



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS  
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO  
SOCIAL INCLUSIVO

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

JORGE ISMAEL LÓPEZ BAZAES

PROFESOR GUÍA:  
ERNESTO SCHIEFELBEIN FUENZALIDA

MIEMBROS DE LA COMISIÓN:  
MARÍA PÍA MARTIN MUNCHMEYER  
MARÍA FERNANDA MELIS JACOB

SANTIAGO DE CHILE

2016

RESUMEN DE LA MEMORIA PARA OPTAR AL  
TÍTULO DE Magíster en Gestión y Políticas Públicas

POR: Jorge Ismael López Bazaes

FECHA: 29/6/2016

PROFESOR GUÍA: Ernesto Schiefelbein Fuenzalida

LA CALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO  
SOCIAL INCLUSIVO

De acuerdo a la UNESCO, la educación tiene por finalidad el desarrollo pleno de las personas al permitirles contribuir al desarrollo de la sociedad, elaborando y compartiendo sus valores y su cultura. Considerando este marco de referencia se estudia el desarrollo histórico de la educación en Chile y la evolución que ha experimentado en estos últimos 40 años. Se concluye que ha favorecido a la clase más acomodada del país en desmedro de los sectores medios y de bajos niveles de capital cultural y económico. A partir de 1980, el Estado permite la entrada de proveedores privados a la educación superior para aumentar la cobertura de la matrícula a niveles similares a los que presentan los países de la OCDE, en forma paralela nuestro país comienza a presentar los niveles de desigualdad económica más altos en el mundo (OCDE, 2015). Frente a esta paradoja, surgen las preguntas por el concepto que utilizamos para denotar calidad en educación: ¿Es legítimo aspirar a una educación superior concebida para fortalecer la cohesión social y la democracia? ¿Es adecuado el concepto de calidad en educación superior que aún se utiliza en Chile?

Se estudia la historia de la educación superior en Chile, que devela su limitada cobertura desde la colonia hasta la década de los 90 del siglo pasado, el enfoque de formación profesional y el importante rol que se le adscribe como vehículo de movilidad social y como factor de desarrollo económico, por sobre sus posibles aportes a la cohesión social. Luego se exploran los conceptos de inclusión social, cohesión, ciudadanía y las concepciones de calidad en educación. Las principales fuentes de información son de carácter secundarias. Las evidencias referidas al desarrollo de la educación superior y las situaciones de desigualdad se obtienen desde bases de datos internacionales y nacionales de carácter público y del sistema de admisión a las universidades chilenas.

Buscando justificar la inclusión social como una parte constitutiva de la calidad educativa que debiera estimular las políticas públicas, se estudia el desarrollo de la educación superior chilena considerando la cobertura que ha presentado y los sectores beneficiados de acuerdo a factores económicos y culturales. Con estas evidencias se buscan marcos conceptuales multifactoriales de calidad que ayudan a corregir las desigualdades sociales y que pueden ser cuantificados utilizando sistemas de información o bien datos obtenidos de encuestas dirigidas a diferentes grupos relevantes en Educación Superior.

Las principales conclusiones de este estudio relevan la importancia de las Universidades en la conformación de realidades sociales, en que las personas son un fin y no simplemente un medio, un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible. Ellas deben preservar un espacio de aprendizaje ético, que procure que sus titulados y graduados ejerzan sus profesiones con la voluntad de contribuir a la formación de una sociedad inclusiva, digna y democrática.

## Dedicatoria

A mi señora, mi hija, mi hijo, mi madre, mi padre y a mi familia.

## Agradecimientos

A los profesores Ernesto Schiefelbein, María Pía Martin, María Fernanda Melis y a mi familia por la posibilidad y la ayuda que me brindaron para realizar este estudio.

## Tabla de contenido

Introducción.....	1
Problema de Investigación .....	2
Objetivo del Estudio .....	4
Objetivos Específicos .....	4
Modelo de análisis.....	4
Capítulo 1: La Educación Superior en Chile .....	6
1. El Concepto de Educación Superior.....	6
2. El Sistema de Educación Superior en Chile.....	8
3. La evolución de la Educación Superior.....	9
4. Educación Superior Después de 1973 .....	11
5. Acceso .....	18
6. Titulación y Graduación.....	20
7. La Investigación .....	23
Capítulo 2: La Calidad en la Educación Superior .....	25
1. El Desafío de Enfrentar la Calidad.....	25
2. Equidad en el Acceso .....	27
3. Educación y Cohesión Social .....	30
4. Inclusión Social .....	32
5. Ética de la Educación .....	34
6. La Pedagogía y los Métodos Didácticos en Educación.....	34
7. Educación y Cultura .....	35
Capítulo 3: Conclusiones.....	37
1. Evolución y Desarrollo de la Educación Superior en Chile.....	37
2. Calidad Educativa y Desarrollo Social Inclusivo.....	38
3. Un concepto Unificador de Calidad en Educación Superior.....	39
Anexo 1: Inicios de la Educación Superior en Chile.....	43
Anexo 2: Inclusión Social .....	57
Anexo 3: El Concepto de Calidad en Educación.....	60
Anexo 4: Cuadros Estadísticos.....	68
Bibliografía.....	71

## Índice de Tablas

Tabla 1: Acceso a universidades por propiedad y rama de colegio de enseñanza media.....	31
Tabla 2: Matrícula en establecimientos docentes alrededor del año 1800 .....	44
Tabla 3: Matrícula en establecimientos docentes en 1900 .....	48
Tabla 4: Número de estudiantes en educación superior entre 1900 y 2015 .....	68
Tabla 5: Estudios de padres de inscritos en la prueba de admisión a Universidades año 2016. ...	69
Tabla 6: Matrícula de magíster y doctores desde 1990 a 2015. ....	69

## Índice de Gráficos

Gráfico 1: Matrícula en educación superior, instituciones privadas y estatales: 1900 a 2015 .....	10
Gráfico 2: Participación Estatal en la matrícula de educación superior 1940 a 2015 .....	11
Gráfico 3: Matrícula en educación superior, instituciones privadas y estatales, 1940 a 1980 .....	12
Gráfico 4 Evolución del número de Instituciones de Educación Superior entre 1990 y 2015.....	12
Gráfico 5 Evolución de la Matrícula Educación Superior.....	14
Gráfico 6: Evolución matrícula en carreras profesionales y técnicas.....	15
Gráfico 7: Evolución de la matrícula de doctores y magíster.....	15
Gráfico 8: Matrícula por niveles formativos de Educación Superior .....	16
Gráfico 9: Proporción de la matrícula en instituciones públicas y privadas OCDE.....	17
Gráfico 10: Gasto público en Educación Superior, como porcentaje del PIB .....	18
Gráfico 11: Porcentaje del gasto en educación superior financiado por los hogares .....	18
Gráfico 13: Cobertura neta a la educación superior por decil de ingreso 2011 vs 2000 .....	19
Gráfico 14: Seleccionados en Universidades según nivel de ingreso .....	19
Gráfico 15: Titulados de carreras profesionales y técnicas .....	20
Gráfico 16: Tasa de graduación por primera vez, OCDE 2015.....	20
Gráfico 17: Diferencia en la empleabilidad de un adulto con y sin educación superior .....	21
Gráfico 18: Índice de ingresos para diferentes niveles formativos .....	22
Gráfico 19: Evolución de la graduación de postgrado .....	22
Gráfico 20: Graduación de doctores por cada 100 mil habitantes.....	23
Gráfico 20: Publicaciones Scopus por quinquenios entre 2002 a 2011 .....	24
Gráfico 21: Tasa bruta de matrícula en educación superior .....	25
Gráfico 22: Comunas agrupadas por nivel de ingreso y seleccionados con acceso CRUCH .....	28
Gráfico 23: Comunas de Chile agrupadas por capital económico y cultural .....	28
Gráfico 24: Selectividad basada en capital cultural y económico .....	29
Gráfico 25: Universidades por factor económico y colegio privados de estudiantes.....	30
Gráfico 26: Universidades ordenadas por el porcentaje de seleccionados de colegios privados. .	32
Gráfico 29: Gasto fiscal en educación superior como porcentaje del PGB, 1973 a 1981 .....	54
Gráfico 30: Evolución de Instituciones de Educación Superior entre 1980 y 1990.....	55
Gráfico 31: Número de estudiantes en programas profesionales y técnicos, 1983 a 1990 .....	56
Gráfico 32: Número de estudiantes en programas de doctorado y magíster .....	56

## Introducción

Desde los inicios de la República en el siglo XIX, la Universidad ha tenido como principal objetivo la formación profesional. Por un espacio de 150 años fue provista mayoritariamente por el Estado para la elite del país. Durante el primer siglo la matrícula de 108 estudiantes<sup>1</sup>, que había en el año 1800, aumentó a una tasa de 10 personas por año. En 1950 la matrícula llegó a 15 mil estudiantes, a partir de entonces, con la puesta en marcha de una universidad popular estatal<sup>2</sup> (Austin, 1998) y una mayor presencia del Estado, el acceso a la educación superior aumentó a una tasa promedio de 5000 estudiantes adicionales cada año. Estos jóvenes conformarían los cuadros técnicos y profesionales que permitiría materializar la estrategia de sustitución de importaciones mediante la industrialización del país. Sin embargo, a partir del quiebre Institucional de 1973 y de frustrarse la estrategia señalada (Eyzaguirre, Marcel, Rodríguez, & Tokman, 2005), el Estado disminuye su participación en educación y estimula la presencia de actores privados para formar capital humano avanzado en una economía compleja, abierta al intercambio y dependiente del conocimiento. Con este modelo marcadamente privado, que crece a una tasa promedio de 40 mil nuevos estudiantes por año, Chile alcanza en 2011 la cobertura universal, (Brunner, 2014) un nivel similar al que presentan los países de la OCDE. En 2015 la matrícula llega a 1,2 millones de estudiantes.

El avance de la educación superior chilena, como factor de desarrollo en una economía donde el conocimiento se ha transformado en el principal factor de productividad se verifica también, al observar que las universidades logran las mejores posiciones de Latinoamérica en los rankings de calidad universitarios internacionales<sup>3</sup>. Sin embargo, contrastando los avances del sistema educativo con las características del modelo económico chileno, surge la inquietud respecto al impacto de ésta en la gran desigualdad que se expresa en el capital económico y cultural de los chilenos<sup>4</sup>. Si tal como lo plantea Unesco, la educación tiene por finalidad el desarrollo pleno de las personas al permitirles contribuir al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura, es dable preguntarse entonces, por él o los aspectos de la calidad educativa que pudieran haber estado sistemáticamente ausentes o subvalorados en las evaluaciones, cuya ausencia nos hace percibir que nuestro país ha desarrollado un sistema de educación superior con altos niveles de calidad o la existencia de instituciones académicas de gran calidad cuando, simultáneamente, presenta los niveles más altos de desigualdad en el mundo (OCDE, 2015). Frente a esta paradoja, surge la pregunta por el concepto que utilizamos para denotar calidad en educación.

¿Es legítimo aspirar a una educación superior concebida para fortalecer la cohesión social y la democracia? ¿Es adecuado el concepto de calidad en educación superior que aún se utiliza en Chile?

En las últimas tres décadas la educación superior chilena ha crecido, el número de estudiantes matriculados y la cobertura bruta entre jóvenes de 18 a 24 años ha aumentado: en 1990 había alrededor de 270 mil estudiantes y la cobertura bruta era del 16%; en el año 2015 la matrícula se

---

<sup>1</sup> Para mayores antecedentes de este período, ver Anexo 1: Inicios de la Educación Superior en Chile

<sup>2</sup> La Universidad Técnica del Estado

<sup>3</sup> las universidades chilenas se ubican en las primeras posiciones de América Latina en los ranking internacionales: QS Ranking, The Times Higher Education World University y SCimago Institutions Ranking. Además, al menos dos Instituciones aparecen en el Academic Ranking of World Universities.

<sup>4</sup> La desigualdad cultural se refleja por ejemplo en que de los jóvenes que se inscribieron en la prueba de aptitud académica 2016, sólo el 9% proviene de entornos familiares en que ambos padres o tutores tiene estudios superiores. Si consideramos estudios profesionales el porcentaje baja al 6%. Ver Tabla 5: Estudios de padres de inscritos en la prueba de admisión a Universidades año 2016. Fuente: elaboración propia a partir de datos DEMRE-2016.



ha cuadruplicado, con más de 1 millón 233 mil estudiantes, alcanzando una cobertura bruta del 61%<sup>5</sup>, y una matrícula nueva compuesta por un 68% que es primera generación en acceder a la educación superior en sus grupos familiares<sup>6</sup>.

En este escenario, se crea en 1990 el Consejo Superior de Educación, que aborda la necesidad de establecer un marco regulatorio del aseguramiento de la calidad de la educación superior. Con esta orientación nace en 1999 la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), cuyo trabajo concluye con la dictación de ley 20.129 de 2006, que establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior y crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), organismo público de carácter autónomo encargado de verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos y de las carreras y programas de estudios que ellos ofrecen.

En forma simultánea comienza a crecer el descontento con el sistema de educación, el costo de los aranceles, uno de los más altos del mundo como se verá más adelante, y el consiguiente costo de los créditos, el gran esfuerzo de las familias, que es también el mayor entre los países de la OCDE, lleva a que los jóvenes rechacen el modelo de mercado en educación y establezcan las bases para una nueva agenda en educación superior concebida como un derecho social.

## Problema de Investigación

La pregunta que guía este caso es si existe una relación consistente entre calidad en educación superior y el desarrollo de una sociedad inclusiva. Si efectivamente, existe tal relación, entonces la pregunta se reformula en relación a cuales serían las dimensiones que deberían conformar el concepto de calidad en educación superior.

De acuerdo a los diversos textos referidos a los diagnósticos de los sistemas de aseguramiento de la calidad, se puede afirmar que el sistema de estándares de acreditación utilizados por las distintas instituciones y programas académicos se ha vuelto insuficiente. La OCDE y el Banco Mundial (OCDE, 2009, pág. 302), plantean que es necesario garantizar que el marco de aseguramiento de la calidad se vuelva efectivo para mejorar la calidad, estimular la innovación y el mejoramiento continuo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, la investigación académica y las actividades de extensión. Señalan que los criterios de acreditación se presentan vagos, por dejar un amplio margen a la interpretación y no estar suficientemente adaptados a la variedad de instituciones y sus diferentes misiones. Dejan de manifiesto que no existen evidencias consistentes de que los procesos de acreditación hayan aportado beneficios a nivel institucional. Proponen transitar hacia una cultura de una gestión responsable, autónoma y eficiente de las instituciones, en la cual los procesos de evaluación, acreditación y aseguramiento de la calidad formen parte de la gestión estratégica y operacional de las instituciones.

---

<sup>5</sup> Elaboración propia a partir de datos correspondientes al año 2015, obtenidos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES) y del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), disponibles en <http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados> y [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/familias/demograficas\\_vitales.php](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php)

<sup>6</sup> Este indicador de la primera generación de estudiantes terciarios en las familias chilenas, ha variado desde 70% a 68% en un período de 10 años. El esfuerzo por mejorar este indicador, para ampliar el número de familias que son integradas por profesionales, se manifiesta en el aumento notable de la capacidad del sistema educativo para aportar más titulados: en este período se ha triplicado el número anual de titulados. Sin embargo, no es esperable que en el mediano plazo ello se traduzca en una disminución equivalente del indicador de primeras generaciones, porque la expansión de la cobertura de educación superior incorpora grupos familiares no conformados por profesionales, que de acuerdo a los inscritos en la PSU en el año 2015, representan más del 80% de la población en el país. Lo anterior se refleja en la participación en educación superior de las familias agrupadas por los tres deciles de menores y mayores ingresos: en los últimos 10 años, el primer grupo aumentó al triple su participación respecto al aumento que experimentó el segundo. Fuentes: DEMRE, SIES, Casen 2011.

Durante el año 2012, el MINEDUC revisa los criterios y pautas de evaluación y concluye que estos fueron incorporados al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, sin claridad respecto a qué resultados de aprendizaje se esperan de un proceso formativo de calidad, ni sobre cómo medirlos. Además, se confunden resultados con indicadores de insumo, infraestructura o equipamiento, con foco en la satisfacción de condiciones básicas de operación. (Comité SINAC, 2012, p 62).

La falta de normas y directrices de calidad claras y específicas debilitan la transparencia y la comprensión de las acreditaciones institucionales o de carreras en relación a la forma en que se satisfacen los propósitos y las políticas de aseguramiento de la calidad (OCDE, 2013). Por otra parte, la experiencia internacional y el consenso nacional apuntan a la necesidad de incorporar entre los criterios de acreditación la dimensión de los resultados, pero en palabras de los propios autores, sin conocer en realidad cuáles son esos resultados ni cómo medirlos (Comité SINAC, 2012, p 55).

Ello lleva a plantearse la pregunta por la relación entre calidad de la educación impartida y los estándares con que los distintos planteles llevan adelante su misión y propósitos (Senado Nacional, 2013). Sin embargo, se plantea un cuestionamiento de mayor alcance cuando la pregunta está dirigida a establecer cuáles son los resultados que se deben medir para evaluar la calidad en la educación superior.

Además, numerosos expertos en educación han planteado debilidades de la educación superior ya sea como el insuficiente volumen de capacidad científica (Reich Albertz R., 2012), la falta de desarrollo del doctorado (Arata Andreani, 2009), las débiles, esporádicas y no institucionalizadas conexiones entre la academia, la industria y el gobierno (MECESUP, y otros, 2006), la segregación universitaria (Arancibia, Rodríguez, Fritis, Tenorio, & Poblete, 2013), la mantención del modelo frontal de enseñanza (Schiefelbein, 1992), la educación bancaria (Freire, 1968), la hegemonía de lo privado por sobre lo público (Atria, 2015), la concepción de la cultura y el conocimiento como valor económico (Orellana Calderón, 2011), lo elitista de la educación en Chile (Kirberg, 1986), el debilitamiento de la función ética de la educación (Oliva, 2008), el lucro en la educación (Bernasconi A. , 2013), su escasa contribución a la formación de ciudadana (Martínez Martín, 2006) y las limitaciones propias de un sistema altamente segmentado que refleja la desigualdad social y económica del país. (García-Huidobro, 2007)

De esta manera, se expresa la necesidad de revisar la concepción de calidad educativa del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, más allá del enfoque de verificación de consistencia interna, que busca establecer la existencia de procesos e insumos que garantizan el cumplimiento de misiones, objetivos y propósitos institucionales. Al parecer se requiere una evaluación de la pertinencia institucional enfocada a la capacidad de responder a otros grupos de referencia, proveyendo procesos y resultados confiables al medio con resultados, efectos e impactos que satisfagan las expectativas de la sociedad respecto de la formación en la educación superior.

Buscando abordar estas materias en octubre de 2014, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA CHILE) propone nuevos criterios de evaluación de carreras de pregrado, que incluyen la creación y la investigación, el perfil de egreso de los estudiantes, la participación estudiantil, la autorregulación y el mejoramiento continuo. La propuesta se exigirá a las universidades a partir del segundo semestre del 2016 (CNA CHILE, 2015).

En forma paralela al cuestionamiento institucional de la calidad, en el año 2006 se desarrolla un gran movimiento social que tiene su mayor expresión en el año 2011, convocando a más de 1 millón de estudiantes que exigen el término del sistema educacional vigente (Ruiz Schneider, 2012).

Este movimiento social exige educación como derecho social, gratuidad en educación superior, fin al lucro y al mercado en educación. Tales demandas se deben entender en el contexto de una exigencia de cambio de régimen y sentido de las instituciones universitarias. (Atria, Fernando; Sanhueza, Claudia, 2013)

Estas demandas suponen un rol que la universidad no estaría cumpliendo y que lleva a replantear el concepto de calidad que en educación ha significado que desde la racionalidad del mercado se definan las prioridades institucionales, debilitando el impacto que las universidades podría tener en la movilidad social, el desarrollo político y social del país. Este enfoque, basado en criterios económicos, provocaría la exclusión de los sectores de menores ingresos a una educación de mayor calidad. Se trata de un sistema en que cada universidad debe cultivar su nicho de mercado.

En este escenario, el aumento de precios permite la selección de estudiantes de similares características socioeconómicas. La búsqueda de menores costos lleva a seleccionar estudiantes más aptos para el aprendizaje, con mayor capital cultural y mayores recursos económicos.

Las consecuencias son segregación, reproducción de desigualdades y debilitamiento de la cohesión social.

Frente a lo anterior y a las situaciones de desregulación del sistema, la calidad de la educación superior, y la de las universidades, ha sido ampliamente cuestionada desde el mundo social y político, desde el Estado y desde el Sector Privado.

Además, en atención a la relevancia que se le asigna a la Educación Superior en el desarrollo social, cultural y económico del país (Bachelet, 2014), se hace indispensable profundizar en el ámbito de calidad de esta y especificar las dimensiones que la sustentan como bien público. En este aspecto, según Brunner, (2014), las Universidades deberán adquirir un mayor protagonismo en investigación, una mayor inserción regional y cívica.

## Objetivo del Estudio

Justificar la necesidad de utilizar un concepto de calidad educativa vinculado al desarrollo de una sociedad inclusiva en la formulación de políticas públicas en Educación Superior.

## Objetivos Específicos

Describir el desarrollo alcanzado por la Educación Superior en Chile sus fortalezas y debilidades.

Describir el concepto de calidad en educación que puede orientar a la política pública en educación superior para favorecer el desarrollo social inclusivo.

## Modelo de análisis

El estudio busca establecer cómo se ha desarrollado la educación superior en Chile, la función social que ha cumplido, la forma en que se han evaluado sus logros y, bajo estas premisas, como se interpreta la calidad en educación. El marco metodológico utilizado para el logro del objetivo del estudio se desarrolla a través de un análisis de tipo descriptivo.

La primera parte comprende una descripción de la historia de la educación superior en Chile, que junto con develar su limitada cobertura desde la colonia hasta la década de los 90 del siglo pasado, muestra las características de la notable expansión de la matrícula que se produce durante los últimos 25 años. Continuamente se manifiesta el enfoque de formación profesional y el importante rol que se le adscribe como vehículo de movilidad social para la inserción laboral y como factor de desarrollo económico, por sobre sus posibles aportes a la cohesión social.

La segunda parte explora diferentes concepciones de calidad en educación, buscando seleccionar el concepto más consistente con el significado de educación superior, sus funciones y con los propósitos que se le atribuyen en términos de inclusión, cohesión social, formación de ciudadanía, democracia y cultura.

Las principales fuentes de información son de carácter secundarias, es decir se revisan libros, artículos provistos por organismos técnicos y documentos oficiales, así como trabajos de expertos en la materia de análisis. Se busca establecer en esta etapa un marco conceptual que abarque las hipótesis existentes respecto a la calidad en educación junto a las dimensiones y variables más relevantes que emergen de las investigaciones previas en esta área.

El estudio se realiza sobre el concepto de calidad en educación superior y el desarrollo social inclusivo y finaliza al describir las dimensiones de la calidad en educación superior para el desarrollo de una sociedad inclusiva.

Para complementar con mayores evidencias el análisis anterior, se utilizan las bases de datos de Unesco, <http://data.uis.unesco.org/>, OCDE, <https://data.oecd.org/><sup>7</sup>, Banco Mundial, <http://datos.bancomundial.org/>, las bases de datos del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), <http://www.mifuturo.cl/>, los datos del sistema de admisión a las universidades chilenas, <http://www.demre.cl/> con datos provistos internamente a las Universidades del Consejo de Rectores, los datos del Consejo Nacional de Educación (CNED), [http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/Indices\\_Sistema.aspx](http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/Indices_Sistema.aspx) y los datos disponibles en recopilaciones de historiadores y sociólogos expertos en educación.

Con estos antecedentes se espera verificar la existencia de marcos conceptuales que permitan formular un concepto multifactorial de calidad que en estudios posteriores pueda ser medido con datos disponibles en los sistemas nacionales de información o bien con datos obtenidos de encuestas dirigidas a diferentes grupos relevantes en Educación Superior.

A partir de lo anterior se elaborarán conclusiones y recomendaciones.

---

<sup>7</sup> Especialmente se utilizaron los datos disponibles en [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance\\_19991487](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance_19991487)

# Capítulo 1: La Educación Superior en Chile

## 1. El Concepto de Educación Superior

De acuerdo a lo señalado por Unesco la educación es uno de los pilares fundamentales de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz. Debe ser accesible para todos a lo largo de toda la vida, para contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad. Sus funciones son la formación de diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables para atender las necesidades presentes y futuras de la sociedad. “Se concibe la educación como un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura”. (Unesco, 2008)

La educación es, por tanto, un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competencias, la experiencia y la incorporación plena de los valores, afectos y de sus potencialidades, tanto individuales como sociales. Así, tiene un valor en sí misma y no únicamente como herramienta para el crecimiento económico o el desarrollo social. La misión de la educación es el desarrollo integral de ciudadanos que también sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y ‘funcionar adecuadamente’ en ella.

Para Unesco y para los Estados miembros de Unesco en América Latina y el Caribe y en el mundo, la concepción la Educación Superior refrendada también en declaraciones posteriores<sup>8</sup> corresponde a la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, aprobada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, del 9 de octubre 1998<sup>9</sup>. En sus dos primeros artículos establece la misión de educar, formar y realizar investigaciones y la función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva de la educación superior (UNESCO, 1998)

En relación a la misión de educar, formar y realizar investigaciones, establece:

- a) formar diplomados altamente cualificados y ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad;
- b) constituir un espacio el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz;
- c) promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando

---

<sup>8</sup> La última ratificación tuvo lugar en octubre de 2015, durante la reunión de reconocimiento de estudios, títulos y diplomas de la región realizada en Brasilia, disponible en [http://www.iesalc.unesco.org.ve/documents/articulos/COMUNICADO\\_ESPANOL\\_FINAL.pdf](http://www.iesalc.unesco.org.ve/documents/articulos/COMUNICADO_ESPANOL_FINAL.pdf)

<sup>9</sup> Disponible en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa), revisada el 1 de junio de 2016.

la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas;

d) contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural;

e) contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas;

f) contribuir al desarrollo y la mejora de la educación en todos los niveles, en particular mediante la capacitación del personal docente.

En relación a la función ética, autonomía, responsabilidad y prospectiva de la Educación Superior, señala que ésta debe:

a) preservar y desarrollar sus funciones fundamentales, sometiendo todas sus actividades a las exigencias de la ética y del rigor científico e intelectual;

b) poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar;

c) reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención;

d) utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO;

e) disfrutar plenamente de su libertad académica y autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas;

f) aportar su contribución a la definición y tratamiento de los problemas que afectan al bienestar de las comunidades, las naciones y la sociedad mundial.

Se considera imprescindible para toda sociedad una educación superior renovada para afrontar los desafíos del siglo XXI, para garantizar su autonomía intelectual, para producir y hacer avanzar los conocimientos y educar y formar ciudadanos responsables y conscientes, y especialistas cualificados, sin los cuales ninguna nación puede progresar en el plano económico, social, cultural ni político.

De igual forma, se sostiene que la educación superior tiene una importancia fundamental en el crecimiento económico, la movilidad social y la participación política y la democracia, la formación profesional y de investigadores. (World Bank, 2000)

En ningún otro momento de la historia ha sido más importante que ahora la inversión en los estudios superiores, por su condición de fuerza primordial para la construcción de sociedades del conocimiento integradoras y diversas, y para fomentar la investigación, la innovación y la creatividad. (UNESCO, 2009)

Contribuye además a que existan sociedades más justas, inclusivas y sostenibles. (UNESCO, 2014). Además, en la mayoría de las regiones del mundo ha tenido un rol fundamental en la

generación de nuevo conocimiento e investigación, la transferencia tecnológica, el desarrollo y la innovación. (Malea, 2011).

La educación superior es crucial para el desarrollo social y personal, y es concebida como indispensable en el intento de los seres humanos de lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia y uno de los principales medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano, y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra. (Delors, 1996)

Es un componente principal del crecimiento y la competitividad de las naciones, especialmente ahora que éstos dependen de la productividad de las personas, la innovación en las empresas y organizaciones y la gestión de flujos de información, todos procesos basados en el uso intensivo del conocimiento. (CINDA, 2011)

## 2. El Sistema de Educación Superior en Chile

Lo componen tres tipos de instituciones de educación superior: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, y produce tres tipos de certificaciones académicas: grados académicos, títulos profesionales y títulos técnicos de nivel superior.

Además, la Ley N° 20.370, General de la Educación<sup>10</sup>, reconoce oficialmente como instituciones de educación superior a los establecimientos de las Fuerzas Armadas, de la Dirección General de Aeronáutica Civil, de Carabineros y de la Policía de Investigaciones. Ellos están facultados para entregar títulos y grados académicos que son equivalentes a los de similar carácter, conferidos por otras instituciones de educación superior, y reconocidos como tales para todos los efectos legales.

En Chile, la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

La Educación Superior, según el Art. 49 de la Ley N°20.370, es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico.

La enseñanza de educación superior comprende diferentes niveles de programas formativos, a través de los cuales es posible obtener títulos de técnico de nivel superior, títulos profesionales, grados o títulos universitarios o sus equivalentes.

La educación superior chilena es equivalente a la Educación Terciaria definida por la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), de la familia internacional de clasificaciones económicas y sociales de las Naciones Unidas.

Según esta clasificación internacional, la educación terciaria proporciona actividades de aprendizaje en campos especializados de estudio. Está destinada a impartir aprendizaje a un alto nivel de complejidad y especialización. La educación terciaria comprende lo que se conoce como “educación académica”, pero también incluye la educación profesional o vocacional avanzada.

---

<sup>10</sup> Ley N° 20.370 disponible en <http://bcn.cl/1lz6u>

Consta de los niveles CINE 5, 6, 7 y 8, denominados educación terciaria de ciclo corto, grado en educación terciaria o equivalente, nivel de maestría, especialización o equivalente y nivel de doctorado o equivalente, respectivamente.

Los programas clasificados en el nivel CINE 5 también se denominan educación técnica de nivel superior o terciaria de ciclo corto. En general estas carreras duran 2 años y son ofrecidas por Centros de Formación Técnica en Chile. La educación técnica de nivel superior, con frecuencia, está destinada a impartir conocimientos, destrezas y competencias, académicas o profesionales, intermedias que conducen a un primer título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel son esencialmente teóricos, si bien pueden incluir un componente práctico, y están basados en investigación que refleja los últimos avances en el campo o las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente, son ofrecidos por universidades y otras instituciones de educación superior.

Los programas clasificados en el nivel CINE 6 pueden recibir distintas denominaciones, por ejemplo: Bachiller, licenciatura o primer ciclo universitario. Para propósitos de comparación a nivel internacional, se usa el término “grado en educación terciaria o nivel equivalente” para denominar al nivel CINE 6.

Los programas de nivel CINE 7, o nivel de maestría, magíster, especialización o equivalente, suelen tener como principal objetivo impartir competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel pueden incluir un importante componente de investigación, aunque no otorgan las certificaciones relacionadas al nivel de doctorado. Se caracterizan por ser esencialmente teóricos – si bien pueden incluir un componente práctico – y por estar basados en investigaciones que reflejan los últimos avances del campo o las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente, este nivel lo ofrecen universidades y otras instituciones de educación superior.

Los programas de nivel CINE 8, o nivel de doctorado, suelen tener como principal objetivo conducir a un título de investigación avanzada. Los programas de este nivel están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, en tanto que suelen ser ofrecidos exclusivamente por instituciones de educación superior (universidades) dedicadas a la investigación. Se imparten programas de doctorado tanto en el campo académico como en el profesional.

### 3. La evolución de la Educación Superior en Chile<sup>11</sup>

Las primeras universidades en Chile son fundadas en el siglo XVII como una preocupación preferente de la Iglesia, con el propósito de formar a las elites como súbditos obedientes a la corona y a la religión católica para ejercer el sacerdocio, empleos civiles o jurídicos. En la segunda mitad del siglo XVIII, por efecto de la ilustración se cuestiona el método escolástico. Frente a la formación de teólogos y juristas se plantea la formación de científicos, ciudadanos ilustrados y artesanos eficientes (Serrano, 1993). A comienzos del siglo XIX, la matrícula en educación superior era de apenas 108 estudiantes (Labarca, 1939). Con la independencia y el fin de la colonia, la educación se transforma en un pilar fundamental de la nueva República, una preocupación preferente del Estado para formar una clase dirigente con virtudes republicanas y con conocimiento de las ciencias.

Durante el siglo XIX, emerge el Estado Docente que se desarrolla sin contrapeso hasta la segunda mitad del Siglo XX. (Bernasconi & Rojas, 2003) Durante este período el sistema educativo tiene

---

<sup>11</sup> En el Anexo N°1 se presentan antecedentes de la historia de la Educación Superior en Chile



carácter mixto, goza de autonomía, es latente una tensión permanente entre sectores liberales que le atribuyen la dirección del sistema educativo al Estado y conservadores muy unidos a la Iglesia Católica y la misma, que velan por la libertad de la enseñanza. En 1900, la matrícula universitaria llega a 1106 estudiantes, tal como se indica en el Gráfico 1.

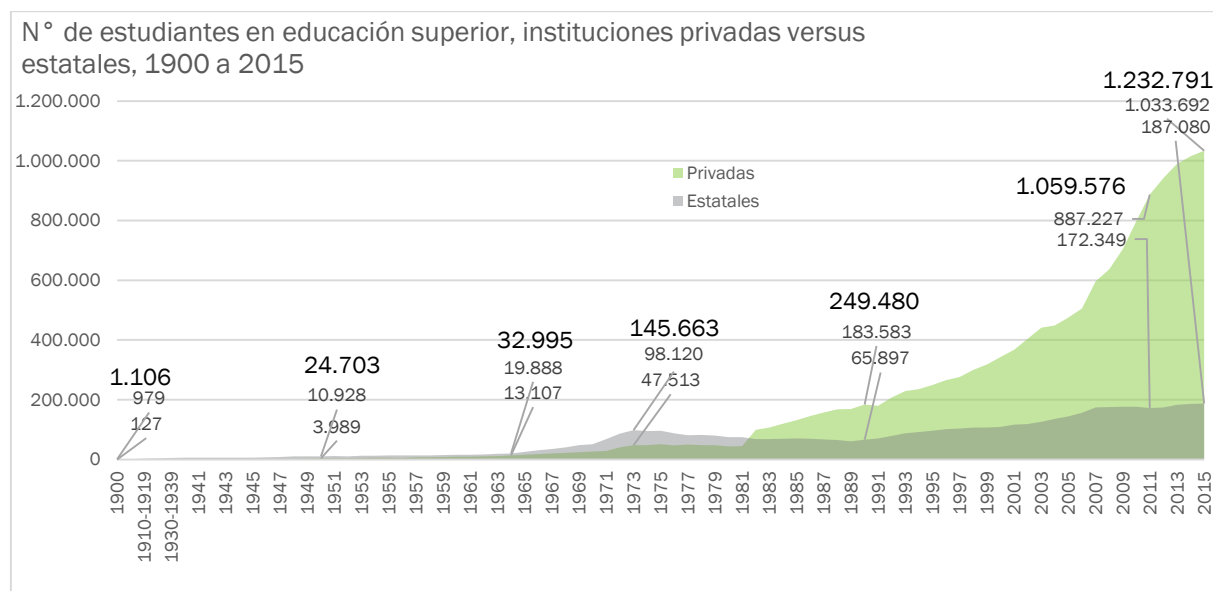


Gráfico 1: Matrícula en educación superior, instituciones privadas y estatales: 1900 a 2015<sup>12</sup>

La universidad tiene un marcado carácter elitista al menos hasta 1952, cuando comienza a operar la Universidad Técnica del Estado. La educación primaria y secundaria no lograba las coberturas mínimas, el analfabetismo llegaba al 60% de la población. La nueva constitución de 1925 y las transformaciones políticas y productivas del país favorecen un proceso de masificación de esos niveles de educación que se consolida con la reforma de 1965.

La matrícula de educación superior aumenta a una tasa de 200 estudiantes por año entre 1900 y 1950, la matrícula estatal crece de 979 estudiantes en 1900 a 10.928 en 1950 y la privada de 127 estudiantes en 1900 pasa a matricular 3.989 en 1950. En este período, de 50 años, el sistema se multiplicó por 13: el sector estatal por 11 y privado por 31.

Entre 1890 y 1950 se crean seis universidades privadas que van paulatinamente disminuyendo la relevancia del Estado como proveedor de educación superior, aun cuando este continúa siendo el motor de desarrollo fundamental, tal como se muestra en el Gráfico 2. En 1900 el 89% de los estudiantes estaba matriculado en la educación estatal (Universidad de Chile). En 1964 la matrícula total alcanza 32.995 estudiantes, de éstos 19.888, equivalentes al 60% del total, se encuentran en universidades del Estado. Durante este período la participación estatal en educación superior se ha reducido casi un 30% respecto a la situación de inicios del siglo XIX. Después de 1964, durante los próximos 9 años, se observa un aumento de la participación del sector estatal llegando a un máximo del 70% de cobertura total de educación superior en el año 1971.

<sup>12</sup> Elaboración propia a partir de las siguientes fuentes: Año 1900: Amanda Labarca H., Historia de la Enseñanza en Chile, Universidad de Chile, 1939, <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7703.html>; Años 1900 – 1939: Felipe Arriagada Venturini, Evaluación de las políticas educacionales del gobierno de Pedro Aguirre Cerda, Universidad de Chile, 2014, <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/116685>; Años 1940 – 1959: Carlos Hunneus, La reforma Universitaria 20 años después, <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0027769.pdf>; Años 1960 – 1980: Patricio Arriagada R., Financiamiento de la Educación Superior en Chile, FLACSO, 1988, <http://www.flacsochile.org/publicaciones/financiamiento-de-la-educacion-superior-en-chile-1960-1988/>; Años 1981 – 2015: SIES, Compendio Histórico de Educación Superior, MINEDUC, 2016, <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>, (todos revisados 1 de junio de 2016)

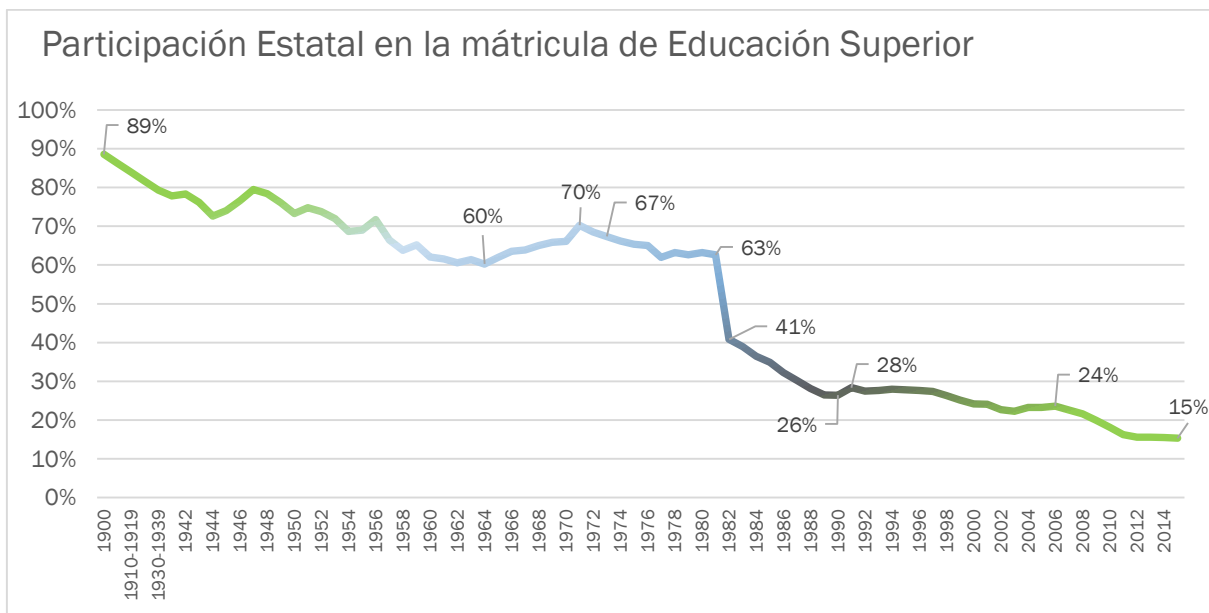


Gráfico 2: Participación Estatal en la matrícula de educación superior 1940 a 2015<sup>13</sup>

A partir de 1964, la matrícula estatal comienza a aumentar a una velocidad mayor que la privada, como resultado de la creación de carreras cortas tanto en la Universidad Técnica del Estado como en la Universidad de Chile, ambas con cobertura nacional. Durante estos años se comienzan a implementar los primeros sistemas de evaluación educativa en el nivel primario y secundario.

Paradójicamente, en el breve período que transcurre entre 1971 y 1973, favorable al fortalecimiento estatal, es el sector privado quien más crece. En 1971 la participación estatal alcanza el 70% de la matrícula, pero en 1973 su participación se reduce en tres puntos porcentuales, llegando al 67% de la matrícula total, que en ese año alcanza un máximo histórico de 145.663 estudiantes. En septiembre de este año se produce el quiebre institucional en Chile.

#### 4. Educación Superior Después de 1973

Desde 1973 las instituciones de educación superior permanecen intervenidas y enfrentan procesos de racionalización y depuración (Brunner, 1991). Durante estos años disminuye la matrícula de educación superior en un 18%: principalmente provocada por el debilitamiento de la educación estatal que cae en un 24%. El sector privado de educación superior disminuye un 6% en este período, tal como se puede apreciar en el Gráfico 3.

<sup>13</sup> Elaboración propia a partir de las siguientes fuentes: Años 1940 – 1959: Carlos Hunneus, La reforma Universitaria 20 años después, <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0027769.pdf> ; Años 1960 – 1980: Patricio Arriagada R., Financiamiento de la Educación Superior en Chile, FLACSO, 1988, <http://www.flacsochile.org/publicaciones/financiamiento-de-la-educacion-superior-en-chile-1960-1988/>

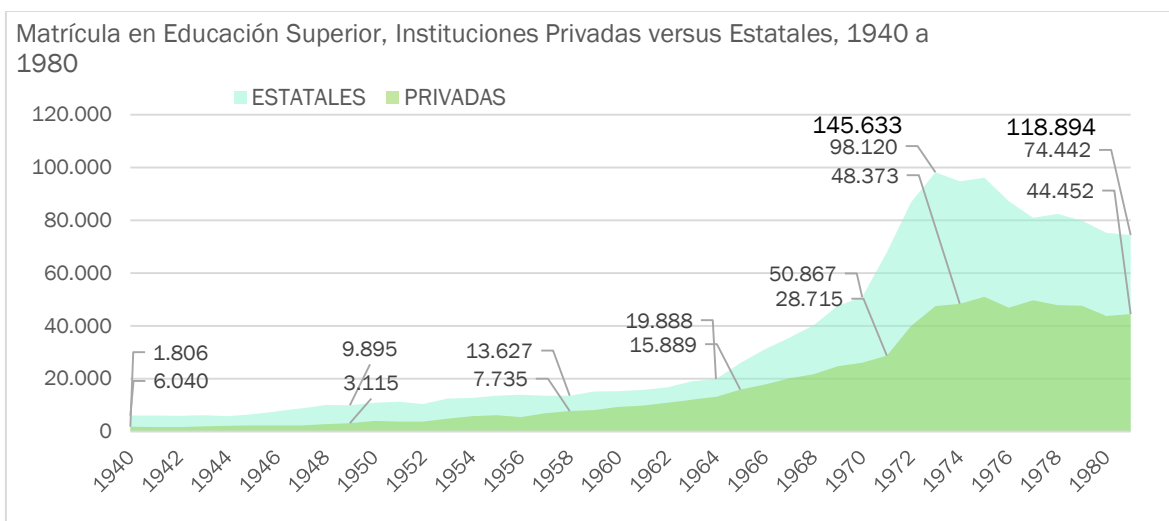


Gráfico 3: Matrícula en educación superior, instituciones privadas y estatales, 1940 a 1980

Con la Constitución de 1980 y la posterior reforma a la Educación Superior de 1981, se concreta el rol del Estado subsidiario y un mercado en educación superior.

Surge la necesidad de regular y controlar la calidad de un sistema que comienza a diversificarse y a crecer en forma sostenida. En un plazo de 10 años el sistema aumenta de 8 a más de 300 instituciones.

La reforma de 1981 produce el desarrollo explosivo de la base institucional del sistema de educación superior, a partir de las universidades existentes en 1980 se crean universidades derivadas e institutos profesionales, además se incorporan los centros de formación técnica al sistema de educación superior, El sistema así formado, alcanza su mayor expansión en 1990. Posteriormente, se observa una disminución paulatina en el número de instituciones, preferentemente centros de formación técnica e institutos profesionales, ya sea por fusiones o quiebras, por efecto de la intensidad de la competencia en el mercado educativo. La evolución se presenta en el Gráfico 4

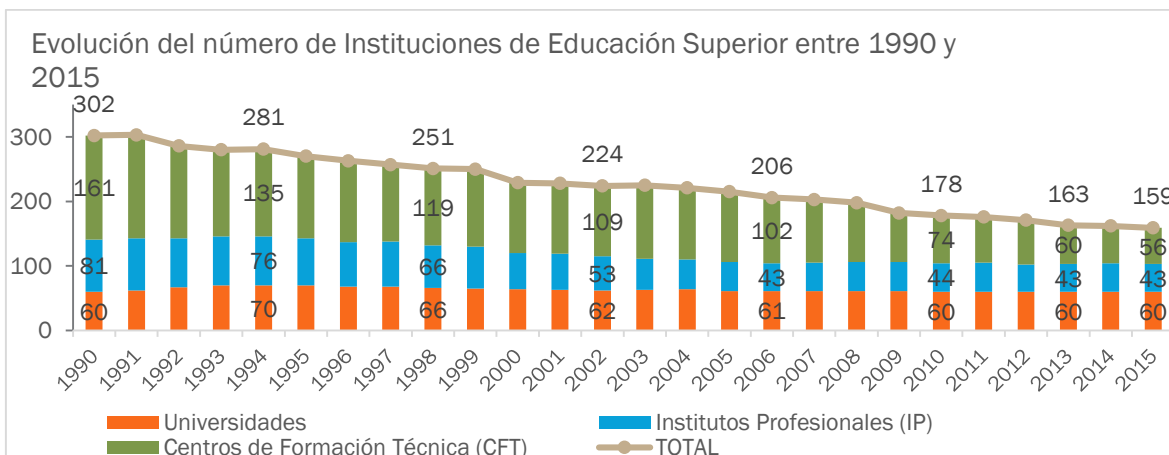


Gráfico 4 Evolución del número de Instituciones de Educación Superior entre 1990 y 2015<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Fuente: Compendio histórico de Educación Superior, disponible en <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>

El Estado implementa un conjunto de acciones que buscan institucionalizar, regular, transparentar y tornar más accesible el sistema de educación superior. Se crea el sistema nacional de acreditación, por primera vez se introduce un sistema de control de calidad que se transforma en un sistema de acreditación tanto institucional como de carreras. (Larraín Fernández, 2011).

En 1998, la Unesco declara que la educación superior debe fortalecer sus acciones de servicio a la sociedad, y más concretamente a las actividades encaminadas a eliminar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, y a las actividades encaminadas al fomento de la paz, mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario. (UNESCO, 1998)

Además, de mejorar la regulación del sistema, se adoptan políticas de financiamiento a través de créditos y becas que producen un aumento de 6,4 veces en el gasto público entre 1990 y 2000 contribuyendo a la ampliación del acceso a la educación superior. Se implementan programas de mejoramiento institucional. Se busca la transparencia, al proporcionar información sobre el futuro laboral de los graduados, el funcionamiento de los programas académicos y de las Instituciones. (Brunner, 2011)

El sistema se caracteriza por la autonomía de sus instituciones, las que definen la oferta de vacantes, programas académicos, aranceles, plantas académicas, remuneraciones de los profesores, entre otros. A esta autonomía se suma una gran diversidad institucional, conformada por 159 Instituciones plenamente vigentes<sup>15</sup> en tres niveles: 60 Universidades, 43 Institutos Profesionales (IP) y 56 Centros de Formación Técnica (CFT) un esquema mixto de provisión, la coordinación del sistema principalmente por el mercado y un modelo de financiamiento principalmente privado a cargo de las familias, que ha estado avanzando desde un financiamiento basal histórico y de la demanda, a uno con una mayor variedad de instrumentos y con creciente énfasis en los resultados. (Reich Albertz, y otros, 2011)

La matrícula en este período aumenta considerablemente a una tasa promedio del 9% anual en 18 años consecutivos, hasta 2007. A partir del año 2008 la tasa de crecimiento se reduce hasta casi anularse en 2015, en que el sistema ha multiplicado por 10 el número de matriculados respecto al existente en 1980. La evolución de la matrícula se puede apreciar en el **Gráfico 5**

---

<sup>15</sup> Fuente Buscador Institucional de SIES, disponible en [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl), al 28 de mayo de 2016.

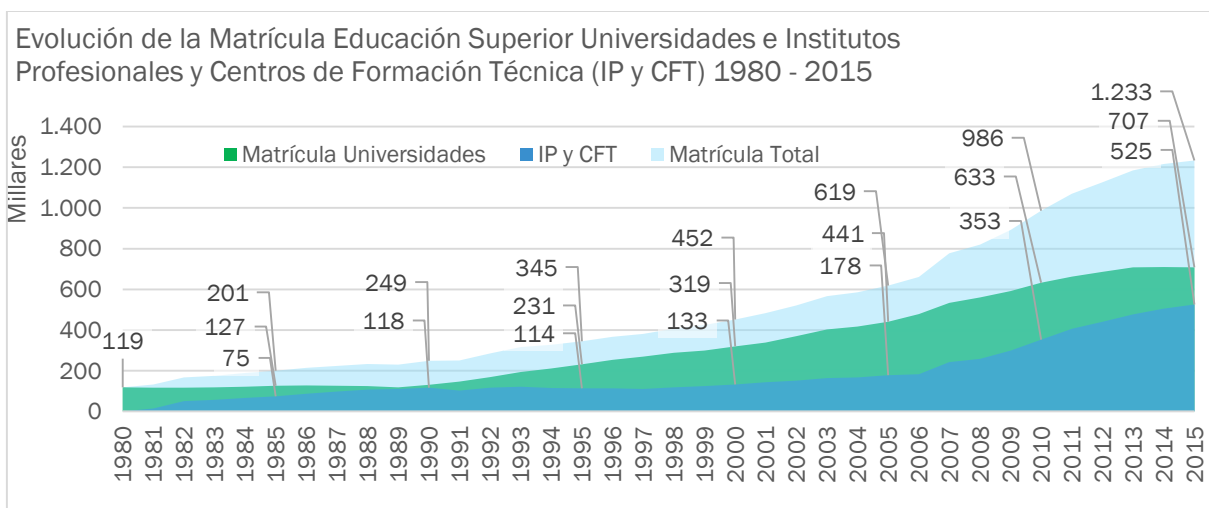


Gráfico 5 Evolución de la Matrícula Educación Superior<sup>16</sup>

En la actualidad la educación superior es masiva y ya en 2011 el sistema se encuentra en una fase de universalización. (Brunner, 2011). La matrícula en educación superior es de 1 millón 232 mil estudiantes y tiene una cobertura bruta superior al 60%. El 29,4% se encuentra en carreras técnicas, el 65,2% en carreras profesionales, el 3,3% se encuentra en magíster, un 0,4% en doctorado y 1,8% en programas de postítulos y diplomados.

Las Universidades albergan al 57,4% de los estudiantes, mientras que el 42,6% se encuentra en Institutos Profesionales (30,7%) y en Centros de Formación Técnica (11,9%). (SIES, 2016)

La matrícula de formación profesional es cinco veces la existente en el año 2000 y la formación técnica se cuadruplica en el mismo período. La finalización con éxito de los estudios de esta mayor matrícula busca acortar la brecha de profesionales y técnicos de nuestro país respecto a de los países innovadores<sup>17</sup>, lo que produciría un aumento en la productividad, al facilitarse la adopción de tecnologías y procesos productivos más sofisticados y flexibles. La calidad en educación es un elemento clave para lograr el crecimiento económico. La calidad aquí se interpreta en función de la adopción de competencias requeridas por el sistema productivo (Eyzaguirre, Marcel, Rodríguez, & Tokman, 2005) La evolución se puede observar en el **Gráfico 6**

<sup>16</sup> Elaboración propia a partir Unesco (2003) Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980:2003, pág.27, disponible en <http://www.bib.ufro.cl/portav3/files/informe-la-educacion-superior-en-chile-desde-1980-al-2003.pdf>

<sup>17</sup> Se consideran países innovadores a Corea del Sur, Finlandia, Israel, Singapur y Suecia.

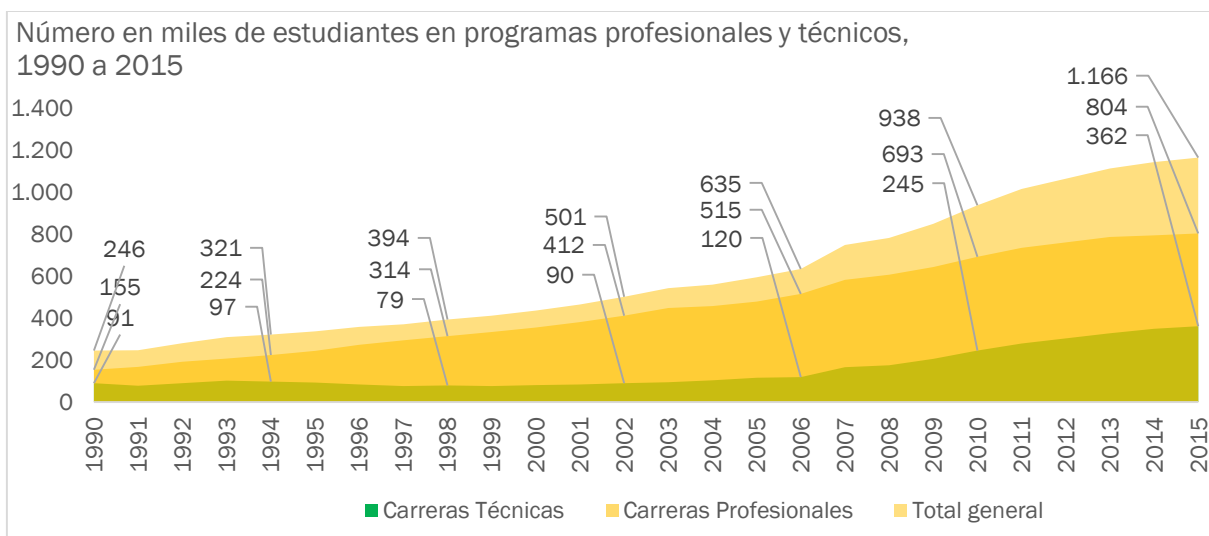


Gráfico 6: Evolución matrícula en carreras profesionales y técnicas<sup>18</sup>

La matrícula de pregrado, siempre creciente, se explica por la expansión de las ocupaciones profesionales, semi-profesionales y técnicas en general, que incorporan una creciente proporción de personal con formación certificada por instituciones de educación superior. Existe la expectativa de un retorno positivo de invertir en educación (Urzúa, 2012). Situación que se ha manifestado en la mayoría de los países de la OCDE. La educación superior además, ha sido percibida como un poderoso mecanismo de movilidad social. Esta sería la única forma de avanzar hacia la sociedad del conocimiento.

La expansión de la matrícula de pregrado se produjo a comienzos de los noventa, provocando un aumento sostenido de titulados a partir de la mitad de esa década. Un número creciente de estos titulados profundiza sus conocimientos en programas de postgrado, dando lugar a un crecimiento notable de este nivel formativo en Chile. Entre 1990 y 2015, las matrículas de doctorado y magíster aumentaron 27 y 21 veces respectivamente.

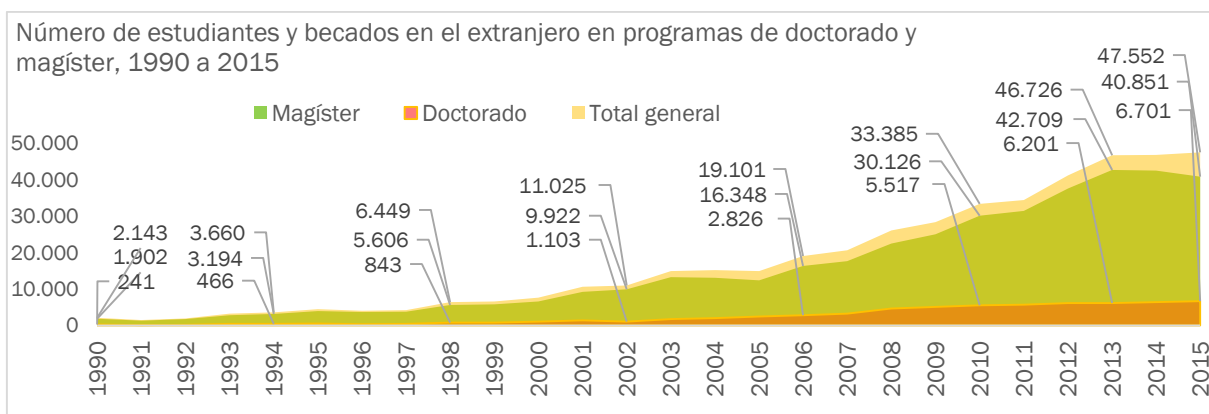


Gráfico 7: Evolución de la matrícula de doctores y magíster<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Fuente: SIES, la matrícula de las universidades estatales entre 2004 y 2006 fue ajustada para compatibilizar matrículas de universidades estatales entre 2000 y 2004 de la publicación Índices del Consejo Superior de Educación.

<sup>19</sup> Fuente: Elaboración propia a partir de datos desde 2000 y 2006 de: <http://observatoriocets.org/files/Docs/4EstudioChile.pdf>; datos desde 2007 a la fecha: [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl); Fuente de datos de becarios Conicyt, disponible en <http://www.conicyt.cl/becas-conicyt/estadisticas/beneficiarios>, revisadas al 24/5/2016

La política pública busca estimular la graduación de este nivel por medio de becas para fortalecer las capacidades de investigación, desarrollo e innovación en el país. Actualmente la formación de doctorado y magíster se realiza de manera significativa en el extranjero, por cuanto la matrícula interna en este nivel tiende a subestimar el total de estudiantes de postgrado. Por este motivo, la matrícula de postgrado incluye a los becarios en el extranjero, que en el año 2014 alcanzaba a 1529 estudiantes de doctorado, el 24% del total de estudiantes de este nivel, y 648 estudiantes de magíster que correspondió a 1,5% del total de estos estudiantes.

Sin dejar de reconocer el importante desarrollo del postgrado durante los últimos años, los esfuerzos aun no permiten mostrar resultados equivalentes al de los países referentes. La participación de la matrícula en los diferentes niveles de la educación terciaria en los países de la OCDE, según se indica en el Gráfico 8, muestra que los estudiantes de postgrado equivalen al 10,2% de los estudiantes de educación superior, mientras que Chile solo matricula el 3% en este nivel o 4% considerando los becados en el extranjero.

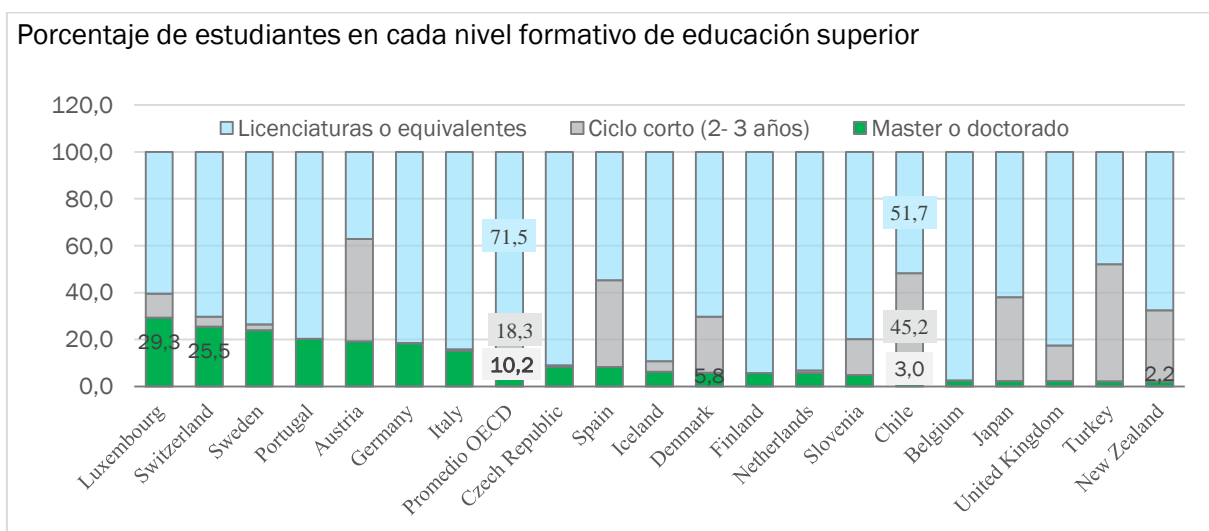


Gráfico 8: Matricula por niveles formativos de Educación Superior<sup>20</sup>

El crecimiento de la matrícula universitaria, que se produce en más de un 79%<sup>21</sup> por la ampliación de la oferta particular, ha dado lugar a que la participación del sector privado en la educación superior sea una de las mayores entre todos los países referentes. En efecto, el **Gráfico 9**, permite observar que el 81% de los estudiantes chilenos asiste a instituciones privadas y solo el 19% se encuentra en instituciones estatales.

En el extremo izquierdo de la gráfica se observa que el sistema de educación superior del Reino Unido posee un 100% de proveedores privados y se ubican cercanos a esta posición otros países inminentemente capitalistas como Israel, Japón y Chile, Estonia y Korea. Con la excepción del Reino Unido e Israel, estos países también financian gran parte de la educación superior con el esfuerzo privado, como se puede observar en el Gráfico 7. En el otro extremo se encuentran países como New Zelanda, Dinamarca e Irlanda, economías de libre mercado, pero en que el Estado se reserva importantes cantidades de recursos para educación y otros bienes públicos, donde es el mayor financista y proveedor.

<sup>20</sup> Fuente: Elaboración propia a partir del Education at a Glance 2015, disponible en <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2015indicators.htm>

<sup>21</sup> Si se considera a todo el sistema, incluyendo a los CFT e IP, el aumento de matrícula, entre 2000 y 2015, se explica en un 90% por la ampliación de la oferta privada.

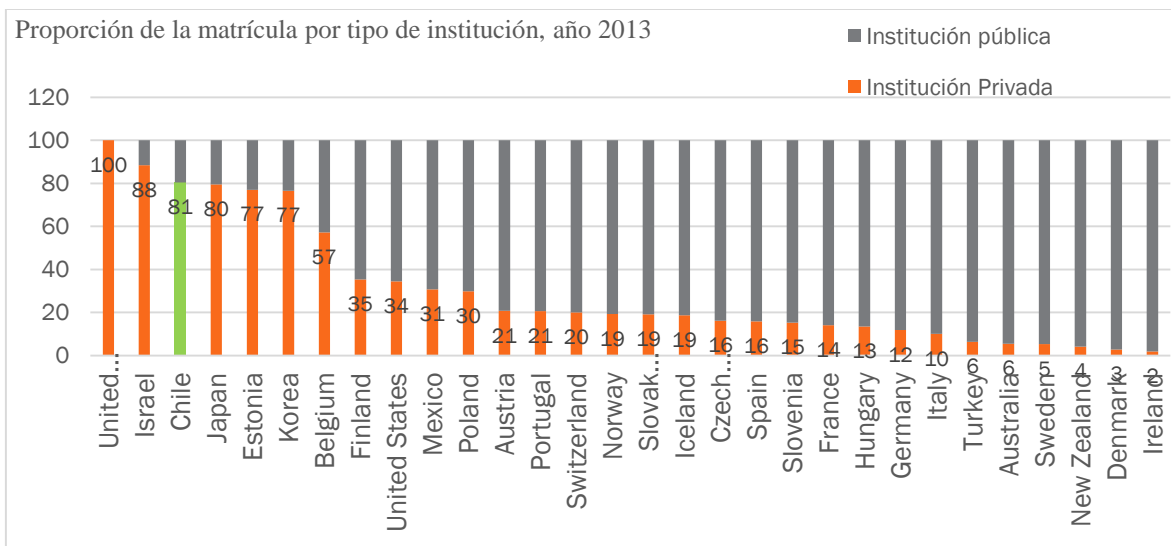


Gráfico 9: Proporción de la matrícula en instituciones públicas y privadas OCDE<sup>22</sup>

La importancia del sector privado en Chile se refleja por los recursos que destina al nivel terciario, que explican el 65% de la inversión en este nivel de educación, porcentaje que es más del doble del promedio de los países referentes, según se muestra en el

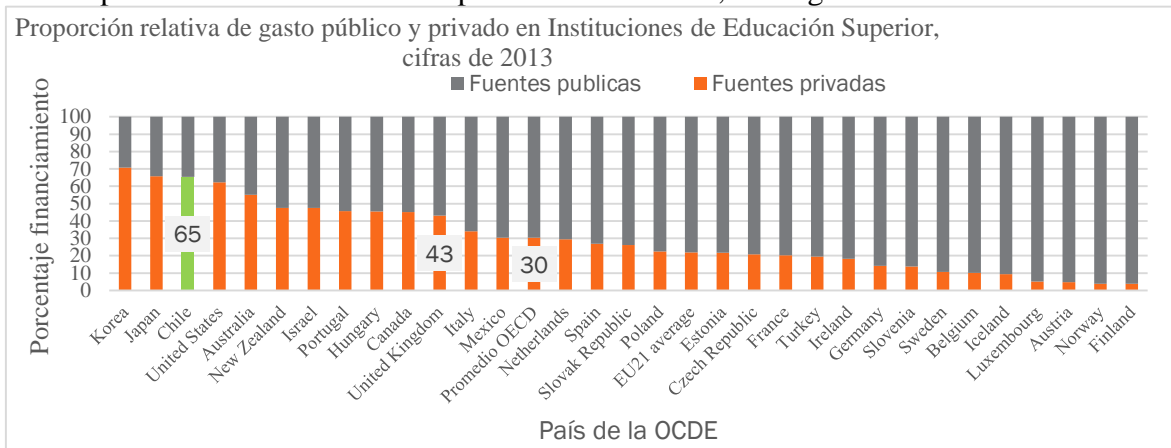


Gráfico 10, según cifras de 2013.

<sup>22</sup> Elaboración propia, datos de: [http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG\\_ENRL\\_SHARE\\_INST](http://stats.oecd.org/Index.aspx?datasetcode=EAG_ENRL_SHARE_INST), revisado el 29 de marzo de 2016



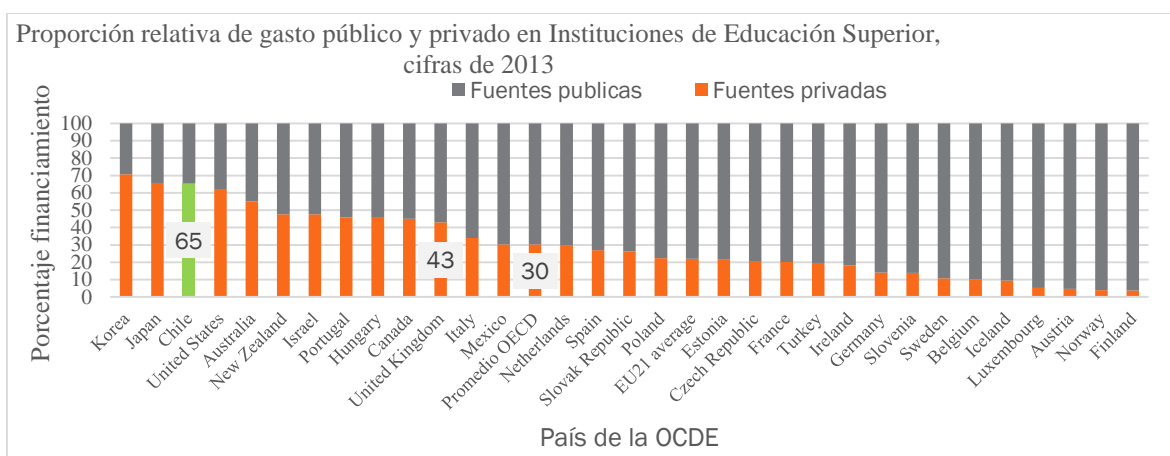


Gráfico 10: Gasto público en Educación Superior, como porcentaje del PIB<sup>23</sup>

Estas condiciones sitúan al sistema de educación superior chileno entre los más privatizados y abiertos al mercado de los países de la OCDE. En este escenario, de reducida participación del Estado en la educación superior, el esfuerzo de las familias alcanza una posición extrema, comparable solamente a algunos sistemas del Asia-Pacífico, que poseen una similar combinación de factores públicos y privados (Corea, Indonesia, Filipinas). (Brunner, y otros, 2005). Esta posición se muestra en el **Gráfico 11**, en que se observa que las familias chilenas son las que hacen el mayor esfuerzo entre los países de la OCDE.



Gráfico 11: Porcentaje del gasto en educación superior financiado por los hogares<sup>24</sup>

## 5. Acceso

El aumento sostenido de la matrícula, ha mejorado el acceso a la enseñanza superior y la equidad a favor de los jóvenes provenientes de familias en los deciles de menores ingresos. En efecto, en el año 2000 solo el 3,8% de los estudiantes con ingresos familiares en el primer decil accedían a Educación Superior, en 2011 los hace el 21,8%. En este período, la cobertura de Educación

<sup>23</sup> Elaboración propia, datos de <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2015indicators.htm>, revisado el 23/5/2016

<sup>24</sup> Elaboración propia, datos de <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2015indicators.htm>, revisado el 23/5/2016

Superior aumenta al triple en la población con ingresos medios y bajos, situados en los 5 primeros deciles, tal como se puede observar en el Gráfico 12

### Cobertura de Educación Superior por Decil de Ingreso

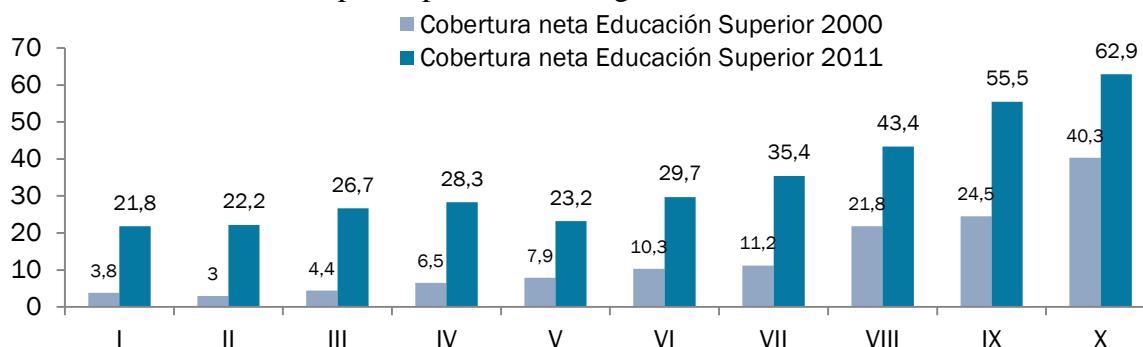


Gráfico 12: Cobertura neta a la educación superior por decil de ingreso 2011 vs 2000<sup>25</sup>

Pero aún se mantienen diferencias notables en las coberturas de educación superior según el nivel de ingreso, más del 56% de los jóvenes de las familias con ingreso del 20% superior accede a Educación Superior, frente a solo al 22% que logra acceder de los hogares del 20% inferior de ingresos. Estos resultados, son consistentes con las cifras del Gráfico 13, que muestra cómo se manifiestan las desigualdades de acceso a las universidades según el nivel de ingreso de las familias de sus postulantes, mientras el 26 % de los jóvenes con menores ingresos logra acceder a ellas, aquellos con mayores recursos resultan seleccionados en un 80%. De esta manera, la educación superior tiende a reforzar la desigualdad social, porque sus criterios de selectividad favorecen a los estudiantes con mayores recursos.

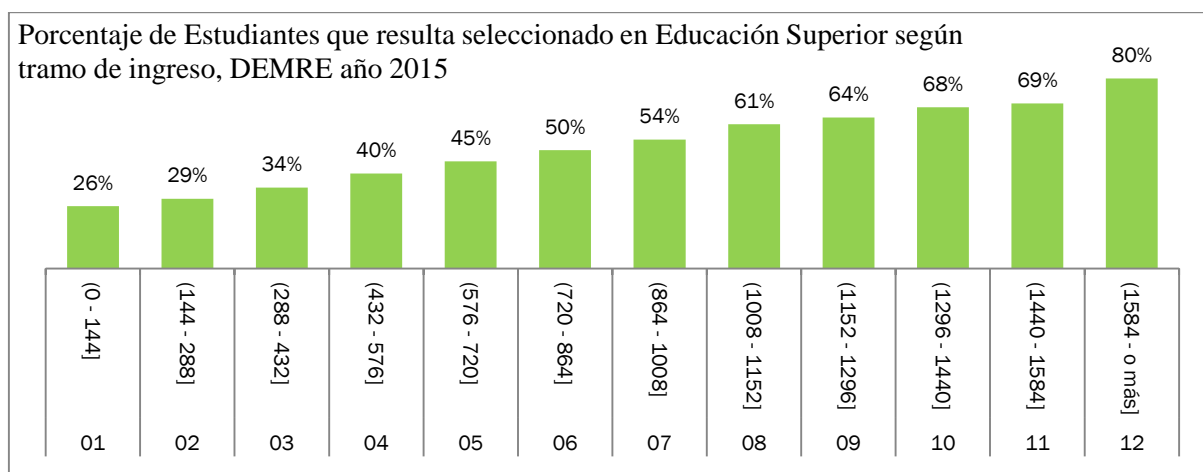


Gráfico 13: Seleccionados en Universidades según nivel de ingreso<sup>26</sup>

Como resultado de la expansión y masificación del sistema, la demanda por estudios superiores en las universidades, se compone por una gran proporción de jóvenes que son los primeros de su entorno familiar en alcanzar la educación superior. El 80% de los estudiantes que rindieron la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en el año 2015 provenía de familias cuyos padres o tutores no son profesionales. Estos jóvenes deben enfrentar las dificultades que imponen los sistemas de

<sup>25</sup> Fuente: Casen 2013, disponible en <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/>, revisado el 29 de marzo de 2016

<sup>26</sup> Fuente: Elaboración propia, a partir de datos DEMRE, 2015.

selección a las Universidades. Solo un 34% de los estudiantes primera generación quedó seleccionado frente al 77% que lo logró entre los estudiantes cuyos padres o tutores son profesionales<sup>27</sup>.

## 6. Titulación y Graduación

Durante este período de 26 años, desde 1990 a la actualidad, la educación superior ha crecido y se ha diversificado. Este desarrollo se expresa en el consiguiente aumento en el número de titulados de carreras profesionales y técnicas, el número anual de titulados en estos niveles formativos ha aumentado más de 4 y 5 veces respectivamente, tal como se muestra en el Gráfico 14.



Gráfico 14: Titulados de carreras profesionales y técnicas<sup>28</sup>

Los estudiantes tienen fuertes incentivos para obtener un título de educación superior, desde remuneraciones más elevadas a mejores perspectivas de empleo. En este sentido, la ampliación del acceso a la educación superior y la vinculación de la enseñanza a las demandas del mundo del trabajo son fundamentales en una economía en crecimiento. (OCDE, 2014). La tasa de graduación por primera vez, para estudiantes que cursan un programa de educación superior alcanza el 52%, un poco mayor al promedio de los países de la OCDE, que alcanzan una tasa de graduación por primera vez del 50, según se indica en el Gráfico 15.

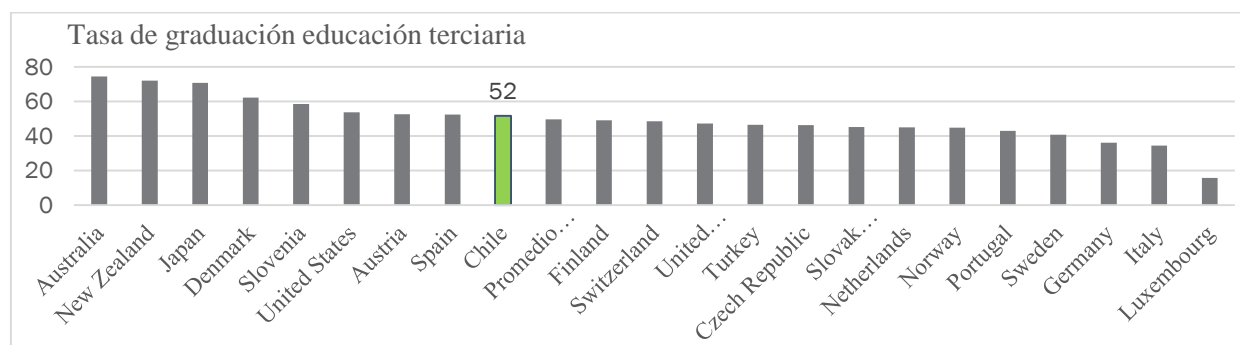


Gráfico 15: Tasa de graduación por primera vez, OCDE 2015<sup>29</sup>

La educación superior mejora las expectativas laborales. Existen beneficios sociales y económicos derivados de la educación, es decir, esta influye en las posibilidades de encontrar un empleo y en

<sup>27</sup> Fuente: elaboración propia en base a datos DEMRE, 2015

<sup>28</sup> Fuente: Elaboración propia, a partir de datos SIES, disponible en: [http://www.mifuturo.cl/images/Compendio\\_Historico/2015/compendio\\_historico\\_titulacion\\_2015.xlsx](http://www.mifuturo.cl/images/Compendio_Historico/2015/compendio_historico_titulacion_2015.xlsx), revisado el 10/6/2016

<sup>29</sup> Fuente: elaboración propia a partir de la tasa de primera graduación disponible en <http://stats.oecd.org>, revisado el 22/05/2016

el nivel de ingreso. La transición de los jóvenes al mundo laboral se relaciona con la duración y la calidad de la enseñanza recibida, las condiciones del mercado laboral, el entorno socio-económico y la demografía.

El nivel de educación está correlacionado con un alto nivel de empleo, esta situación se puede observar con los datos del **Gráfico 16**, en general los titulados universitarios alcanzan una mayor empleabilidad que los adultos con educación secundaria y primaria, esta situación se observa en los países de la OCDE, muchos de los cuales experimentaron altas tasas de desempleo entre 2013 y 2014, donde la tasa de ocupación fue de 83% para personas con educación superior, 74% para personas con estudios secundarios y 56% para personas con un nivel primario de educación.

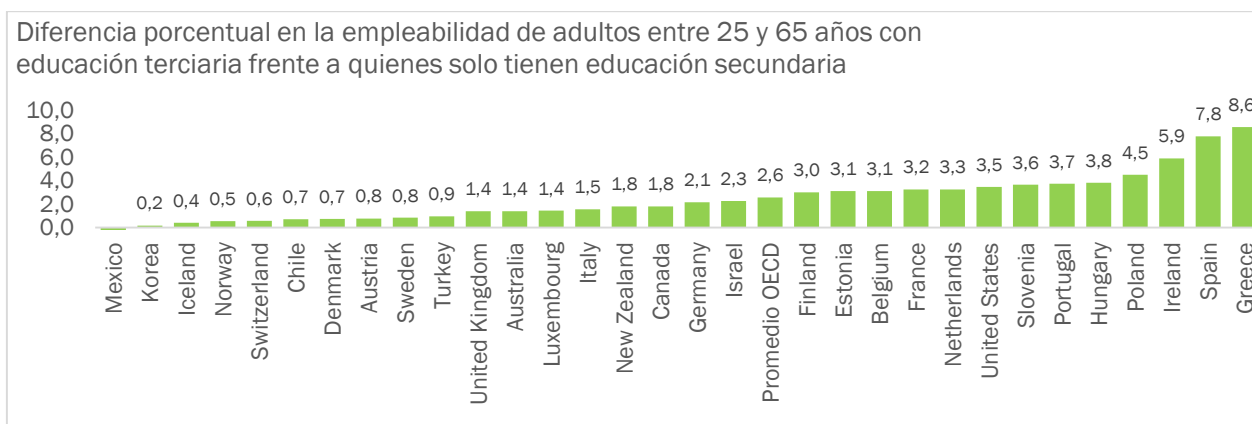


Gráfico 16: Diferencia en la empleabilidad de un adulto con y sin educación superior<sup>30</sup>

En todos los países los niveles más altos de educación protegen frente al desempleo. El nivel educativo se relaciona positivamente con las posibilidades de conseguir empleo y también con un mejor nivel de ingresos. En Chile, con datos del año 2011, la recompensa monetaria por estudiar es mayor que en los países de la OCDE, las personas con educación superior ganan en promedio 1,6 veces más que aquellas con educación secundaria y las personas con estudios de postgrado obtienen ingresos equivalentes a 5,6 veces los de una persona con estudios secundarios. Esta situación junto con la que presentan los países de la OCDE se muestra en el **Gráfico 17**.

<sup>30</sup> Fuente: elaboración propia a partir de la tasa de primera graduación disponible en <http://stats.oecd.org>, revisado el 22/05/2016

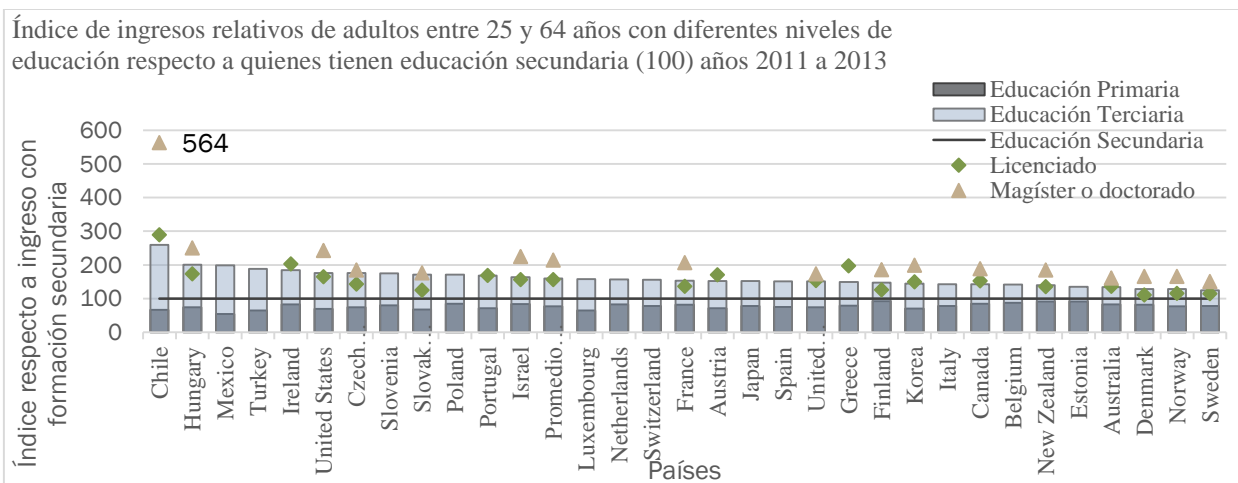


Gráfico 17: Índice de ingresos para diferentes niveles formativos<sup>31</sup>

El crecimiento del posgrado ha sido notable en los últimos años, también en relación al aumento en el número de graduados. El Gráfico 18, refleja el crecimiento constante del nivel de graduación de los programas de Magíster y Doctorado. Se puede apreciar que en el año 2007 se produce un punto de inflexión en la tasa de aumento de la graduación tanto de magíster como de doctorado. Para evitar subestimar la graduación en este nivel, se agregaron los graduados de doctorado becados en el extranjero, que equivalen al 11% en el año 2014<sup>32</sup>.

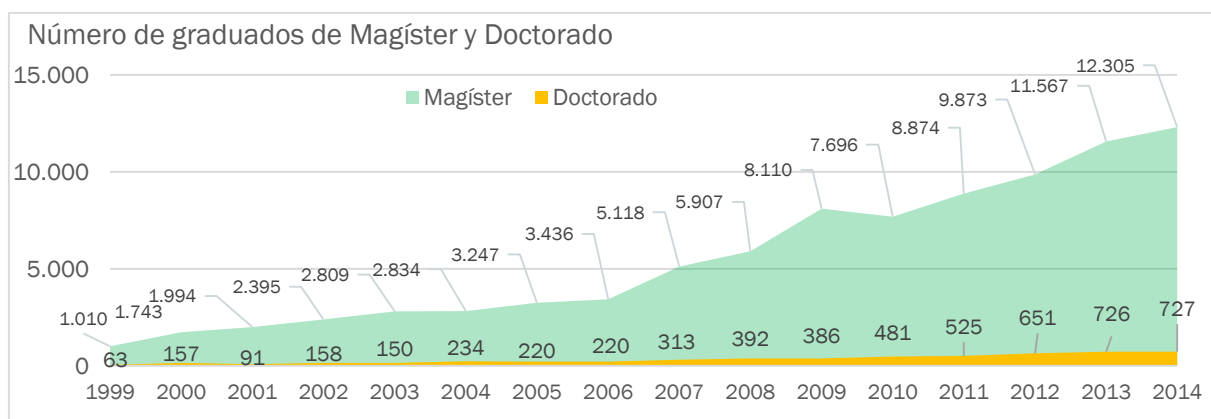


Gráfico 18: Evolución de la graduación de postgrado<sup>33</sup>

Aun cuando el avance es significativo, la brecha respecto a la graduación en países referentes es amplia, tal como se desprende al observar el Gráfico 19, Chile gradúa 4 doctores por cada 100 mil habitantes frente a los 13 que gradúan en promedio los países de la OCDE. Esta es una brecha que debe disminuir para mejorar las condiciones sociales como resultado de aumentos en la productividad generados por la innovación científica y tecnológica.

<sup>31</sup> Fuente: elaboración propia a partir de la tasa de primera graduación disponible en <http://stats.oecd.org>, revisado el 22/05/2016

<sup>32</sup> Los graduados de doctorado becados en el extranjero fueron 16% y 17% el año 2012 y 2013, respectivamente.

<sup>33</sup> Fuente: Elaboración propia a partir de datos disponibles en [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl) y <http://www.conicyt.cl/becas-conicyt/impacto/graduados/>, ambos revisados el 22/05/2016.

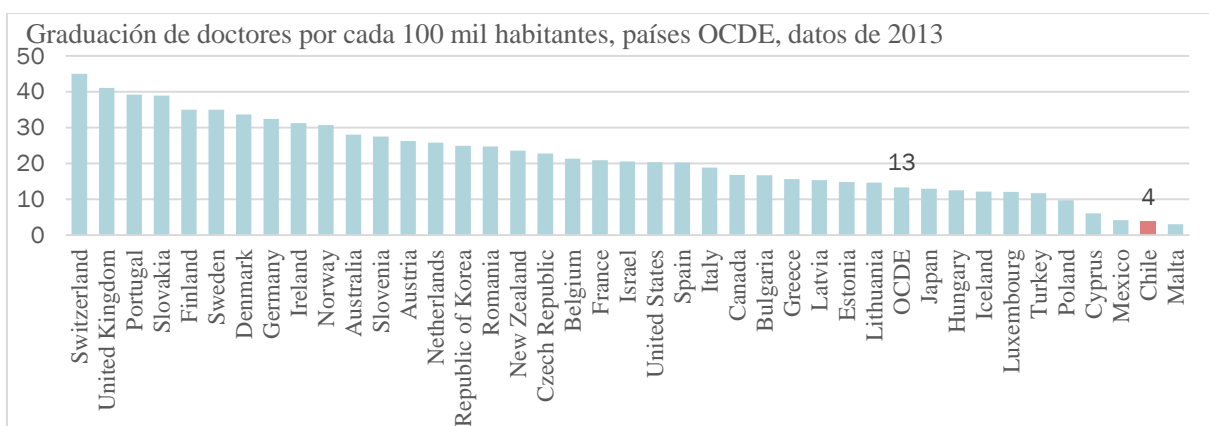


Gráfico 19: Graduación de doctores por cada 100 mil habitantes<sup>34</sup>

## 7. La Investigación

La expansión e internacionalización de la educación superior, han valorizado los indicadores de la universidad de investigación, como el paradigma dominante de los sistemas educativos. Un rasgo indudable de esta nueva era es la importancia sin precedentes que adquiere el saber científico tecnológico. Todos los sistemas económicos descansan sobre una base de conocimientos (Toffler, 1996).

Esta estratificación y jerarquización de las Universidades por el conocimiento que generan, funciona también como un mecanismo de internacionalización, por medio de ranking mundiales especializados en educación superior, que difunden globalmente la posición de las Universidades de acuerdo a índices de artículos académicos indexados, de graduación de doctores, de creación de patentes, de la cantidad de revistas y sus factores de impacto, de los reconocimientos y premios de los egresados y comunidades académicas o del nivel académico de los claustros y del impacto de sus trabajos.

En los países más desarrollados se ha demostrado que una alta inversión en ciencia favorece el desarrollo, el crecimiento económico y el bienestar social y cultural. En otras palabras, es prácticamente un hecho indiscutible que los países son ricos porque invierten en ciencia y no al revés. El conocimiento que aporta la investigación científica asegura un crecimiento económico sostenido. Esto requiere, sin embargo, una coherencia entre los actores del Estado, del sector privado y del ámbito científico-tecnológico, que es clave para traducir los descubrimientos e inventos en productos con valor comercial. (CINDA, 2015)

Según (OEI, 2014) se requiere mejorar la enseñanza de la ciencia y promover las carreras científicas, fomentar la cultura científica y tecnológica, fortalecer la gestión de las instituciones científicas y tecnológicas y ampliar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en educación

Según la OCDE (1999), las universidades desempeñan un papel fundamental en los actuales sistemas nacionales de innovación. Actúan como proveedores a través de la creación de conocimiento científico diverso y de alta calidad y como solucionadores de problemas a partir de las capacidades esenciales en la resolución exitosa de problemas y su divulgación a partir de

<sup>34</sup> Fuente: elaboración propia a partir del número de graduados en programas CINE 8 y la población total de países, disponibles en <http://data.uis.unesco.org/>, visitado el 22/05/2016

conocimientos competentes. De esta manera, se convierten en innovadoras mediante la creación de nuevas empresas, mientras que los laboratorios de investigación se convierten en importantes fuentes de innovación.

Las universidades publican más del 90% de los resultados de la investigación científica en el país y forman el 100% del capital humano avanzado. Tienen una importante participación (50-60%) en la producción, especialmente, de patentes internacionales y en la incubación de nuevas empresas en el país. (CRUCH, 2008) Lo anterior se verifica en el Gráfico 20, al considerar que el 94% de las publicaciones Scopus la realizan las Universidades.

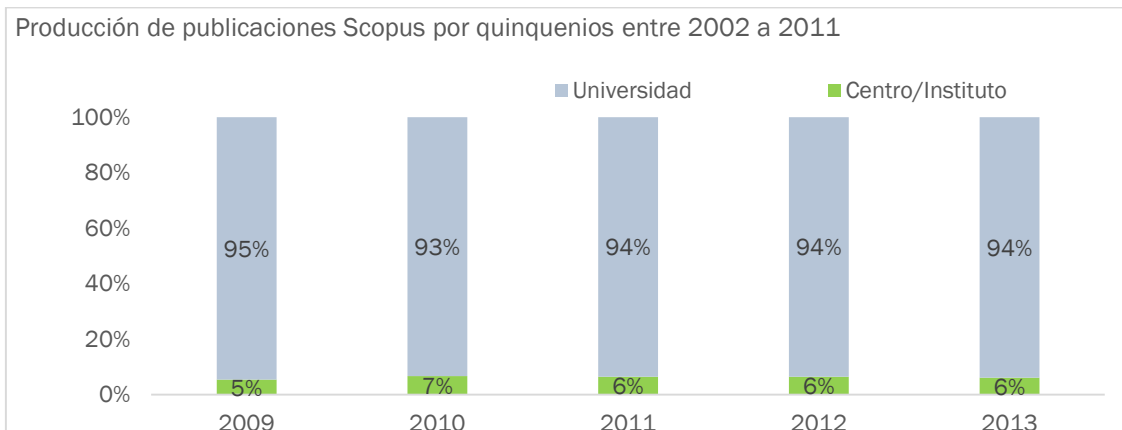


Gráfico 20: Publicaciones Scopus por quinquenios entre 2002 a 2011<sup>35</sup>

Las universidades se han convertido en centros no sólo de la enseñanza y la investigación, sino también de la vida intelectual y cultural. Las universidades sirven como centros intelectuales clave, proporcionando con frecuencia un foro para temas sociales, culturales, políticos. Estas funciones han acompañado históricamente responsabilidades académicas tradicionales y son especialmente importantes en entornos donde hay escasez de instituciones sociales que puedan proporcionar estos foros. Esto es particularmente importante en países con tradiciones o infraestructuras sociales débiles o con pocas instituciones que fomentan el debate y el diálogo. (Altbach, 2008)

---

<sup>35</sup> Elaboración propia en base a Ranking Scimago. Publicaciones entre 2009 y 2013, disponibles en <http://www.scimagoir.com/>, recopilación correspondiente a agosto de 2013

## Capítulo 2: La Calidad en la Educación Superior

### 1. El Desafío de Enfrentar la Calidad

Desde 1990, junto con el proceso de consolidación de la democracia, se produce una mayor apertura de la economía al mundo y la ampliación de la educación superior chilena alcanza tasas de matrícula terciaria notables, destacándose entre los países de la OCDE, tal como se muestra en el Gráfico 21. En este escenario, se hace apremiante desarrollar en la población las capacidades técnicas que le permitan insertarse en la economía del conocimiento, que como lo indican Levy y Murnane, 2004 citado en UNESCO, 2012, pág. 89, demanda más calificaciones y capacidades de innovación, más conocimientos aplicados, habilidades de comunicación compleja, capacidades matemáticas básicas, pensamiento experto y sistémico, entre otras.

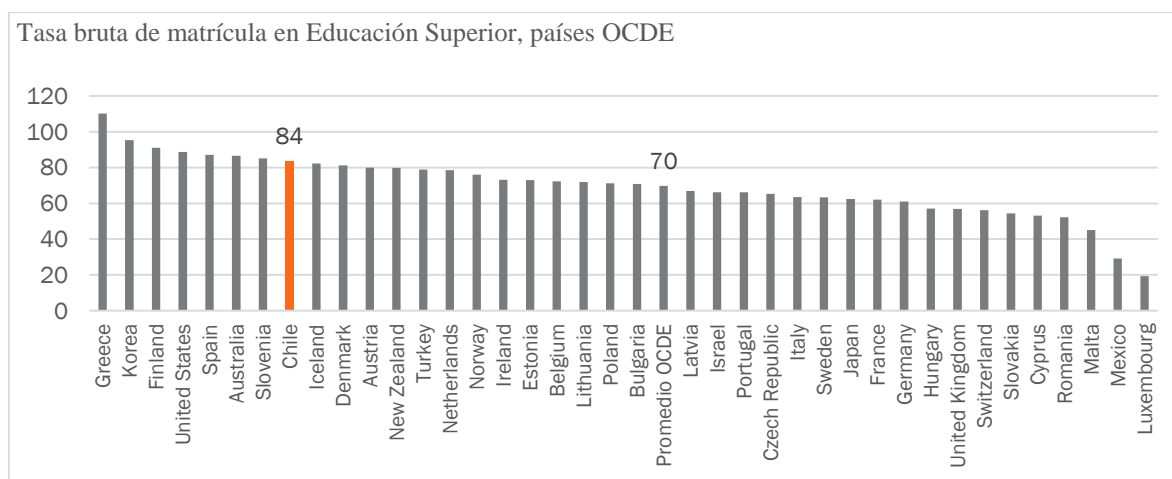


Gráfico 21: Tasa bruta de matrícula en educación superior<sup>36</sup>

De acuerdo a (OCDE, 2013), una vez alcanzada la mayor cobertura, el desafío es abordar la persistente desigualdad en el acceso a la educación superior de alta calidad. Señala que la sociedad chilena sigue siendo muy desigual en términos económicos y sociales y la calidad de los programas académicos, técnicos y profesionales que se ofrecen no es uniforme. Se plantea que una cultura de calidad que suministre información precisa y fiable, es un tema de interés no solo para las instituciones, los estudiantes y los empleadores, sino también para un público más amplio.

El análisis de diversos textos editados por la OCDE permite al autor inferir que la calidad es recurrentemente entendida como la adecuación de la oferta académica a los requisitos del mercado de trabajo en (OCDE, 2013) y de manera consistente con esa visión, se concibe a la calidad como el grado de ajuste a un propósito<sup>37</sup>: “La calidad, bien entendida, significa hacer que el conocimiento y las destrezas sean accesibles a todos aquellos que la institución tiene la misión de servir” (OCDE, 2009a), la calidad por ello debería ser evaluada teniendo como referencia la misión particular de cada institución. En (OCDE, 2009b) la calidad educativa es la que definen las propias instituciones de educación superior. Se considera, en este texto, que la calidad en la educación superior puede ser entendida como resultado, propiedad o proceso y que estas concepciones son complementarias.

<sup>36</sup> Fuente: elaboración propia a partir de los datos UIS.Stat, disponible en: <http://data.uis.unesco.org/>, consultado el 16//2016. Observación: La tasa bruta de matrícula puede ser superior al 100%, esto ocurre cuando no hay correspondencia entre las edades de los estudiantes y las esperadas para este grupo etario.

<sup>37</sup> Para una descripción más acabada del concepto calidad en educación ver Anexo 3: El Concepto de Calidad



En OCDE, 2012, se explica que una enseñanza de calidad es el uso de técnicas pedagógicas para producir resultados de aprendizaje para los estudiantes. Se trata de conjugar dimensiones que incluyen el diseño eficaz de los contenidos curriculares, los contextos de aprendizaje (incluyendo el estudio independiente guiado, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, la experimentación y otros métodos didácticos), y la evaluación eficaz de los resultados de aprendizaje. También implica entornos de aprendizaje bien adaptados y servicios de apoyo al estudiante.

Para otros autores la calidad educativa depende de la ideología curricular que se esté utilizando, para Schiro, 1978 citado en Edwards, 1991, pág. 19, una de estas ideologías, predominante en la concepción de calidad en educación, corresponde a la eficiencia social. La relevancia de esta ideología queda también reflejada en las variables e indicadores dispuestos y utilizados por los organismos gubernamentales e internacionales para describir la evolución del sistema de educación superior chileno, buena parte de los cuales se ha recogido en el título anterior, lo que se expresa en la evaluación de resultados y procesos de enseñanza basados exclusivamente en la racionalidad técnica y en la concepción de la calidad en términos de la eficiencia del proceso educativo. La mayor parte de las investigaciones sobre calidad son tributarias de esta concepción, que da por supuesto que la calidad es la eficiencia del sistema y no cuestiona los objetivos de la educación, los cuales aparecen tácitamente aceptados.

En general, la calidad en educación se supone evidente al reconocerla por sus efectos, al considerarla idéntica a la eficiencia del sistema educativo o a la relevancia de la educación impartida; al interpretarla como un valor que al ser natural hace invisible el carácter histórico de su atribución de valor, que se supone evidente aquello por lo cual se conoce lo demás.

Esta forma de interpretar la calidad inhibe el mejoramiento de la misma. Edwards, 1991, al contrario de estas posturas que tienden a considerar la calidad como algo evidente, establece que la calidad en educación es un significante cuyo alcance requiere ser explicitado en cada caso, dado que no es neutro ni universal. En cuanto significante la calidad de la educación sería la relación entre lo deseable y lo posible. Lo deseable requiere ser definido, por no tratarse de una norma abstracta sino de un referente desde donde se interroga el hecho educativo. Lo posible es la realidad observada de acuerdo a factores económicos, sociales, tecnológicos, pedagógicos o culturales. Los datos correspondientes deberán ser procesados desde la perspectiva de lo deseable para dar lugar a un juicio de calidad.

En otra perspectiva, indica Edwards, se presenta el enfoque de reconstrucción social, que parte del supuesto de que la educación y su calidad están cultural, social y políticamente definidas. Desde esta perspectiva está implícito el carácter cultural del concepto de calidad, en oposición a un concepto abstracto, objetivo y universal. El concepto de relevancia ha sido resignificado como lo socialmente relevante. Esta corriente entiende que el objetivo de la educación es la satisfacción de necesidades sociales y que ésta debe adecuarse a los requerimientos culturales.

Según (Lafourcade, 1988) la expresión de calidad de la educación depende de la concepción que se tenga del ser humano, sobre el rol que se le asigne en una realidad sociopolítica dada y sobre lo que se estime pertinente que las instituciones educativas proporcionen. Por ello, una educación de calidad puede significar la que posibilite el dominio de un saber desinteresado, la que desarrolle la máxima capacidad para generar riqueza o la que fortalece el compromiso para transformar la realidad social.

Sin embargo, señala Edwards, 1991, todo el sistema educativo funciona para la formación de un sujeto: el alumno, por lo que el modo en que se comprenda este sujeto tiene repercusiones en la

calidad educativa. La formación ocurre en la relación pedagógica por cuanto la evaluación de la calidad educativa debe focalizarse en el tipo de formación que se genera a propósito del hecho educativo. Procesos y resultados deben considerarse interrelacionadamente. La evaluación de calidad debe contemplar indicadores de heterogeneidad cultural y social de los alumnos, diversificación de la educación, flexibilidad de la estructura organizativa para atender una población heterogénea.

Para Lafourcade, 1988, la búsqueda de una mejor comprensión del significado de calidad educativa es absolutamente necesaria para orientar la evaluación tanto de lo que se incluye en el marco normativo, como de lo que se propone para lograrlo y de los resultados que efectivamente se alcancen. Si de acuerdo a una visión de la realidad social, sus miembros deben ser educados para reproducir en lo esencial un orden establecido, se afirmará que la educación es de calidad si sus propósitos expresan dicha ideología y los miembros que se educan reflejan como producto de lo aprendido el mayor respeto por el sistema de normas que lo sostiene. Por otra parte, señala, que si se acuerda que los miembros deben ser educados para actuar de modo comprometido con la transformación de un orden económico que no garantiza una real igualdad de posibilidades, entonces se considerará que una educación es de calidad si sus miembros educados producen nuevos conocimientos de utilidad social, si incentivan la integración de sectores marginados, si aportan en productividad en beneficio de todos, si colaboran en nuevas formas de expresión cultural emergentes.

Evaluar la calidad de la educación, implica según Edwards, 1991, considerar que el hecho educativo es un hecho cultural, que el mejoramiento de la calidad de la educación pasa centralmente por el profesor, que el núcleo del proceso formativo es el alumno, que la evaluación debe hacerse considerando la interrelación entre procesos y resultados.

## 2. Equidad en el Acceso

Si bien la expansión educacional ha significado el aumento del acceso de jóvenes de sectores medios y bajos a la Educación Superior, también se manifiesta un patrón de inequidad en tanto son quienes provienen de los sectores más acomodados los que más benefician del aumento de la oferta educativa.

En Chile, como en la mayoría de los países, los jóvenes con ingresos más elevados siguen conservando su ventaja relativa en el acceso a la educación superior (UNESCO, 2015, pág. 48). El nuestro país, según datos de ingreso a las universidades del Consejo de Rectores (CRUCH) correspondientes al año 2016, el porcentaje de acceso a la educación superior por comuna varía notablemente en relación al nivel de ingreso de sus habitantes. Esta situación se muestra en el Gráfico 22: Comunas agrupadas por nivel de ingreso y seleccionados con acceso CRUCH. Se puede observar que resulta seleccionado entre el 55% y 75% de los jóvenes que provienen de comunas como Ñuñoa, Concón, Providencia, La Reina, Las Condes, Barnechea, Vitacura, que perciben ingresos superiores a MM\$1,3, frente a un porcentaje que oscila entre el 10% y 46% en el resto de las comunas del país, con niveles de ingreso familiares promedio inferiores a MM\$1.

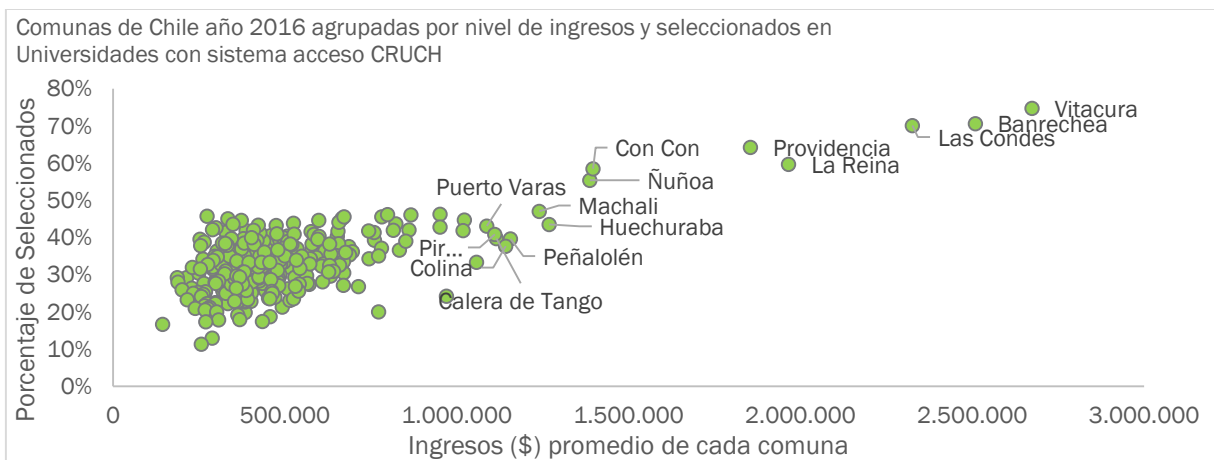


Gráfico 22: Comunas agrupadas por nivel de ingreso y seleccionados con acceso CRUCH<sup>38</sup>

Claramente el sistema educativo está favoreciendo el acceso de jóvenes de familias de mayores recursos. El caso Chileno, permite confirmar lo señalado por Bourdieu y Passeron, 2009, Pág 14, cuando sostienen que determinadas formas de cultura favorecen sistemáticamente a los individuos provenientes de familias con un mayor capital cultural y segrega a aquellos de menores recursos que carecen de este.

En Chile el mayor capital cultural del grupo de jóvenes inscritos en el proceso de admisión 2016, se concentra en las mismas comunas donde se presentan los mayores ingresos económicos, que son a la vez las que tienen más seleccionados en Educación Superior. El Gráfico 23: Comunas de Chile agrupadas por capital económico y cultural, muestra la estrecha relación entre capital cultural medido por el nivel de estudio de los padres y el capital económico medido por el porcentaje de familias que tienen un ingreso familiar mayor o igual a MM\$1,6 (US\$ 2.330). De esta forma, se verificaría la tesis de Bourdieu, de que las principales limitaciones para los estudiantes de bajos ingresos son de tipo culturales pues las evaluaciones educativas presuponen capacidades cuya adquisición en las familias de bajo capital cultural es improbable.

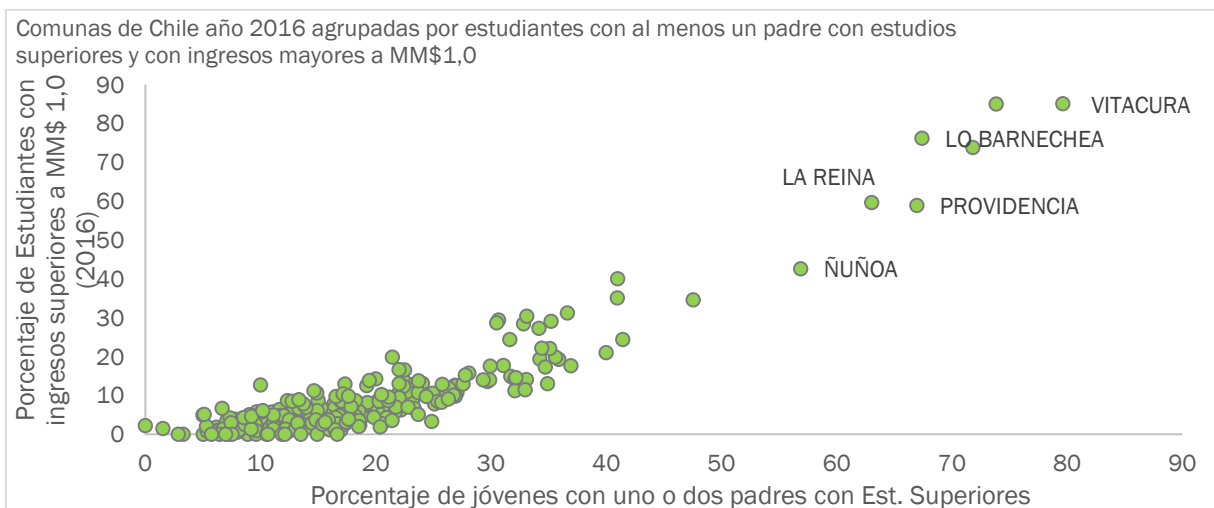


Gráfico 23: Comunas de Chile agrupadas por capital económico y cultural

<sup>38</sup> Fuente: elaboración propia en base a datos del proceso general de admisión a las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), durante el año 2016. Se utilizaron las tablas de postulantes A, B, C y D.

Las acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social. (Bourdieu & Passeron, 1981, pág. 51)

De esta forma la autonomía con la cual la educación asegura su independencia respecto a variables de nacimiento estaría ocultando, en palabras de Labraña, 2012, que es en la escuela y la universidad donde la diferencia económica entre grupos se legitima mediante la asociación entre capital cultural y logro académico como criterio de diferenciación entre los alumnos.

La desigualdad se vuelve incompatible con la democracia cuando afecta a un grupo o una categoría de personas por espacios prolongados de tiempo mediante diferencias excesivas de riqueza, de acceso a servicios públicos esenciales y en el acceso al poder para retener condiciones de desigualdad. Una mayor igualdad no se obtiene como producto del crecimiento económico, se requieren políticas públicas que reduzcan la desigualdad de oportunidades, aumentando en cambio la movilidad social a través de mejor educación, salud, acceso al crédito en condiciones de igualdad, servicios de vivienda y transporte y seguridad pública. (OEA, 2015)

Las instituciones más selectivas del País, como es evidente, se orientan a captar a los estudiantes con mayor capital cultural y económico, tal como se puede verificar en la Gráfico 24: Selectividad basada en capital cultural y económico.

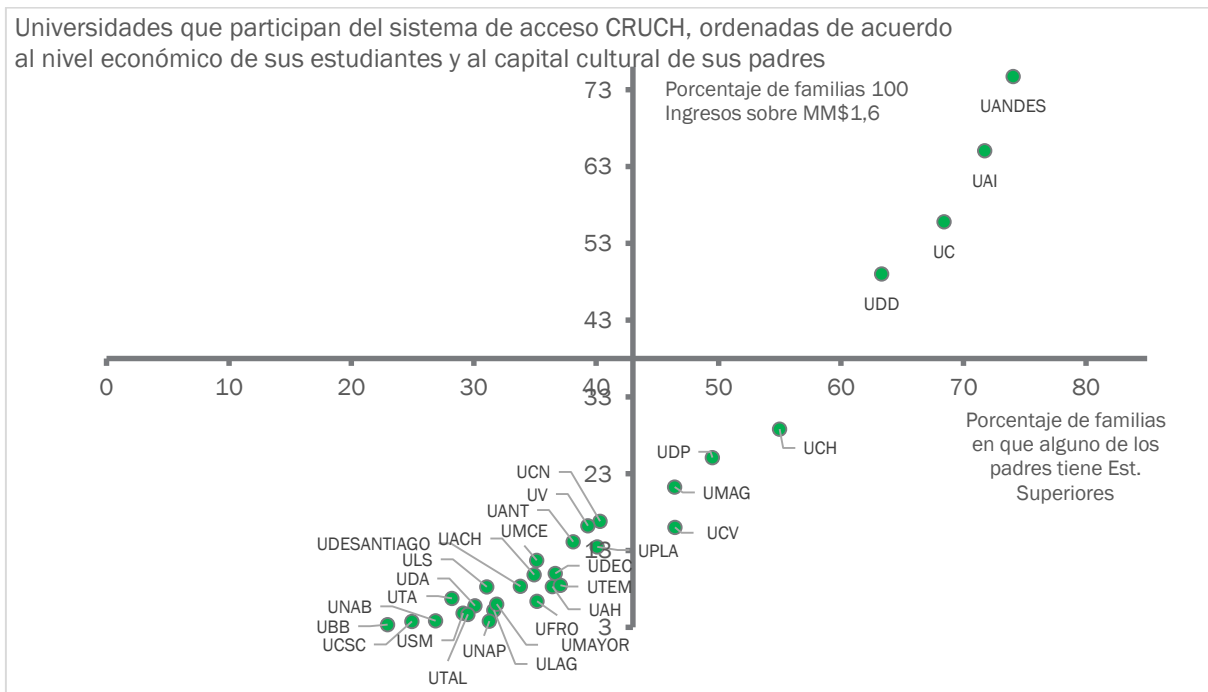


Gráfico 24: Selectividad basada en capital cultural y económico

Se manifiesta un modelo de desigualdades académicas, económicas, sociales y culturales que reproduce las características propias de los diferentes grupos de estudiantes. Tal proceso tiene en su base la posibilidad de relegar y concentrar al alumnado con mayores vulnerabilidades hacia tipos de instituciones de menor excelencia educativa. Estas prácticas políticas no tan solo limitan el perfil de formación académica, sino que, al producirse su concentración en dichos centros o vías formativas, acentúan la homogeneización social y cultural de las diferentes instituciones, obstaculizando así que el alumnado más vulnerable puede socializarse en entornos educativos auténticamente diversos (Alegre Canosa, 2010)

### 3. Educación y Cohesión Social

La cohesión social a menudo se refleja en el nivel de participación cívica y social. Los Estados generalmente perciben que los niveles de participación cívica, eficacia política y confianza son inadecuados y, por tanto, suponen un reto para el mantenimiento del buen funcionamiento de las instituciones democráticas y de los procesos políticos. La educación puede desempeñar un papel importante para garantizar la cohesión social, fomentando las competencias cognitivas, la autoeficacia y la flexibilidad sobre las que se basa la interacción social y política. (OCDE, 2014, pág. 183)

Desde la perspectiva de la Unesco, es fundamental que la educación contemple procesos inclusivos que permitan la igualdad social inhibiendo la reproducción de desigualdades o inequidades. El enfoque inclusivo es una necesidad en todos los niveles formativos, en particular en la educación superior, que en todo el mundo favorece el acceso a estudiantes con mayores ingresos con consecuencias negativas en el acceso y la equidad.

Esta situación es de especial relevancia en nuestra Región. Chile, con cifras de 2015, ha sido señalado como el país con mayor desigualdad de ingreso en la OCDE, cuando ésta es medida según el coeficiente de Gini. Los ingresos del 10% más rico en Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre. (OCDE, 2015).

Sin desconocer la importancia de la cobertura lograda en la formación profesional de los jóvenes, la coordinación del sistema ha dejado de lado aspectos esenciales que determinan el sentido y los alcances de la Educación Superior: La comprensión social del ser humano, el sentido de la educación como espacio de integración y cohesión social y la dimensión pedagógica de la educación.

De esta manera se ha minimizado la importancia de resultados en aspectos como la inclusión social, la función ética de la educación, los factores didácticos en el aprendizaje y la cultura, y las relaciones sociales que permitan garantizar la consideración y respeto por la dignidad moral de las personas.

El Gráfico 25 muestra que las Universidades que captan a los estudiantes con mayor capital cultural, medido por la educación de sus padres y con mayor capital económico, también son las que se concentran en su matrícula un mayor porcentaje de estudiantes de la rama humanista de colegios particulares.

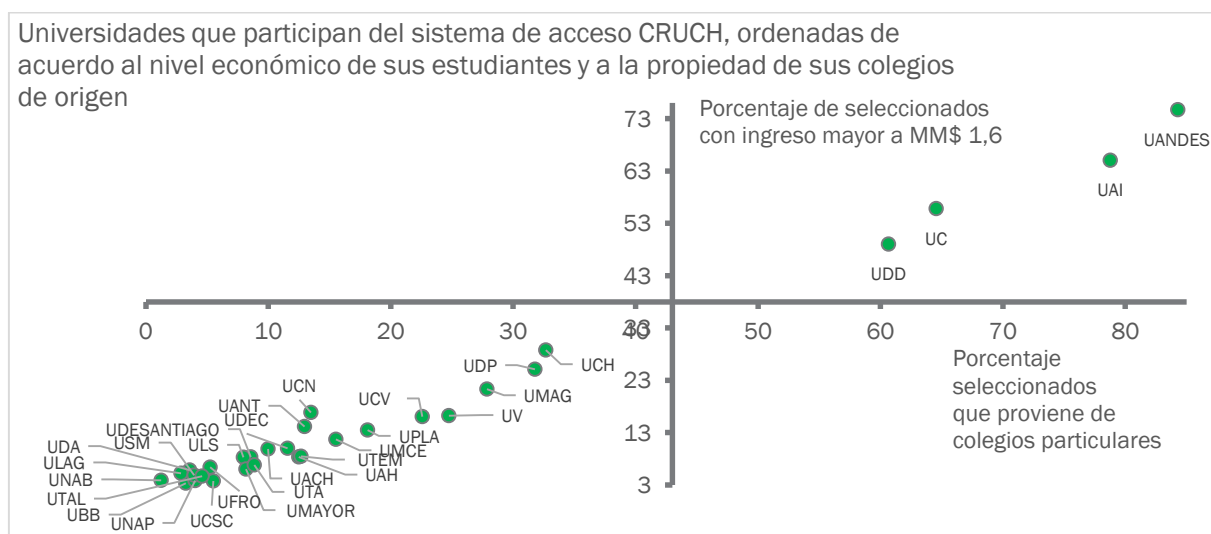


Gráfico 25: Universidades por factor económico y colegio privados de estudiantes

En 2016, los colegios privados representan el 10% de la matrícula de enseñanza media, el 67% de este grupo queda seleccionado en las universidades adscritas al sistema de acceso del CRUCH.

Los colegios subvencionados representan el 90% de la matrícula, solo el 30% de este grupo logra quedar seleccionado, menos de la mitad que en colegios privados. Los colegios técnicos profesionales conforman el 28% de la matrícula de los colegios subvencionados. Solo el 14% de ellos logra ingresar a la educación superior en 2016. Los detalles de estas cifras se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1: Acceso a universidades por propiedad y rama de colegio de enseñanza media**

Rama de enseñanza y propiedad del colegio de origen	Total Inscritos		Seleccionados		Porcentaje de seleccionados del grupo
	Porcentaje del total	N°	Porcentaje del total	N°	
<b>Particular</b>	<b>10%</b>	<b>30.332</b>	<b>20%</b>	<b>20.286</b>	<b>67%</b>
<b>Humanista</b>	<b>10%</b>	<b>30.320</b>	<b>20%</b>	<b>20.281</b>	<b>67%</b>
Humanista Científico Diurno	9%	27.140	20%	19.666	72%
Humanista Científico Nocturno	1%	3.180	1%	615	19%
<b>Subvencionados</b>	<b>90%</b>	<b>266.242</b>	<b>80%</b>	<b>78.672</b>	<b>30%</b>
<b>Humanista</b>	<b>61%</b>	<b>181.973</b>	<b>68%</b>	<b>66.837</b>	<b>37%</b>
Humanista Científico Diurno	49%	146.521	65%	64.657	44%
Humanista Científico Nocturno	12%	35.452	2%	2.180	6%
<b>Técnico Profesional</b>	<b>28%</b>	<b>84.269</b>	<b>12%</b>	<b>11.835</b>	<b>14%</b>
Técnico Profesional Agrícola	1%	3.150	0%	266	8%
Técnico Profesional Comercial	11%	31.215	5%	5.174	17%
Técnico Profesional Industrial	10%	29.261	4%	4.419	15%
Técnico Profesional Marítima	0%	820	0%	108	13%
Técnico Profesional Servicios y Técnica	7%	19.823	2%	1.868	9%
<b>Total general</b>	<b>100%</b>	<b>296.550</b>	<b>100%</b>	<b>98.953</b>	<b>33%</b>

Fuente: elaboración propia en base a datos DEMRE 2016<sup>39</sup>

La educación es un bien común y un derecho humano fundamental del que nadie puede estar excluido porque gracias a ella es posible el desarrollo de las personas y de las sociedades. El derecho a la educación en su sentido más amplio va más allá del acceso a una educación obligatoria y gratuita. Su pleno ejercicio exige que ésta sea de calidad, promoviendo el máximo desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, es decir el derecho a la educación es el derecho a aprender a lo largo de la vida (UNESCO, 2008).

En el caso chileno, aun cuando la matrícula de los colegios privados no supera el 10%, las universidades privadas, las que tiene mayor prestigio, captan una proporción muy superior a la participación de ese 10%, desde el 65% en el caso de la Pontificia Universidad Católica hasta el

<sup>39</sup> Elaboración propia en base a datos del sistema general de acceso a las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas. Se excluyeron 3209 estudiantes por falta de información. Además, para simplificar las categorías se excluyen 24 estudiantes de colegios privados de la rama de enseñanza técnica.

84% en la Universidad de los Andes, sobre representando este grupo en sus excluyentes comunidades educativas. Este nivel de selectividad que se reconoce como calidad en educación en Chile, reproduce y aumenta las condiciones de desigualdad por que excluye sistemáticamente a los estudiantes de menor nivel económico y capital cultural. Es probable que esta manifestación de segregación social esté profundamente vinculada al sistema de estratificación social que afecta a nuestro desarrollo.

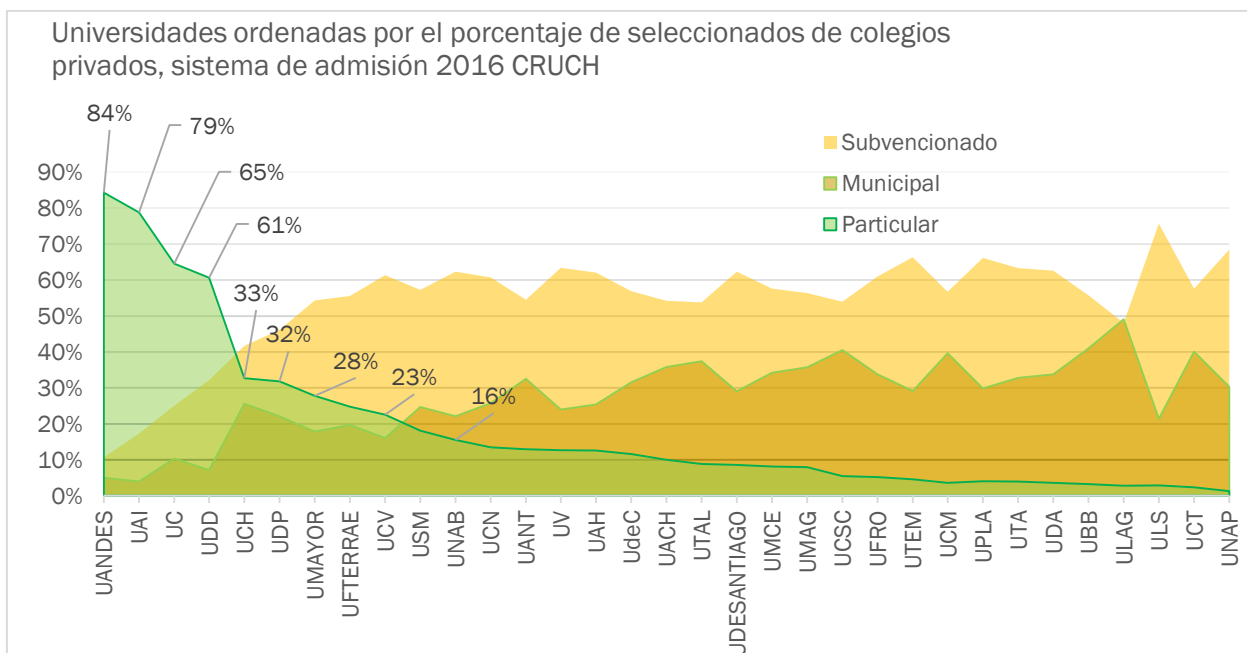


Gráfico 26: Universidades ordenadas por el porcentaje de seleccionados de colegios privados.

## 4. Inclusión Social

Avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos requiere el desarrollo de políticas de largo plazo que involucren a los diferentes sectores del gobierno y a la sociedad civil. Exige también la definición de marcos legales que establezcan derechos y responsabilidades y la provisión de los recursos necesarios, fortaleciendo los sistemas de garantía existentes para hacer exigible el derecho a la educación.

Una interpretación más global de la inclusión social se identifica a través de la ideología de la justicia social<sup>40</sup>. Desde esta perspectiva, el aumento de la inclusión social se funda en derechos humanos, la igualdad de oportunidades, la dignidad humana y la justicia para todos. Su objetivo principal es permitir a todos los seres humanos participar plenamente en la sociedad con respeto a su dignidad humana. Esta interpretación de la inclusión social comprende las nociones de participación y compromiso.

La inclusión social como una forma de empoderamiento, va más allá de la equidad económica de acceso y las nociones de justicia social referida a la igualdad de derechos para todos, para maximizar el potencial de cada ser humano apoyando así una transformación cultural más amplia.

<sup>40</sup> La Justicia Social proviene de la igualdad de derechos para todas las personas y la posibilidad de que todos los seres humanos, sin discriminación, se beneficien del progreso económico y social en todo el mundo. (United Nations, 2006,p.13)

El acceso y la participación en la educación superior son esenciales para el empoderamiento de todos, especialmente para los que a menudo son excluidos. Esta perspectiva pone en primer plano la noción de que todos los seres humanos, incluyendo aquellos que han sido marginados por las razones que sean, son seres multidimensionales, que tienen necesidades e intereses que van mucho más allá de su papel en la economía política de una nación. Esta perspectiva se puede encapsular en el replanteamiento de la inclusión social como "la inclusión ética". En términos generales, el término inclusión social significa el empoderamiento de las personas para participar lo más plenamente posible en la sociedad. La inclusión social no se trata sólo del acceso y la equidad sino del imperativo moral de trabajar con la complejidad humana, que tiene conciencia de que la educación es transformadora.

Según UNESCO, 2007, la segregación social y cultural en las Instituciones, -y que también se manifiesta en las comunas analizadas en este estudio-, limita el encuentro entre diferentes grupos y da lugar a circuitos educativos diferenciados donde existen centros de muy diferente calidad. Ante esta situación no es de extrañar que, tanto en el ámbito internacional como al interior de los países, el término inclusión o educación inclusiva haya adquirido especial significación en el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones, que se dan al interior de los sistemas educativos, para fomentar el desarrollo de políticas integrales de inclusión.

Según Martínez, 2006, la Universidad también es el lugar donde se aprenden un conjunto de saberes éticos, que busca convertir a sus estudiantes tanto en excelentes profesionales como en ciudadanos, cada vez más cultos y críticos. Lo anterior solo se puede lograr en condiciones de inclusión social a través de la deliberación abierta, en interacción social y en colaboración con otros.

La ciudadanía por su parte, se fundamenta en un vínculo entre el individuo y la comunidad política, en un nexo básico de pertenencia y de participación (Ramírez Sáiz, 2012). Para Marshall la ciudadanía se compone de tres partes que a través del tiempo constituyen los derechos de la ciudadanía: los derechos civiles, los políticos y los sociales. (Marshall, 1949, págs. 302, 303)

La relación entre ciudadanía y educación se encuentra en el componente social de la ciudadanía, es decir en la comprensión de los derechos sociales como derechos de ciudadanía. Para Atria, 2015, los derechos son posiciones del individuo cuya protección y defensa son un problema público, por lo que cuando ellos no son satisfechos plantean en principio un problema de relevancia política.

La educación es un derecho social, por ello la organización del sistema educacional debe reflejar la pretensión de que la educación que uno recibe no sea diferente según el poder privado que cada uno tiene, sino que igual en relación a la condición de ciudadanía de todos. (Atria, 2011)

Martínez Marín, 2006, establece que la calidad de las universidades está vinculada con la contribución de sus titulados y graduados a la formación de una sociedad más culta y digna. Considera que la Universidad debe construir espacios de convivencia y aprendizaje universitarios, en los que los valores guiados por ideales de dignidad, libertad y justicia, están presentes de forma cotidiana y natural. Tal como la inclusión, los valores ciudadanos y democráticos son una característica inherente de la formación universitaria. El currículum debe incorporar competencias específicas para el desarrollo de la ciudadanía y competencias éticas, genéricas, que buscan articular saberes, sentimientos y comportamientos para la construcción de un modelo de vida personal, elaborado de forma autónoma, en situaciones de interacción social y con la finalidad de constituir también un modelo de vida buena y justa.



## 5. Ética de la Educación

Según Ottone y Hopenhayn, 2007, uno de los retos de los sistemas educativos, frente a la globalización, es igualar oportunidades de educación. En este sentido considera a la educación como un medio para subvertir la reproducción intergeneracional de la desigualdad. En este mismo nivel, señala la necesidad de educar para la ciudadanía moderna, es decir para formas de participar en la vida colectiva, en espacios democráticos.

Brovetto, 1998 señala que frente a la inequidad de la distribución fuertemente asimétrica del conocimiento, los sistemas de educación superior debieran generar las condiciones que permitan a todos los sectores sociales, sin discriminación económica, acceder a él.

Cortina, 1999, concluye que la educación del hombre y el ciudadano ha de tener en cuenta la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible.

Según Martínez Marín (2006), el carácter público de las universidades se refleja en la existencia o no de un espacio de aprendizaje ético, que procura que sus titulados y graduados ejerzan sus profesiones con la voluntad de contribuir a la formación de una sociedad inclusiva, digna y democrática.

Se requiere una formación ética destinada a ampliar la conciencia individual y colectiva de las personas, a profundizar su compromiso con lo público, con los valores éticos propios de la profesión y con un compromiso con la sociedad. El proceso de desarrollo en este contexto solo puede corresponder a un auténtico proceso de construcción personal, ello se logra definiendo la interacción que se produce entre estudiante, docente y los contenidos propios de enseñanza y de aprendizaje. Solo se aprecia la autonomía, el diálogo y la diferencia como factor de progreso individual y colectivo, cuando están presentes en las aulas, en los espacios de participación y en el clima institucional de nuestras universidades. (Martínez Santiago, 2002)

El rol del estudiante ha de ser activo, a la vez que debe asumir el control y la responsabilidad consciente de dicho proceso. Las sesiones de aula deben representar verdaderas comunidades de aprendizaje.

## 6. La Pedagogía y los Métodos Didácticos en Educación

El papel de los profesores de educación superior está cambiando. Además de ser, ante todo, un experto en la materia familiarizado con formas de transmitir el conocimiento, los profesores de educación superior están ahora obligados a tener habilidades pedagógicas eficaces para la entrega de los resultados de aprendizaje de los estudiantes. También tienen que cooperar con los estudiantes, colegas de otros departamentos, y con los colaboradores externos como miembros de una comunidad de aprendizaje dinámico. (OCDE, 2012)

De acuerdo a UNESCO, 1998, la calidad de la enseñanza superior se reconoce sobre todo por el tenor de sus principios éticos y pedagógicos. La necesidad de desarrollar una cultura de la evaluación es inseparable de la noción de calidad, que a su vez está íntegramente vinculada a una democratización efectiva del sistema de educación superior.

Según Microdatos, (2008), el 42% de los directivos de las Instituciones del CRUCH manifiesta estar “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en que las “debilidades en metodologías de enseñanza y

aprendizaje” son una de las causas de deserción en primer año. Estas debilidades se expresan en ambientes hostiles de desarrollo estudiantil o escasamente acogedores, planes de estudios rígidos, métodos de enseñanza y aprendizaje incongruentes con perfil de los alumnos aceptados, entre otras causas.

Para Jerez, 2015, la clave de la enseñanza de calidad es conocer cómo las decisiones y acciones docentes pueden impactar positivamente los aprendizajes de los estudiantes.

Para Navarrete, Candia, & Puchi, 2013, los grupos mapuches que presentan desventajas socioeconómicas y académicas respecto a sus pares, lograrían alcanzar el rendimiento académico y niveles de retención de sus pares no vulnerables en la Universidad de la Frontera, en Temuco Chile, debido al modelo pedagógico en que participan, que se basa en el aprendizaje sociocultural pertinente con la comovisión mapuche.

De acuerdo a la literatura consultada, uno de los componentes esenciales que permite que la enseñanza superior pueda lograr su cometido, es la didáctica.

Para Schiefelbein, 1992,1993 la sociedad actual requiere personas capaces de tolerar y examinar otras opiniones, de crear alternativas y de comunicarse por escrito. Los puestos de trabajo requieren empleados que identifiquen problemas, diseñen sus planes de trabajo, evalúen los resultados que alcancen y cooperen en encontrar nuevas formas de lograrlos. Estas mismas características las necesita el ciudadano para participar en un proceso efectivamente democrático, para cooperar al nivel local, para conformar una familia estable y solidaria y un alumno para ascender a niveles más altos del sistema formativo. Sin embargo, indica que existen cuatro aspectos ligados a estas demandas que es casi imposible lograr cuando el maestro trabaja con un modelo frontal: la comunicación por escrito, la capacidad para tomar opciones, la capacidad para identificar problemas y la capacidad de trabajo en grupo. Elevar la calidad implica encontrar el modelo adecuado de enseñanza que cambia el énfasis desde la enseñanza e instrucción al aprendizaje y redescubrimiento, y desde la memorización al aprender haciendo. También agrega que en educación debe lograrse la capacidad de acumular conocimiento para propiciar un desarrollo continuo de la profesión docente y con ello mejorar la calidad educativa. Una herramienta que favorecería la creación de este conocimiento, en forma independiente de la práctica docente, es el diseño de módulos de auto aprendizaje, que permitirían estimular al propio docente al i) ver como los alumnos describen e investigan al seguir las instrucciones de los módulos y aceptar que no hay una sola respuesta para las preguntas y problemas; ii) al responder a las preguntas de los jóvenes, que son simples y analizarlas sin mayores problemas; y iii) al constatar que es más agradable trabajar de esa manera. En la medida que los alumnos investigan, el maestro también puede hacerlo con ellos.

## 7. Educación y Cultura

Según UNESCO, 2001 la cultura es el conjunto de características distintivas espirituales, materiales, intelectuales y emocionales de una sociedad o grupo social que abarcan no sólo el arte y la literatura, sino estilos de vida, formas de vivir juntos, sistemas de valor, tradiciones y creencias. Según Edward Tyler, 1871, citado por Gómez, 2011, “cultura es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de una sociedad”.

Para la Unesco, 1998, la educación superior debe contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural; contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática

y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas.

Según Claro, 2013, la concepción de humano es un estar-situado, un estar-arrojado, un estar-en-el-mundo. Un ser es más que su individualidad, implica la cultura que lo constituye. En esta perspectiva, la interpretación de calidad de la educación, debe incluir variables del ser humano que permitan develar su amplitud bajo cada uno de los ámbitos de su estar situado.

Para PIIE, 1993, desde una perspectiva dialéctica, se concibe la educación contextualizada histórica, política, cultural, social y económicamente y se considera al sujeto educativo no sólo como un sujeto económico, sino que también como sujeto social, que puede incorporarse activamente no sólo a los procesos de desarrollo sino que también a los de transformación.

Para Magendzo, 2006, el sentido del ser del otro otorga un sustento ético político a la educación que, en esta mirada, es por definición una educación para la responsabilidad, para forjar “vigilantes” alertas, precavidos y atentos del Otro. De esta forma la educación se introduciría en el mundo de la modernidad<sup>41</sup> que hace de los estudiantes sujetos-ciudadanos, empoderados para una ciudadanía activa, en la diversidad social, cultural y política.

---

<sup>41</sup> En la modernidad, la educación busca integrar a los educandos en la sociedad, convirtiéndoles en ciudadanos y ciudadanas que participen en la producción de la riqueza social de la nación y en los procesos culturales de los entornos en que habitan.

## Capítulo 3: Conclusiones

### 1. Evolución y Desarrollo de la Educación Superior en Chile.

En la Colonia la educación superior buscaba formar en teología y en el orden establecido a las familias más acomodadas, que ocupaban posiciones influyentes en la administración de los territorios de la Corona. La matrícula llegó al final de este período a 107 estudiantes en la Universidad de San Felipe. Esta concepción elitista, se hereda de la Colonia a la Independencia. Aunque por influencia de la Ilustración ésta se concibe para la ciudadanía, en los hechos beneficia a unas pocas familias acomodadas que administran la nascente república. Desde 1813 con el Instituto Nacional y luego, en 1842 con la Universidad de Chile, la formación superior recibe un gran impulso para educar a los funcionarios públicos y a la clase dirigente del país.

En 1860 se promulga la Ley Orgánica de Instrucción Primaria que representa un hito en la conformación del Estado docente. Liberales, conservadores y católicos luchan por el espacio público y se complementa la educación superior estatal con la católica. A comienzos del siglo XX la matrícula en educación superior llega a 1106 estudiantes y más del 67% de la población es analfabeta. Chile tiene 1,5 millones de habitantes, la cobertura es bajísima. La educación en sus niveles primarios se estructura sin continuidad para las clases populares, la superior para las clases más acomodadas. Entre 1925 y 1973 el Estado asume el rol como principal sostenedor de la educación en el nivel primario, ahora obligatorio, y secundario. No sucede lo mismo con la enseñanza superior, en este período se crean 5 universidades privadas y en 1956 se funda una segunda universidad estatal y popular. La industrialización del país, la política de desarrollo y la reforma de los años sesenta llevan a la universalización de la enseñanza secundaria, a comienzos de los 70 se incrementa la oferta de la educación superior. En 1973 estos procesos son interrumpidos. A partir de 1981, el sistema educativo comienza a desarrollarse mediante la coordinación de mercado.

Se corona así en 1981 una historia en educación superior que, con excepciones ejemplares en el tercer cuarto del siglo XX, se puede caracterizar como profundamente elitista y desigual.

Bajo la concepción de mercado imperante entre 1981 y 2010 se masifica la educación superior, los actores económicos gozan de una considerable autonomía para abrir carreras, realizar fusiones o adquisiciones. Junto a lo anterior, se manifiesta un creciente cuestionamiento por la calidad educativa y por el endeudamiento sin precedentes de los estudiantes y sus familias.

Aun cuando en este escenario se verifican mejoras sin precedentes en el acceso a la educación superior, también se socializa entre los jóvenes los altos niveles de inequidad existentes en nuestra sociedad, que ubican al país entre los más desiguales de la OCDE y del mundo. Esta inequidad económica, que también se expresa en una desigual distribución del capital cultural en las provincias y comunas, atraviesa al sistema educativo chileno inhibiendo su capacidad de generar cohesión social. Ello, como se ha observado, se expresa particularmente en el sistema de acceso a las universidades que utilizan el sistema de admisión de las Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH). Es altamente posible que esta situación se extienda al resto de las 27 Universidades que componen el sistema, sin embargo de estas instituciones no existen cifras disponibles.

La desigualdad existente en Chile, es una evidencia que socava los fundamentos éticos de nuestra república, es imperioso establecer políticas y mecanismos concretos que refuercen la inclusión y la diversidad en el sistema de educación superior. Sin descuidar la calidad educativa, con el énfasis que en el mundo se le confiere a la función de investigación, se trata de establecer las políticas públicas que permitan reforzar un concepto de calidad basado en la inclusión, en la equidad y en la relevancia social, que supere las concepciones de excelencia y exclusividad cuando estas solo

favorecen la reproducción de niveles de desigualdad, que una sociedad democrática no se puede permitir.

## 2. Calidad Educativa y Desarrollo Social Inclusivo

El concepto de calidad en educación ha transitado en Chile desde un enfoque que privilegia la exclusividad a otro basado en el cumplimiento de estándares, en que la calidad es responsabilidad solo de quien la provee. Esta postura no advierte el rol que la educación puede tener en la legítima aspiración de una mayor igualdad social. Claramente las concepciones hegemónicas no apuntan a fortalecer la inclusión, la cohesión social y la democracia.

Entre las diversas concepciones existentes, el concepto de calidad en educación que se vincula al desarrollo social inclusivo, se experimenta cuando la educación logra cambios cualitativos en el estudiante tanto en sus conocimientos, como en sus capacidades para influir en su propia transformación y le conduce a una mayor conciencia y confianza.

La calidad en esta perspectiva también depende del contexto y ello exige un enfoque global e integral para concebirla. Las dimensiones que la explican son: relevancia desde una perspectiva individual y social, la pertinencia que fortalece la identidad cultural, la eficacia que busca que las metas educativas sean alcanzadas por todos y no reproduzcan diferencias sociales de partida y la equidad para atender las necesidades de aprendizaje de todos. Este es el fundamento de sociedades más justas y democráticas.

La calidad de la educación, desde la perspectiva de la inclusión, implica un equilibrio entre excelencia y equidad. Es decir no existe calidad sin equidad.

Las características que distinguen a los sistemas de educación inclusivos son:

1. La diversificación de la oferta educativa y la personalización de las experiencias de aprendizaje considerando las diferencias como consustanciales a la naturaleza humana y como oportunidades para enriquecer los procesos de aprendizaje.
2. Un currículo intercultural, que cubre las diferentes culturas, el respeto y la valoración de las diferencias y el desarrollo de las diferentes capacidades y las múltiples inteligencias y talentos de las personas.
3. La revisión permanente de eventuales barreras institucionales, aspectos valóricos, organizacionales o prácticas educativas que pudiera inhibir las oportunidades de aprendizaje, el acceso, la permanencia y la participación en las actividades educativas. Estas barreras surgen de la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.
4. El establecimiento de sistemas de apoyo que colaboran con los docentes en la atención a la diversidad del alumnado, prestando especial atención a aquellos que más ayudas necesitan para optimizar su desarrollo y avanzar en su aprendizaje.

Desde el momento en que el acceso a la enseñanza superior en la sociedad del conocimiento, es prácticamente un requisito de ciudadanía, según opinión del autor, ya no es legítimo restringir el acceso a este nivel formativo. El Estado por medio de sus instituciones y la comunidad, deben procurar al mínimo costo y máxima eficacia, las condiciones para que toda la población pueda adquirir por medio de educación superior, las competencias sociales y laborales que le permitan participar y llevar una vida económica, cultural y social plena.

La educación superior como parte de su función ética, es directamente responsable de la realidad social en que las personas son un fin y no simplemente un medio, una persona es un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible. Frente a ello la educación superior debe contribuir a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, buscando que las personas en riesgo de exclusión social vean incrementadas las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural. (Comisión Europea, 2010)

Las universidades también deben preservar un espacio de aprendizaje ético, que procura que sus titulados y graduados ejerzan sus profesiones con la voluntad de contribuir a la formación de una sociedad inclusiva, digna y democrática.

Es una función esencial de la Educación Superior la formación ética destinada a ampliar la conciencia individual y colectiva de las personas, a profundizar el compromiso con lo público, con los valores éticos propios de la profesión y de compromiso con la sociedad.

Debe favorecer el auténtico proceso de construcción personal, mediante la redefinición de la interacción que se produce entre estudiante, docente y los contenidos propios de enseñanza y de aprendizaje. Solo se aprecia la autonomía, el diálogo y la diferencia como factor de progreso individual y colectivo, cuando están presentes en las aulas, en los espacios de participación y en el clima institucional de nuestras universidades. (Martínez Santiago, 2002)

### 3. Un concepto Unificador de Calidad en Educación Superior

Para la OCDE, la calidad en la educación superior es un concepto polisémico, que puede definirse como un resultado, una propiedad o un proceso, interpretaciones que no necesariamente entran conflicto, y puede potencialmente ser utilizado por instituciones de educación superior como complementarios. Como resultado, la OCDE no adopta una definición de la calidad de la enseñanza y, en cambio, asume las definiciones que las propias instituciones, en uso de sus atribuciones se pueden asignar (OCDE, 2009b)

Según Unesco 2008, en cambio, no existe calidad educativa si se margina a los ciudadanos. En Unesco, 2007, se establece que la calidad en educación superior es un derecho fundamental de los seres humanos, que se caracteriza por la equidad, eficacia y eficiencia con que se provee, así como por la relevancia y pertinencia de sus contenidos. Estas dimensiones de la calidad educativa se explican del siguiente modo:

#### Relevancia

En esta dimensión se busca un equilibrio entre factores sociales y personales para el pleno desarrollo del ser humano. Considerando la educación como un derecho, se busca que las finalidades de la educación representen las aspiraciones del conjunto de la sociedad, y no sólo las de determinados grupos de poder dentro de ella.

La educación relevante es aquella que promueve aprendizajes significativos tanto desde el punto de vista de las necesidades colectivas, como desde la perspectiva del sujeto que aprende de acuerdo a sus propias características y necesidades mediadas por factores culturales.

La relevancia es el 'qué' y el 'para qué' de la educación que condicionan las formas de enseñar y de evaluar. Aquí el 'para qué' principal de la educación, es lograr el pleno desarrollo del ser humano en su doble realización: individual y social. Lo que lleva a fortalecer y potenciar el desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas y socio-afectivas, promoviendo la dignidad humana, el respeto de los derechos y libertades fundamentales.

El tipo de educación que permite lograr lo anterior depende de lo que cada sociedad priorice o establezca como relevante, según contextos, tiempos e historias que condicionan la formación de las personas. De este modo, el juicio respecto a la relevancia de la educación debe ser capaz de dar cuenta del tipo de aprendizajes establecidos como indispensables, y también de la posibilidad de conocer, vivenciar y respetar los derechos y libertades humanas fundamentales. En síntesis la relevancia se produce mediante el desarrollo de saberes y competencias necesarias para participar en los diferentes ámbitos de la vida social y construir proyectos con relación a los otros. La relevancia también puede ser observada en conexión con las finalidades educativas que, propias de un momento y contexto dados, están enmarcadas en un proyecto político y social y dan sentido a las prácticas desarrolladas por las instituciones que integran el sistema educativo. (Unesco, 2008)

### Pertinencia

La pertinencia alude a la necesidad de flexibilizar la enseñanza para que la educación dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos, es decir para que la educación sea significativa para personas de distintos estratos sociales y culturales, y con diferentes capacidades e intereses, de forma que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local, y construirse como sujetos en la sociedad, desarrollando su autonomía, autogobierno, libertad y su propia identidad.

La pertinencia como dimensión esencial de la calidad educativa determina que no puede existir calidad educativa abstracta o independiente de las realidades concretas que le dan contenido y forma. La calidad necesita tener un valor social, público, de compromiso con las comunidades en que se insertan las instituciones educativas.

Según García – Guadilla citado en UNESCO, 2008b, pág. 93, la pertinencia está vinculada al entorno compuesto por quienes se apropian del conocimiento que, además de los estudiantes, son las comunidades en las que se insertan las instituciones educativas. La pertinencia según este autor, se lograría al interrelacionar bidireccionalmente a la educación con la vida social, económica y cultural de la sociedad en la que se inserta. En esta perspectiva de calidad educativa, el conocimiento tiene un valor público, es pedagógico, se nutre del desarrollo social y contribuye al mismo. En esta dimensión, la educación superior debe procurar fortalecer la identidad cultural de la sociedad en que se inserta y el mejor nivel de vida posible.

### Equidad

Desde la perspectiva de la equidad, es preciso equilibrar los principios de igualdad (lo común) y diferenciación (lo diverso). Es una obligación de los sistemas educativos asegurar la equidad en una triple dimensión: en el acceso, en los procesos y en los resultados. La equidad significa asegurar la igualdad de oportunidades para acceder a una educación de calidad para toda la población, proporcionando a cada quien los recursos y ayudas que requieren. (UNESCO, 2007)

Las tensiones entre calidad y equidad, y entre inclusión y segregación, son objeto de controversia en numerosos países del mundo. Calidad y equidad no sólo son compatibles sino que son indisociables. Una educación es de calidad si ofrece los recursos y ayudas que cada quién necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación.

Avanzar hacia una mayor equidad en la región supone desarrollar instituciones más inclusivas que acojan a todos los jóvenes de la comunidad, transformando su cultura y sus prácticas para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos. El desarrollo de instituciones inclusivas puede ayudar a desarrollar sociedades más justas y democráticas. Por su naturaleza, los centros educativos deben ser inclusivos y favorecer el encuentro entre diversos grupos sociales

La equidad es una condición esencial de una educación de calidad. Tal como lo señala Unesco 2007 y de acuerdo a lo expuesto en las secciones anteriores, es una realidad que los jóvenes llegan a la educación superior en condiciones muy desiguales y, en algunos casos éstas podrían estarse acentuando debido a factores internos de los sistemas educativos, tales como la segregación socioeconómica y cultural; la desigual distribución de las oportunidades educativas; esta situación afecta a estudiantes de comunas en que se concentra la pobreza, cuyas escuelas además de operar en medios en que el capital cultural de las familias es exiguo, tienen menores recursos y cuentan con personal menos cualificado. Estas limitaciones impiden la integración en procesos educativos que discriminan a estudiantes con capital cultural distinto al dominante, que comúnmente provienen de medios económicamente vulnerables, de otras etnias o culturas.

Según Marchesi y Martín, 1998, citado en UNESCO, 2007, pág 34, las tensiones entre calidad y equidad, y entre inclusión y segregación se manifiestan en tres posiciones ideológicas que tienen consecuencias distintas en la equidad y la inclusión.

Desde posiciones ideológicas más liberales, se plantea una tensión entre selectividad e inclusión universal, por el riesgo de frenar las expectativas de calidad del grupo aventajado en favor de estudiantes con dificultades de aprendizaje y ofrecer una educación peor a todos. Se utiliza la competitividad entre las escuelas, la libertad de elección del centro y la información sobre los resultados de las escuelas como mecanismos para promover una mayor calidad excluyente.

En este enfoque, las escuelas, presionadas por obtener los mejores resultados, tienden a seleccionar a aquellos con más posibilidades de éxito, y los estudiantes que viven en contextos sociales más favorecidos suelen tener acceso a los centros que tienen una imagen de mayor calidad.

Desde esta concepción, se privilegia la calidad como excelencia aunque ello pueda llevar a excluir a los estudiantes generando un nivel menor de equidad en el conjunto del sistema educativo.

En las ideologías igualitarias, se considera que los centros deben tender a ser iguales y se refuerzan los elementos compensatorios para conseguir una mayor igualdad de oportunidades, por lo que existe una alta regulación y centralización por parte del Estado. No se acepta que los centros puedan elaborar proyectos propios ni que exista una oferta más diferenciada y variada, lo que también dificulta la respuesta a la diversidad y la equidad.

La ideología pluralista, finalmente, comparte con la igualitaria la creencia en la educación como servicio público y su rechazo a la regulación de ésta por las reglas del mercado. Sin embargo, considera la autonomía de los centros para elaborar proyectos propios y ofertas diferenciadas, y las posibilidades de elección del centro por parte de los padres, pero estableciendo mecanismos de regulación que eviten la iniquidad. Se proporcionan mayores recursos a los que están en zonas más desfavorecidas y se desarrolla una normativa común que pueda ser adaptada por los centros, de acuerdo con su realidad. Desde la perspectiva de UNESCO, calidad y equidad no sólo no son incompatibles sino que son indisociables.

Una educación es de calidad para UNESCO, si ofrece los recursos y ayudas necesarias para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con sus capacidades. Es decir, cuando todos los estudiantes, y no sólo aquellos que pertenecen a las clases y culturas dominantes, desarrollen las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, insertarse en la actual sociedad del conocimiento, acceder a un empleo digno y ejercer su libertad. Desde esta perspectiva, la equidad se convierte en una dimensión esencial para evaluar la calidad de la educación.



## Eficacia

La eficacia se pregunta por la medida y proporción en que son logrados los objetivos de la educación; es decir, da cuenta de si las metas educativas son alcanzadas por todos y no reproducen diferencias sociales de partida, traducidas en una inequitativa distribución de oportunidades y capacidades. Este concepto incluye el de cobertura, el de retención, el del tiempo requerido para lograr las certificaciones correspondientes, el de promoción y egreso oportuno y el de aprendizaje real

## Eficiencia

La eficiencia es la relación entre el costo y el grado en que los objetivos educativos son alcanzados. Es definida con relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste, los modelos de gestión institucional y de uso de los recursos.

La eficiencia se pregunta por el costo con que dichos objetivos son alcanzados. Compromete un atributo central de la acción pública: que se ejecute honrando los recursos que la sociedad destina para tal fin, por lo que la obligación de ser eficiente toca a la garantía de un derecho ciudadano clave. Desde esta perspectiva, la eficiencia no es un imperativo economicista, sino una obligación derivada del respeto a la condición y derechos ciudadanos de todas las personas.

Desde esta perspectiva, evaluar la calidad de la educación exige un enfoque global e integral, en el que la valoración de sus diferentes componentes esté interrelacionada y se alimente mutuamente.

De esta forma, una evaluación desde este enfoque implica hacer un juicio de valor sobre cómo se desarrolla, y qué resultados genera la educación, el conjunto del sistema educativo y sus componentes; es decir, desde la estructura, organización y financiamiento, el currículo y su desarrollo, el funcionamiento de las instituciones, el desempeño de los docentes y lo que aprenden los estudiantes y sus consecuencias en el acceso a oportunidades futuras y movilidad social. Un juicio de valor que alimente la toma de decisiones dirigida a la mejora de los niveles de calidad y equidad de la educación.

## **Anexo 1: Inicios de la Educación Superior en Chile**

Desde los primeros años de la Conquista se manifestó la voluntad de enseñar a la población nativa para evitar levantamientos, adoctrinarlos en la fe cristiana y formarlos para el trabajo y como súbditos del Rey de España. (Lecaros, 2013, pág. 12)

En América, en 1538, a 46 años de su descubrimiento, se funda en la ciudad de Santo Domingo la Universidad de Santo Tomás de Aquino<sup>42</sup>, luego en 1554 se funda en Lima la Universidad de San Marcos y 30 años después, en el año 1584, el Obispo Diego Medellín formado en esa institución, crea el Seminario Mayor de Santiago o Seminario Conciliar, hoy llamado Seminario Pontificio Mayor de los Santos Ángeles Custodios, recogiendo las disposiciones del III Concilio de Lima, relativas a la política de evangelización en América, que estableció la fundación de casas de formación sacerdotal, templos y una nueva regulación para los diezmos (López Lamerain, 2011). Más tarde surgieron escuelas públicas mantenidas por los cabildos de las principales ciudades coloniales.

En 1608 los Jesuitas crearon el Convictorio de San Francisco Javier, que junto a la enseñanza primaria incluía la educación superior. En 1622 se crea la Pontificia Universidad de Santo Tomás de Aquino a cargo de los frailes dominicos, es la primera universidad chilena y la novena de América, confería el grado de doctor en teología. A mediados del siglo XVII, tanto en España como en América, lo que se trataba de enseñar en las aulas era la sagrada sumisión al orden establecido. La penuria de las industrias y de los oficios corría paralela con la ausencia de letras. (Labarca, 1939)

En 1724 se crea la Universidad Pencopolitana de Concepción, a cargo de Jesuitas, confería el grados de bachiller, licenciado y doctor. Después de 28 años de continuidad, interrumpe su actividad por efectos de un tsunami que en 1751 azotó la región. Se reconstruye, pero se extingue con la expulsión de los Jesuitas.

En 1758, por gestiones del Cabildo de Santiago y la autorización del Rey Felipe IV se crea la Real Universidad de San Felipe, primera institución de educación superior bajo la administración del Estado. Esta institución continúa el trabajo realizado por la Universidad Pontificia de Santo Tomás de Aquino y hereda los bienes y alumnos del Convictorio Carolino. A diferencia de las universidades conventuales, en que los grados eran gratuitos, en esta los estudiantes debían pagar por ellos, además de financiar otro tipo de gastos.

En 1767 el Rey Carlos III decretó la expulsión de los Jesuitas, como una forma de evitar la enseñanza de las doctrinas sobre soberanía y limitación del poder.

En 1797, Manuel de Salas y Corbalán funda la Real Academia de San Luis, institución dedicada a las carreras técnicas, enseñanza basada en la industria y la ciencia, incluyó cátedras de matemáticas y de artes. Es la primera institución que trata de responder a las necesidades precisas de su medio ambiente. (Labarca, 1939, pág. 55)

Hacia fines del siglo XVIII, existían el nivel primario, secundario y superior de enseñanza. En el nivel primario habrían existido entre 45 y 90<sup>43</sup> escuelas financiadas por el Obispado de Santiago y Concepción. En Santiago se tienen antecedentes de 8 escuelas, de las cuales al menos 2 eran sostenidas por el cabildo y las otras 6 por particulares. El nivel secundario y superior estaba

---

<sup>42</sup> Que solo recibe reconocimiento oficial en 1558 por parte del Reino de España.

<sup>43</sup> El número de escuelas llega a 45 si se considera una por cada convento y a 90 si se estima que había una por cada parroquia.

concentrado en Santiago, con la excepción del Seminario de Concepción y de otros que funcionaban en conventos de provincias. En Santiago, estos niveles de enseñanza estaban conformados por el Convictorio Carolino, la Academia de San Luis y la Universidad de San Felipe. (Serrano, 1993, pág. 30)

La Colonia legó, con la excepción de la Academia de San Luis, una formación debilitada sin raigambre popular, ni respuesta a las exigencias económicas. Únicamente lo escolástico, lo abstracto se consideraba digno de ser incluido en las aulas. Todo el sistema de aprendizaje de artesanías, fuente de riqueza de los pueblos europeos y base de su moderna industria faltaba por completo. En este período mediante la evaluación se buscaba verificar en qué medida los estudiantes lograban memorizar los contenidos impartidos. Los exámenes eran orales o escritos y el énfasis estaba puesto en las disciplinas que ayudaran al entendimiento teológico. (Labarca, 1939, págs. 30, 49, 72)

A principios del siglo XIX, la educación secundaria y superior en Chile estaba compuesta por la Real Universidad de San Felipe, con la función docente que le sería revocada en 1813 al crear el Instituto Nacional, la Real Academia de San Luis y el Convictorio Carolino, que también serían transferidos al Instituto Nacional.

La matrícula en estas instituciones queda reflejada en la siguiente tabla<sup>44</sup>:

Institución	N° de Estudiantes
Universidad de San Felipe (1799)	131
Institución	N° de Estudiantes
Colegio Carolino	14
Convento de la Merced	45
Seminario Conciliar	5
Convento de San Francisco	19
Convento de Santo Domingo	11
Convento de San Agustín	14
Total	108

Tabla 2: Matrícula en establecimientos docentes alrededor del año 1800

La elite que conforma el primer gobierno de Chile en 1810, inspirada en la ilustración comprendía a la educación consustancial al orden republicano y a la noción de ciudadanía. Superar el carácter escolástico que esta tenía y orientarla hacia las ciencias exactas y a su aplicación al progreso material constituyó, desde los inicios de la República, una responsabilidad fundamental del Estado (Serrano, 1993, pág. 30). La Educación se proyectó para toda la ciudadanía pero ésta solo estaba conformada por los sectores más pudientes, por lo cual solo un reducido número de personas se beneficiaba de la educación ilustrada. (Nuñez, 2015)

En 1813 se promulga la Ley de Instrucción Primaria, que establece la obligación de creación de escuelas en pueblos con 50 o más habitantes en Chile. (Senado Nacional, 2014) La norma establecía el derecho del Estado a centralizar el currículum, supervisar y controlar la educación elemental. En cada departamento el Alcalde debía supervisar las escuelas bajo su jurisdicción e informar al gobierno central del número de matriculados, sus resultados y las condiciones físicas y financieras de cada establecimiento. Las órdenes religiosas fueron encargadas de proveer

<sup>44</sup> Fuente: Historia de la Enseñanza en Chile, Labarca, 1939.

educación elemental. En este tiempo también se realizó el primer censo de establecimientos educacionales en la ciudad de Santiago, que en ese entonces tenía 50 mil habitantes. El censo reveló la existencia de 7 establecimientos de instrucción primaria con una matrícula de 664 alumnos. (Aedo - Richmond, 2000).

En 1813 se funda el Instituto Nacional, para las ciencias, artes, oficios instrucción militar, religión y ejercicios para formar el carácter físico y moral del ciudadano, este proceso emancipador es interrumpido por la Reconquista Española, pero en 1818 al inicio de la Patria Nueva, se refunda bajo las mismas condiciones iniciales y con la misión de entregar educación intelectual y militar a todo joven, sin importar su origen social ni su condición económica. Además, buscaba influir en la conducta de la sociedad, difundiendo las ideas impartidas en sus aulas hasta convertirlas en convicciones públicas.

En 1820 se abre la Biblioteca Pública, en 1821 se funda el Liceo de la Serena (1821) y se establecen las escuelas lancasterianas, en Valparaíso y Santiago.

La constitución de 1823 destaca el rol preponderante del Estado en la provisión educativa, condición que se refrenda en la constitución de 1833. La falta de recursos fiscales para el sector educativo, en este período y en gran parte del siglo XIX, constituye el factor clave para la vigencia de la participación de privados en el desarrollo de los establecimientos educativos. (Inzunza H., 2009)

En 1842 se funda la Universidad de Chile cuyo primer rector fue el venezolano Andrés Bello. Rotos los lazos con España, la huella del modelo educativo francés se refleja en la Ley de 1842, que consagra al Presidente de la República patrono de la Universidad, quien nombra o remueve a todos sus funcionarios, académicos y autoridades, delega en la Universidad la tuición de las letras y las ciencias en Chile y en su Rector con el Consejo Universitario, la Superintendencia creada en el Art. 154 de la Constitución. De esta forma la Universidad depende estrechamente del gobierno y, a la vez, tiene una responsabilidad muy amplia en el conjunto del sistema educacional.

Desde su fundación, la Universidad de Chile tiene la obligación de incrementar las investigaciones que sirvieran al desarrollo cultural y al progreso del país y desarrollar la función social como un atributo eminente de la Universidad. (Labarca, 1939, pág. 109)

La Universidad de Chile simbolizaría una construcción institucional concebida para las elites. Por otra parte, la Escuela Normal representaría la disposición de la elite gobernante para ocuparse de las clases populares. (Nuñez, 2015)

En 1849 se crea la Escuela de Artes y Oficios, para formar “maestros idóneos” es decir cuadros técnicos para la industrialización del país.

En 1842 se crean las Escuelas Normales, ampliando y profesionalizando el escaso número de escolares dedicados a impartir este nivel de instrucción en la Colonia. (Nuñez, 2011, págs. 133-150). En este período, se logra desarrollar débilmente la educación popular y en cambio se apoya formalmente la idea de reforzar el modelo de división social existente en el país. (Aedo - Richmond, 2000)

Las instituciones educativas principales eran la Universidad y los llamados “liceos”, de carácter humanístico y preparatorio para el ingreso a la Universidad. En 1842, había sólo 2000 estudiantes secundarios, en 1852 ya eran 4.268 y en 1908, 7.190 estudiantes. (Nuñez, 1993).

Con estos avances, a mediados del siglo XVIII, comienza a delinearse el Estado Docente, a través de la fundación de escuelas y liceos en todo el país, sobrepasando progresivamente la matrícula de los establecimientos privados. El derecho a la educación estuvo asociado a la expansión de la

cobertura escolar como primer aspecto constitutivo y que nos acompaña hasta la actualidad. (Inzunza H., 2009) En 1853, de un total de 215 mil niños en edad escolar solo 23.136 niños se encontraban matriculados. Esta situación y la presión de los liberales, que abogaban por una menor influencia del Estado, llevó al gobierno de Manuel Montt a declarar que el fisco es impotente para resolver por sí solo el problema educacional. (Aedo - Richmond, 2000). De esta forma se establecía el escenario que motivó la posterior promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860.

En 1856 un grupo de liberales funda la Sociedad de Instrucción Primaria, como respuesta a la incapacidad del Estado de hacerse cargo de un 86% de analfabetismo, con el objetivo de mejorar la calidad y cobertura de la educación en los estratos sociales más pobres e introducir nuevas metodologías de enseñanza. Esta organización y la Asociación de Educación Nacional, creada en 1904, contribuyen a innovar el campo educativo con las experiencias de Alemania y luego de Estados Unidos. Se defendía la democratización de la enseñanza, la igualdad y la obligatoriedad de la instrucción primaria. Se concebía a la escuela como un espacio de encuentro para niños de diferente nivel social y económico. (Inzunza H., 2009, pág. 39)

En 1860 se dicta la Ley Orgánica de Instrucción Primaria y se establece la obligación del Estado de convertirse en el principal sostenedor de la educación y la gratuidad escolar en su etapa inicial. De esta manera se intentaba atender la precariedad de la infraestructura escolar, las altas tasas de analfabetismo, bajas tasas de asistencia escolar y bajos sueldos del profesorado. El sistema educacional quedó dotado de una estructura centralizada en la que el Estado controlaba la actividad pedagógica. Esta Ley también significó la consolidación de un sistema educativo bifurcado, dividido en dos sectores: la educación primaria pública, a cargo del Estado y las municipalidades; y la educación primaria particular, que abarcaba tanto escuelas pagadas como algunas gratuitas pertenecientes a la Sociedad de Instrucción Primaria y otras sociedades filantrópicas. (Reyes Jedlicki, 2005)

Esta Ley marcó el inicio del Estado docente en Chile que se desarrolló hasta que en 1973 se interrumpe el régimen constitucional. Bajo esta concepción, las entidades privadas involucradas en la educación eran colaboradoras en la misión y función educacional del Estado.

Bajo el gobierno de José Joaquín Pérez (1861-1871) se implantó la enseñanza laica.

En 1872, siendo Presidente Federico Errázuriz Echaurren y Ministro de Educación Abdón Cifuentes se permitió a los colegios particulares, mayoritariamente católicos, hacer por sí mismos el examen de ingreso a las universidades, provocando conflictos con la Universidad de Chile, que tenía el rol de Superintendencia de Educación, y el Instituto Nacional que, por medio de su Rector Diego Barros Arana, defendía el Estado docente contra el impulso de los conservadores que buscaban profundizar la educación privada de corte católico. (Inzunza H., 2009) Aun cuando Cifuentes decretó en 1872 la libertad de exámenes, esta fue derogada en 1873, pero los efectos de esta medular querrela se reflejarían en la futura formulación de la Ley de Instrucción Superior de 1879. (Mellafe, Rolando; Rebolledo, Antonia; Cárdenas, Mario, 1992, pág. 96)

En 1879, se aprueba la Ley general de Instrucción Secundaria y Superior, pocos meses antes que el país entrara en uno de los conflictos más grandes de su historia, la Guerra del Pacífico. Esta Ley se promulga en 1897 y establece la gratuidad de la educación secundaria y superior costeadas por el Estado, consagrando el Estado docente en Chile. Por efectos de esta Ley la Universidad de Chile deja de ser una entidad eminentemente académica pasando a constituirse en una institución de definido carácter docente profesional. Además, como una manifestación de la libertad de enseñanza, la Ley establece que toda persona natural o jurídica podrá fundar instituciones de educación secundaria o superior. (Senado Nacional, 2014)

En 1888 la Archidiócesis de Santiago funda la Universidad Católica de Chile con la finalidad de formar la clase dirigente educada en los valores católico-conservadores, como respuesta al predominio de las ideas liberales y secularizantes.

La libertad de enseñanza y el derecho de los padres a decidir la educación de sus hijos en establecimientos privados y estatales, eran defendidas por los sectores conservadores que sostenían que el Estado no podía violar la libertad individual de decisión. En la práctica, esta negativa marginaba a los sectores populares y mujeres del beneficio de la escolaridad. (Aedo - Richmond, 2000, pág. 57)

En 1889 se funda el Instituto Pedagógico como dependencia de la Universidad de Chile con el objetivo de formar profesionalmente al profesorado de la educación secundaria. La formación del profesorado de educación primaria ya se efectuaba en las escuelas normales de Chile desde 1842, dependientes directamente del Estado.

El sistema escolar heredado del XIX se caracterizó por su segmentación social, cultural y profesional. Las escuelas normales dedicadas a la educación primaria y el Instituto Pedagógico dedicado a la enseñanza secundaria. Las escuelas normales con un marcado perfil de servicio social, un compromiso con las capas más pobres, la construcción de ciudadanía y la entrega afectiva hacia sus alumnos. En tanto, el Instituto Pedagógico, con un carácter universitario, apuntaba a la formación disciplinar. (Núñez, 1997)

Conforman estas vías educativas dos ejes paralelos: Uno que incluye la escuela primaria y ciertos colegios especiales (escuela de Artes y Oficios y Escuelas de Agricultura) y otro conformado por liceos y universidades; el primero para la clase pobre; el segundo para la burguesía y las esferas acomodadas. El sistema carece de unidad orgánica, falta correlación entre la realidad del ambiente y los objetivos didácticos. No se entiende la educación como una función social, con postulados que respondan a las exigencias íntimas de la sociedad que la sustenta, que induzcan al joven aceptar su parte de responsabilidad en el esfuerzo colectivo por realizarlas. (Labarca, 1939, págs. 212-218)

La educación en esta época está fuertemente influenciada por el método Lancasteriano, que consistía en la enseñanza mutua de los estudiantes, los más aventajados enseñaban a los más lentos en su aprendizaje.

Pero el defecto más visible del sistema general estaba en su baja cobertura. Según el censo de 1895 la población en Chile era de 1,5 millones de habitantes y la matrícula de todos los establecimientos docentes en 1900 era de 186.941 estudiantes, lo que equivale aproximadamente al 13%, con lo cual se desprende que el 50% de la población en edad escolar no participa del sistema. (Labarca, 1939, pág. 215)

Institución	N° de Estudiantes <sup>45</sup>	Porcentaje
Escuelas primarias	170.909	91,4%
Enseñanza Secundaria	11.719	6,3%
Escuelas e Institutos técnicos	1.856	1,0%
Escuelas normales	760	0,4%
Seminarios	591	0,3%
Universidad del Estado	979	0,5%
Universidad Católica (Leyes)	127	0,1%

---

<sup>45</sup> Fuente: Historia de la Enseñanza en Chile, Labarca, 1939.

Institución	N° de Estudiantes <sup>45</sup>	Porcentaje
<b>Total</b>	<b>186.941</b>	<b>100%</b>

Tabla 3: Matrícula en establecimientos docentes en 1900

Al final del siglo XIX, por influencia de la pedagogía Alemana y de la madurez alcanzada por los intelectuales chilenos dedicados al campo de la educación<sup>46</sup>, se concibe a la enseñanza secundaria como una función social que debe permitir al estudiante formarse un sistema organizado de ideas, un criterio moral superior y un sentido claro de responsabilidades sociales. (Labarca, 1939, pág. 193)

La nueva institucionalidad que se inaugura con la creación de la Universidad de Chile, tiene el objetivo de mejorar la enseñanza, extenderla a todas las clases de la sociedad y uniformarla en todo el Estado (Serrano, 1993, pág. 63).

La Universidad de Chile cumple el rol de Superintendencia de Educación con facultades reguladoras para aplicar exámenes anuales de bachillerato, que permiten acreditar la instrucción necesaria para el ejercicio de funciones literarias y científicas<sup>47</sup>.

A principios de siglo la Educación Superior estaba conformado por un sistema de dos universidades y el Instituto Pedagógico que en conjunto tenían una matrícula de 1106 estudiantes. (Labarca, 1939, pág. 217)

Las escuelas primarias se encontraban en pleno crecimiento sin embargo, el 50% o 60% de los niños quedaba fuera de sus aulas. El analfabetismo llegaba al 62% en 1907 (INE, 2006) y disminuía pero a una tasa muy baja del 6% cada 10 años. La formación de maestros idóneos tampoco estaba a la par de la creación de escuelas, lo que determinó un descenso notable en la calidad del magisterio. (Labarca, 1939, pág. 229). Se estaba frente a una crisis que las elites intelectuales y políticas llamaron “la cuestión social”. Mientras que para los conservadores se trataba del avance del anticlericalismo y el retroceso de la actitud de resignación de los trabajadores de sectores rurales, para la coalición liberal era la falta de capacidad de los trabajadores para el desarrollo de la industria nacional y el avance de las ideologías perniciosas y disolventes. (Reyes Jedlicki, 2005)

Frente a ello, Darío Salas publica la obra “El Problema Nacional”, justificando al Estado como garante del derecho a la educación, inspirando e influyendo en la aprobación en 1920 de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que establece educación obligatoria hasta el sexto grado de enseñanza básica. (Donoso, 2009)

Esta Ley representa otro hito en la configuración del Estado docente. En ella se establece que el Estado garantiza a cada niño y niña el acceso a los establecimientos de educación primaria; y vela para que se cumplan las condiciones necesarias para la formación del alumnado: construcción de escuelas y preparación de docentes.

Durante las dos primeras décadas del siglo XX, la universidad enfrenta una demanda considerablemente mayor, provocada por el aumento extraordinario de la matrícula de enseñanza media. Frente a ello, se aumentan cursos y se reforman planes de estudio, intentando asegurar una mayor eficiencia didáctica y un tono superior de investigación. Desde 1917 para mejorar la calidad frente al aumento de estudiantes, se crean seminarios de investigación anexos a distintas cátedras. (Labarca, 1939, pág. 250)

<sup>46</sup> José Abelardo Núñez en educación primaria y Valentín Letelier en Educación Secundaria

<sup>47</sup> Ley que da origen a la Universidad de Chile, disponible en: [http://www.senado.cl/la-educacion-en-el-siglo-xix-a-traves-de-las-leyes-emblematicas/prontus\\_senado/2014-12-02/162845.html#vtxt\\_cuerpo\\_T2](http://www.senado.cl/la-educacion-en-el-siglo-xix-a-traves-de-las-leyes-emblematicas/prontus_senado/2014-12-02/162845.html#vtxt_cuerpo_T2), revisado el 23/02/2016.

En 1918, con el movimiento de Córdoba, surge el primer cuestionamiento a la universidad tradicional latinoamericana, fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar. En toda Latinoamérica la clase media emergente se afanaba por lograr acceso a la Universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La Universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase, como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. (Tünnermann Bernheim, Universidad y Sociedad, 2001)

Según Tünnermann<sup>48</sup>, 2008, la reforma de Córdoba representa la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular de Universidad Latinoamericana, sus resultados más notables son la autonomía y la democratización universitaria, la extensión y la difusión cultural que refuerzan la función social de la Universidad (Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano, 2011), poniéndola más en contacto con su medio.

En Chile se acusaba a la Universidad de permanecer ajena a las interrogantes vitales de la nación, y de encastillarse dentro de sus moldes académicos. (Labarca, 1939, pág. 251) De acuerdo a lo indicado por Mellafe, Rebolledo y Cárdena, 2001, este clima de agitación no era característica exclusiva del estudiantado nacional, desde 1918 las universidades latinoamericanas venían recibiendo la influencia del sistema de cogobierno, que se había instaurado en la Universidad de Córdoba, Argentina. (Mellafe, Rebolledo, & Cárdenas, 2001)

El nuevo estatus de la educación y las discusiones educacionales presentes en el Chile del Centenario se materializaron en tres transformaciones profundas en la educación: 1) su masificación favorecida por las transformaciones productivas que alcanzaría un nivel acorde a la obligatoriedad recién en la década de 1960, 2) su articulación en un sistema educacional que unifica las vías de la educación de los sectores populares y de las elites y busca garantizar la meritocracia en el sistema educativo, hasta alcanzar su máxima expresión en el proyecto de la Escuela Nacional Unificada en 1973, y 3) su orientación nacional, la cual debía arraigarse en lo propio y dar lugar a una imagen de una colectividad unida tanto en la historia como en sus proyectos. El teocentrismo daba lugar al antropocentrismo. El protagonismo de la Educación como factor clave del desarrollo fue creciendo durante todo el siglo XX. (Donoso Romo & Donoso Díaz, 2010, pág. 306)

En 1919, se funda la Universidad de Concepción, obra de la acción masónica y de la comunidad penquista, con lo cual el sistema de educación superior se compone ahora de 3 universidades: una Estatal y dos privadas: una confesional y otra no confesional.

Posteriormente, en la Constitución de 1925, se separa la Iglesia del Estado y se declara que la educación es “atención preferente del Estado”. La Superintendencia de Educación dependiente de la Universidad de Chile pasa a depender del gobierno, pero ésta solo se refunda en el año 1952 (Núñez I. , 1997)

En 1925 también se crea la Universidad Católica de Valparaíso, gracias a la donación de la filántropa, doña Isabel Caces Bravo, se concibe como un politécnico que se transformaría rápidamente en Universidad, y en 1926, se funda la Universidad Técnica Santa María, conformada por una escuela de artes y oficios y un colegio de ingenieros, también gracias a la filantropía, esta vez de don Federico Santa María Carrera.

Hasta 1946 el sistema de educación superior estaba compuesto por una Universidad Estatal y 4 Privadas: 2 de la Iglesia Católica y otras 2 no confesionales. Desde 1888, con la fundación de la

---

<sup>48</sup> Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforTun/>, revisado el 1/2/2016



Universidad Católica de Chile es el impulso privado, con el apoyo o tolerancia del Estado, el promotor de la fundación de universidades en el país. (Brunner, 1986)

En 1947 se crea la Universidad Técnica del Estado, actual Universidad de Santiago de Chile (Usach), que une bajo su dirección las escuelas técnicas de minas, ingeniería y artes y oficios, con la Escuela de Ingenieros Industriales de Santiago y con el Instituto Pedagógico Técnico.

De manera creciente las instituciones comenzaron a incorporar entre sus objetivos la formación profesional para atender la industrialización y urbanización del país, contaban con financiamiento estatal y eran prácticamente gratuitas. Mientras en 1935 concurrían a ellas 6.283 estudiantes y en 1950 recibían a 14.917 estudiantes. (Núñez I. , 1997)

En 1949 se lleva a cabo el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, en cual se ratifica la orientación social de la Universidad y su expresión a través de la función de extensión. En 1957 tiene lugar la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria en Chile. En ella se establece que la Extensión es parte de la misión universitaria y su función es proyectar a la sociedad los conocimientos que conforman la cultura universitaria. (D'Andrea, Zubiría, & Sastre Vázquez, 2014)

En 1954 se funda la Universidad Austral de Chile en la ciudad de Valdivia gracias a diversas donaciones realizadas por la comunidad valdiviana; 2 años después en 1956, se funda en Antofagasta la Universidad del Norte, actual Universidad Católica del Norte, gracias a la donación de Berta González Moreno. (UCN, 1957).

En 1956, el sistema de educación superior estaba compuesto por dos universidades estatales y 6 Privadas: 3 de la Iglesia Católica y otras 3 no confesionales. Se trata de un régimen mixto de provisión de educación superior, altamente selectivo. La matrícula total registrada es de 19.239 estudiantes<sup>49</sup>.

En 1960, apenas dos de cada cien jóvenes ingresados a primer año de la escuela primaria, lograba acceso a la enseñanza superior y, no más de un tercio de ellos, la completaba. En efecto el sistema universitario, enraizado en la tradición Napoleónica, era la cúspide de un sistema selectivo que desde el primer año de enseñanza primaria empezaba a rechazar a estudiantes de manera rigurosa. (Vera Lamperein, 1973) Esta concepción de selectividad había comenzado a cambiar con la creación de la Universidad Técnica del Estado en 1947, la posterior apertura de los colegios universitarios regionales de la Universidad de Chile en 1962 y el reemplazo, en 1967, del Bachillerato por la Prueba de Aptitud Académica, que cambia el objetivo de rechazar al estudiante por el de orientarlo.

En 1965 se inició la reforma educacional del gobierno del Presidente Frei, que buscaba una transformación del sistema enfocado en el crecimiento intelectual del individuo, su integración adecuada a la vida laboral y la posibilidad de continuar estudios superiores.

Para apoyar la reforma, se fundó en 1967 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, dependiente del Ministerio de Educación a cargo del perfeccionamiento de los profesores en servicio, así como el desarrollo de programas y los instrumentos de apoyo para la ejecución adecuada de la reforma.

La reforma en sus aspectos propiamente pedagógicos se inspiró en las propuestas de Benjamín Bloom y Ralph Tyler. (Núñez, 1993, pág. 7). Bajo el enfoque de Tyler, el método de evaluación

---

<sup>49</sup> Fuente: Campos Harriet, Fernando, Desarrollo Educacional, 1810 – 1960, 1960, disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-10411.html>, revisado el 25/2/2016

del rendimiento se entiende como el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. (Escobar Hoyos, 2014)

También se inspira en el enfoque democratizador de John Dewey (Caiceo Escudero, 2013) y en un modelo social y político de las teorías de desarrollo y la modernización, (Ruíz Schneider, 2012)

Lo anterior lleva a modificar el ingreso a la universidad, reemplazando el bachillerato, enfocado en medir conocimiento, por la Prueba de Aptitud Académica centrada en habilidades y destrezas. Además, se crea un Servicio Nacional de Evaluación y se implementa, a partir de 1967, la prueba nacional de octavos básicos, pero esta no alcanza a ser debidamente refinada y estandarizada. (Núñez, 1990, pág. 127)

La reforma incluyó el aumento de matrículas, el aumento de normalistas y la construcción de aulas, especialmente en zonas rurales, donde se presentaban las tasas más altas de analfabetismo. Modificó el sistema escolar compuesto por una etapa básica y otra de humanidades, de 6 años cada una a una de ocho años de educación básica y más otra de cuatro años de Ed. Media Científico-Humanista o de Técnico Profesional.

A fines de la década de los 60, las universidades públicas se extienden prácticamente a todo el territorio por medio de sedes regionales, tienden a la autonomía y a diversificar su oferta académica, mediante nuevas facultades, carreras de distinta duración, especializaciones y centros e investigación y extensión, conformando, en los hechos, subsistemas nacionales de educación superior. Las universidades privadas también inician procesos de diversificación en este período.

La actividad de postgrado hasta la década de los 60 era una actividad informal, salvo algunos casos excepcionales como el Doctorado en Teología ofrecido por la Universidad Católica desde la década de los 30. El postgrado surge en esta década ligado a la contratación de un número significativo de docentes investigadores que salió a perfeccionarse a Estados Unidos, Francia e Inglaterra. En 1967 se funda la Comisión de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt), orientada a formular una política nacional de investigación, a financiar proyectos en áreas prioritarias y, posteriormente, a otorgar becas de postgrado en el extranjero. (González, 1999)

Según Devés y Marshall, citados por Espinoza & González (2010) este período se caracteriza por un conjunto incipiente de experiencias focalizadas particularmente en el área de Ciencias e Ingeniería. Indican que es el esfuerzo personal de investigadores lo que permite diseñar e implementar programas avanzados para un grupo muy selecto de estudiantes, con el apoyo de las redes internacionales que han generado como fruto de su trabajo de investigación.

A partir de 1967 todas las Universidades realizan procesos de reforma demandados por los movimientos estudiantiles quienes logran introducir transformaciones en los sistemas de gobierno permitiendo que las autoridades sean elegidas por académicos y estudiantes. (Brunner, 1986); establecen nuevos objetivos generales para la docencia universitaria, tales como vinculación con la realidad nacional, fomento de la criticidad, formación liberadora.

Se buscó impulsar la investigación y ampliar las actividades de extensión por medio de cursos de educación para adultos y para dirigentes sindicales, se expanden las actividades editoriales y de comunicación social, se implementan nuevas modalidades de relacionamiento con los sectores populares. (Brunner, 1986)

Aun cuando se modificaron planes y programas de estudio y se introdujo el llamado “currículum flexible”, no se modificaron la tradicional pedagogía universitaria ni el carácter profesionalizante de los estudios superiores.

El sistema de educación superior experimenta un rápido crecimiento entre 1973 y 1967<sup>50</sup>, tal multiplicando en 2,7 la matrícula del inicio del período. (Brunner, 1986; Vera Lamperein, 1973. Aun cuando los gastos fiscales totales aumentan, el gasto por alumno no crece en la misma proporción: el aporte de 1973 es similar al del año 1968

El panorama de la enseñanza superior chilena de 1971 parece marcar el tránsito hacia la universidad abierta, con una matrícula total de 96.558 estudiantes<sup>51</sup>, capaz de absorber la totalidad de la promoción de la enseñanza media y con presencia en 15 de las 25 provincias del país. (Vera Lamperein, 1973). Las universidades públicas (estatales) han ganado autonomía financiera al disponer de un porcentaje fijo del presupuesto fiscal anual. Las privadas perciben más del 90% de sus recursos del Estado pero es revisado todos los años. Sin embargo, existe descoordinación que incluye también a las universidades estatales. En 1967 se distinguían tres tipos de instituciones<sup>52</sup> que tienden a adoptar el patrón de crecimiento de las universidades técnicas, con carreras cortas de 3 a 4 años. (Vera Lamperein, 1973, pág. 78).

El incremento del gasto educativo, el concepto de educación permanente y global y el grave problema del fracaso escolar, enfocan el interés en la evaluación. El concepto de evaluación se centra en la valoración del cambio producido en el alumno como resultado de la formulación de objetivos educativos. La unidad y continuidad del sistema educativo, la atención a los intereses y necesidades individuales y a los requerimientos de la sociedad son parte del diseño de la reforma de 1965, de acuerdo a las propuestas del Profesor Mario Leyton citado en Núñez, 1990.

Desde una perspectiva conceptual, los cambios realizados en la reforma de 1965 responden a una nueva concepción de escuela, la cual es vista como una comunidad vinculada a la sociedad, tanto en el proceso formativo como en la relación con los apoderados. (Caicedo Escudero, 2013) Tyler en 1950 ya planteaba la necesidad de una evaluación científica para perfeccionar la calidad de la educación. Expone el concepto de currículum, en que integra un método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida los objetivos previamente establecidos son alcanzados. (Escudero Escorza, 2003)

La evaluación educativa aplicada en principio solo a alumnos y profesores, se extiende hacia los currículos, los programas de innovación, los centros docentes y el sistema educativo en su globalidad. El éxito o fracaso del estudiante ya no se plantea como responsabilidad de la propia inteligencia, sino que se interpreta en el contexto institucional y vinculado con la capacidad de los educadores para planificar los contenidos. La evaluación se presenta estrechamente relacionada al currículo y su propósito esencial es determinar el alcance de los objetivos previstos. (Perassi, 2008)

---

<sup>50</sup> La mayoría de los sistemas de educación Superior en América Latina experimentan un crecimiento explosivo de la matrícula y cambian sus sistemas de gobernanza permitiendo la participación estudiantil. (Brunner, 1986) Después de la Segunda Guerra Mundial se produjo una expansión sistémica de la educación superior en todas las regiones del mundo. (Fernández Darraz, Reisz, & Stock, 2013)

<sup>51</sup> Esta cifra corresponde a la proporcionada en el Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago: Brunner 1986.

<sup>52</sup> Según Labbens y Ramos en 1967 existían tres tipos de universidades: las técnicas, cuyo crecimiento se encauza principalmente por medio de expansión de las carreras cortas de 3 años, las ambivalente cuyo crecimiento solo corresponde al 50% de estas carreras y las académicas cuya línea principal de crecimiento son las carreras larga duración de 5 años o más.

Vera Lamperein destaca 4 problemas en la educación superior del año 1971: 1) Una débil calidad de la enseñanza como consecuencia de la insuficiencia de profesores idóneos para atender el aumento explosivo de la matrícula y el menor nivel académico de los estudiantes de enseñanza media que ahora acceden con mínimos mecanismos de selección. 2) Un menor rendimiento por efecto de una alta tasa de abandono proyectada de 40% y 30% en primer y segundo año de estudios. 3) El mercado del trabajo no desarrollado: Los profesionales de carreras cortas tendrán que ganarse un campo laboral variable, compitiendo con prácticos de mucha experiencia y profesionales mejor capacitados en cargos de mando medio. 4) La investigación y el postgrado: La Universidad masiva presenta problemas de calidad que dificultan la capacidad creadora y científica que se requiere para la autonomía del país.

En 1972 tiene lugar en México, la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural. En ella se establece que la Extensión Universitaria es la interacción entre la universidad y la sociedad en el proceso de creación cultural, de liberación y transformación radical de la comunidad nacional. (Ortiz-Riaga & Morales-Rubiano, 2011)

De acuerdo a lo indicado por Núñez durante la segunda mitad del siglo XX, la educación chilena se caracteriza por el aumento de la cobertura, en 1973 llega a atender a 146.451 estudiantes (Brunner, 1982), se crean nuevos tipos de programas educativos junto con una tendencia a la modernización curricular y una mayor formulación de políticas y reformas en la gestión.

En 1973, buscando transformar la desigual realidad de la educación chilena, se proponen cambios sustantivos en el sistema de educación fundado en la convicción que la expansión lineal de la oferta formativa se haría insostenible, sin una reestructuración global del sistema y sin un cambio profundo en los objetivos y contenidos educacionales, especialmente en el nivel medio.

Surge de esta forma el Proyecto de la Escuela Nacional Unificada (ENU) que concitó gran oposición, en un escenario de cuestionamientos a la legitimidad del gobierno y de desestabilización del proyecto de la Unidad Popular. Luego de numerosos incidentes y marchas a favor y en contra, la discusión del proyecto finalmente es suspendida. (MINEDUC, 1973)

En 1973, con el Golpe de Estado, las 8 Universidades existentes hacia 1973 fueron intervenidas por la dictadura designando “rectores delegados” que, a su vez, nombraron a las autoridades académicas y administrativas en cada Institución. (Brunner, 1982)

La intervención de las universidades significó la tuición política directa del poder militar, la pérdida de la autonomía y la libertad de enseñanza, aprendizaje e investigación. Además, significó la exoneración de académicos y funcionarios, la supresión de centros de investigación políticos sociales, el término de las asociaciones u organizaciones de académicos, estudiantes y funcionarios. En este período disminuye la matrícula de educación llegando en 1982 al 80% de la matrícula existente en 1973.

Además, se produjo una severa disminución del gasto fiscal en educación superior según se puede observar en el Gráfico 27. También el régimen autoritario obligó a cobrar aranceles a las universidades tradicionales, las que abandonaron la gratuidad de los estudios y debieron buscar con vigor otras fuentes de financiamiento. (Brunner, 1991)

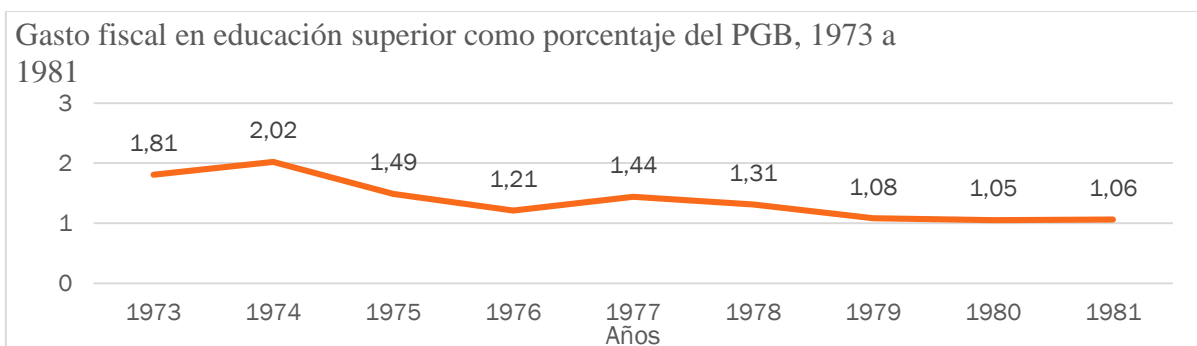


Gráfico 27: Gasto fiscal en educación superior como porcentaje del PGB, 1973 a 1981<sup>53</sup>

Durante este período surgen tres posiciones respecto al rol de la educación superior. 1) La posición intervencionista que sostiene la necesidad de mantener el control político y administrativo que se implementó en 1973. 2) La posición refundadora: critica la reforma de 1967, se opone a la masificación universitaria, las formas electivas de constitución de los organismos de gobierno y la atención a las demandas sociales y esfuerzos espurios de extensión cultural. 3) La posición neoliberal que critica al sistema universitario existente hasta 1980, al considerarlo monopólico, burocratizado y carente de incentivos para su perfeccionamiento. Esta es la posición hegemónica de la dictadura militar especialmente desde 1975 a 1981 y propone un nuevo ordenamiento universitario basado en la iniciativa privada, la regulación de un mercado de desarrollo universitario basado en la competencia por académicos, estudiantes y fondos. (Brunner, 1982)

Entre diciembre de 1980 y febrero de 1981 se decretan los aspectos fundamentales de la normativa que reestructura radicalmente el sistema de educación superior chileno. Se busca diversificar el sistema, facilitar el acceso a proveedores privados y cambiar su esquema de financiamiento. (Larraín Fernández, 2011) Sobre un sistema intervenido y reprimido por el Estado, se instituye legalmente un mercado en educación superior, casi sin barreras de acceso, que opera con escasa regulación, sin garantía de calidad y con completa falta de transparencia. (Brunner, 2011)

Se establecen tres tipos de instituciones: las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica: las universidades pueden ofrecer todo tipo de carreras y poseen exclusividad para dictar doce carreras de cinco o más años que exigen grado académico previo al título; la naturaleza de institutos profesionales es solo docente y pueden ofrecer carreras de cuatro o cinco años de duración, en tanto que los centros de formación técnica solo pueden ofrecer carreras técnicas cortas, de no más de dos años de duración. (Congreso Nacional, 2011)

La reforma de 1981 trajo en la década que le siguió un explosivo aumento del número de instituciones en los diversos tipos institucionales creados ese año. El número de instituciones registro su máximo el año 1991, con 303 entidades de educación superior, disminuyendo posteriormente debido principalmente a la desaparición de centros de formación técnica e institutos profesionales, afectados por la creación entre el año 1989 y 1990 de un gran número de universidades privadas, (Bernasconi & Rojas, 2003) lo que consolidó la estructura actual de la industria de la educación superior en Chile.

Las ocho universidades existentes hasta 1980 dan origen a 14 universidades estatales, a 6 universidades privadas y a 4 institutos profesionales estatales. Entre 1981 y 1988, el número de universidades llegó a 24, 14 estatales y 10 privadas, los institutos profesionales llegaron a 30 y los

<sup>53</sup> Fuente: Arriagada R., Patricio El financiamiento de la Educación Superior en Chile 1960 – 1988, Flacso, 1989, en [http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/91967/FINANCIAMIENTO\\_DE\\_LA\\_EDUCACION\\_SUPERIOR\\_2.pdf](http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/91967/FINANCIAMIENTO_DE_LA_EDUCACION_SUPERIOR_2.pdf)

centros de formación técnica a 123. Este crecimiento inédito de instituciones de educación superior en 8 años, se aceleró todavía más, entre 1988 y marzo de 1990, cuando se crean 18 universidades y 23 institutos profesionales. Posteriormente, en 1992, los institutos profesionales pedagógicos, se transforman en universidades llegando las universidades del Estado a 16, con lo que desaparece la figura del instituto profesional en el sector estatal. Además, el número de universidades privadas crece de 6 a 9, al transformarse tres sedes en universidades autónomas.

El crecimiento y diversificación de instituciones que tiene lugar en estos años se muestra en el **Gráfico 28: Evolución de Instituciones de Educación Superior entre 1980 y 1990**

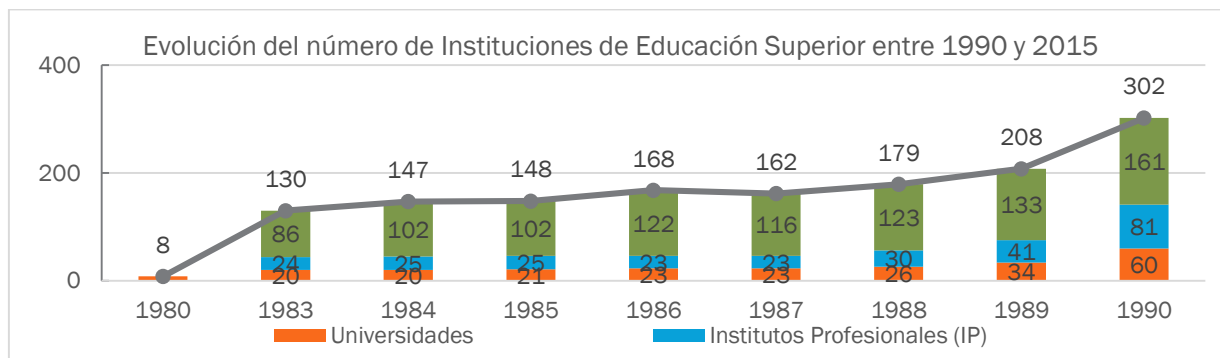


Gráfico 28: Evolución de Instituciones de Educación Superior entre 1980 y 1990

Se rediseña el financiamiento que tienen las universidades por medio de un aporte fiscal directo (AFD), basado en indicadores de eficiencia docente y productividad en investigación, destinado a las universidades tradicionales y derivadas, más un aporte fiscal indirecto (AFI), el cual se entrega a las Instituciones que reciben los primeros 27.500 alumnos matriculados con los mejores puntajes. (OEI, 1993, pág. 11). Los aranceles universitarios se definen por criterios de mercado o de prestigio desde 1974 en adelante.

El supuesto principal del esquema institucional de mercado en educación es que aquellos que demandan educación poseen información suficiente respecto a la oferta de calificaciones. Desde la teoría de la demanda se plantea disolver el espacio educativo protegido para resolver los desafíos clásicos que subyacen a la calidad en educación<sup>54</sup>. En efecto, mediante la demanda, que expresa las preferencias sociales, se incentiva la competencia de los proveedores por ajustar sus contenidos para atenderla, se produce el control de la eficiencia del servicio, por quien los recibe. Se produce una especialización de oferente, por medio de procesos formativos más idóneos para resolver los desafíos que plantea cada situación social. Las desigualdades sociales que genera el sistema son enfrentadas mediante una oferta abundante y diversa que contribuye al máximo de equidad posible. (Rattinof, 1996)

En 1980 se matriculan 173 mil estudiantes, con una cobertura bruta de 7,2%<sup>55</sup>, 10 años más tarde, en 1990 la matrícula total se ha duplicado alcanzando 246 mil estudiantes, con una cobertura bruta cercana al 16%<sup>56</sup>. La matrícula en educación superior aumenta levemente en este período, tal como

<sup>54</sup> Según el autor los desafíos clásicos de la calidad en educación son: relevancia de la enseñanza impartida, eficiencia en el uso de los medios, eficacia en los procesos de enseñanza aprendizaje y equidad en los resultados

<sup>55</sup> Fuente: Informe Nacional – Chile Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad, disponible en: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Gonzalo-Zapata/Zapata%20-%20Tejeda,%202009b.pdf>, revisado el 24/2/2016

<sup>56</sup> Fuente: Casen 2011, disponible en:

[http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A10N1\\_Casen.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A10N1_Casen.pdf), revisado el 24/2/2016

se muestra en el Gráfico 29: Número de estudiantes en programas profesionales y técnicos, 1983 a 1990

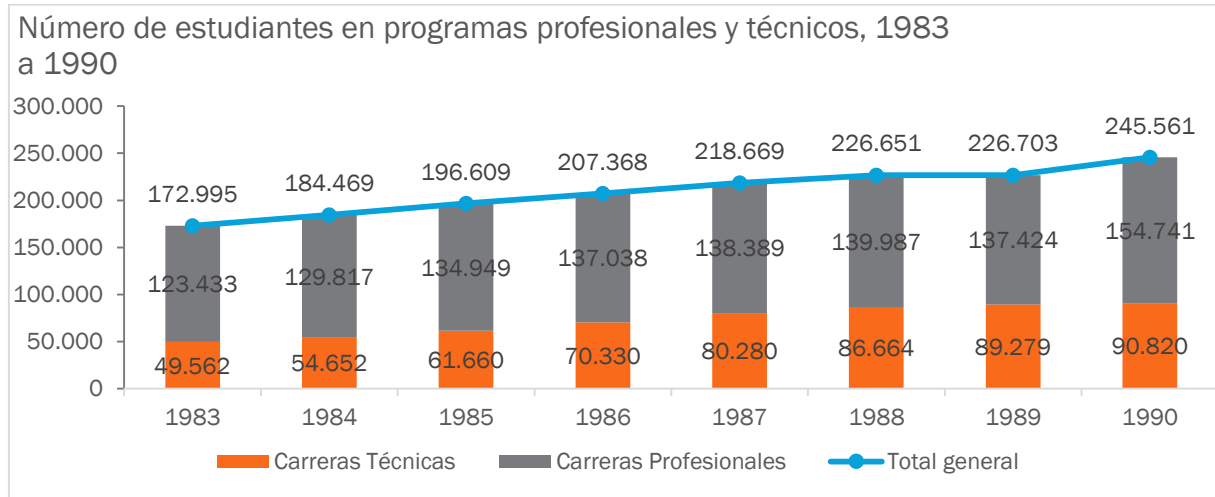


Gráfico 29: Número de estudiantes en programas profesionales y técnicos, 1983 a 1990

En relación a la formación de postgrado, en 1983 había 97 estudiantes de doctorado y 1836 estudiantes en programas de magíster. Durante este periodo la matrícula se mantuvo relativamente estable. En 1982 se crea el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) que junto con el programa de becas de CONICYT proveen recursos para el desarrollo del postgrado nacional. La matrícula de postgrado aumenta entre 1983 y 1986 en un 30%, pero luego decrece alcanzando un 10% de aumento de matrícula en el período. Claramente, este nivel formativo no constituyó una prioridad en el período contemplado.

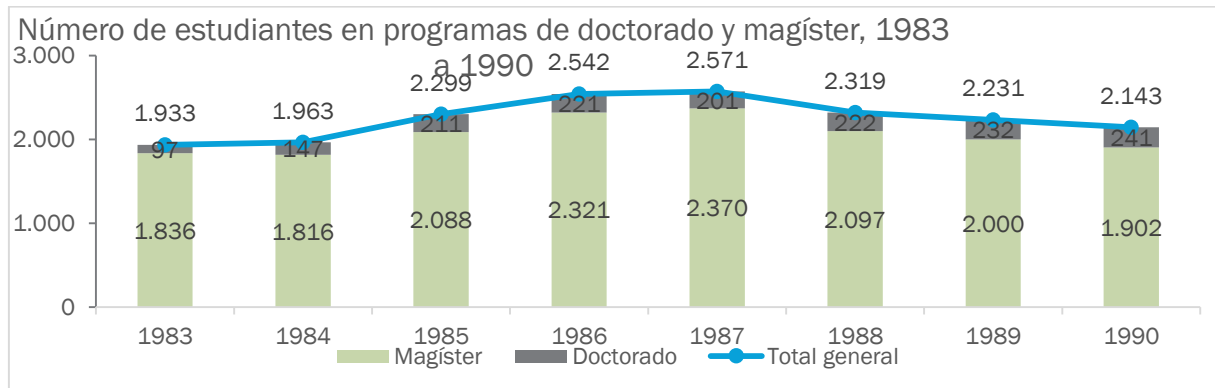


Gráfico 30: Número de estudiantes en programas de doctorado y magíster

## **Anexo 2: Inclusión Social**

La inclusión social es el proceso por el cual se hacen esfuerzos para garantizar la igualdad de oportunidades para todos, independientemente de su origen, de modo que puedan alcanzar su máximo potencial en la vida. La igualdad de oportunidades busca dotar a toda la población de recursos semejantes y reglas transparentes, que neutralicen los efectos de origen y posición social.

Estos esfuerzos incluyen las políticas, acciones y otros arreglos institucionales que promuevan la igualdad de acceso a los servicios (públicos), así como permitir la participación de los ciudadanos en los procesos de toma de decisiones, incluidas las actividades cívicas, sociales, económicas y políticas que afectan sus vidas. (United Nations, 2008)

Tradicionalmente, la educación y el empleo han sido, y siguen siendo para la mayoría de las personas, los dos principales mecanismos de inclusión social. Las causas estructurales que explican los altos niveles de inequidad, vale decir, que constituyen un sistema de perpetuación y agudización de la brecha de ingresos entre distintos grupos sociales, radican sobre todo en las diferencias de acceso a activos, entendidos como acceso a educación, conocimiento y empleos de calidad y, en diversos grados, el acceso a otros activos como tierra, capital y financiamiento, y también ciertos rasgos demográficos y adscriptivos. (CEPAL, 2007).

En este contexto, la desigualdad en la distribución del ingreso resulta ser no sólo una consecuencia de la desigualdad de acceso a patrimonios y activos (tierra, capital físico y social, educación y calificaciones) sino razón de su persistencia. Pero la desigualdad social también es evaluada mediante las oportunidades que les permiten a las personas aspirar a condiciones de vida superiores. Estas condiciones conforman una cadena de transmisión generacional de oportunidades que se traduce en transmisión generacional de la pobreza, de empleos precarios y de bajos ingresos. La educación es el factor de mayor relevancia para romper esta cadena y a la vez es el factor que explica la mayor variabilidad de los ingresos en la región y en el país. (Ottone & Vergara, 2007)

En Chile ha habido una tendencia al aumento en el retorno promedio de la educación, lo que significa que una misma diferencia en años de escolaridad se traduce ahora en mayores diferencias de ingreso. Por ello, los cambios en la desigualdad de ingresos se encuentran correlacionados con los cambios en el retorno a la educación. Dicho retorno se explica fundamentalmente por un aumento en el premio a la educación universitaria. En Chile ha habido un fuerte aumento en el premio relativo a la educación superior en los últimos cuarenta años y ello explica los cambios en la distribución del ingreso en el mismo período. (Beyer, Harald, 2000)

Aumentos crecientes en la proporción de personas con educación universitaria ayuda a reducir la dispersión de ingresos, al permitir que la oferta de trabajo calificado siga de cerca o supere a la demanda de trabajo calificado lo que de manera directa limitaría la velocidad a la que pueden crecer los salarios de este tipo de trabajadores. Por otra parte, una mejor calidad de la educación actúa en forma indirecta. Eleva la productividad laboral de todas las personas, incluidas aquellas que alcanzan niveles bajos de educación. Ello no sólo hace que se eleven los salarios de estas personas sino que también aumenta la elasticidad de sustitución entre trabajadores calificados y no calificados haciendo que los aumentos relativos en la demanda de trabajadores calificados tengan un efecto amortiguador sobre los salarios de este tipo de trabajadores.

La inclusión social es el proceso de mejorar las condiciones para que los individuos y grupos participen en la sociedad. En esta perspectiva, busca mejora de la capacidad, la oportunidad y la dignidad de las personas, en desventaja, sobre la base de su identidad, para que participen en la sociedad. (World Bank, 2013)



Es un proceso que trata de asegurar que las personas en riesgo de pobreza y de exclusión social vean incrementadas las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural, así como para gozar de un nivel de vida y de bienestar considerados normales en la sociedad en la que viven. La inclusión social también garantiza el acceso a los derechos fundamentales por parte de los grupos y las personas vulnerables, así como una mayor capacidad de participación en la toma de aquellas decisiones que les afectan directamente. (Comisión Europea, 2010)

Una “sociedad inclusiva” es una sociedad socialmente cohesionada que respeta la dignidad, la diversidad y los derechos humanos, es tolerante y ofrece igualdad de oportunidades a cada individuo. Una sociedad inclusiva es aquella que tienen como premisa vencer la exclusión social que la afecta, no sólo desde un punto de vista material y objetivo, sino también simbólico y subjetivo. Anula las diferencias de raza, género, clase, generación, y la geografía, y asegura la inclusión, la igualdad de oportunidades, así como la capacidad de todos los miembros de la sociedad para determinar un conjunto acordado de las instituciones sociales que rigen la interacción social. (United Nations, 2008)

Tal sociedad inclusiva debe basarse en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, la diversidad cultural y religiosa, la justicia social y las necesidades especiales de los grupos vulnerables y desfavorecidos, la participación democrática y el Estado de Derecho. (United Nations, 1995)

En una sociedad inclusiva, la interacción social se rige por un conjunto acordado de instituciones sociales. La capacidad y el empoderamiento de todos los ciudadanos para que actúen como agentes para influir en cómo las instituciones funcionan, es de hecho un sello distintivo de una sociedad inclusiva. Esta capacidad, y las oportunidades que permiten a las personas vivir una vida que valoran, representan un área importante de la convergencia entre el desarrollo humano y la inclusión social. (United Nations, 2012)

La desigualdad social es un concepto relacional o comparativo. Significa la existencia de distintas oportunidades en el acceso, posesión, control y disfrute de recursos y poder, derivadas de diferentes condiciones, contextos y trayectorias (Antón Morón, 2015).

Los individuos y grupos están excluidos o incluidos en función de su identidad. Entre las identidades de los grupos más comunes que resultan en la exclusión son el sexo, la raza, la casta, la etnia, la orientación sexual, la condición de discapacidad, la nacionalidad, la religión y el estado de discapacidad. Los pueblos indígenas de todo el mundo se han enfrentado a la exclusión histórica, enraizada en gran parte en su desplazamiento de sus tierras y bosques tradicionales. La exclusión social sobre la base de tales atributos de grupo puede conducir a una menor posición social, a menudo acompañada de resultados más bajos en términos de ingreso, dotación de capital humano, acceso al empleo y servicios, y voz en la toma de decisiones. (World Bank, 2013)

La exclusión social implica la ausencia o la negación de determinados recursos, derechos, bienes o servicios, así como la incapacidad de tomar parte en las relaciones y actividades normales que se encuentran al alcance de la mayoría de las personas en la sociedad, independientemente de que dichas relaciones y actividades pertenezcan al ámbito económico, social, cultural o político. La exclusión afecta tanto a la calidad de vida como a la igualdad y a la cohesión de la sociedad como un todo. (Comisión Europea, 2010)

Chile es el país de la OCDE con mayor desigualdad de ingreso cuando ésta es medida según el coeficiente de Gini. Los efectos de la redistribución fiscal a través de impuestos directos y de las

prestaciones sociales en efectivo son débiles y contribuyen muy poco a reducir la desigualdad de ingreso autónomo en Chile. El sistema redistributivo reduce las desigualdades de los ingresos de mercado en un 5%, contra un 27% en la OCDE. (OCDE, 2015)

En Chile durante los últimos 20 años, la igualdad de oportunidades se expresa en logro de educación universitaria para los hijos. Reducir las desigualdades sociales tiene relevancia por sí misma. Es bien sabido que las sociedades menos desiguales son las que ofrecen más oportunidades de mejoramiento social y bienestar a sus habitantes. Además, la desigualdad hace necesario abrir el debate acerca de los principios y estándares de justicia social vigentes en una sociedad. (Espinoza V. , 2012)

### **Anexo 3: El Concepto de Calidad en Educación**

Ya en 1450 AC el término calidad aparece ligado al trabajo bien hecho. En la Edad Media, la calidad se manifestaba cuando los artesanos de pequeños talleres atendían directamente las necesidades de compradores. Más tarde con la llegada de la modernidad, los artesanos se agrupan en gremios y surgen las especificaciones para insumos, procesos y productos. Posteriormente, tiene lugar el uso de partes intercambiables para la fabricación de armas y se imparten cursos de formación para reducir la variabilidad del proceso de producción, desembocando en el comienzo de la revolución industrial, la producción en serie y la división del trabajo. Con la Primera Guerra Mundial, la fabricación se vuelve más sofisticada y surge un área de inspección separada de la producción, abocada a la detección de los productos defectuosos para separarlos de los aptos para la venta.

Entre 1930 y 1949, los aportes de la tecnología a la producción tienen un valor indiscutible y con el advenimiento de la Segunda Guerra Mundial se imponen normas y estándares severos para el suministro de partes y piezas fiables en cortos períodos de tiempo. Para mantener el volumen de producción en masa, fue preciso recurrir al control estadístico de la calidad, introduciendo la inspección por muestreo. El interés principal de esta época es la acción correctiva sobre los procesos tecnológicos. Entre 1950 y 1979, se amplía el análisis de productos defectuosos a las fases productivas y al control de todos los factores del proceso, abarcando desde la identificación inicial hasta la satisfacción final de las expectativas del consumidor, se acuña el término control de calidad total. En la década de los 60 surge el desafío de la mejora continua, la formación en gestión de calidad y el apoyo a la alta dirección para implementar la gestión de la calidad.

En esta etapa el interés principal es la coordinación de todas las áreas organizativas en función de la calidad. Se busca la mayor calidad con la finalidad de satisfacer las necesidades del consumidor y del mercado.

A partir de 1980, surgen nuevas estrategias de mejoramiento continuo. El énfasis es el conocimiento de las necesidades y expectativas de los clientes, para construir una organización empresarial que las cumpla. La calidad se administra como una oportunidad competitiva. Desde 1990 a la fecha pierde sentido la distinción entre producto y servicio, lo importante es el valor total para el cliente. Esta etapa se conoce como servicio de calidad total, según la percepción del cliente y se transforma en la principal fuerza propulsora del funcionamiento de la empresa. (Miranda, Chamorro, & Rubio, 2007)

#### Calidad en el ámbito educativo

En la década de los 80 la calidad se convierte en tema de discusión en las instituciones de educación superior y en los gobiernos nacionales. En el mundo universitario la calidad siempre se consideró implícita en la actividad académica. Sin embargo, el crecimiento de la matrícula, la mayor participación de las organizaciones civiles, las presiones de mayor financiamiento, la necesidad de contar con mayores dotaciones de profesores y recursos físicos, y la creciente obligación de rendir cuentas aumentaron la relevancia de la calidad en educación. (Zapata & Tejeda, 2009)

Además, la competencia creciente de las instituciones de educación superior por colocar a sus titulados en mercados e industrias, las llevó a diferenciarse por calidad o excelencia en las áreas seleccionadas. Se vincula entonces el nivel de calidad con la sustentabilidad financiera estimulando con mayor energía la medición de la calidad en la educación superior.

Paralelamente, la expansión de los sistemas de educación superior, los costos de la masificación y la necesidad de desarrollar sociedades más avanzadas impulsaron la creación de sistemas nacionales de evaluación, para garantizar estándares mínimos de funcionamiento. Pero poco se

informa sobre la naturaleza de la calidad, su relevancia en la educación superior, sus interrelaciones, sus fundamentos filosóficos y políticos.

### Calidad un concepto polisémico

La calidad es un término polisémico que tiene una pluralidad de significados y se utiliza como adjetivo calificativo y como sustantivo.

En efecto, la calidad es interpretada con diferentes conceptualizaciones y dimensiones, además posee perspectivas que cambian y evolucionan.

Astin (1980) postula la existencia de cinco puntos de vista diferentes de la calidad: místicos, de reputación, recursos, resultados, y valor añadido. El punto de vista místico sostiene que la complejidad y la ambigüedad que caracteriza a la educación superior es tal, que la calidad no pueden ser definidos o medir. La acepción como reputación se basa en un acuerdo o consenso acerca de la calidad de una institución determinada; es decir, si las personas están de acuerdo en una institución por ser de alta calidad, entonces, la institución debe ser de alta calidad. La interpretación de calidad como recursos se basa en los insumos, el nivel académico de los estudiantes que ingresan, los académicos y las instalaciones que mantiene la entidad con el fin de cumplir su misión. El supuesto en este enfoque es que, a mejores recursos, es más alta la calidad de la entidad. La interpretación de calidad como resultados sigue la metáfora de la producción; la calidad ha de ser juzgada por los productos de la institución: titulados, publicaciones, fondos concursables para investigación, etcétera. Por último, la perspectiva de valor añadido sigue principios económicos y propone que la calidad debe evaluarse sobre la base de los beneficios que una institución proporciona a sus estudiantes. Astin (1980) aboga por una visión alternativa de la calidad: "un proceso continuo de auto-examen crítico que se centra en la contribución de la institución al desarrollo intelectual y personal del estudiante" (p. 8).

Bergquist (1995) sugiere cinco perspectivas institucionales sobre la calidad: elitista, populista, asediados, convenientes, y unificados. Estos enfoques son el resultado de una combinación de inclusión y calidad. La aproximación elitista está enfocada a lo exclusivo y no a la inclusión; por el contrario, la visión populista es altamente enfocada a la inclusión y no tanto a lo selectivo. La perspectiva "asediados" resulta de un enfoque basado puramente en la supervivencia e implica baja preocupación por la calidad y el acceso. La perspectiva "conveniente" considera opuesta lo elitista a lo inclusivo y, por lo tanto, se busca un compromiso entre ellos. Finalmente, la perspectiva unificada no visualiza conflicto entre la inclusión y lo selectivo y, por tanto, en esta perspectiva se busca tanto la inclusión como la selectividad.

Harvey & Green (2003) especifican cinco formas de concebir la calidad. Estas se refieren a calidad como fenómeno excepcional, calidad como perfección o coherencia, calidad como ajuste a un propósito, calidad como relación calidad precio y calidad como transformación. Además, en los últimos años ha irrumpido otro término con gran fuerza: calidad como equidad.

### La calidad como excelencia

La calidad en esta perspectiva denota algo "excepcional", una cualidad especial de clase superior y, en gran medida, inaccesible para la mayoría. El nivel de excelencia permite seleccionar a los mejores estudiantes y a los mejores profesores, a quienes se les proporciona recursos y oportunidades excepcionales para aprender unos de otros con la finalidad de producir egresados sobresalientes e investigación de primera línea.

Existen dos nociones de excelencia en relación con la calidad, la excelencia en la relación con las normas y la excelencia como "cero defectos".

La excelencia es elitista en la medida en que considera la calidad como posiblemente alcanzable únicamente en circunstancias limitadas. Se requiere lo mejor para que emerja la excelencia. En la perspectiva de la excelencia, se trata de sobresalir en las condiciones de entrada y en los resultados. Una institución que lleva a los mejores estudiantes, les proporciona los mejores recursos humanos, físicos y un entorno adecuado para las oportunidades de desarrollo cognitivo, por su naturaleza se destaca. Cualquiera que sea el proceso (por el cual los estudiantes aprenden) la excelencia se producirá. No importa que la enseñanza puede ser reducida - el conocimiento está ahí y puede ser asimilado. La excelencia en este enfoque a menudo se juzga por la reputación de la institución y el nivel de sus recursos. Estos por lo general están unidos, un alto nivel de recursos respalda la reputación y una buena reputación atrae recursos. La excelencia puede ser concebida como "hacer las cosas bien". Esto implica que la calidad del resultado se puede expresar como una función de la calidad de la entrada.

La calidad como ajuste a normas (a estándares mínimos): calidad significa que el producto o servicio ha superado un conjunto de estándares de calidad. Los estándares están basados en criterios alcanzables que están diseñados para rechazar lo defectuoso. La calidad se refleja en todo aquello que cumple las normas mínimas establecidas. La calidad es por lo tanto el resultado de "control científico de la calidad", es la conformidad con las normas. Un ejemplo de uso de este significado de calidad se encuentra en la familia de normas ISO.

La verificación de la calidad puede dar por resultado aprueba / no aprueba o puede ser un valor de una escala. El enfoque de los estándares de calidad implica que la calidad mejora si se elevan los estándares. Un producto que cumple con un estándar más alto es un producto de mayor calidad. Este ha sido un enfoque común en la educación superior, donde la calidad se interpreta como mantenimiento o mejora respecto a las normas.

La conformidad con las normas como aproximación a la calidad, a diferencia de la calidad como excelencia o como algo distintivo, puede evaluarse en función de estándares no universales en la educación superior. Esta característica permite aspirar a la calidad con estándares específicos y diferentes según la naturaleza de la Institución. Sin embargo, la introducción de normas relativas en lugar de absolutas para juzgar a las instituciones plantea problemas de comparabilidad. La calidad como conformidad con las normas (relativas) no dice nada acerca de los criterios utilizados para establecer las normas. Se podría no estar de acuerdo en que algo es un producto o servicio de calidad, incluso si se ajusta a las normas que se han establecido para ello. Este es un problema que surge de la noción de calidad como algo distintivo. La calidad conforme a las normas relativas parece infravalorar la idea de que la calidad implica algo por encima de lo normal. Además, la norma establecida para evaluar la conformidad puede corresponder a un estándar normal y de ninguna manera excepcional.

Esta concepción implica que la calidad mejora si se elevan los estándares. Un sistema nacional de evaluación intenta asegurar la calidad de las instituciones y permitir su comparación. Si los estándares pueden ser diferentes para distintos tipos de instituciones, proporciona a todos la oportunidad de aspirar a la calidad. Se trata de un concepto relativo de calidad.

La calidad como perfección o coherencia

Un segundo enfoque de la calidad se describe por la coherencia. Se centra en el proceso y establece las especificaciones que tiene como objetivo satisfacer perfectamente. Esto se resume en dos dictámenes relacionados entre sí: cero defectos y hacer las cosas bien a la primera. Se trata de evitar defectos en cada etapa del proceso o en relación con la especificación predefinida y medible.

Excelencia como cero defectos: El énfasis de hacer "lo correcto bien a la primera" se puede aplicar en los insumos y resultados de cada etapa de un proceso. Esta noción se opone al concepto de

calidad como exclusividad, al transformar esa noción de calidad en algo que todo el mundo puede tener. La excelencia puede ser redefinida en términos de la conformidad con las especificaciones antes que exceder altos estándares. En este enfoque hay una distinción entre la calidad y los estándares. La calidad es lo que se ajusta a una especificación particular. La especificación no es en sí misma una norma ni se evalúa contra cualquier estándar. El producto o servicio se juzga por su conformidad con las especificaciones. La conformidad con las especificaciones se reemplaza por cumplir las normas de referencia.

Lo "especial" de la excelencia se convierte en lo "perfecto" en esta perspectiva de calidad. Perfección es asegurarse de que todo está correcto, y que no existan fallos. Además, cero defectos requieren que la perfección se entregue de forma coherente. La confiabilidad, que se da por hecho en la noción de calidad excepcional, se convierte en el vehículo para verificar la excelencia en este enfoque. Un producto o servicio de calidad es uno que se ajusta exactamente a la especificación. Un productor o proveedor de servicios de calidad es aquel cuyos resultados están consistentemente libres de defectos. La excelencia cero defectos, no es sólo conformidad a las especificaciones sino también una filosofía de la prevención en lugar de la inspección. La atención se centra en asegurar que, en cada etapa, las fallas no ocurran, en vez de depender de la inspección final para identificar defectos. Cero defecto está intrínsecamente ligado a la noción de una cultura de la calidad.

Una cultura de calidad es aquella en la que todas las personas en una organización son responsables por la calidad. Una cultura de la calidad implica la restitución de la responsabilidad por la calidad. La organización se reduce a un sistema de nodos interrelacionados mediante entradas y salidas que representan las interfaces de la calidad.

El nodo desempeña un triple papel como proveedor, productor y cliente. Es responsabilidad de cada nodo asegurarse de que sus productos se ajusten a los insumos que requieren los nodos receptores y de especificar claramente su necesidad de insumos para los nodos proveedores. La calidad está vinculada a las necesidades del cliente y además está asegurada en cada etapa de entrega. Frente a ello, chequear el resultado - control de calidad - es contrario a una cultura de la calidad. Por el contrario todo el énfasis está en "hacer las cosas bien a la primera.

En una cultura de calidad no hay necesidad de revisar el resultado final, de hecho hacerlo implica llevar la responsabilidad lejos de los involucrados en cada etapa. Así, las nociones de cero defectos y hacer las cosas bien a la primera, implican una filosofía de prevención que da lugar a una cultura de la calidad.

El énfasis está en 'democratizar' la calidad haciendo que todos los involucrados en los productos o procesos, sean responsables por la calidad de cada etapa.

Calidad como ajuste a un propósito

Un tercer enfoque se refiere a la calidad para el propósito de un producto o servicio. Este enfoque sugiere que la calidad sólo tiene sentido en relación con la finalidad del producto o servicio. La calidad es juzgada en términos de la medida en que el producto o servicio se ajusta a su propósito. Esta noción es bastante alejada de la idea de la calidad como algo especial, distintivo, elitista, tan difícil de alcanzar.

Es una definición funcional de calidad. Si algo cumple la función para la que fue diseñado entonces es un producto o servicio de calidad. A diferencia de la noción de calidad como excelencia, que, por definición es exclusiva, la calidad como ajuste a un propósito, al igual que 'cero defectos', corresponden a enfoques inclusivos de calidad. Cada producto y servicio tiene el potencial de adaptarse a su propósito y por lo tanto puede llegar a ser un producto o servicio de calidad.

La calidad como ajuste a un propósito se ha convertido en la manera más frecuente de buscar la perfección. El enfoque 'cero defectos' corre el riesgo fatal de ser perfectamente inútil, si el producto no se ajusta a su propósito entonces su perfección es irrelevante.

La calidad como ajuste a un propósito ofrece dos prioridades alternativas en la forma de especificar el propósito. La primera pone la responsabilidad en el cliente, la segunda en el proveedor.

La calidad como ajuste al propósito según la especificación del cliente, evalúa la calidad en relación a la medida en que un producto o servicio cumple con las especificaciones del cliente. El cliente es soberano, sus necesidades se transforman en las especificaciones del producto. Así, un producto de calidad es uno que se ajusta a las especificaciones del cliente.

Este enfoque proporciona un modelo para determinar cuál debería ser la especificación de un producto o servicio de calidad. También se ajusta, al reconocer que los propósitos pueden cambiar con el tiempo, requiere por lo tanto constante re-evaluación de la idoneidad de la especificación. Se puede utilizar para analizar la calidad en la educación superior en diferentes niveles. Sin embargo, el supuesto de que un producto de calidad, al cumplir con las especificaciones está cumpliendo con los requisitos del cliente es una idealización, los requisitos o necesidades del cliente son determinados en última instancia por el productor o proveedor.

A diferencia de la industria manufacturera, los productores y los clientes (profesores y estudiantes) son parte del proceso de producción haciendo el proceso individual y personal en función de las características tanto del profesor como del estudiante. El resultado es que los estándares de calidad son difíciles de expresar y mantener. En algunos casos los servicios son física y mentalmente intangibles, ya que son difíciles de entender y comprender. La definición de la calidad en la educación superior como para satisfacer las necesidades de los estudiantes, no implica necesariamente que el estudiante siempre este mejor ubicado para determinar la calidad o si ella está presente.

La difícil cuestión de determinar quiénes son los beneficiados con la educación superior y cuáles son sus requisitos puede ser superada al establecer el énfasis en el proveedor. En lugar de preocuparse, en primer lugar, por el cumplimiento de los requisitos de los beneficiados por la educación superior, la calidad de una institución se puede definir en términos del cumplimiento de su misión.

Este enfoque de calidad como ajuste a la misión busca cumplir consistentemente la norma que la Institución ha establecido para sí misma. Un sistema en que cada institución es animada a labrarse su nicho de mercado parece respaldar la definición de la calidad en la educación superior como la de cumplimiento de la misión de la institución. La calidad como "aptitud para el uso" se convierte en su aptitud y en su medida de rendimiento para el mercado según la percepción de la institución.

El nicho de mercado se corresponde con el propósito. Una institución de alta calidad es aquella que establece claramente su misión y es eficiente y eficaz en el cumplimiento de los objetivos que se ha fijado. Sin embargo, establecer la responsabilidad en la institución para identificar y cumplir una misión sólo resuelve en parte el problema de la especificación del cliente. Todavía existe el problema de identificar si la institución está logrando los objetivos fijados en su misión. Este es el papel del aseguramiento de la calidad.

El aseguramiento de la calidad es el conjunto de procedimientos y actividades planificadas y sistemáticas para que los requisitos de calidad de un producto o servicio sean satisfechos. Entre estas actividades se encuentran la medición sistemática, la comparación con estándares, el seguimiento de los procesos y todas las actividades asociadas con ciclos de realimentación de

información. El supuesto implícito de que si existen estos mecanismos la calidad está asegurada, nada indica acerca de la calidad en sí misma.

De acuerdo a lo anterior, el aseguramiento de la calidad se puede interpretar como buenas prácticas de gestión. Es un enfoque sistemático para hacer las cosas correctas de la manera correcta. Se trata de estar seguro de que hay sistemas establecidos para que la organización siga ofreciendo lo correcto cada vez que se satisfacen los requisitos del cliente.

#### Calidad como relación calidad precio

Este enfoque interpreta la calidad en términos del retorno de la inversión. Si el mismo resultado se puede lograr a un menor costo, o un mejor resultado se puede lograr al mismo costo, entonces el producto o servicio es de calidad. La creciente tendencia de los gobiernos para exigir rendiciones de cuentas a la educación superior se refleja en este enfoque de calidad-precio.

Cada vez más estudiantes requieren una buena relación calidad-precio frente al creciente costo que tiene para ellos la educación superior. En este enfoque se juzga la calidad de la provisión, procesos o resultados en relación al costo monetario de realizar la prestación, emprender el proceso u obtener los resultados. Es un término usado para evaluar si una organización ha obtenido el máximo beneficio de los bienes y servicios que adquiere y proporciona, dentro de los recursos disponibles para ello. Algunos elementos pueden ser subjetivos, difíciles de medir, intangibles e incomprensibles. No sólo mide el costo de los bienes y servicios, sino que también tiene en cuenta la combinación de calidad, el costo, el uso de recursos, aptitud para el uso, oportunidad y conveniencia de juzgar si o no, en conjunto, constituyen una buena relación. Mediante este enfoque se busca la economía mediante el uso cuidadoso de los recursos reduciendo los gastos, tiempos y esfuerzos, la eficiencia por entregar el mismo nivel de servicio al menor costo, tiempo y esfuerzos o la efectividad al proporcionar el mejor servicio a un mismo nivel de costo, tiempo y esfuerzo.

#### Calidad como transformación

La educación produce un "cambio cualitativo", que considera que la institución de educación transforma al estudiante. Esto lleva a dos nociones de calidad, una basada en la mejora de conocimientos y otra sustentada por el empoderamiento de los estudiantes. Por tanto, la calidad consiste en desarrollar capacidades y, a la vez, habilitar al estudiante para influir en su propia transformación.

En el primer caso la calidad se mide por el "valor añadido" o el grado en que la experiencia educativa incrementa su conocimiento, capacidades y destrezas.

La habilitación (empoderamiento) se puede medir en el estudiante por el incremento de su lucidez, confianza y pensamiento crítico, es decir por su capacidad de influir en su propia transformación. En cierta medida el alumno debe tomar posesión del proceso de aprendizaje y la responsabilidad de determinar el estilo y el modo de entrega de aprendizaje.

La transformación educativa puede conducir a una mayor conciencia y confianza. Esto a su vez afecta la función que el estudiante tiene en la toma de decisiones acerca de su propia transformación educativa que a su vez le da más poder al aumentar su autoconfianza, su perspicacia política, conciencia crítica, y así sucesivamente.

#### La calidad en educación como un concepto multifactorial



La calidad en educación se define de manera diferente en diferentes contextos y sistemas de educación superior. Existen diversas dimensiones, que juntas permiten definir calidad en educación. (UNESCO, 2007)

Las dimensiones que explican la calidad en educación superior, en esta perspectiva son las siguientes:

**Relevancia:** La educación es relevante si promueve aprendizajes significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal para lograr el pleno desarrollo del ser humano en su doble realización individual y social.

La relevancia responde al qué y para qué de la educación. Desde un enfoque de derechos, en esta dimensión se requiere evaluar la exclusión y las finalidades de la educación y si éstas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no sólo de determinados grupos de poder. Una educación en esta perspectiva, es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros. El desarrollo integral de la personalidad humana es una de las finalidades que se le asignan a la educación en todos los instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de los países de la región. La educación también es relevante si está orientada hacia las finalidades que son fundamentales en un momento y contexto dados, en tanto proyecto político y social.

La selección de los aprendizajes más relevantes adquiere especial significación en la actual sociedad del conocimiento, donde los contenidos se duplican a gran velocidad y muchos pierden vigencia rápidamente. La sobrecarga de los currículos actuales hace necesario decidir de manera urgente cuáles son los aprendizajes más relevantes que han de formar parte de la educación escolar. Esta selección debe hacerse considerando de qué manera contribuyen a alcanzar los fines de la educación, buscando un equilibrio entre las exigencias derivadas de las demandas sociales y las exigencias del desarrollo personal, y las derivadas del proyecto social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar.

#### Rankings especializados en calidad de educación superior

A medida que los sistemas de educación superior se masifican y complejizan, se hace más necesario conocer la calidad de sus Instituciones. Una opción para obtener una evaluación rápida de las características de una Institución Académica, de fácil comprensión por una gran variedad de usuarios, es consultando los ranking de calidad en educación superior.

Estos instrumentos orientados por el mercado, miden el nivel en que las universidades cumplen sus criterios de calidad, con independencia de las instituciones que son evaluadas. Tienden a aumentar su influencia, promovidos por las propias Instituciones, que ven en ellos una evidencia significativa de su calidad.

En Chile y en el Mundo, los rankings universitarios han mostrado una creciente popularidad, sus criterios de evaluación de la calidad de las universidades de todo el mundo han sido la respuesta a una demanda creciente por información de fácil comprensión respecto a la oferta educativa. Los criterios de evaluación, se han configurado en verdaderos estándares de calidad en educación superior. A continuación se presentan los Ranking más significativos que influyen en el ordenamiento de las Instituciones Chilenas junto a los criterios de calidad que ellos evalúan.

En el año 2003, la Universidad de Shanghai Jiao Tong, China crea el ranking de calidad de las Universidades del Mundo (ARWU). Las Universidades son calificadas a través de varios indicadores de desempeño académico y de investigación, incluyendo ex alumnos y profesores

ganadores del Premio Nobel y Medallas Fields, los investigadores más citados, artículos publicados en Nature y Science, publicaciones indexadas y el rendimiento por académico de una institución.

El QS World University Rankings evalúa docencia, empleabilidad, investigación e intercambio internacional. Para las dos primeras variables utiliza encuestas. Considera la medición de la proporción alumnos por docente, la cuantificación de citas Scopus por académico las tasas de intercambio académico y estudiantil.

**El SCImago Institutions Rankings** califica a las universidades e instituciones del mundo enfocadas en investigación. Mide la actividad de investigación de las instituciones que alcanzan resultados científicos notorios. Utiliza el número de publicaciones Scopus, la colaboración internacional, el impacto normalizado<sup>57</sup>, el índice h y el número de publicaciones de alta calidad.

El Times Higher Educación World University Rankings mide enseñanza, investigación, transferencia de conocimiento y perspectiva internacional. Emplea 13 indicadores de desempeño normalizado. Utiliza WoS. Los indicadores de desempeño se agrupan en cinco áreas: Enseñanza (30%), Investigación (30%), Citaciones (30%), Ingreso desde la Industria (2,5%), Perspectiva internacional (7,5%)

Webometrics, este ranking cuantifica la visibilidad y el volumen de contenidos dispuestos en la web de cada Institución. La visibilidad es cuantificada por el número de enlaces. El volumen es tipificado por el tipo de contenido, el número de páginas y el número de documentos.

Ranking de Universidades América Economía, utiliza un índice de Calidad de alumnos: que se compone mediante el puntaje en la PSU, el Ranking NEM, el AFI, la proporción de académicos con grado de doctor, producción de Papers Web of Science y Scielo por académico jornada completa. Acreditación. Infraestructura, Internacionalización, Inclusión, Diversidad, Vinculación y Vida Universitaria.

---

<sup>57</sup> El impacto normalizado, revela la relación entre el impacto científico medio de una institución y el impacto promedio de las publicaciones en el mundo valorada en 1.

## Anexo 4: Cuadros Estadísticos

Tabla 4: Número de estudiantes en educación superior entre 1900 y 2015

Año	N° de Estudiantes	Año	N° de Estudiantes	Año	N° de Estudiantes	Año	N° de Estudiantes
1900	1.106	1955	19.749	1975	147.549	1995	344.942
1900-1909	1.480	1956	19.239	1976	134.149	1996	367.188
1910-1919	3.941	1957	20.171	1977	130.676	1997	380.603
1920-1929	5.517	1958	21.081	1978	130.208	1998	406.553
1930-1939	6.023	1959	23.106	1979	127.446	1999	424.674
1940	7.846	1960	24.703	1980	118.978	2000	452.325
1941	7.791	1961	25.612	1981	132.049	2001	483.282
1942	7.659	1962	27.548	1982	167.329	2002	521.882
1943	8.061	1963	31.055	1983	175.250	2003	567.114
1944	7.987	1964	32.995	1984	189.151	2004	584.778
1945	8.893	1965	41.801	1985	201.140	2005	619.002
1946	9.948	1966	48.946	1986	214.374	2006	661.142
1947	10.952	1967	55.653	1987	224.512	2007	776.900
1948	12.790	1968	61.976	1988	233.195	2008	819.797
1949	13.010	1969	70.588	1989	230.108	2009	891.719
1950	14.917	1970	76.979	1990	249.482	2010	985.920
1951	15.102	1971	99.603	1991	250.109	2011	1.069.452
1952	14.181	1972	127.206	1992	285.699	2012	1.127.129
1953	17.328	1973	145.663	1993	316.020	2013	1.184.464
1954	18.573	1974	144.523	1994	327.074	2014	1.215.413
						2015	1.232.791

Fuente: sistematización en base a fuentes por año: 1900, Amanda Labarca H., Historia de la Enseñanza en Chile, Universidad de Chile, 1939, <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-7703.html>; Años 1900 – 1939: Felipe Arriagada Venturini, Evaluación de las políticas educacionales del gobierno de Pedro Aguirre Cerda, Universidad de Chile, 2014, <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/116685>; Años 1940 – 1959: Carlos Hunneus, La reforma Universitaria 20 años después, <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0027769.pdf> ; Años 1960 – 1980: Patricio Arriagada R., Financiamiento de la Educación Superior en Chile, FLACSO, 1988, <http://www.flacsochile.org/publicaciones/financiamiento-de-la-educacion-superior-en-chile-1960-1988/> ; Años 1981 – 2015: SIES, Compendio Histórico de Educación Superior, MINEDUC, 2016, <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio>, (todos revisados 1 de junio de 2016)

Tabla 5: Estudios de padres de inscritos en la prueba de admisión a Universidades año 2016.

REGIÓN	Ambos con Educación Superior %	Ambos Profesional %	Alguno con Educación Superior %	Alguno Profesional %	N° Ambos con Educación Superior	N° Alguno Profesional	N° Alguno con Educación Superior	N° Ambos Profesional	N° de inscritos
AISEN DEL GENERAL CARLOS IBAÑEZ DEL CAMPO	5%	3%	19%	13%	89	221	317	59	1.708
REGION DEL MAULE	5%	3%	18%	12%	933	2.112	3.157	592	17.656
LIBERTADOR GENERAL BERNARDO O'HIGGINS	6%	4%	20%	14%	885	1.997	2.885	577	14.661
LA ARAUCANIA	6%	5%	20%	15%	1.003	2.391	3.187	727	16.052
LOS LAGOS	6%	4%	20%	14%	840	1.890	2.616	579	13.058
REGION DEL BIOBIO	7%	5%	21%	15%	2.441	5.695	7.711	1.750	37.434
LOS RIOS	7%	5%	21%	15%	464	1.060	1.449	333	6.844
COQUIMBO	7%	4%	24%	17%	895	2.115	2.985	551	12.589
ARICA Y PARINACOTA	7%	5%	25%	17%	306	727	1.055	194	4.285
TARAPACA	8%	5%	24%	17%	407	905	1.262	259	5.272
ATACAMA	8%	5%	26%	20%	323	809	1.059	225	4.147
VALPARAISO	8%	5%	25%	17%	2.767	5.574	8.333	1.739	33.021
MAGALLANES Y DE LA ANTARTICA CHILENA	9%	6%	27%	20%	224	496	667	150	2.463
ANTOFAGASTA	11%	7%	31%	24%	975	2.191	2.857	621	9.276
METROPOLITANA DE SANTIAGO	11%	8%	29%	22%	13.734	26.257	34.805	9.923	121.317
<b>TOTAL</b>	<b>9%</b>	<b>6%</b>	<b>25%</b>	<b>18%</b>	<b>26.286</b>	<b>54.440</b>	<b>74.345</b>	<b>18.279</b>	<b>299.783</b>

Fuente: elaboración propia a partir de datos DEMRE-2016

Nota: las regiones han sido ordenadas por el porcentaje de familias de jóvenes en que ambos padres o tutores son profesionales.

Tabla 6: Matrícula de magíster y doctores desde 1990 a 2015.

Año	N° de matriculados en Magíster	N° de Becarios de magíster en el extranjero	N° de estudiantes de Magíster + N° de becarios de Magíster en el extranjero	N° de matriculados en Doctorado	N° de Becarios de doctorado en el extranjero	N° de estudiantes de Doctores + N° de becarios de Doctores en el extranjero
2000	8374	s/i	8374	1112	s/i	1112
2001	10850	s/i	10850	1396	s/i	1396
2002	10493	s/i	10493	1601	s/i	1601

Año	N° de matriculados en Magíster	N° de Becarios de magíster en el extranjero	N° de estudiantes de Magíster + N° de becarios de Magíster en el extranjero	N° de matriculados en Doctorado	N° de Becarios de doctorado en el extranjero	N° de estudiantes de Doctores + N° de becarios de Doctores en el extranjero
2003	14423	s/i	14423	1727	s/i	1727
2004	16310	s/i	16310	2259	s/i	2259
2005	16935	s/i	16935	2713	s/i	2713
2006	18433	s/i	18433	2974	73	3047
2007	17664	s/i	17664	3029	221	3250
2008	22445	30	22475	3629	1069	4698
2009	24619	437	25056	3738	1343	5081
2010	29330	796	30126	4055	1462	5517
2011	30350	1061	31411	4052	1685	5737
2012	36730	837	37567	4471	1730	6201
2013	42073	636	42709	4653	1548	6201
2014	41881	648	42529	4925	1529	6454
2015	40203	648	40851	5172	1529	6701

Fuente: desde 2000 a 2006 <http://observatoriocts.org/files/Docs/4EstudioChile.pdf>; desde 2007 a la fecha: SIES, Becarios: Fuente: <http://www.conicyt.cl/becas-conicyt/estadisticas/beneficiarios/>

## Bibliografía

- Acción Educar. (diciembre de 2015). Obtenido de Presupuesto de Educación Superior y Gratuidad: cambios radicales: [http://accioneducar.cl/wp-content/files\\_mf/1450727746PresupuestodeEducacionSuperioryGratuidadcambiosradicales.pdf](http://accioneducar.cl/wp-content/files_mf/1450727746PresupuestodeEducacionSuperioryGratuidadcambiosradicales.pdf)
- Aedo - Richmond, R. (2000). *La Educación Privada en Chile: Un estudio histórico-analítico desde el período colonial a 1990*. Santiago: Ril editores.
- Aerden, A. (10 de Marzo de 2014). *European Consortium for Accreditation in higher education*. Recuperado el 31 de mayo de 2015, de Joint Programme Checklist: inspired by quality assurance: <http://ecahe.eu/wp-content/uploads/2014/04/Joint-Programme-Checklist-inspired-by-quality-assurance.pdf>
- Alegre Canosa, M. (2010). <http://www.scielo.br>. Obtenido de Casi Mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/06.pdf>
- Altbach, P. (19 de Febrero de 2008). Obtenido de Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización: [https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20\(5-14\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20(5-14).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Antón Morón, A. (febrero de 2015). <http://www.uam.es/>. Recuperado el 15 de Septiembre de 2015, de Una desigualdad intolerable: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/economicas/aanton/publicacion/otrasinvestigaciones/Desigualdad\\_intolerable.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/aanton/publicacion/otrasinvestigaciones/Desigualdad_intolerable.pdf)
- Arancibia, S., Rodríguez, G., Fritis, R., Tenorio, N., & Poblete, H. (2013). Representaciones Sociales en Torno a Equidad, Acceso y Adaptación en Educación Universitaria. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, Vol. 12, No. 1 (2013)*, 116-138. Obtenido de Representaciones Sociales en Torno a Equidad, Acceso y Adaptación en Educación Universitaria: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242013000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242013000100007)
- Arata Andreani, A. (Diciembre de 2009). Desde la estrategia hasta los resultados. El caso del proceso de dirección estratégica de la Universidad Federico Santa María 1993-2001. En *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (págs. 147-180). Santiago de Chile: Gráfica LOM. Obtenido de Desde la estrategia hasta los resultados. El caso del proceso de dirección estratégica de la Universidad Federico Santa María 1993-2001: <https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Desafios-y-Perspectivas.pdf>
- Asif, M. (2010). [www.ccsenet.org/ijbm](http://www.ccsenet.org/ijbm). Recuperado el 29 de mayo de 2015, de Evaluating the Deming Management Model of Total Quality in Telecommunication Industry in Pakistan – An Empirical Study: <https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ccsenet.org%2Fjournal%2Findex.php%2Fijbm%2Farticle%2Fdownload%2F7307%2F5678&ei=EhFqVaHHD0HAgwSS64DwCQ&usg=AFQjCNGhNkkwtlyZoRGw8hHSB4zM5xyPyg&b>

- Atria. (Mayo de 2015). <http://redparalademocracia.cl/>. Obtenido de Derechos y mercancías y el sentido de lo público: <http://redparalademocracia.cl/derechos-y-mercancias-y-el-sentido-de-lo-publico/>
- Atria, F. (22 de diciembre de 2011). <http://www.uai.cl/facultades-y-carreras/escuela-de-gobierno>. Obtenido de Las cosas cambian cuando le pones un "TU": Sobre Universalismo, Focalización y Regresividad: [http://www.uai.cl/images/sitio/facultades\\_carreras/esc\\_gobierno/documentos\\_de\\_trabajo/universalizacion\\_2011.pdf](http://www.uai.cl/images/sitio/facultades_carreras/esc_gobierno/documentos_de_trabajo/universalizacion_2011.pdf)
- Atria, Fernando; Sanhueza, Claudia. (11 de 2013). *Propuesta de Gratuidad para la Educación Superior Chilena*. Obtenido de [http://politicaspUBLICAS.udp.cl/media/publicaciones/archivos/366/Propuesta\\_de\\_Gratuidad\\_para\\_la\\_Educacio769n\\_Superior\\_Chilena.pdf](http://politicaspUBLICAS.udp.cl/media/publicaciones/archivos/366/Propuesta_de_Gratuidad_para_la_Educacio769n_Superior_Chilena.pdf)
- Austin, R. (Septiembre de 1998). Obtenido de Elites, pobladores y educación superior en Chile, 1842-1952: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Austin.pdf>
- Bachelet. (2014). <http://www.minsepres.gob.cl/>. Recuperado el 9 de Octubre de 2014, de Programa de Gobierno de Michelle Bachelet 2014 - 2018: <http://www.minsepres.gob.cl/wp-content/uploads/2014/04/ProgramaMB.pdf>
- Bernasconi, A. (2013). *International High Education*. Obtenido de El motivo del lucro en la Educación Superior: <http://www.ceppe.cl/ihe/1057-numero-71>
- Bernasconi, A., & Rojas, F. (Agosto de 2003). UNESCO. Obtenido de Informe sobre la educación superior en Chile: 1980 - 2003: <http://www.bib.ufro.cl/portav3/files/informe-la-educacion-superior-en-chile-desde-1980-al-2003.pdf>
- Beyer, H. (Enero de 2013). *Una agenda para la Educación Superior*. Obtenido de Centro de Estudios Públicos: [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_5235\\_3352/HBeyer\\_presentacion.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_5235_3352/HBeyer_presentacion.pdf)
- Beyer, Harald. (28 de Enero de 2000). Recuperado el 14 de Septiembre de 2015, de Educación y Desigualdad de Ingresos, Una nueva mirada: [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_1418\\_747/rev77\\_beyer.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1418_747/rev77_beyer.pdf)
- Bianchi, N., L. V., Martínez, M., & Guanuco, R. (2003, vol.28, n.1, pp. 8-14). *INCI*. Recuperado el 29 de 11 de 2014, de Identificación de amerindios por medio del análisis de adn. su aplicación en los litigios por posesión de tierras, y otros temas legales y éticos: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0378-18442003000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0378-18442003000100002&script=sci_arttext)
- Bondarenko Pisemskaya, N. (Diciembre de 2007). <http://www.scielo.org.ve/>. Obtenido de Acerca de las definiciones de la calidad de la educación: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000400005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102007000400005&script=sci_arttext)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1981). *Reproducción*. Obtenido de <http://www.uv.mx/mie/files/2012/10/reproduccion.pdf>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (Marzo de 2009). Obtenido de <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>
- Brovetto, J. (octubre de 1998). Obtenido de La Educación Superior en el siglo XXI: <http://www2.uca.es/HEURESIS/documentos/ConfeUNESCO.pdf>

- Brunner. (julio de 1982). Recuperado el 28 de mayo de 2015, de Tendencias de cambio del sistema de educación superior. Chile. 1973 - 1982. Flacso: <http://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1982/001085.pdf>
- Brunner. (31 de Diciembre de 1986). *Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Santiago: Salesianos. Obtenido de Informe sobre la Educación Superior en Chile.
- Brunner. (Agosto de 1991). Obtenido de El Cambio en los Sistemas de Educación Superior. Apuntes sobre el Caso Chileno: [http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Cambio\\_SES.pdf](http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Cambio_SES.pdf)
- Brunner. (2001). Obtenido de Políticas y mercado en educación superior: necesidades de información: [http://www.cieplan.cl/media/publicaciones/archivos/24/Capitulo\\_1.pdf](http://www.cieplan.cl/media/publicaciones/archivos/24/Capitulo_1.pdf)
- Brunner. (agosto de 2011). Obtenido de Visión histórica de la evolución del sistema de educación superior chileno hitos desde 1967 a la fecha: <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/Ponencia%20de%20agosto.pdf>
- Brunner. (Junio de 2014). *Un análisis de política de la política Educacional*. Recuperado el 9 de Octubre de 2014, de Academia de Ciencias Sociales, Políticas y Morales: <http://www.cpce.cl/publicaciones/documentos-de-trabajo/218-27-un-analisis-de-politica-de-la-politica-educacional/file>
- Brunner, J., Elacqua, G., Tillet, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., & Salazar, F. (Enero de 2005). Obtenido de Guiar el Mercado: Informe sobre la Educación Superior: <http://www.da-vinci.cl/Biblioteca/ASOCFILE120050728185817.pdf>
- Cáceres Mesa, M. e. (Agosto de 2003). Obtenido de La Formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización docente: [http://rieoei.org/edu\\_sup20.htm](http://rieoei.org/edu_sup20.htm)
- Caicedo Escudero, J. (febrero de 2013). Obtenido de Reforma educacional de 1965 en Chile: Participación de Mario Leyton Soto: <http://vufind.uniovi.es/Record/ir-ART0000622786>
- Caicedo Escudero, J. (7 de febrero de 2013). Obtenido de Reforma educacional de 1965 en Chile: Participación de Mario Leyton Soto: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/08-%20IMPRESSOS-%20INTELECTUAIS%20E%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO/REFORMA%20EDUCACIONAL%20DE%201965%20EN%20CHILE%20PARTICIPACION%20DE%20MARIO%20LEYTON%20SOTO.pdf>
- Campbell, David E. (2006). Recuperado el 31 de mayo de 2015, de What is education's impact on civic and social engagement?: <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/37425694.pdf>
- Cancino, V., & Schmal, R. (2014). Obtenido de Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado?: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v40n1/art03.pdf>
- Ceballos-Herrera, F. (31 de marzo de 2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (2), 413-423. Recuperado el 23 de octubre de 2014, de El informe de investigación con estudio de casos: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3394/2583>
- Centro de Estudios Mineduc. (Septiembre de 2011). Obtenido de Deserción Universitaria en Chile: incidencia del financiamiento y otros factores asociados: <http://www.techo.org/wp-content/uploads/2013/02/barrios.pdf>



- Centro de Estudios Mineduc. (Septiembre de 2012). Obtenido de Deserción en la Educación Superior en Chile: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/bmineduc/doc/201209281737360.EVIDENCIASCSEM9.pdf>
- CEPAL. (Enero de 2007). <http://www.oei.es/>. Recuperado el 14 de Septiembre de 2015, de Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe: [http://www.oei.es/quipu/cohesion\\_socialAL\\_CEPAL.pdf](http://www.oei.es/quipu/cohesion_socialAL_CEPAL.pdf)
- Charlot, B. (7 de junio de 2001). <http://www.oei.es/>. Recuperado el 31 de mayo de 2015, de El enfoque cualitativo en las políticas educativas: <http://www.oei.es/calidad2/enfoque.pdf>
- CIMUMER. (27 de enero de 2014). *Ciudadanía Cívica e Inclusión Social: estrategias de las mujeres marroquíes, ecuatorianas y rumanas*. Recuperado el 26 de julio de 2015, de Universidad Autónoma de Barcelona: [http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/CIMUMER\\_Ciudadania\\_civica.pdf](http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/estudios/estudioslinea2014/docs/CIMUMER_Ciudadania_civica.pdf)
- CINDA. (Octubre de 2011). *Educación Superior en Iberoamérica*. Obtenido de [www.universia.net](http://www.universia.net): [http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion\\_Superior.pdf](http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf)
- CINDA. (2015). *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades*. Obtenido de <http://www.cinda.cl/download/libros/LIBRO-INFORME-TRANSFERENCIA-DE-I-D-2015.pdf>
- Claro, J. (2013). Obtenido de Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100020&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100020&script=sci_arttext)
- CNA CHILE. (3 de Agosto de 2015). *Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado*. Recuperado el 15 de Octubre de 2014, de Criterios de Evaluación para Carreras y Programas de Pregrado: <https://www.cnachile.cl/Criterios%20y%20Procedimientos/DJ%20009-4%20Criterios.pdf>
- Cociña, M. (7 de junio de 2013). *CiperChile*. Recuperado el 11 de junio de 2014, de Cinco argumentos contra la Meritocracia: <http://ciperchile.cl/2013/06/07/cinco-argumentos-contra-la-meritocracia/>
- Comisión Europea. (2010). <http://ec.europa.eu/>. Recuperado el 19 de Septiembre de 2015, de El Fondo Social Europeo y la Inclusión Social: [http://ec.europa.eu/employment\\_social/esf/docs/sf\\_social\\_inclusion\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/sf_social_inclusion_es.pdf)
- Comité SINAC. (agosto de 2012, p 62). [www.divesup.cl](http://www.divesup.cl). Recuperado el 12 de Octubre de 2014, de El Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en Chile: <http://www.divesup.cl/usuarios/1234/File/2013/ocde/InformeAntecedentesAseguramiento delaCalidaddelaESVisitaOCDE.pdf>
- Congreso Nacional. (12 de Septiembre de 2009). *Chile, Ley General de Educación*. Recuperado el 29 de 11 de 2014, de <http://www.leychile.cl/>.
- Congreso Nacional. (2 de julio de 2010). <http://www.leychile.cl/>. Obtenido de BCN: <http://bcn.cl/1lz6u>
- Congreso Nacional. (30 de noviembre de 2011). Obtenido de Hitos legislativos de la educación superior. 1980 - 2010: <https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=467&prmTIPO=MANDATOANTECEDENTE>

- Congreso Nacional. (25 de Octubre de 2013). <http://www.leychile.cl/>. Recuperado el 23 de Octubre de 2014, de Decreto 381; Establece los otros criterios de calidad educativa: <http://bcn.cl/1mf1q>
- Congreso Nacional. (25 de Abril de 2013). <http://www.leychile.cl/>. Obtenido de BCN: <http://bcn.cl/1lz6u>
- Congreso Nacional. (18 de Marzo de 2014). <http://www.leychile.cl/>. Recuperado el 23 de Octubre de 2014, de Estándares indicativos de desempeño para establecimientos educacionales y sostenedores: <http://bcn.cl/1nxf1>
- Corak, M. (julio de 2013). *Institute for the Study of Labor*. Recuperado el 10 de junio de 2014, de Income Inequality, Equality of Opportunity, and Intergenerational Mobility: <http://ftp.iza.org/dp7520.pdf>
- Cortina, A. (1999). *El Quehacer Ético. Guía para la educación moral*. Obtenido de <https://es.scribd.com/doc/152412304/Adela-Cortina-El-Quehacer-etico>
- CRUCH. (Mayo de 2008). *Planteamiento sobre políticas nacionales de ciencia, tecnología e innovación*. Obtenido de [http://www.consejodirectores.cl/web/pdf/planteamiento\\_politicas\\_ciencia\\_tecnologia\\_innovacion.pdf](http://www.consejodirectores.cl/web/pdf/planteamiento_politicas_ciencia_tecnologia_innovacion.pdf)
- Cruz, S. (2001). <http://www.tesisenred.net/>. Recuperado el 29 de mayo de 2015, de Relación entre el enfoque de gestión de la calidad y el desempeño organizativo: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/9663/cruz.pdf?sequence=1>
- D'Andrea, R., Zubiría, A., & Sastre Vázquez, P. (13 de marzo de 2014). Obtenido de Reseña histórica de la extensión universitaria: <http://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf>
- De la Orden. (1997). Recuperado el 31 de mayo de 2015, de Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación: [http://www.uv.es/relieve/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/relieve/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm)
- De la Orden, A., & Jornet, J. (14 de febrero de 2012). *La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto*. Recuperado el 31 de mayo de 2015, de [dialnet.unirioja.es: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3960801.pdf](http://dialnet.unirioja.es: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3960801.pdf)
- Delors, J. (1996). *Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Obtenido de La educación encierra un tesoro: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Donoso Romo, A., & Donoso Díaz, S. (2010). *Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 2: 295-311*. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art17.pdf>
- Donoso, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*, 13-40. Obtenido de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art17.pdf>
- Edwards, V. (enero de 1991). *El concepto de calidad en educación*. Santiago: OREALC. Obtenido de [unesdoc.unesco.org: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452SB.pdf](http://unesdoc.unesco.org: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000884/088452SB.pdf)
- Elacqua, G. (Octubre de 2009). *Educación 2020*. Recuperado el 10 de junio de 2014, de The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile: [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/dtcpce10\\_upd.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/dtcpce10_upd.pdf)

- Escobar Hoyos, G. (julio de 2014). Obtenido de La evaluación del aprendizaje, su evolución y elementos en el marco de la reforma integral: <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10839/811/Gladys%20Escobar%20Hoyos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Escudero Escorza, T. (2003). Obtenido de Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve*: v9,n.1,p.11-43: [http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.pdf](http://www.uv.es/relieve/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf)
- Escudero, J. (noviembre de 2005). Obtenido de El espacio Europeo de Educación Superior: Una lectura desde las controversias en torno a la calidad en educación: <http://sitios.itesm.mx/va/dide/encuentro/docs/eeecalidad.pdf>
- Espinoza, O., & González, L. (2010). *Desarrollo de la formación de postgrado en Chile*. Obtenido de [http://www.observatorioocts.org/files/Archivo%20Documental/Libros%20del%20Observatorio/formacion\\_de\\_postgrado.PDF](http://www.observatorioocts.org/files/Archivo%20Documental/Libros%20del%20Observatorio/formacion_de_postgrado.PDF)
- Espinoza, V. (12 de Abril de 2012). *www.izquierdas.cl*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2015, de El reclamo chileno contra la desigualdad de ingresos. Explicaciones, justificaciones y relatos.: <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/izquierdas/article/viewFile/568/536>
- Eyzaguirre, N., Marcel, M., Rodríguez, J., & Tokman, M. (Verano de 2005). Obtenido de Hacia la economía del conocimiento: el camino para crecer con equidad en el largo plazo: [http://www.cep.cl/dms/archivo\\_3462\\_1725/r97\\_eyzaguirre\\_economia.pdf](http://www.cep.cl/dms/archivo_3462_1725/r97_eyzaguirre_economia.pdf)
- Fabela Cárdenas, M., & Treviño García, A. (2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (13), 65-82.
- Fernández Darraz, E., Reisz, R., & Stock, M. (Julio de 2013). Obtenido de Entre la democracia y la dictadura: inclusión en la educación superior en países de Latinoamérica, Europa Oriental y Europa Occidental (1950 - 2000): <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n38/art07.pdf>
- Fisher, C., Barfield, J., Li, J., & Mehta, R. (2008). <http://www.researchgate.net/>. Recuperado el 29 de mayo de 2015, de RETESTING A MODEL OF THE DEMING MANAGEMENT METHOD: [http://www.researchgate.net/profile/Rajiv\\_Mehta2/publication/228374459\\_Retesting\\_a\\_model\\_of\\_the\\_Deming\\_management\\_method/links/0c960515f167e304e6000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Rajiv_Mehta2/publication/228374459_Retesting_a_model_of_the_Deming_management_method/links/0c960515f167e304e6000000.pdf)
- Freire, P. (1968). Obtenido de Pedagogía del Oprimido: <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. *Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 40, N° 1, 2007.*, 65-85.
- Gazeley, L., & Aynsley, S. (2012). *The Higher Education Academy*. Obtenido de The contribution of pre-entry interventions to student retention and success. A literature synthesis of the Widening Access Student Retention and Success National Programmes Archive: [http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/WP\\_syntheses/WASRS\\_Gazeley.pdf](http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/WP_syntheses/WASRS_Gazeley.pdf)
- Gidley, J., Hampson, G., & Leone, W. (2010). *Higher Education Policy, vol. 23, no. 1, pp. 123-147*. Recuperado el 2 de Octubre de 2015, de From Access to Success: An Integrated Approach to Quality Higher Education informed by Social Inclusion Theory and Practice: <https://researchbank.rmit.edu.au/eserv/rmit:3637/g2006012534.pdf>

- Gómez, E. (2011). Obtenido de Introducción a la antropología social y cultural: <http://ocw.unican.es/humanidades/introduccion-a-la-antropologia-social-y-cultural/material-de-clase-1/pdf/Tema2-antropologia.pdf>
- González, L. (1999). Obtenido de El desarrollo de la educación superior en Chile: <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/>
- Harvey. (2003). Recuperado el 7 de julio de 2015, de Qué debe entenderse por calidad en educación?: [http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionSeminario/doc/44/cse\\_articulo318.pdf](http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionSeminario/doc/44/cse_articulo318.pdf)
- Harvey, L., & LeeGreen, D. (abril de 1993). Recuperado el 31 de mayo de 2015, de Defining quality: <http://es.scribd.com/doc/39175910/Defining-Quality>
- Holmwood, J. (2011). *Boomsbuy Academy*. Recuperado el 8 de junio de 2014, de A Manifesto for the Public University.
- INE. (Septiembre de 2006). Obtenido de Enfoque Estadístico. Alfabetización día internacional: <http://www.ine.cl/filenews/files/2006/septiembre/pdf/alfabetizacion.pdf>
- Infante, R. (2009). *www.cepal.org*. (O. S. Infante, Ed.) Santiago, Chile: CEPAL. Obtenido de Hacia un Desarrollo Inclusivo, El Caso de Chile: <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/4/40674/LibroSunkeInfante.pdf>
- Inzunza H., J. (Abril de 2009). <http://www.facso.uchile.cl/>. Obtenido de La construcción de derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/libros/La\\_construccion\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion\\_y\\_la\\_institucionalidad\\_educativa\\_en\\_Chile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/libros/La_construccion_derecho_a_la_educacion_y_la_institucionalidad_educativa_en_Chile.pdf)
- Izaguirre, R., Rivera, R., & Mustelier, S. (29 de julio de 2009). <https://serviciospublicos.files.wordpress.com>. Recuperado el 31 de mayo de 2015, de La revisión bibliográfica como paso lógico y método de investigación científica: <https://serviciospublicos.files.wordpress.com/2010/04/revis.pdf>
- Jerez, Ó. (Enero de 2015). *Aprendizaje Activo, Diversidad e Inclusión*. Obtenido de [http://www.plataforma.uchile.cl/libros/MANUAL\\_AA\\_01\\_dic\\_2014.pdf](http://www.plataforma.uchile.cl/libros/MANUAL_AA_01_dic_2014.pdf)
- Kirberg, E. (1986). Obtenido de La Universidad Latinoamericana y su carácter elitista: <http://www.blest.eu/cultura/kirberg86.html>
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Obtenido de Memoria Chilena: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0000181.pdf>
- Labraña, J. (2012). Obtenido de La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales: <http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/18894/20013>
- Lafourcade, P. (1988). Boletín 15: Proyecto Principal de Educación. *Precisiones en torno a la calidad en educación* (págs. 65 - 87). Santiago: OREALC. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000795/079541s.pdf>
- Larraín Fernández, H. (2011). Obtenido de Regulación de la educación superior: historia y desafíos: [http://www.aequalis.cl/articulos/recorrido\\_07.pdf](http://www.aequalis.cl/articulos/recorrido_07.pdf)
- Lecaros, M. (julio de 2013). *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*. Obtenido de Los Orígenes de la Educación en el Reino de Chile: [http://www.historiadelaeducacion.cl/PDFs/Cuadernos\\_N1\\_Versi%C3%B3n\\_final.pdf](http://www.historiadelaeducacion.cl/PDFs/Cuadernos_N1_Versi%C3%B3n_final.pdf)

- Lerda, J. (24 de mayo de 2014). Seminario Introducción a las Políticas Públicas. (A. d. clases, Entrevistador)
- López Lamerain, C. (2011). Universidad Adolfo Ibáñez. *Intus Legere Historia*, Vol 5, N°2; 51-68. Obtenido de El III Concilio de Lima y la Conformación de una normativa evangelizadora para la provincia eclesiástica del Perú: [http://www.academia.edu/2034108/El\\_III\\_Concilio\\_de\\_Lima\\_y\\_la\\_conformaci%C3%B3n\\_de\\_una\\_normativa\\_evangelizadora\\_para\\_la\\_Provincia\\_Eclesi%C3%A1stica\\_del\\_Per%C3%BA](http://www.academia.edu/2034108/El_III_Concilio_de_Lima_y_la_conformaci%C3%B3n_de_una_normativa_evangelizadora_para_la_Provincia_Eclesi%C3%A1stica_del_Per%C3%BA)
- Losano Maldonado , C., García Horta, J., & López Saucedo, M. (2012). El joven marginal y la educación formal. Reflexiones en torno a la inclusión y la equidad educativa. En J. Acevedo Alemán, & M. Trujillo Pérez , *La problemática de los grupos vulnerables: Visiones de la realidad* (págs. 89 - 104). Ciudad de México. Obtenido de El joven marginal y la educación formal. Reflexiones en torno a la inclusión y la equidad educativa.
- LyD. (Agosto de 2015). Obtenido de Serie informe social: Financiamiento estudiantil para la educación superior: diagnósticos y propuestas: <http://lyd.org/wp-content/uploads/2015/09/SISO-150-Financiamiento-estudiantil-para-la-Educacion-Superior-Diagnostico-y-Propuestas-MPArzola-Agosto2015.pdf>
- Magendzo, A. (12 de octubre de 2006). Obtenido de El Ser del Otro: un sustento ético político para la educación: <https://polis.revues.org/4897>
- Malea, E. O. (Noviembre de 2011). <http://riunet.upv.es/>. Obtenido de Propuesta de un modelo de análisis redinformétrico multinivel para el estudio sistémico de las universidades españolas (2010): <http://riunet.upv.es/handle/10251/14420>
- Marbán Gallego, V., & Rodríguez Cabrero, G. (2011). <http://publicacionesoficiales.boe.es>. Recuperado el 19 de Septiembre de 2015, de Estudio comparado sobre Estrategias de inclusión activa en los países de la Unión Europea: [http://www.redinclusion-social.es/wp-content/uploads/2013/01/01\\_Estudio-Comparado-sobre-Estrategias-de-inclusion-activa-en-los-paises-de-la-UE.pdf](http://www.redinclusion-social.es/wp-content/uploads/2013/01/01_Estudio-Comparado-sobre-Estrategias-de-inclusion-activa-en-los-paises-de-la-UE.pdf)
- Marshall, T. (1949). <http://catedras.fsoc.uba.ar/>. Recuperado el 3 de Octubre de 2015, de Ciudadanía y Clase Social: <http://catedras.fsoc.uba.ar/isuani/marshall.pdf>
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la Ciudadanía y Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación N°42*, 85-102. Obtenido de Formación para la ciudadanía y educación superior.
- Martínez Santiago, R. (Agosto de 2002). Ética y Formación Universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17-43. Obtenido de Ética y formación universitaria, Revista: <http://rieoei.org/rie29f.htm>
- MECESUP, Benguria, R., Devés, R., Exequiel R., G., Hervé, F., María Teresa, M., . . . Rodríguez, C. (2006). *Doctorados en Ciencia y Tecnología en Chile una exigencia para el desarrollo*. <http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/90136/CONCLUSIONES%20Y%20RECOMENDACIONES%20TALLERES%20DE%20ANALISIS%20PROSPECTIVO%20SOBRE%20INVESTIGACION.pdf?sequence=1>.
- Mellafe, R., Rebolledo, A., & Cárdenas, M. (2001). *Fuentes documentales y bibliográficas para el estudio de la historia de Chile*. Obtenido de Historia de la Universidad de Chile: [http://www.historia.uchile.cl/CDA/fh\\_complex/0,1393,SCID%253D11743%2526ISID%253D489%2526JNID%253D12,00.html](http://www.historia.uchile.cl/CDA/fh_complex/0,1393,SCID%253D11743%2526ISID%253D489%2526JNID%253D12,00.html)

- Mellafe, Rolando; Rebolledo, Antonia; Cárdenas, Mario. (1992). *Universidad de Chile*. Obtenido de Historia de la Universidad de Chile: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0017510.pdf>
- Microdatos. (Agosto de 2008). Obtenido de Estudio sobre causas de la deserción universitaria: [http://www.opech.cl/educsuperior/politica\\_acceso/informe\\_final\\_causas\\_desercion\\_universitaria.pdf](http://www.opech.cl/educsuperior/politica_acceso/informe_final_causas_desercion_universitaria.pdf)
- MINEDUC. (Febrero de 1973). *Informe sobre Escuela Nacional Unificada*. Recuperado el 30 de Noviembre de 2014, de Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación N°2, pág 156-172, Santiago de Chile: <http://historiadelaeducacion.cl/wp-content/uploads/2014/01/CCHE-N%C2%B0-2-FINAL.pdf>
- MINEDUC. (21 de Noviembre de 2013). *ww.cpce.cl*. Recuperado el 12 de Octubre de 2014, de Clasificación de Instituciones de Educación Superior: <http://www.cpce.cl/publicaciones/libros/220-clasificacion-de-instituciones-de-educacion-superior/file>
- Miranda, F. J., Chamorro, A., & Rubio, S. (2007). *Introducción a la gestión de la calidad*. Madrid, España: Delta Publicaciones.
- Monarca, H. A. (Octubre de 2014). Obtenido de Evaluación de la calidad de la educación superior en Iberoamérica: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662788/evaluacion\\_monarca\\_2014.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662788/evaluacion_monarca_2014.pdf?sequence=1)
- Navarrete, S., Candia, R., & Puchi, R. (Diciembre de 2013). Obtenido de Factores asociados a la deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652013000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652013000200003&script=sci_arttext)
- Nieves, C., & Ros, L. (8 de septiembre de 2006). <http://cursos.campusvirtualsp.org/>. Recuperado el 29 de mayo de 2015, de Comparación entre los modelos de gestión de calidad total: [http://cursos.campusvirtualsp.org/pluginfile.php/2332/mod\\_resource/content/1/Modulo\\_4/Semana\\_4\\_M4.S4\\_LB\\_6.Comparacion\\_EFQM.ISO.MB.\\_OPS.pdf](http://cursos.campusvirtualsp.org/pluginfile.php/2332/mod_resource/content/1/Modulo_4/Semana_4_M4.S4_LB_6.Comparacion_EFQM.ISO.MB._OPS.pdf)
- Núñez. (Enero de 1990). *PIIE*. Obtenido de Reformas educacionales e identidad de los docentes. Chile, 1960 - 1973: [http://ivannunezprieto.cl/doc/Reformas\\_Educacionales\\_e\\_Identidad\\_de\\_los\\_Docentes.pdf](http://ivannunezprieto.cl/doc/Reformas_Educacionales_e_Identidad_de_los_Docentes.pdf)
- Núñez. (1993). *Sistema Educativo Nacional de Chile*. Recuperado el 30 de 11 de 2014, de <http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL02.PDF>
- Núñez. (2011). Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973). *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 46(1), 133 - 150. Obtenido de Escuelas Normales: una historia larga y sorprendente. Chile (1842-1973): <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/464/public/464-1030-1-PB.pdf>
- Núñez, I. (Julio de 1997). Recuperado el 30 de Noviembre de 2014, de Historia Reciente de la Educación Chilena: [http://www.escolares.net/files\\_trabajos/file/pdf/ciencias\\_sociales/historia\\_de\\_la\\_educacion\\_chilena.pdf](http://www.escolares.net/files_trabajos/file/pdf/ciencias_sociales/historia_de_la_educacion_chilena.pdf)
- Núñez, I. (Octubre de 2015). *Psicoperspectivas*. Obtenido de Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia:

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242015000300002&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000300002&lng=es&nrm=iso)

- Núñez, J. (Junio de 2004). *http://www.uchile.cl/documentos*. Recuperado el 1 de Diciembre de 2014, de revista N°147, pág 4-8: [http://www.uchile.cl/documentos/revista-n-147-completa\\_38364\\_0\\_5658.pdf](http://www.uchile.cl/documentos/revista-n-147-completa_38364_0_5658.pdf)
- OCDE. (2009a). *www7.uc.cl*. Recuperado el 9 de Octubre de 2014, de La Educación Superior en Chile: [http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe\\_OECD.pdf](http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf)
- OCDE. (2009a). *www7.uc.cl*. Recuperado el 9 de Octubre de 2014, de La Educación Superior en Chile: [http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe\\_OECD.pdf](http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf)
- OCDE. (Noviembre de 2009b). Obtenido de Learning our Lesson: Review of quality teaching in Higher Education: <https://www.oecd.org/edu/imhe/44058352.pdf>
- OCDE. (Septiembre de 2012). Obtenido de Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices: <https://www.oecd.org/edu/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>
- OCDE. (14 de Octubre de 2013). *www.mineduc.cl*. Recuperado el 12 de Octubre de 2014, de El Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013: <http://www.mineduc.cl/usuarios/1234/doc/201310151024490.2012%20OCDEAseguramiento%20Calidad.pdf>
- OCDE. (18 de diciembre de 2014). Obtenido de Panorama de la Educación 2014 : [http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201412/panorama\\_de\\_la\\_educacin\\_2014.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201412/panorama_de_la_educacin_2014.pdf)
- OCDE. (9 de Septiembre de 2014). *http://www.oecd.org*. Recuperado el 11 de Octubre de 2014, de Education at a Glance 2014: <http://www.oecd.org/edu/Chile-EAG2014-Country-Note.pdf>
- OCDE. (11 de marzo de 2014). *Society at a Glance 2014*. Recuperado el 9 de 10 de 2014, de <http://www.oecd-ilibrary.org/>: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/8113171e.pdf?expires=1413150497&id=id&accname=guest&checksum=ED143A1C2BE0C72D97ABB24BB100D8D0>
- OCDE. (2015). Recuperado el 14 de Septiembre de 2015, de In It Together: Why Less Inequality Benefits All: [http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/employment/in-it-together-why-less-inequality-benefits-all\\_9789264235120-en#page17](http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/employment/in-it-together-why-less-inequality-benefits-all_9789264235120-en#page17)
- OCDE. (21 de Mayo de 2015). Obtenido de Todos Juntos ¿Porquéreducir la desigualdad nos beneficia? ...enChile: <https://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>
- OEA. (Abril de 2015). *http://www.oas.org/*. Recuperado el 19 de Septiembre de 2015, de Desigualdad e Inclusión Social en las Américas: <http://www.oas.org/docs/desigualdad/LIBRO-DESIGUALDAD.pdf>
- OECD. (2012). *OECD*. Recuperado el 10 de junio de 2014, de Equity and quality in education: supporting disadvantaged students and schools: <http://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- OECD. (4 de Septiembre de 2014). *Indicators*. Recuperado el 11 de Octubre de 2014, de Centre for Educational Research and Innovation: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014\\_eag-2014-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en)

- OEI. (1993). *Informe OEI-Ministerio*. Obtenido de <http://www.oei.es/>: <http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL02.PDF>
- OEI. (25 de noviembre de 2014). Obtenido de Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo y la Cohesión Social: <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>
- Oliva, M. (2008). Obtenido de Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000200013](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000200013)
- Orellana Calderón, V. (Diciembre de 2011). Obtenido de La importancia de la universidad pública en el desarrollo de los Estados Unidos: <https://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjw5sy5trPNAhXO15AKHZ66D7IQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ciae.uchile.cl%2Fdownload.php%3Ffile%3Dnoticias%2FLa%2520importancia%2520de%2520la%2520u%2520publica%2520en%252>
- Ortiz-Riaga, M., & Morales-Rubiano, M. (12 de Julio de 2011). Obtenido de La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1928>
- Ottone, E., & Hopenhayn, M. (2007). *Desafíos educativos ante la sociedad del conocimiento*. Obtenido de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/396/public/396-894-1-PB.pdf>
- Ottone, E., & Vergara, C. (noviembre de 2007). *Estudios Públicos*, 108. Recuperado el 14 de Septiembre de 2015, de La desigualdad social en América Latina y el caso chileno: [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_4057\\_2165/r108\\_otone\\_desigualdad.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4057_2165/r108_otone_desigualdad.pdf)
- Peña González, C. (9 de Mayo de 2011). <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel>. Recuperado el 2 de Octubre de 2015, de Educación y Ciudadanía: Los problemas subyacentes: <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/397/815>
- Perassi, Z. (Noviembre de 2008). Obtenido de La Evaluación en Educación: un campo de controversias: [http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros\\_Electronicos/Libro\\_La\\_Eval\\_En\\_Educacion.pdf](http://lae.unsl.edu.ar/Ediciones/Libros_Electronicos/Libro_La_Eval_En_Educacion.pdf)
- Perdomo Ortiz, J., & González Benito, J. (2004). *Medición de la gestión de la calidad total: una revisión de la literatura*. *Cuadernos de Administración*, 17(28) 91-109. Recuperado el 29 de junio de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20502805>.
- PIIE. (Julio de 1993). Obtenido de Momento informativo Boletín N° 18: <https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/07/assael-y-otros-que3a9-entendemos-por-calidad-de-la-educacion3b3n.doc&>
- Poggi, Margarita. (Septiembre de 2008). Obtenido de Hacia la construcción de nuevas estrategias de evaluación de calidad educativa en América Latina: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- Ramírez Sáiz, J. (Agosto de 2012). *Dimensiones constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía*. Recuperado el 3 de octubre de 2015, de <http://www.scielo.org.mx/>: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16162012000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-16162012000200002&script=sci_arttext)
- Rattinof, L. (abril de 1996). Obtenido de Devaluación y privatización de la enseñanza en América Latina: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/7756.pdf>



- Reich Albertz, R. (2012). *Convenios de desempeño para la innovación en educación superior*. Santiago de Chile: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2012/seminarios/cd2012/innovacion/TdeR\\_CD\\_InES\\_2012\\_rra\(1\).pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/MECESUP/File/2012/seminarios/cd2012/innovacion/TdeR_CD_InES_2012_rra(1).pdf).
- Reich Albertz, R., Machuca, F., López Stefoni, D., Prieto, J., Music, J., Rodríguez-Ponce, E., & Yutronic, J. (2011). *Bases y desafíos de la aplicación de convenios de desempeño en la educación superior de Chile*. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 19(1). Obtenido de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-33052011000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-33052011000100002&script=sci_arttext)
- Reyes Jedlicki, L. (2005). Obtenido de Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994): <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108851>
- Rial, J. (2007). *La evaluación de la calidad percibida como herramienta de gestión en servicios deportivos*. Obtenido de [http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2185/1/9788497508810\\_content.pdf](http://dspace.usc.es/bitstream/10347/2185/1/9788497508810_content.pdf)
- Rodríguez Ponce, E. (Noviembre de 2011). La reforma de 1981: un análisis de sus objetivos y sus formas de financiamiento. En *Un recorrido por la historia reciente de la educación superior chilena 1967 - 2011* (págs. 129 - 142). Santiago: Corporación Santo Tomás. Obtenido de [http://www.aequalis.cl/articulos/recorrido\\_06.pdf](http://www.aequalis.cl/articulos/recorrido_06.pdf)
- Royero, J. (Septiembre de 2002). Obtenido de Contexto mundial sobre la evaluación en las instituciones de educación superior: <http://www.rieoei.org/deloslectores/334royero.pdf>
- Ruíz Schneider, C. (febrero de 2012). Obtenido de Educación, desarrollo y modernización: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/09/0907-RuizSchneider.pdf>
- Ruiz Schneider, C. (2012). *Revista de Filosofía Volumen 68, (2012) 11 - 28*. Obtenido de La República, el Estado y el Mercado en Educación: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-43602012000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-43602012000100003&script=sci_arttext)
- Ruiz Schneider, Carlos. (Noviembre de 2008). *Educación desarrollo y modernización*. Obtenido de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/09/0907-RuizSchneider.pdf>
- Saldivar Moreno, A. (abril de 2012). *Tesis Doctoral: Educación superior, desarrollo y vinculación sociocultural. Análisis de experiencias educativas universitarias en contextos rurales e indígenas*. Recuperado el 6 de octubre de 2014, de [http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/15215/tesis\\_antonio\\_saldivar\\_moreno.pdf?sequence=1](http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/15215/tesis_antonio_saldivar_moreno.pdf?sequence=1)
- Salmi, J., & M. Hauptman, A. (Septiembre de 2006). *Innovations in Tertiary Education Financing: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms*. Recuperado el 7 de junio de 2014, de The World Bank Institute: [http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Innovations\\_TertiaryEd\\_Financing.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/Innovations_TertiaryEd_Financing.pdf)
- Sandru, D. (2009). *The Dimensions Of Quality in High Education*. 12: Abril.
- Sanhueza, C., & Atria, F. (13 de Septiembre de 2013). *Blog Humanum*. Recuperado el 8 de junio de 2014, de Focalización: Un atentado contra la igualdad: <http://www.revistahumanum.org/blog/focalizacion-atentado-contra-igualdad/>

- Schiefelbein, E. (1992). Relación entre la calidad en educación y el modelo de enseñanza frontal en América Latina. *Boletín 29 Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* (págs. 2-18). Santiago: OREALC. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000944/094450s.pdf>
- Schiefelbein, E. (16-27 de Agosto de 1993). Obtenido de Estrategias para elevar la calidad en educación: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/7009.pdf>
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. (E. Rabasco, & L. Toharia, Trad.) Barcelona, España: Planeta. Obtenido de <http://www.projetoprogridir.com.br/images/bibliografia-definitiva/la-educacion-en-los-nuevos-escenarios-economicos-y-productivos-kirschbaum-y-miranda/sen-desarrollo-y-libertad.pdf>
- Senado Nacional. (8 de agosto de 2013). *www.senado.cl*. Recuperado el 12 de octubre de 2014, de Crea Agencia Nacional de Acreditación y, establece un nuevo sistema de acreditación de las instituciones de educación superior.: <http://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=tramitacion&ac=getDocto&iddocto=16186&tipodoc=info>
- Senado Nacional. (diciembre de 2014). Obtenido de La educación en el siglo XIX a través de las Leyes Emblemáticas: [http://www.senado.cl/la-educacion-en-el-siglo-xix-a-traves-de-las-leyes-emblematicas/prontus\\_senado/2014-12-02/162845.html](http://www.senado.cl/la-educacion-en-el-siglo-xix-a-traves-de-las-leyes-emblematicas/prontus_senado/2014-12-02/162845.html)
- Senado Nacional. (5 de 12 de 2014). <http://www.senado.cl/>. Obtenido de La educación en el siglo XIX a través de las Leyes Emblemáticas: [http://www.senado.cl/la-educacion-en-el-siglo-xix-a-traves-de-las-leyes-emblematicas/prontus\\_senado/2014-12-02/162845.html#vtxt\\_cuerpo\\_T6](http://www.senado.cl/la-educacion-en-el-siglo-xix-a-traves-de-las-leyes-emblematicas/prontus_senado/2014-12-02/162845.html#vtxt_cuerpo_T6)
- Serrano, S. (enero de 1993). <http://www.memoriachilena.cl>. Obtenido de Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0008005.pdf>
- SIES. (16 de Octubre de 2013). *www.mifuturo.cl*. Recuperado el 19 de Octubre de 2014, de Compendio Histórico de Educación Superior: [http://www.mifuturo.cl/images/Compendio\\_Historico/2014/evolucion-ies-1990-2013.xls](http://www.mifuturo.cl/images/Compendio_Historico/2014/evolucion-ies-1990-2013.xls)
- SIES. (16 de Septiembre de 2014). *www.mifuturo.cl*. Recuperado el 19 de Octubre de 2014, de Instituciones de Educación Superior: [http://www.mifuturo.cl/images/Instituciones/instituciones\\_vigentes\\_septiembre\\_2014.xls](http://www.mifuturo.cl/images/Instituciones/instituciones_vigentes_septiembre_2014.xls)
- SIES. (17 de febrero de 2016). *mifuturo.cl*. Obtenido de Base de datos de matriculados: [http://www.mifuturo.cl/images/Base\\_de\\_datos/Matriculados/matricula\\_2007\\_a\\_2015\\_fa\\_26\\_08\\_2015.csv](http://www.mifuturo.cl/images/Base_de_datos/Matriculados/matricula_2007_a_2015_fa_26_08_2015.csv)
- Solis, C., Castillo, R., & Undurraga, T. (Diciembre de 2013). <http://www.scielo.cl/>. Recuperado el 11 de Octubre de 2014, de Un marco de cualificaciones para la capacitación y la certificación de competencias laborales en Chile: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652013000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652013000200009&script=sci_arttext)
- Soto Guzmán, V. (Noviembre de 2006). Obtenido de Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del curriculum: <http://es.slideshare.net/cognocere/viola-soto-guzman-20-7651166>
- Tarí, J. J. (2000). <http://www.biblioteca.org.ar/>. Recuperado el 29 de mayo de 2015, de Calidad Total: Fuente de ventaja competitiva: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133000.pdf>

- The World Bank. (2013). Recuperado el 19 de julio de 2015, de Inclusion Matters The Foundation for shared prosperity: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16195/9781464800108.pdf?sequence=1>
- Toffler, A. (Enero de 1996). Obtenido de La Creación de la Nueva Civilización: [http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/La\\_creac.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2011/La_creac.pdf)
- Treviño, S. (27 de Noviembre de 2014). *Grupo Educar*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2014, de <http://www.grupoeducar.cl/>: <http://www.grupoeducar.cl/actualidad/noticias/conclusiones-de-la-visita-a-finlandia-1392>
- Tünnermann Bernheim, C. (2001). *Universidad y Sociedad*. Recuperado el 1 de abril de 2016, de <http://www.enriquebolanos.org/data/media/file/2991-1.pdf>
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). Obtenido de Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforTun/>
- UC. (6 de febrero de 2013). *Propuestas para Chile*. Recuperado el 10 de Octubre de 2014, de <http://politicaspUBLICAS.uc.cl/>: [http://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicaciones/ver\\_publicacion/177](http://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicaciones/ver_publicacion/177)
- UChile. (Agosto de 2015). Obtenido de Propuesta del Senado Universitario de la Universidad de Chile para la Reforma del Sistema de Educación Superior: <http://web.uchile.cl/senado/ReformaEducacion/>
- UCN. (1957). <http://www.ucn.cl>. Obtenido de Estatutos de la Universidad Católica del Norte: <http://www.ucn.cl/wp-content/uploads/2014/08/ESTATUTOS-DE-LA-UNIVERSIDAD-CATOLICA-DEL-NORTE.pdf>
- UNDP. (27 de febrero de 2013). *2013 Human Development Report*. Recuperado el 7 de junio de 2014, de United Nations Development Programme: <http://hdr.undp.org/es>
- UNDP. (junio de 2014). *Build Your Own Index*. Recuperado el 8 de junio de 2014, de Income Gini Coefficient: <http://hdr.undp.org/en/data/build>
- UNESCO. (1997). *Alfabetización educación y desarrollo social*. Recuperado el 2014, de [http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3c\\_span.pdf](http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3c_span.pdf)
- UNESCO. (9 de octubre de 1998). *Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado el 2 de Noviembre de 2014, de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- UNESCO. (9 de octubre de 1998). <http://www.unesco.org/>. Obtenido de Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción: [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa#declaracion](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa#declaracion)
- Unesco. (13 de Septiembre de 2007). <http://www.un.org/>. Recuperado el 17 de Septiembre de 2015, de Creating an Inclusive Society: Practical Strategies to Promote Social Integration: <http://www.un.org/esa/socdev/egms/docs/2008/Paris-report.pdf>
- UNESCO. (30 de marzo de 2007). *UNESCO*. Obtenido de Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos: <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EducaciondeCalidadparaTodos.pdf>

- Unesco. (Septiembre de 2008). Obtenido de Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001776/177648S.pdf>
- UNESCO. (28 de Noviembre de 2008). Recuperado el 1 de Octubre de 2015, de La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINT\\_ED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINT_ED_48-3_Spanish.pdf)
- UNESCO. (2008b). Obtenido de Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: [http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2&Itemid=408?=es](http://www.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408?=es)
- UNESCO. (2009). Obtenido de Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- UNESCO. (10 de Diciembre de 2012). Obtenido de Situación Educativa de América Latina y el Caribe: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>
- UNESCO. (14 de 5 de 2014). *El Acuerdo de Mascate*. Recuperado el 29 de 11 de 2014, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Muscat-Agreement-ESP.pdf>
- UNESCO. (4 de Julio de 2015). Recuperado el 1 de Octubre de 2015, de Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- United Nations. (1995). <http://www.un-documents.net/>. Recuperado el 19 de Septiembre de 2015, de World Summit for Social Development, Copenhagen 1995: <http://www.un-documents.net/poa-wssd.htm>
- United Nations. (2006,p.13). Recuperado el 2 de octubre de 2015, de Social Justice in an Open World. The Role of the United Nations: <http://www.un.org/esa/socdev/documents/ifsd/SocialJustice.pdf>
- United Nations. (10 de julio de 2008). *Promoting Social Integration*. Recuperado el 12 de septiembre de 2015, de Department of Economic and Social Affairs: [http://www.un.org/esa/socdev/social/meetings/egm6\\_social\\_integration/documents/egm6\\_report.pdf](http://www.un.org/esa/socdev/social/meetings/egm6_social_integration/documents/egm6_report.pdf)
- United Nations. (18 de junio de 2012). <http://www.undp.org/>. Recuperado el 19 de Septiembre de 2015, de Beyond transition: Towards Inclusive Societies: <http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/democratic-governance/Beyond-Transition-Inclusive-Societies.html>
- Urzúa, S. (marzo de 2012). Obtenido de La rentabilidad de la educación chilena ¿educación superior para todos?: [http://www.cepchile.cl/dms/archivo\\_4991\\_3120/DOC\\_SURzua\\_Larentabilidad-de-la-educacion-superior-en-Chile.pdf](http://www.cepchile.cl/dms/archivo_4991_3120/DOC_SURzua_Larentabilidad-de-la-educacion-superior-en-Chile.pdf)
- Vera Lamperein, J. (diciembre de 1973). <http://dspace2.conicyt.cl/>. Obtenido de El Compromiso social con la Universidad:

[http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/92818/EL\\_COMPROMISO\\_SOCIAL\\_DE\\_LA\\_UNIVERSIDAD%20.pdf?sequence=1](http://dspace2.conicyt.cl/bitstream/handle/10533/92818/EL_COMPROMISO_SOCIAL_DE_LA_UNIVERSIDAD%20.pdf?sequence=1)

- Vidal, E. (2014). *Universidad de la Coruña*. Recuperado el 29 de mayo de 2015, de La calidad y su gestión en las organizaciones gallegas. Propuesta de un modelo de gestión de calidad total basado en el modelo EFQM de Excelencia: [http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12406/2/VidalV%C3%A1zquez\\_Estrella\\_TD\\_2014.pdf](http://ruc.udc.es/bitstream/2183/12406/2/VidalV%C3%A1zquez_Estrella_TD_2014.pdf)
- World Bank. (Diciembre de 2000). <http://www.tfhe.net/>. Obtenido de La Educación en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas: <http://www.tfhe.net/report/downloads/report/bm.pdf>
- World Bank. (Octubre de 2013). <https://openknowledge.worldbank.org>. Recuperado el 19 de Septiembre de 2015, de Inclusion Matters: The Foundation for Shared Prosperity. Washington, DC. © World Bank.: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/16195>
- Zapata, G., & Tejada, I. (Agosto de 2009). *Informe nacional Chile*. Obtenido de Educación Superior y Mecanismos de Aseguramiento de la Calidad: <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Gonzalo-Zapata/Zapata%20-%20Tejada,%202009b.pdf>