en otros países, impulsada por ganancias en cobertura y conclusión de la educación secundaria, toda vez que la tasa de conclusión ya era cercana al 70% en 2002 (Ministerio de Educación, 2014), y se ubica hoy en 83%, en línea con el promedio de los países de la OCDE (Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2013). En cambio, la expansión ha sido alimentada por la creciente disponibilidad de ayudas financieras para los estudiantes, en la forma de becas, y desde 2007, del Crédito con Aval del Estado (Paredes, 2015).

La política de gratuidad implementada en 2016, que reemplaza becas y créditos con un subsidio por estudiante matriculado, impedirá tanto la expansión de las becas y de los créditos subsidiados como el crecimiento de la matrícula. En efecto, las becas y los subsidios al crédito no podrán crecer porque todo recurso adicional disponible para ayudas estudiantiles, en el plan del actual gobierno, irá a engrosar los aportes por gratuidad. El aumento de la matrícula, por su parte, estará constreñido por la necesidad del Ministerio de Hacienda de

controlar el gasto fiscal exigido por la gratuidad, para lo cual deberá fijar límites al aumento de cupos ofertados por las instituciones. Así, se congelará en la práctica, si no en la intención, el crecimiento en la oferta financiera con ayudas estatales.

Puede que así también llegue a su fin otro ciclo que caracterizó la evolución de la educación superior chilena, a saber, el de la disminución en la brecha de acceso entre los sectores más ricos de la población y aquellos con menores recursos. En efecto, si en 1990 un estudiante proveniente de una familia ubicada en el quintil de ingresos más alto tenía nueve veces más probabilidades de estar en la educación superior que uno de una familia del quintil más bajo (Bernasconi y Rojas, 2004), esa brecha se redujo a dos veces en 2013 (Zapata y Tejada, 2016). Esta ganancia en cobertura neta en el quintil más bajo pone a Chile en el primer lugar latinoamericano en la tasa de participación de los estudiantes más pobres en la educación superior (Brunner, 2016).

En este contexto, considerando las tendencias demográficas, económicas y sociales del país, cabe preguntarse si con 51,2% de participación bruta en educación superior y 36,7% de cobertura neta (datos para 2013 del Ministerio de Desarrollo Social, 2015), ambos números en línea con promedios OCDE, hemos llegado a los niveles de participación en educación superior que corresponden a nuestro grado de desarrollo económico como país o, por el contrario, nuestro sistema aún necesita crecer en cobertura. Y si la conclusión es que aún debemos crecer en participación, las preguntas que surgen son: ¿Cuál debiese ser el tamaño del sistema en régimen? ¿Cuál es la cobertura esperada por quintil de ingreso familiar? ¿Cuánto es suficiente?

Como se ha señalado, en Chile el acceso de los estudiantes provenientes de familias del primer quintil de ingresos todavía es la mitad del que han logrado quienes provienen de las familias de mayores recursos. Este desbalance de oportunidades debe ser corregido, por un imperativo de justicia social. Por otro lado, en el mundo la demanda por estudios superiores no para de crecer, especialmente en los países en desarrollo. Para 2025 se espera que el número de estudiantes terciarios en economías emergentes se duplique, llegando a 262 millones (Aebischer, 2015). Y en los países desarrollados, si bien se tiende a agotar el *pool* de alumnos de edad tradicional disponibles para acceder a la educación superior, se expande la educación continua, el postgrado y

4. http://cned.cl/sites/default/files/tendencias_matricula_pregrado_2017.pdf

la participación de alumnos de edad no tradicional que acuden a la educación superior para mantener actualizadas o reorientar sus competencias profesionales, o para certificar aprendizajes logrados en el trabajo.

Entonces, con una brecha socioeconómica aún importante en las oportunidades de acceso, y con solo 5% de la matrícula en programas posteriores al primer grado o título de educación superior, tal parece que nuestras instituciones aún tienen espacio para crecer en acceso inclusivo al pregrado, así como en postgrados y educación continua.

A este panorama debe agregarse el de la creciente diversificación del sistema en Chile, resultado del auge en los últimos diez años de los institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT), que hoy enrolan al 44% de todos los estudiantes y al 56% de los alumnos de primer año (Paredes y Sevilla, 2015). Con casi la mitad de su matrícula en el sector no universitario, Chile es también líder latinoamericano en este indicador, superado solo por Cuba (Brunner, 2016). Y si se mira la tasa de entrada, esto es, la proporción de personas que se espera entren a la educación superior durante su vida, dentro de los países de la OCDE, Chile junto a Bélgica son, desde 2010, los únicos que presentan mayores tasas de entrada en programas de carácter técnico-profesional que en carreras universitarias (Centro de Estudios, Ministerio de Educación, 2013). En los últimos diez años (2007-2016), la matrícula de primer año en IP y CFT ha presentado una tasa de crecimiento promedio de 6% anual, comparado con un 2% de aumento promedio anual de las universidades (Vertebral, 2016). Esto abre nuevas preguntas: ¿Qué proporción de los alumnos debiese estar en programas técnicos y profesionales no universitarios, de acuerdo a las demandas del mercado de trabajo y las preferencias vocacionales de los estudiantes? ¿Debiese fomentarse la matrícula en el sector técnico-profesional?

Nótese, además, que el 73% de los estudiantes de CFT e IP estudian en horario vespertino (Vertebral, 2016). A nivel de todo el sistema, los estudiantes vespertinos son el 26% de la matrícula de pregrado y el 34% de los estudiantes de postgrado y postítulo⁵.

Si el crecimiento futuro ha de darse en estos segmentos, así como en el de jóvenes provenientes de las familias de menores ingresos del país, cabe preguntarse si están adaptados a las necesidades y características de esos es-

tudiantes los mecanismos de admisión y de evaluación diagnóstica, las metodologías de enseñanza y evaluación, las estructuras de apoyo académico, financiero y de desarrollo estudiantil, la infraestructura de nuestras instituciones, el horario de trabajo de sus profesores, y los regímenes de acreditación, entre otros factores estructurantes de la oferta académica. La carrera vespertina, por ejemplo, no es una adaptación del modelo de enseñanza a las características del alumno vespertino, que haga más eficiente el uso de su tiempo, sino la misma carrera diurna presencial impartida en turno de noche. En buena medida esto obedece a la rigidez del acreditador, que exige una equivalencia de medios, antes que de resultados: todos los alumnos tienen que pasar por la misma experiencia formativa, si los títulos han de ser igualmente verosímiles. Esto, junto a la resistencia al cambio propia de la cultura académica, impide a las instituciones innovar en el sentido de introducir flexibilidad en los modos de aprendizaje, reconociendo y aprovechando el contexto en que aprende un estudiante adulto que trabaja.

De todo lo anterior emergen algunas preguntas relevantes para la política pública y el desarrollo de las instituciones: ¿Debe extenderse hacia la enseñanza media la educación compensatoria de las instituciones de educación superior, como ocurre con los actuales programas de acceso inclusivo? ¿Cuán eficaces son las instituciones en su labor de enseñanza remedial? ¿Cuánto invierten nuestras instituciones en desarrollo de cursos y programas *online* versus construcción de nuevas salas de clase y otros espacios presenciales? ¿Cuánto entiende la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y las agencias de acreditación autorizadas por ella sobre cómo evaluar la calidad en la educación remedial o compensatoria, en programas *online*, o la efectividad en estudios de tiempo parcial?

Nuestros instrumentos de política de educación superior, desde la gratuidad hasta el cálculo de los tiempos de permanencia, así como las políticas y prácticas de muchas de las instituciones de educación superior, están diseñados pensando en estudiantes de clase media, edad tradicional, dedicación completa, y de régimen diurno en programas presenciales de pregrado en Santiago. Ese perfil será cada vez menos representativo del estudiante de educación superior del año 2030, y nuestro sistema, las instituciones, los apoyos financieros, así como el aparato regulatorio, deberán ir adaptándose a la nueva realidad que se aproxima.

5. <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>

2. La base institucional: ¿tienen las instituciones de educación superior las misiones y funciones que se van a requerir de ellas?

Desde las reformas de 1980 hemos tenido en Chile una base institucional compuesta de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica (más las instituciones formadoras de las Fuerzas Armadas y de Orden y Seguridad) en una estructura jerárquica de atribuciones para conferir certificaciones, según la cual los CFT solo pueden otorgar títulos de técnico de nivel superior; los IP pueden emitir títulos de técnico de nivel superior y títulos profesionales en las carreras que no están reservadas a las universidades, y estas pueden otorgar todos los certificados anteriores, más los títulos profesionales en las carreras exclusivamente universitarias, y los grados académicos de licenciado, magíster y doctor. En lugar de que cada tipo de institución tenga un portafolio exclusivo de diplomas –lo que habría permitido una clara distinción entre instituciones y programas–, tenemos una organización de tipo pirámide invertida en la que cada escalón superior abarca toda la competencia de certificaciones del escalón inferior. En la cima, las universidades pueden ofrecer cualquier tipo de programa. Parte del desorden de nuestra educación superior emerge de esta asignación traslapada de competencias, donde las universidades pueden actuar en el ámbito de la formación de base académica que les es propio, y a la vez, incursionar en la formación técnico-profesional, área que les es crecientemente menos cercana en la medida en que las universidades chilenas se fortalecen académicamente (Bernasconi, 2010).

Hasta ahora, el Gobierno ha propiciado la instauración de un marco de cualificaciones como fórmula para ordenar la estructura de títulos y grados, el que define los niveles de cualificación, las certificaciones que corresponden a cada nivel, y los descriptores de aprendizaje que caracterizan a cada certificación (Marco Nacional de Cualificaciones, 2016).

Adicionalmente, el tipo institucional “universidad” admite una enorme variedad de encarnaciones, que van desde universidades no selectivas sin investigación, con extensa oferta de carreras técnicas, hasta universidades altamente selectivas orientadas a la investigación, sin programas de técnico de nivel superior. Ha trascendido que durante la preparación del proyecto de reforma en el Ministerio de Educación se estaba contemplando la idea de reservar la denominación de universidad para las instituciones que tuvieran una función de investiga-

ción claramente desarrollada. Si bien esta propuesta no aparece visiblemente delineada en el proyecto de ley de reforma, hay un sector influyente de la opinión pública, especialmente en la academia, que rechaza la idea de las universidades docentes.

En contraste, en la discusión internacional sobre el alcance de las funciones de las instituciones de educación superior, y en especial de las universidades, ha ganado popularidad el concepto de “desagregación” (*unbundling*) (Barber, Donnelly y Rizvi, 2013), noción opuesta a la de la “multiversidad” de Kerr (1995). La desagregación es el abandono de la pretensión de que la universidad debe o puede “ser todo para todos”. En cambio, esta postura plantea que ella debe especializarse en el nicho o función en que tiene ventajas competitivas de alcance regional, nacional o global, dependiendo de la liga en que juega cada una. El problema principal de la multiversidad, o “universidad compleja” como se le llama en Chile, es el alto costo de su funcionamiento y la poca evidencia que existe de que ese alto costo se traduzca en ventajas de aprendizaje para los estudiantes, adicionales al efecto “marca” del mayor prestigio que suelen tener esas instituciones respecto de las universidades “simples”.

El alto costo y la baja eficacia no son las únicas críticas que se formulan a la multiversidad. Desde otro conjunto de preocupaciones, Simon Marginson (2016), evaluando el Plan Maestro de Educación Superior de California de la década de 1960, ha escrito sobre la crisis de la idea de Kerr para la educación superior de California. Su argumento es que la prevalencia de ideologías y políticas antiestado y antiimpuestos en California, y en EE.UU. en general, junto con la creciente desigualdad de ingresos, la más marcada estratificación vertical de la educación superior, y la reducción en la tasa de retorno a los estudios superiores, entre otros factores, han disuelto la promesa de los años sesenta de una educación superior meritocrática, anclada en la igualdad de oportunidades, que sirve con igual afán tanto a las necesidades de la empresa como a las de la justicia social. Marginson denuncia las políticas públicas que han puesto fin al sueño de conjugar la excelencia académica de una universidad de investigación con el acceso inclusivo y la justicia social. Hoy en día las universidades de élite académica parecen estar cada vez más dedicadas al servicio de las élites sociales y económicas.

La pregunta sobre cuál es el servicio distintivo de la universidad se ve amplificada por la creciente disponibili-

dad abierta y gratuita de contenido en la web, al que los estudiantes pueden acceder sin la intermediación de una institución educacional. A ello se suma el desarrollo de la investigación en la empresa privada o en consultoras y centros de pensamiento (*think tanks*) que privan a la universidad de la exclusividad en la creación y crítica del conocimiento, y la creciente certificación de competencias por empresas u organizaciones especializadas en ciertas tecnologías, las cuales gozan de mayor reconocimiento en el mercado laboral que la que emiten las universidades.

La tecnología y la globalización han transformado profundamente muchas industrias en las últimas décadas y, se argumenta, el momento de cambio de la educación superior no tardará en llegar. Si bien existe espacio para universidades como Harvard o Cambridge en la cima, ese espacio es pequeño, y la aspiración declarada u oculta de todas las universidades de ser como esas universidades (o sus equivalentes nacionales) es una ilusión, se reclama (Barber, Donnelly y Rizvi, 2013).

De ampliarse aún más las oportunidades de aprendizaje ya sea informal, en contextos de mentoría o en el ambiente laboral, no es inconcebible que las instituciones de educación superior retengan solo el monopolio de las certificaciones, que es el único que está respaldado por el poder del Estado, o bien que enseñen solo para rellenar vacíos en el repertorio de competencias que traen quienes acuden a ellas buscando una certificación.

Si bien las advertencias sobre la obsolescencia de las universidades suenan por ahora exageradas, como por lo demás sugiere lo que anotábamos antes sobre el continuo crecimiento de la matrícula, quienes desafían a la educación superior a reformarse tienen un punto: para conservar su valor la educación superior formal tiene que ofrecer algo que no esté al alcance de unas teclas en internet: el contacto directo y frecuente con profesores, metodologías de enseñanza que potencien el aprendizaje autónomo, un ambiente educativo que deliberadamente aproveche la copresencialidad de los estudiantes en el campus, etc. La advertencia a la que las instituciones harían bien en prestar atención es la de no dar por descontada la necesidad de sus servicios y buscar en cambio formas cada vez mejores de comprometer a sus estudiantes y a otras partes interesadas.

En nuestro medio existe mucha presión sobre las universidades para procurar ser instituciones “complejas”, y a los IP y CFT se los tiende a definir por lo que no son: no

son universidades. Opera aquí el inescapable “*academic drift*”, la observación primero hecha por Riesman (1956) de que las instituciones de educación superior copian a las que están más adelante que ellas en la cadena de prestigio, lo cual configura, según la célebre metáfora de este autor, una especie de procesión que se mueve como una serpiente, cuya cabeza define la dirección y cada anillo del cuerpo sigue de cerca al que está ubicado delante de sí, sin mucha idea de adónde apunta la cabeza. La política pública refuerza esta tendencia imitativa gobernada por el prestigio: el cálculo del 5% variable del Aporte Fiscal Directo (AFD), así como el del arancel de referencia, premia la presencia de doctores en el cuerpo académico, y la producción de artículos científicos. El Aporte Fiscal Indirecto (AFI) premia la admisión de postulantes con altos puntajes PSU, que son los más fáciles de educar. La ley de acreditación señala áreas electivas, pero todos en el sistema entienden que la meta de toda universidad es estar acreditada en las tres áreas electivas: investigación, postgrado y vinculación con el medio. Por mucho tiempo la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) aplicó las mismas pautas de evaluación a universidades, IP y CFT. Recién en 2013 aparecieron criterios específicos para los CFT, y en 2015, para los IP.

A ello se suman los rankings nacionales, que asocian calidad con investigación, porque es lo más fácil de medir a partir de bases de datos públicas y verificables, o equiparan calidad con insumos, como la cantidad de profesores contratados, la proporción de ellos que tienen doctorado, o el gasto por alumno, variables que identifican calidad con el gasto incurrido para producir el proceso educativo.

Todo esto genera una presión homogeneizadora sobre el sistema, que no debe confundirse con niveles homogéneos de desempeño —es sabido que los niveles de calidad de las instituciones son muy variados— sino que tiene que ver con la hegemonía de un modelo de universidad, la universidad compleja, que se erige como el ideal para todas.

A ello cabe sumar el fenómeno de la concentración de la matrícula de pregrado, que ha permitido integrar los niveles técnico y profesional con grandes economías de escala y modelos formativos muy semejantes de una institución a otra: 60% de la matrícula de los IP está en tres instituciones y 62% de la matrícula de los CFT en dos, mientras dos conglomerados, Inacap y Laureate, concentran el 25% de los alumnos de pregrado en nuestro país.

Es todavía muy limitada en Chile la diferenciación de misiones, proyectos educacionales, estructuras organizativas, relaciones con el mundo del trabajo, métodos de enseñanza, etc., y la tendencia parece apuntar a una todavía menor diferenciación. Esto es problemático desde el punto de vista de la desagregación de funciones anteriormente mencionada. Las señales que percibimos hoy indican que el futuro demandará mayor especialización en la propuesta de las instituciones, de la mano de la creciente diversidad del estudiantado en sistemas de educación superior cada vez más masificados. El que no haya surgido aún una institución con liderazgo indiscutido en educación a distancia, por ejemplo, o en formación técnica dual, o en enseñanza basada en problemas, o en formación de postgrado, o en formación general tipo “artes liberales”, o en integración con el proyecto de desarrollo de una región, por mencionar algunas posibilidades que se pueden encontrar en otros países, habla de la escasa aptitud de nuestro sistema para innovar y apostar por nichos. Es como si todas las instituciones en Chile fuesen generalistas.

Una última cuestión relativa a las funciones de las instituciones de educación superior es la de la habilitación profesional. En la tradición de América Latina, que, en este punto, como en otros, es bastante única en el mundo, las instituciones de educación superior han recibido, por delegación del Estado, la prerrogativa de entregar títulos que habilitan para ejercer profesiones. A la función universal de certificar conocimientos, las instituciones de educación superior de nuestra región suman la de dar testimonio de la capacidad de un egresado de desempeñarse competentemente en una profesión. En el resto del mundo las instituciones formadoras solo dan cuenta de lo primero, a través del otorgamiento de un grado académico. La admisión a una profesión, o a un oficio técnico, tiene requisitos adicionales al del diploma educacional, como ocurre en Chile con las profesiones de abogado, piloto comercial, o piloto de marina mercante, en las que una entidad no universitaria entrega la habilitación profesional.

Esta separación de funciones tiene pleno sentido, porque la ausencia de ella genera un conflicto de interés para la entidad formadora, que es a la vez juez y parte de su aptitud para entregar un profesional a la sociedad. Este conflicto puede parecer artificial, acostumbrados como estamos al régimen de habilitación profesional por la institución formadora, pero existe. Se manifiesta, por

ejemplo, cuando un alumno no está en condiciones de aprobar su examen de título después de haber aprobado todas sus asignaturas de su plan de estudio. De hecho, desde que las universidades han debido, por presión regulatoria, diferenciar en el tiempo y en los requisitos la obtención de la licenciatura académica y el otorgamiento del título profesional, las hipótesis de conflicto se han hecho más evidentes: ahora puede ocurrir, al menos teóricamente, que un licenciado no consiga aprobar los requisitos para el título. Ello pone en aprietos a la universidad, porque es un fracaso suyo no titular a un licenciado, de lo cual surge un incentivo a que esta hipótesis no se verifique.

A mayor abundamiento, la masificación deberá conducirnos a revisar el régimen de habilitación profesional, pues si bien todos tienen derecho a estudiar, no se sigue de ello que todos tengan derecho a ejercer una profesión, en tanto lo segundo compromete derechos de terceros, cuya protección exige control y fiscalización periódica de la aptitud de profesionales y técnicos de cumplir con las responsabilidades de su profesión u oficio.

Los primeros atisbos, todavía incompletos, de una habilitación profesional separada del diploma educacional, han sido en Chile el examen médico nacional (Eunacom) y la prueba Inicia, recientemente eliminada por la Ley de Sistema de Desarrollo Profesional Docente, aunque Inicia solo alcanzó a tener efecto diagnóstico y no habilitante. Otras profesiones, como Odontología y Enfermería, han estado evaluando la creación de exámenes de competencia profesional.

A este respecto cabe recordar lo que dispuso el artículo 5° transitorio de la Ley N° 20.129 de aseguramiento de la calidad de la educación superior, de 2006:

“Corresponderá al Ministerio de Educación desarrollar una propuesta para el establecimiento de un Sistema Nacional de Certificación y Habilitación Profesional, para lo cual deberá promover una amplia participación de los distintos actores involucrados. Dicha propuesta deberá ser presentada dentro del plazo de dos años contado desde la entrada en vigencia de esta ley”.

Pues bien, han pasado ocho años desde el vencimiento de este plazo y todavía no existe una propuesta pública en esta materia que apunte a dar cumplimiento a este mandato legal.

3. El problema de la investigación: faltan recursos y faltan investigadores

Otra arista de la hegemonía del modelo de la universidad compleja en Chile se expresa en la persecución cada vez más generalizada de la función de investigación en desmedro del perfeccionamiento de la función docente. Esta pretensión choca dramáticamente con la realidad que muestran los números relativos al profesorado que debiese abrazar esa misión investigadora. De los académicos de las universidades estatales solo 22% tenía doctorado en 2014. Entre las universidades del grupo G9 del Consejo de Rectores, la proporción alcanzaba a 27%. Entre las universidades privadas, bajaba a 7% (SIES, 2014). Además, ocurre que no todos estos doctores tienen capacidad real de hacer investigación: según la última Encuesta Nacional sobre Gasto y Personal en I+D, levantada en 2015, solo había 3.600 investigadores activos en la educación superior chilena en el año 2014, y solo 2.238 entre los investigadores y personal técnico y de apoyo tenían doctorado⁶. Ese año, los doctores que trabajan en todas las instituciones de educación superior de Chile alcanzaron la cifra de 9.596 (SIES, 2016).

Dicho en breve, Chile no tiene aún los recursos humanos instalados en las universidades para dar sustento a más que dos o tres universidades con alta dedicación a la investigación. Y estas no son todavía universidades de investigación, como las de los países desarrollados, sino universidades en vías de serlo (Bernasconi, 2007). Esta realidad sugiere más bien la pregunta contraria a la tendencia homogeneizante: ¿no debiera el Estado privilegiar el desarrollo de altas capacidades de investigación solo en las universidades que están en mejor pie para desarrollarlas? Así como Alemania, Rusia o Japón han emprendido programas para levantar algunas de sus universidades al nivel de desempeño que caracteriza a las universidades de clase mundial, ¿no debiese Chile hacer lo mismo?

Para evaluar esta posibilidad debe tenerse presente que, a diferencia de los países mencionados, en que las universidades están conformadas por profesores que son todos investigadores, en las universidades chilenas científicamente más productivas encontramos lo siguiente: si consideramos solo a los profesores de jornada completa, tienen doctorado el 60% de los académicos de la Universidad de Chile y de la Universidad de Concepción, y el 74% de los académicos de la Pontificia Universidad

Católica de Chile (CRUCH, 2014). En las universidades de investigación del mundo desarrollado, en cambio, no solo ese porcentaje es del 100%, sino que esos profesores son todos, o en su gran mayoría, altamente productivos en resultados científicos y captación de recursos para financiar sus proyectos. Entonces, el problema del insuficiente desarrollo de la investigación en las universidades chilenas no es solo la falta de recursos para proyectos de investigación, como alega el gremio científico, sino la falta de recursos humanos calificados en las universidades para aprovechar esos mayores fondos.

Así las cosas, el 0,38% del PIB que Chile destina a investigación debe ponerse en el contexto del tamaño de la comunidad científica activa en el país. Para ser más precisos: los 3.600 investigadores activos en instituciones de educación superior en 2014 dispusieron ese año de 217 mil millones de pesos de gasto en I+D ejecutados por esas instituciones (Encuesta Nacional sobre Gasto y Personal en I+D), esto es, aproximadamente 60 millones promedio cada uno. Otros países gastan más que Chile en I+D, pero tienen más investigadores entre quienes distribuir esos recursos. Mientras no aumente el número de investigadores capaces de hacer ciencia de calidad, el argumento para aumentar el gasto en I+D estará incompleto.

Y es aquí donde nos encontramos con el verdadero cuello de botella: la falta de renovación de las plantas académicas en las universidades que carecen de los mecanismos para generarla, especialmente las estatales, que solo pueden dar incentivos económicos al retiro si una ley las autoriza, pero también en universidades privadas muy endeudadas o que no han hecho provisión de fondos para indemnizaciones. A menos que el Estado invierta en jubilar a los docentes que no investigan en universidades como la de Chile o Concepción, lo cual, además de caro, puede ser impopular para un gobierno tanto como para un rector elegido, habrá que esperar unos 20 años para que esas universidades alcancen una dotación en que todos los académicos sean investigadores, si eso es lo que se busca.

En este escenario de rigidez en las dotaciones académicas y de detención del crecimiento de las universidades, la incorporación a la academia de los nuevos doctores chilenos que se están graduando en Chile y en el exterior parece difícil. Se ha estimado que los graduados entre 2012 y 2018 serán del orden de 800 por año, tanto en programas doctorales nacionales como extran-

6. Ver presentación de resultados principales en <http://www.economia.gob.cl/wp-content/uploads/2016/01/Presentaci%C3%B3n-resultados-I-D-2015.pdf>

jeros (González y Jiménez, 2014), y aún cuando algunos de ellos se inserten profesionalmente en otros ámbitos, como el Estado o el sector privado, todavía quedarán muchos que tendrán a la investigación académica como opción principal.

Una alternativa sería crear la carrera del investigador por fuera de las universidades, como el Conicet de Argentina, el Sistema Nacional de Investigadores de México, o el CNRS francés. Si prospera el proyecto de crear un nuevo Ministerio de Ciencia y Tecnología (lo que no es claro, ya que no está en las prioridades legislativas declaradas por el Ejecutivo) y se agudiza el problema político de la reinscripción de los graduados de Becas Chile y de los doctorados chilenos, es posible que la tentación para un nuevo ministerio de contratar por su cuenta a estos noveles investigadores pueda ser invencible. El costo de pagar un sueldo equivalente a profesor asistente a los exbecarios retornados y a los graduados de programas nacionales es muy modesto comparado con el costo de generar cupos en las universidades vía incentivos al retiro, incluso si se le suman los aportes necesarios para que las universidades admitan a estos investigadores en sus laboratorios y bibliotecas.

Pero esta es una mala solución, en cuanto perjudica la renovación del personal de las universidades, separa a los nuevos investigadores de la docencia, los priva de incidir en el gobierno de las universidades y, en general, de participar en la vida universitaria como miembros plenos de una comunidad de pares. El camino penoso y caro es, como en tantas otras cosas, el mejor: invertir en la renovación del profesorado en las universidades, reemplazando profesores titulares y asociados de baja productividad por profesores asistentes doctores que están empezando sus carreras.

4. Rol del Estado en la conducción estratégica de un sistema formado por instituciones autónomas

La siempre problemática relación entre la autonomía de las instituciones de educación superior, indispensable para que puedan realizar sus funciones propias, y la política pública en el sector, que busca coordinar y desarrollar la educación superior para que atienda de mejor forma las demandas sociales, ha experimentado una redefinición desde fines del siglo XX. La globalización y la sociedad del conocimiento, la exigencia de mayor transparencia y responsabilidad por la gestión pública (*accountability*), la continua expansión del acceso a la educación superior y la inflación de sus costos han ido

instalando a través del mundo políticas estatales de conducción de la educación superior que han recortado el alcance de la autonomía de las instituciones (Bernasconi 2014, 2015, 2016a, 2016b).

Existe, así, entre autonomía y política pública una tensión insoslayable, que todos los sistemas resuelven poniendo los límites de la autonomía (o de la acción estatal) en alguna parte de un continuo. En nuestro país, el gobierno mantiene que el límite está mal ubicado: existe demasiada autonomía con insuficiente acción estatal. En este diagnóstico, expresado en el mensaje del proyecto de ley de julio de 2016, se apoyan propuestas como la de la acreditación obligatoria para garantizar niveles mínimos de calidad, o la creación de una superintendencia para cautelar el cumplimiento de la ley.

Todo esto parece ser efectivamente necesario, pero una vez más desatiende la cuestión del tipo de acción estatal que requerimos no solo ahora para abordar los problemas que se originaron en la expansión desregulada del sistema, sino en el futuro cercano, para prepararnos para los desafíos que se aproximan. Nótese que la necesidad de que nuestra educación superior responda a los desafíos del futuro existirá aún si el presente listado de dichos desafíos prueba ser inexacto. El statu quo se justificaría solo si anticipamos que no habrá alteraciones importantes en el medio en que nuestra educación superior se desenvuelve, lo cual parece improbable, siendo Chile un seguidor y no un líder de las tendencias globales.

Entonces, ¿a quién compete ocuparse de aumentar la capacidad de adaptación de nuestra educación superior? Podría ser al Estado, pero esta alternativa topa con la dificultad que ha mostrado la administración pública chilena, crecientemente en los últimos años, de ejecutar exitosamente labores complejas de supervigilancia y coordinación. El Estado chileno (en su faz de diseño e implementación de políticas) no parece estar preparado para funciones más complejas de administración pública como las que requiere la sociedad chilena hoy. Se precisa una profunda reforma al Estado, que ponga a tono sus capacidades, apropiadas para la sociedad chilena de mediados del siglo XX, con los desafíos de los complejos problemas de una sociedad del siglo XXI, pero de esta indispensable reforma se dejó de hablar hace 15 años.

Ocurre, además, que las propias instituciones –no todas ellas, sino las más consolidadas– tienen mejores capacidades técnicas en su interior que las que concentra el Estado para los efectos de atender a los asuntos que

aquí levantamos. A esto se suma la autonomía de las instituciones, que reclama un espacio de autodeterminación que, como hemos dicho, no es absoluto, pero es incompatible con prescripciones detalladas desde el gobierno. No obstante ello, también es un hecho que estas instituciones, sus líderes y sus expertos, no parecen estar reaccionando a lo que viene, según se ha argumentado en lo que precede. ¿Cómo salimos de este *impasse*?

Quizás algunas distinciones ayuden a delimitar los ámbitos de acción en que conviene dejar la iniciativa a las instituciones educacionales, de aquellos en que el Estado puede tener un rol más preponderante. Sobre la cuestión de los estudiantes, parece razonable permitir un amplio espacio a las instituciones para adaptarse a los nuevos perfiles de estudiantes, para lo cual es indispensable, primero, que la Comisión Nacional de Acreditación o el organismo que la reemplace (y sus pares evaluadores) diversifiquen sus criterios de evaluación, para entender y valorar la necesidad de que haya variedad de medios para lograr un resultado de calidad. El Estado, por su parte, podría incentivar estas adaptaciones, como lo ha hecho, para estimular la permanencia de los estudiantes, con programas de contrato marco tipo Mecesus.

Algo similar ocurre con la desagregación como respuesta a la homogeneización: si bien son las instituciones las que deben elegir sus nichos de especialización, el Estado, incluyendo al ente acreditador, debe abstenerse de forzar sobre ellas modelos únicos o preferidos de organización y funciones. Por el contrario, debe alentar la innovación, a sabiendas de que esta tiene un riesgo que, de ser cargado exclusivamente a la institución que intenta cambiar, inhibirá todo esfuerzo de cambio.

La cuestión de la habilitación profesional es de aquellas que exceden las capacidades de gestión de la complejidad del Estado de Chile de hoy. El proceso de transferencia de la competencia de habilitación profesional es delicado y requiere de una sofisticación técnica y del esfuerzo sostenido de un gobierno a otro que no están disponibles en nuestra administración pública.

En cambio, los programas de incentivo al retiro de los profesores en edad de jubilación se han implementado en el pasado, con algún éxito, lo cual hace pensar en que, con financiamiento adecuado —si la gratuidad no lo consume todo año tras año— podría ser alcanzable en el escenario institucional actual.

En suma: la ideología no es buena guía para distribuir racionalmente las responsabilidades por el cambio. No

se trata de elegir entre solo Estado o solo autonomía institucional. El trabajo conjunto y coordinado, donde cada actor aporta lo que está en condiciones de hacer mejor, ofrece mayores probabilidades de que el futuro nos encuentre preparados.

Conclusiones

Desde los esfuerzos por sustituir la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de Pinochet, en el primer gobierno de la Concertación (1990-1994), a la apuesta por instalar la idea de educación superior como “derecho social” y no como “bien de mercado” en el actual gobierno de la Nueva Mayoría, mucho de la política pública en educación superior se ha planteado como reacción al legado de las reformas de 1980. En el intertanto, desde aproximadamente 1994 hasta 2014, las políticas de educación superior, habiendo fracasado en el intento de reformular el sistema desde su ley fundamental, optaron por el camino incrementalista de corregir y mejorar los problemas más graves, como el del aseguramiento de la calidad y el del financiamiento a los estudiantes (Fernández Darraz, 2015). El segundo gobierno de la presidenta Bachelet ha retomado la agenda refundacional, pero no parece que vaya a tener éxito en este afán, salvo por la parcial introducción de la gratuidad.

El debate que se ha suscitado con ocasión de esta agenda de reformas presenta una oportunidad, poco explorada aún, de considerar no solo cómo se han de corregir los defectos heredados del pasado, sino también de examinar prospectivamente lo que aparece más adelante en el camino. Con esa intención, se han presentado aquí cuatro ámbitos de desarrollo que exigen, de las instituciones y del Estado, con variables grados de intensidad, respuestas apropiadas a los desafíos que se aproximan: la transformación de la docencia para responder a nuevos perfiles de estudiantes, la diferenciación de las misiones y funciones de las instituciones, dentro de márgenes aceptables de calidad, el incremento de la dotación de investigadores al interior de las universidades y la generación en el Estado —Ministerio de Educación y Conicyt, principalmente— de capacidades de desarrollo y gestión de políticas públicas crecientemente complejas.

Sobre lo primero, la función docente del sistema, se advierte mucho espacio para crecer en la formación de postgrado y en la educación continua, lo cual requerirá de las instituciones formadoras poner en estos programas la misma atención y dedicación que brindan al pregrado. De parte del regulador, supondrá diseñar

criterios de evaluación especializados y flexibles, que alienten la innovación en vez de sofocarla, permitiendo a las instituciones ensayar diferentes enfoques y metodologías de trabajo con los estudiantes, incluyendo interacciones a distancia.

Pero también existe un déficit de inclusión en el pregrado, no solo en la variable socioeconómica, sino también en la discapacidad, en la compatibilidad del estudio con la vida familiar y el trabajo, en el reconocimiento del aprendizaje autónomo o en el trabajo, en las posibilidades de movilidad de los estudiantes entre programas y entre instituciones, entre otras dimensiones. En esta tarea, la responsabilidad principal recae en las instituciones de educación superior, pero el Estado tiene roles complementarios: de nuevo, evitar castigar la innovación o imponer modelos únicos de enseñanza y aprendizaje, propender a evaluar los procesos por sus resultados y no por la homogeneidad de los planes y metodologías de estudio y, en el plano del fomento, apoyar financieramente el desarrollo de adaptaciones curriculares, tecnologías de apoyo y capacidades docentes para atender con efectividad poblaciones estudiantiles diversas y dispersas.

La base institucional, por su parte, parece haberse estabilizado en torno a las 160 universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica en todo el país. La tendencia desde 1990 ha sido la disminución en el número de instituciones y el incremento de su tamaño promedio en la misma medida en que la matrícula se ha expandido y repartido entre menos instituciones. Todavía podrán cerrar algunas instituciones que no tengan el tamaño suficiente para abordar los costos que demanda una educación superior de calidad al menos aceptable, pero si la ansiedad por la supervivencia cede un poco, es de esperar que las instituciones, ya instaladas en su estado de régimen, tengan ahora una mayor disposición a elegir un nicho y especializarse. Este necesario giro hacia la diferenciación podría verse favorecido, también, por la meseta demográfica de la cohorte de 18 a 24 años, que augura tasas de crecimiento en la matrícula más bien modestas para los años venideros, y un menor espacio para la expansión de funciones y territorios en pos de captar demanda. Una vez más, el desafío compete esencialmente a las instituciones, pero el ambiente regulatorio puede ayudar o estorbar, según la disposición que haya a aceptar variadas expresiones de la idea de universidad, de instituto profesional y de centro de formación técnica.

Un corolario de esta diferenciación concierne a la posibilidad de desarrollar en Chile universidades globalmente relevantes o universidades “de clase mundial” (Altbach y Salmi, 2011), lo cual requeriría del gobierno una concentración de recursos de financiamiento en un par de universidades que son las que se encuentran menos lejanas de ese estándar. Esta opción aparece remota, en parte porque la política de financiamiento estatal, hasta ahora, ha sido la opuesta (repartir poco entre muchos), en parte por el gravamen que pone sobre el financiamiento público la pesada carga de solventar la gratuidad, que deja escaso margen presupuestario para otras prioridades, en parte por la poca confianza que parece existir sobre la viabilidad del proyecto, entre otros factores.

En todo caso, tornando ahora al tercer tema de este trabajo, pareciera ser indispensable que el Estado favorezca la inserción de los nuevos doctores en la academia si queremos que nuestras universidades más competitivas no pierdan terreno respecto de las líderes globales y aumente la brecha que nos separa de ellas. El personal académico es la variable más importante en la calidad de una institución de educación superior, y sin inversión en su desarrollo, no habrá ganancias en calidad.

Esta es una labor que el Estado de Chile, no obstante sus cada vez más patentes debilidades, puede cumplir con sus actuales recursos y capacidades. Hay otras, como es el caso de la creación de un sistema de habilitación profesional que se mencionó arriba, que tendrán que esperar la generación de nuevas doctrinas, capacidades y tecnologías de gestión pública. Mientras tanto, no parece haber otro motor de cambio que las propias instituciones de educación superior y sus capacidades y recursos internos, apoyadas por la iniciativa estatal, si eso fuese posible, o cuando menos, no impedidas por ella.

Agradecimientos: El autor agradece al Centro de Políticas Públicas UC por su apoyo a la elaboración de este trabajo, y a Magdalena Letelier y Elisa Piña, profesionales de ese centro, que leyeron y comentaron este documento. Se agradece también a Hugo Lavados, Pedro Rosso y Gonzalo Rivas, quienes comentaron la segunda versión en un seminario público organizado por el Centro de Políticas Públicas. Finalmente, Anely Ramírez leyó el borrador final e hizo importantes observaciones. No obstante, los errores que hayan podido permanecer son solo atribuibles al autor.

Referencias

- Aebischer, P.** (2015). Universities: increasingly global players. En: *UNESCO Science Report. Towards 2030*. París: UNESCO.
- Altbach, Ph.G. y Salmi, J., eds.,** (2011). *The Road to Academic Excellence: The Making of World Class Research Universities*. Washington D.C.: The World Bank.
- Atria, F., Larrain, G., Benavente, J. M., Couso, J. y Joignant, A.** (2013). *El otro modelo: del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago: Random House Mondadori.
- Barber, M., Donnelly, K. y Rizvi, S.** (2013). *An Avalanche is Coming. Higher Education and the Revolution Ahead*. Institute for Public Policy Research. Disponible en: <http://www.ippr.org/publications/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead>
- Bernasconi, A.** (2016a). Relaciones y tensiones entre la libertad académica y la autonomía de las universidades. *Estudios Sociales*, 124, 29-52.
- Bernasconi, A.** (2016b). Autonomía y formas de gobierno universitario. En: J. H. Cifuentes, ed. *Asuntos de Gobierno Universitario*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, pp. 130-143.
- Bernasconi, A.** (2015). El gobierno de las instituciones. En: A. Bernasconi, ed. 2015. *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 259-293.
- Bernasconi, A.** (2014). Autonomía universitaria en el siglo XXI: nuevas formas de legitimidad ante las transformaciones del estado y la sociedad. *Páginas de Educación*, 7(2), 197-215.
- Bernasconi, A.** (2010). La apoteosis del investigador y la institucionalización de la profesión académica en Chile. *ESE-Estudios sobre Educación*, 19, 139-163.
- Bernasconi, A.** (2007). Are there research universities in Chile? En: Ph.G. Altbach y J. Balán, eds. *World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bernasconi, A. y Rojas, F.** (2004). *Informe sobre la Educación Superior en Chile, 1980-2003*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Brunner, J. J., ed.** (2016). *Educación superior en Iberoamérica, Informe 2016*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Centro de Estudios, Ministerio de Educación** (2013). *Serie Evidencias N°18: Chile en el panorama educacional internacional OCDE: avances y desafíos. Junio de 2013*. Disponible en: http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A2N18_Chile_en_OECD.pdf
- CRUCH.** 2014. *Anuario Estadístico 2014*. Santiago: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- Fernández Darraz, E.** (2015). Políticas públicas de educación superior desde 1990 hasta el presente. En: A. Bernasconi, ed. *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 173-218.
- González, H. y Jiménez, A.** (2014). Inserción Laboral de Nuevos Investigadores con Grado de Doctor en Chile. *Journal of Technology, Management and Innovation*, 9(4), 132-148.
- Kerr, C.** (1995). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Marco Nacional de Cualificaciones** (2016). *Marco nacional de cualificaciones para la educación superior*. Santiago de Chile: Documento de Trabajo.
- Marginson, S.** (2016). *The Dream is Over. The Crisis of Clark Kerr's California Idea of Higher Education*. Oakland: University of California Press.
- Ministerio de Desarrollo Social** (2015). *Informe de Desarrollo Social 2014*. Disponible en: <http://www.ministerio-desarrollosocial.gob.cl/pdf/upload/IDS2.pdf>
- Ministerio de Educación** (2014). *Informe Nacional Educación para Todos*. Disponible en: http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/Informe_Chile.pdf
- Paredes, R.** (2015). Desafíos de la experiencia de financiamiento de la educación superior en Chile. En: A. Bernasconi, ed. *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 219-258.
- Paredes, R. y Sevilla M.P.** (2015). Reforma de la Educación Técnico Profesional. En: I. Sánchez, ed., *Ideas en Educación. Reflexiones y Propuestas desde la UC*. Santiago: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 317-345.
- Riesman, D.** (1956). *Constraint and Variety in American Education*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- SIES** (2016). *Informe personal académico en educación superior 2016*. Servicio de Información de Educación Superior. Diciembre 2016. Disponible en: http://www.mifuturo.cl/images/Informes_sies/PAC/personal%20academico_sies_2016.pdf
- SIES** (2014). *Panorama de la Educación Superior en Chile 2014*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf
- Vertebral** (2016). *Derribando mitos en la educación superior técnico profesional*. Documento de Trabajo. Disponible en: <http://vertebralchile.cl/2016/10/19/derribando-mitos-en-la-educacion-superior-tecnico-profesional/>
- Zapata, G., y Tejada, I.** (2016). Informe Nacional: Chile. En: J. J. Brunner, ed., *Educación superior en Iberoamérica, Informe 2016*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.

Centro UC

Políticas Públicas

www.politicaspUBLICAS.uc.cl
politicaspUBLICAS@uc.cl

SEDE CASA CENTRAL

Av. Libertador Bernardo O'Higgins 340, piso 3, Santiago.
Teléfono (56-2) 2354 6637.

SEDE LO CONTADOR

El Comendador 1916, Providencia.
Teléfono (56-2) 2354 5658.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS UC

- Facultad de Agronomía e Ingeniería Forestal • Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos
- Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas • Facultad de Ciencias Sociales • Facultad de Derecho • Facultad de Educación
- Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política • Facultad de Ingeniería • Facultad de Medicina