

TENDENCIAS GLOBALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR Y SU IMPACTO EN AMÉRICA LATINA: DESAFÍOS PENDIENTES

CAROLINA GUZMÁN-VALENZUELA*

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile

RESUMEN: La masificación del sistema de educación superior es una de las tendencias globales que más impacto ha tenido en Latinoamérica. Este fenómeno ha generado debate en torno a quiénes ofrecen este servicio (el Estado y/o el sector privado), cuál es el rol del Estado y de los estudiantes en el financiamiento, cuestiones de calidad educativa y el desafío de enseñar a estudiantes con perfiles muy diversos. También, la estratificación en el acceso así como entre instituciones se ha convertido en objeto de cuestionamiento y ha promovido la implementación de políticas y estrategias para su abordaje. En este artículo, se examinan las principales características de los sistemas de educación superior en la región de Latinoamérica para luego abordar críticamente estas cuestiones. El artículo finaliza con reflexiones acerca de la relevancia de implementar políticas y estrategias institucionales para corregir la inequidad del sistema y permitir a todos/as los/as estudiantes desarrollar habilidades básicas que promuevan un aprendizaje integral.

PALABRAS CLAVE: tendencias globales en educación superior, América Latina, masificación, debate sobre lo público/privado, calidad, inequidad.

*GLOBAL TRENDS IN HIGHER EDUCATION AND THEIR IMPACT ON LATIN AMERICA:
PENDING CHALLENGES*

ABSTRACT: Massification is one of the global trends in higher education with more impact on the Latin American region. It has promoted discussion around the public/private divide in the provision of higher education, the role of the state and students in financing higher education studies, issues regarding quality, and challenges about how to teach students with diverse backgrounds. Also, stratification in access as well as across institutions has been under scrutiny and has prompted the implementation of policies and strategies. This article examines the main features of higher education institutions in Latin America and critically addresses these issues. The article ends with reflections about the relevance of implementing policies and institutional strategies to correct the inequity of the higher education systems in the region and to allow every student to develop basic skills in order to learn in a holistic way.

* Para correspondencia, dirigirse a Carolina Guzmán-Valenzuela (carolina.guzman@ciae.uchile.cl), Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, Periodista José Carrasco Tapia N.º 75, Santiago (Chile). Tel. +56 229781207.

KEYWORDS: Global trends in higher education, Latin America, massification, public/private divide, quality, inequity.

INTRODUCCIÓN

El panorama de la educación superior ha cambiado ostensiblemente en las últimas décadas siendo la masificación del sistema una de sus principales transformaciones. Si bien esta tendencia se ha experimentado en los países del norte desde los años 60, en las últimas décadas, el mayor acceso a la educación superior también se observa en países de Asia Central Latinoamérica y el Caribe, Oriente Medio y África del Norte (World Bank, 2013).

En el pasado, las clases de elite, con mayor capital cultural y social (Bourdieu, 1993), accedían a la educación superior. En la actualidad, el acceso a la educación superior ya no es considerado un privilegio para ciertas clases sociales, sino que, más bien, se ha transformado en un medio para la movilidad social y la realización personal, así como también en un motor de crecimiento social y económico para un país o una región (Valero & Van Reenen, 2016; Kimenyi, 2011; Moretti, 2004). Al mismo tiempo, el mayor acceso a este nivel educativo ha conllevado una serie de tensiones tales como la estratificación del sistema, la diversa calidad ofrecida por las instituciones de educación superior, la provisión (pública/privada) de este servicio, la diversidad del estudiantado que ingresa al sistema y, junto a ello, la complejidad de enseñar para un perfil de estudiante heterogéneo.

En este artículo, se abordarán las principales tendencias globales en educación superior con un especial foco en Latinoamérica. Se realizará una revisión de la literatura que incluye aspectos críticos en educación superior que son relevantes para la implementación de políticas educativas nacionales e institucionales en la región y que incluirán: los fines de la educación superior; la provisión (pública/privada) de educación superior y su financiamiento; la estratificación del sistema y el problema de la calidad. Finalmente, se abordará la cuestión de la diversidad de la composición del estudiantado y los desafíos para promover el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje, entre ellas, las habilidades de lectura y escritura.

SUCINTA RADIOGRAFÍA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

El sistema de educación superior en América Latina (AL) es rico y diverso y atiende a una población que también es diversa. Por tal razón, no es posible hablar de un modelo único o tendencias que afectan a todos los sistemas por igual. Cada uno de estos sistemas es producto de un legado histórico, financiero, cultural y étnico (Guzmán-Valenzuela & Bernasconi, 2018).

En AL existe en la actualidad una población de unos 600 millones de habitantes que comparten una herencia mezclada de componentes locales indígenas y también de otros países (en su mayoría de Europa). Los países con mayor población son Brasil (con más de 200 millones de nacionales) y México (con alrededor de 100 millones).

En cuanto al producto interior bruto (PIB), los países más ricos son Uruguay (15.573 dólares per cápita), Chile (13.416 dólares per cápita) y Argentina (13.431 dólares per cápita) (World Bank, 2015). Latinoamérica es también una de las regiones con uno de los mayores índices de desigualdad (medido a través del coeficiente de GINI) junto a África; Honduras, Colombia, Brasil, Panamá y Chile son los países con un coeficiente de GINI más alto (50,6; 53,5; 51,5; 50,7 (World Bank, 2014) y 50,5 (World Bank, 2013), respectivamente).

Actualmente, existen más de 8.000 instituciones de educación superior en AL de las cuales unas 3.000 aproximadamente son universidades, y de estas unas 2.000 son universidades privadas, lo cual da cuenta de un alto grado de privatización en el sector universitario. Las universidades más antiguas de la región datan del período colonial (fundadas entre los siglos XVI y XIX) y fueron creadas por la corona española y portuguesa en estrecha colaboración con la iglesia católica (Arocena & Sutz, 2005; Levy, 1986). El número de instituciones de educación superior en AL ha aumentado dramáticamente en las últimas décadas para dar respuesta a la demanda educativa. Por ejemplo, en Brasil, entre el 2004 y el 2011 se han creado cerca de 60 nuevas universidades (estatales y privadas); en Chile, a partir de los años 80 hubo un aumento explosivo de universidades privadas (en la actualidad, existen más de 40 universidades privadas); en Paraguay se aumentó de una a 8 universidades estatales entre 1993 y 2013; y en Perú, junto con el aumento de instituciones privadas, también se han creado 21 nuevas instituciones públicas (CINDA, 2015).

Los datos aportados por el Banco Mundial también muestran que existe un rápido crecimiento del sector en términos de estudiantes matriculados en el sistema, de ambos sexos (World Bank, 2010-2014). Esta tendencia es liderada por Chile, Argentina y Puerto Rico. En algunos países como Cuba, Uruguay y Bolivia existe un predominio de matrículas en universidades públicas; en países como Honduras, Costa Rica, El Salvador, Nicaragua, Perú y Brasil más del 60% está matriculado en universidades privadas; mientras que en Chile y Paraguay más del 80% de estudiantes está matriculado en este tipo de instituciones (CINDA, 2015). En cuanto al gasto gubernamental por estudiante (como porcentaje del PIB per cápita), los gobiernos de México y Brasil son los que más inyectan recursos al sector: 37,3% (World Bank, 2011) y 28,5% (World Bank, 2012), respectivamente. En el extremo opuesto se encuentran El Salvador (11,2%) (World Bank, 2011), Chile (15%) y Argentina (15,4%) (World Bank, 2012).

Ahora bien, ¿qué explica este exponencial aumento en el acceso a educación superior y con ello del número de instituciones (públicas y/o privadas) de este nivel educativo?

RELEVANCIA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SUS FINES: DISTINCIONES PROBLEMÁTICAS

La pregunta sobre la relevancia y fines de la educación superior no tiene una sola respuesta; más aún, algunas de estas respuestas son problemáticas. En primer lugar, se discutirá el rol de la educación superior a partir de la revisión de la literatura

internacional poniendo de relieve ciertas tensiones. En segundo lugar, se realizarán distinciones acerca de los beneficios de la educación superior tanto a nivel individual como macro-social. A partir de estas distinciones, se abordarán nudos críticos en la educación superior, especialmente para el caso latinoamericano.

La educación pública como bien público para el bien público

Existe abundante literatura que hace referencia a los fines de la educación superior. Diversos autores, por ejemplo, apuntan al rol público de la educación superior (Guzmán-Valenzuela, 2016a; Barnett, 2015; Marginson, 2014, 2012, 2011). Marginson (2014, 2012, 2011), por ejemplo, distingue entre bienes públicos (plural) y bien público (singular). Los bienes públicos son aquellos bienes y servicios que son producidos y que están disponibles para todos/as sin distinción, rivalidad (en el sentido de que su uso no reduce su disponibilidad para otras personas), ni exclusividad (no involucran un costo adicional para aquel que lo consume o usa) (Holcombe, 1997; Samuelson, 1954). En cambio, el bien público (singular) hace referencia más bien a actividades y beneficios colectivos y/o recursos cuyo uso es asequible para todos/as (Marginson, 2011).

Al analizar la educación superior como bien público *para* el bien público surge una serie de distinciones que no permiten aplicar estas definiciones y sus criterios de manera absoluta en todos los casos (Guzmán-Valenzuela, 2016a). Así, por ejemplo, si la educación superior en sí misma es concebida como un bien público (singular), al aplicar los criterios de disponibilidad para todos, sin distinción, rivalidad y exclusividad, entonces la educación superior debiera estar disponible para todos, sin selección y de manera gratuita. Sin embargo, sólo un grupo muy pequeño de sistemas de educación superior satisfacen estos criterios (por ejemplo, Argentina y Cuba en Latinoamérica). Por otro lado, si se considera la tradicional tarea de producción de conocimiento científico por parte de la universidad, nuevamente aparecen ciertas dificultades para aplicar estos criterios. Así, por ejemplo, el conocimiento producido tendría que ser gratuito y estar disponible para todos/as sin distinción, cuestión que no sucede en la mayoría de los casos; por ejemplo, al tener que pagar para poder acceder a conocimiento protegido por derechos de autor, o bien, al tener que contar previamente con cierto conocimiento especializado para poder acceder y entender un nuevo conocimiento (Kauppinen, 2014).

Si la educación superior es concebida como un bien para el bien público (singular), también surgen ciertas distinciones que son problemáticas. Por ejemplo, nadie dudaría de que los avances en medicina o en ingeniería contribuyen a salvar vidas, a mejorar la calidad de estas o a resolver problemas. Sin embargo, el acceso a estos beneficios puede estar restringidos a ciertos grupos de poder (económico, político y/o social), o bien, el conocimiento científico o ciertos servicios profesionales pudieran ser concebidos como bienes a transar en el mercado que son adquiridos sólo por aquellos que pueden pagar por ellos (Kauppinen, 2014; Slaughter & Rhoades, 2004). Y es aquí

cuando surge cierta polémica acerca de quiénes producen bienes públicos y con qué fines (comerciales o políticos, por ejemplo) (Calhoun, 2006).

Beneficios de la educación superior

Al hacer referencia a los beneficios de acceder a la educación superior es posible realizar distinciones en términos individuales y macro-sociales tanto desde una dimensión económica como desde una social. La literatura internacional señala que el acceso a la educación superior promueve la movilidad social (Altbach & Knight, 2007; Smeeding & Haveman, 2006; Clark, 1960). Así, en la sociedad contemporánea se espera que aquellos que acceden a la educación superior mantengan o mejoren sus condiciones de vida a través de un salario acorde a su formación (Baum, Ma & Payea, 2013; Carnevale, Rose & Cheah, 2011). A nivel macro-social, los estudios apuntan a las bondades de la educación superior como motor de crecimiento económico de un país o región (Valero & Van Reenen, 2016; Kimenyi, 2011; Moretti, 2004). La formación de capital humano para la mejora de la productividad (Schultz, 1961) tiene entonces un impacto positivo en el resto de la sociedad a través de un efecto multiplicador (Marginson, 2012). La generación de conocimiento a través de la investigación y la producción de tecnología también son vistas como un beneficio para el desarrollo local y nacional, aunque se ha observado que estos beneficios no necesariamente son para todos y que existen restricciones en el acceso.

La educación superior permite que los ciudadanos estén más y mejor educados, cuestión clave para la mejora social de un país en términos de promoción de la democracia, el diálogo y la participación. Desde aquí, la educación superior se constituye en un espacio de crecimiento personal y ciudadano para todos/as aquellos/as que acceden a ella. Esta perspectiva es cercana a la idea de Habermas (2010) sobre la esfera pública como espacio para la formación ciudadana y política. Las instituciones de educación superior pueden ser concebidas como espacios en donde estudiantes y profesores intercambian ideas y valores pluralistas que respetan la diversidad valórica, confesional y política. Esta educación para la diversidad y la tolerancia puede tener lugar tanto dentro del aula como en otros espacios y actividades (de extensión y servicio) que sean promovidos por las instituciones de educación superior. Asimismo, las instituciones de educación superior pueden convertirse en espacios para ejercer la crítica, reflexión y el cambio social y político en la propia comunidad (Neary & Winn, 2009). Este es el rol que han ejercido diversos movimientos universitarios que han tenido lugar en países como México, Chile y Colombia (Guzmán-Valenzuela, 2016b) y que están impulsando reformas en el sistema, en la actualidad.

El rol de la educación superior, por último, también puede estar enfocado a la disminución de la inequidad (Guzmán-Valenzuela, 2016a) y el acceso de todos/as a una educación de calidad. Un rol que tiene sentido en regiones y países con altos grados de desigualdad, como LA. Esta cuestión será retomada en la sección sobre estratificación del sistema y el problema de la calidad educativa por ser una cuestión clave para la región latinoamericana.

FINANCIAMIENTO Y PROVISIÓN ESTATAL VERSUS PRIVADA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN DEBATE ABIERTO

En educación superior es posible observar dos esquemas de financiamiento y provisión de la educación superior que pueden presentarse en mayor o menor grado. Un primer esquema se caracteriza por financiamiento estatal y una provisión a través de instituciones que pertenecen principalmente al Estado (modelo característico en países con una larga tradición de Estado de bienestar, especialmente en Europa). Un segundo esquema se caracteriza por ser mixto con diversas variantes: el Estado financia –total o parcialmente– la educación superior, y la educación se imparte tanto en instituciones que pertenecen al Estado como aquellas del sector privado. Alternativamente, hay un financiamiento privado (total o parcial) en instituciones estatales y/o privadas. Estos esquemas aparecen en conjunto o por separado en diversos países y regiones del mundo y son producto de complejas dinámicas históricas, culturales, políticas y económicas.

Cuando la educación superior estaba destinada a un grupo reducido de ciudadanos, la cuestión del financiamiento no era mayormente problemática y el Estado tendía a hacerse cargo de su financiamiento y provisión. Este esquema aparece en la actualidad en países como Finlandia, Suecia, Bélgica y Austria (OECD, 2014) en donde casi no hay espacio para instituciones privadas de educación superior y el Estado financia casi la totalidad del sistema. Sin embargo, y debido a la masificación del sector –demanda que no siempre puede ser absorbida por instituciones públicas–, el financiamiento público ha perdido terreno. Esta es una tendencia que se observa en numerosos países de la OECD desde el 2000 en adelante (Langden & Bélanger, 2013).

En LA, la tendencia ha favorecido más bien esquemas mixtos de financiamiento y provisión. Por ejemplo, las universidades públicas en Brasil y Argentina son gratis (a diferencia de las privadas) aunque también existen universidades privadas que funcionan con arancel. El caso de Chile resulta singular para ilustrar un esquema de financiamiento estatal y provisión mixta, es decir, estatal y privada. Hasta antes de la reforma de 1980 impuesta por la dictadura de Pinochet, el Estado financiaba alrededor del 90% de la educación superior impartida por instituciones privadas (Parada, 2010), como era el caso de la Universidad Católica de Chile. En la actualidad, lo sigue haciendo aunque en menor medida y de manera directa e indirecta (a través de préstamos subsidiados por el Estado a los estudiantes para pagar sus aranceles, de la medida de gratuidad para los estudiantes de los quintiles más bajos y de otras becas y ayudas para transporte, comida, etc.). Más aún, el Estado chileno, en algunos casos, entrega un mayor financiamiento a ciertas universidades privadas que a universidades públicas –regionales– (21% versus 15% en algunos casos) (Contraloría General de la República, 2012). Como consecuencia, el rol del Estado en el financiamiento de la educación pública y privada y una excesiva provisión privada se han vuelto cuestiones debatibles y se han convertido en uno de los revulsivos para el movimiento estudiantil (Guzmán-Valenzuela, 2016b; Bellei, Cabalin & Orellana, 2014).

Asimismo, en AL, a la par del financiamiento de la educación superior por parte de las familias, ha proliferado el número de instituciones de carácter privado. Este es el caso de Paraguay, Perú, Chile, Colombia y Brasil en Latinoamérica (CINDA, 2015),

aunque cada país presenta configuraciones diversas en sus sistemas de educación superior (en el caso de Perú, por ejemplo, han aumentado tanto las instituciones privadas como las estatales). Los casos de Chile y Paraguay, en donde la mayoría de los estudiantes están matriculados en instituciones privadas, muestran una tendencia en la que el rol del Estado se encuentra debilitado tanto en términos de financiamiento como provisión. En Chile, además, la mayoría de los estudiantes debe endeudarse para poder financiar sus estudios (Kremerman & Páez, 2016).

Por último, a la hora de referirse al financiamiento de instituciones privadas de educación superior, existe otra distinción importante de mencionar y que ha sido causa de debate público tanto en países del sur como del norte: si las instituciones privadas deben tener o no fines de lucro. En Chile, si bien el fin de lucro está prohibido por ley (ley n.º 18.962), hace algunos años se detectó que numerosas universidades privadas perseguían ganancias a través de mecanismos cuasi-legales. Por ejemplo, algunos propietarios de dichas instituciones operaban a través de sociedades constructoras que construían y arrendaban los inmuebles a estas universidades y obtenían ganancias por concepto de arriendo. Varias de estas universidades han sido investigadas y algunas de ellas continúan siendo cuestionadas (Mönckeberg, 2013). En países fuera de la región de LA esta cuestión también genera tensión. En Estados Unidos, por ejemplo, la figura de universidades con fines de lucro está permitida y estas han crecido exponencialmente en los últimos años. Sin embargo, muchas de estas universidades han sido criticadas pues ofrecen educación de baja calidad y tienden a tener altas tasas de deserción entre una población que pertenece a las clases más bajas. En muchos de estos casos, los estudiantes acceden a préstamos subsidiados por el gobierno y abandonan sus estudios adquiriendo grandes deudas. Algunas de estas universidades, además, se han declarado insolventes (Surowiecki, 2015).

En este escenario –de escasos recursos y alta demanda–, ha aumentado la competencia entre universidades (públicas y privadas) por captar nuevos estudiantes y fondos públicos (Bernasconi, 2015; Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013), así como la necesidad de diversificar y vender servicios de consultoría, de formación (entre otros), de manera de generar nuevos ingresos. Este modelo de ‘universidad emprendedora’ (Etzkowitz, 2004; Slaughter & Rhoades, 2004; Slaughter & Leslie, 2001, 1997; Clark, 1998) ha proliferado y se ha instalado en muchas universidades del Norte y del Sur. Asimismo, se están generando nuevos mecanismos para la asignación de recursos públicos y para la rendición de cuentas.

ESTRATIFICACIÓN DEL SISTEMA: PRESTIGIO Y CALIDAD EDUCATIVA

Según Clark (1960), cuando el ingreso al sistema educativo superior aumenta, sólo un grupo reducido de estudiantes accede a universidades de elite mientras la gran mayoría ingresa a universidades menos selectivas. Lo anterior ha dado lugar a la discusión en torno a prestigio y calidad educativa.

La competencia por el prestigio

La cuestión del prestigio es un tema recurrente en la literatura internacional (Hazelkom, 2015; Deem, Mok & Lucas, 2008) y ha conllevado la implementación de una serie de políticas públicas e institucionales. Convertirse en una ‘world-class university’ (Altbach, 2004) se transforma en un medio para atraer a los mejores estudiantes nacionales y del mundo –lo cual conlleva un aumento significativo en los ingresos, especialmente para el caso de estudiantes internacionales quienes suelen pagar mucho más en aranceles que los estudiantes locales– así como para mantener poder reputacional (Calhoun, 2006). De ahí la importancia de figurar en los primeros puestos de los rankings internacionales tales como el Academic Ranking of World Universities o Ranking de Shanghai, el Times Higher Education ranking, o el QS World University Ranking.

Sin embargo, la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en estos rankings es, inevitablemente, remota para la mayoría de las universidades del mundo. Si se observa que sólo 100 universidades (las 100 mejores) cuentan con esa posibilidad y que la mayoría de ellas están ubicadas en países del Norte (tales como Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Suiza y Japón), entonces, ¿qué sucede con el resto de universidades y con aquellas de AL en particular? Al examinar los rankings internacionales antes mencionados, se observa que la Universidad de São Paulo es la mejor ubicada, aunque no dentro de las 100 mejores posiciones según los rankings de Shanghai y el de THE. También sobresale la Universidad de Buenos Aires que, según el QS World University, ocupa el lugar 85, seguida por la Universidad Católica de Chile, que ocupa la posición 147.

El bajo rendimiento en los rankings internacionales de las universidades latinoamericanas puede ser explicado por diversas razones a las que no es posible aludir aquí en detalle. Una de ellas es sin lugar a dudas el escaso gasto que se invierte en investigación en la mayoría de países latinoamericanos según PIB (OECD, 2014). Los países con mayor gasto en este ítem son Brasil (1,15); Argentina (0,58); México (0,54) y Chile (0,36) –índice que llama la atención por ser Chile el único país de América del Sur que es miembro de la OECD y por ser este gasto muy bajo si se lo compara con el de países como Estados Unidos (2,81), Australia (2,13) y Reino Unido (1,63). Otra razón guarda relación con el insuficiente número de recursos humanos con grado de doctor que puedan dedicarse a la investigación en las universidades y con ello aumentar los índices institucionales de productividad académica (CINDA, 2015). Una tercera razón se relaciona con que la mayoría de las revistas académicas están localizadas en países del Norte y por tanto existe una barrera idiomática. Por último, otra razón poderosa guarda relación con el modelo de universidad que se quiere promover en los países latinoamericanos. En las últimas décadas, la mayoría de las universidades latinoamericanas han sido creadas para dar respuesta a los altos índices de demanda por formación profesional (Brunner, 2009). Así, las instituciones más nuevas han optado por un modelo de enseñanza más que de investigación y sólo las universidades más tradicionales de la región dan mayor relevancia a actividades de investigación.

La estratificación del sistema y el problema de la calidad educativa

La estratificación del sistema de educación superior no es más que una expresión de la gran desigualdad existente en la región. La inequidad en el sistema de educación superior queda no sólo patente a partir de la estratificación en el acceso en la región (SITEAL, 2010-2012) sino también en los índices de retención y deserción del sistema, así como en las tasas de titulación en educación superior (UNESCO, 2015). Si bien el número de estudiantes de familias menos aventajadas acceden más hoy en día a educación superior que en el pasado (CEPAL, 2010) ‘la conclusión de estudios terciarios en la cohorte 25-29 llegaba al 0,7% del quintil de más bajos ingresos en los países de América Latina, [mientras] en el quintil más rico era de 18,3%.’ (UNESCO, 2013: 137). Asimismo, las tasas de egreso en la región son bajas, especialmente en el caso de poblaciones indígenas, negras y de áreas rurales, datos que también dan cuenta de la estratificación del sistema (World Bank, 2009).

La estratificación social en el acceso requiere un abordaje desde las políticas educativas nacionales e institucionales. Desde hace décadas (Tinto, 1975), se han realizado estudios empíricos sobre la deserción y retención universitarias en los que el origen socio-económico del estudiante tiene un peso importante a la hora de predecir el éxito educativo así como también lo tienen factores institucionales relacionados con la integración del estudiante a la comunidad universitaria y su desempeño académico (Tinto, 1993). De ahí la importancia de implementar políticas a nivel nacional y a nivel institucional que incluyan mecanismos de discriminación positiva hacia los grupos de estudiantes menos aventajados no sólo para que accedan más al sistema, sino también para que permanezcan y logren graduarse, todos indicadores relevantes a la hora de evaluar calidad educativa y eficacia del sistema.

Por otro lado, y de manera simultánea, las diferenciaciones entre tipo de universidades llevan consigo la problemática de la estratificación en el sistema de educación superior y de la reproducción social (Hartmann, 2000; Davis, 1998; Bourdieu & Passeron, 1990), en la medida en que sólo un grupo reducido y privilegiado tiene acceso a las mejores universidades ya sea de su propio país o del mundo. Lo anterior es parte de un círculo vicioso en el que estudiantes de los quintiles más ricos que asisten a las mejores escuelas de primaria y secundaria pueden acceder a las universidades selectivas. Consecuentemente, los estudiantes de clases más aventajadas refuerzan y reproducen su capital social y cultural (Bernstein, 2003; Bamford, 1961), suelen desarrollar una exitosa carrera académica y acceden a los puestos de trabajo y posiciones mejor remuneradas (Langa & David, 2006; Thomas & Perna, 2005; Pretorius & Xue, 2003). Los estudiantes menos aventajados, en cambio, con un capital social y cultural menor (Bourdieu, 1993) se encuentran peor preparados en términos educativos en general –en comparación con estudiantes de quintiles más ricos (Wu, 2009)– y en lo que respecta a sus habilidades de lectura y escritura (Hyland, 2013). Estos estudiantes suelen matricularse, por tanto, en universidades menos selectivas –generalmente una universidad orientada a la enseñanza– transformándose en muchos casos en la primera generación de la familia en asistir a la universidad (Archer, Hutchings & Ross, 2002; Finnegan, 1993). Y esta estratificación conduce a

una discusión de fondo acerca de la calidad del sistema que ya era discutida por Clark (1960) en los años 60: ¿Aquellos que acceden a universidades más selectivas pueden beneficiarse de una educación de mayor calidad educativa que aquellos/as que van a universidades menos selectivas?

Debido a la tensión entre masificación y calidad educativa, se han implementado políticas educativas cuyo foco es evaluar y acreditar dicha calidad. Así, al menos en LA, desde los años 90, se han llevado a cabo reformas para evaluar y regular la calidad educativa de las instituciones de educación superior (Villanueva, 2010; Acosta Silva, 2002) ya sea a través del establecimiento de agencias de acreditación (casos de Chile, El Salvador y Colombia, por ejemplo) o a través de sistemas de evaluación de calidad (casos de Argentina, Brasil, México, Costa Rica y Cuba, entre otros). La mayoría de estos sistemas se han centrado en el nivel de pregrado y, en la actualidad, se está dando mayor visibilidad a la evaluación de programas de postgrado así como de la institución en general. Ahora bien, estos sistemas están lejos de ser perfectos pues la calidad educativa constituye un proceso complejo que incluye numerosas variables no siempre fáciles de evaluar. Como consecuencia, la medición de calidad en el nivel terciario ha tendido a basarse en indicadores duros relativos a la infraestructura y facilidades en los campus, dotación de académicos y productividad académica, número de titulados e inserción laboral, entre otros. Sin embargo, queda trabajo por hacer en cuestiones relativas a cómo se enseña en las instituciones de educación superior y cómo promover un aprendizaje profundo, así como desarrollar instrumentos que recojan las valoraciones que realizan los estudiantes de su experiencia académica.

DIVERSIDAD DE ESTUDIANTES Y DESAFÍOS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El acceso masivo a instituciones de educación superior ha conllevado el ingreso de una mayor diversidad de estudiantes, especialmente en lo que respecta a su origen socio-económico. Si bien los índices de retención, deserción y titulación se relacionan con el nivel socio-económico y con la etnia y el origen rural –tal y como se comentó antes– en LA, más estudiantes de primera generación están accediendo a la educación superior, lo cual hace necesaria la enseñanza para la diversidad.

Investigaciones con estudiantes de primera generación en el nivel terciario (Pascarella & Terenzini, 2004; Ting, 2003;) muestran que estos estudiantes suelen haber tenido menos exposición a un ambiente académico en sus hogares y menos hábitos de estudio debido a que sus padres no prosiguieron/continuaron estudios, o bien dedicaban parte de su tiempo a trabajar para aportar a la economía familiar. Uno de los aspectos clave en este sentido es el peor desempeño que presentan estos estudiantes al ingresar al sistema en lo que respecta a literacidad y habilidades de pensamiento crítico (Hyland, 2013; Santelices et al., 2010). De ahí la importancia de apoyar a estos estudiantes, especialmente durante el primer año de carrera, en el desarrollo de habilidades de escritura y lectura (Nelson, Duncan & Clarke, 2009).

La estratificación en el acceso a universidades ha sido abordada desde políticas educativas en algunos países de la región. Recientemente, estas políticas han propuesto

las denominadas ‘acciones afirmativas’, es decir, una serie de estrategias educativas y de apoyo psicosocial que se entregan a estudiantes destacados de escuelas vulnerables de manera de prepararlos para ingresar a las universidades. En Chile, actualmente, existen programas de este tipo (el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), por ejemplo) aunque ya existían los denominados propedéuticos que tenían un fin similar pero que eran implementados desde cada institución. Este tipo de iniciativas requieren de seguimiento y evaluación constantes especialmente en lo que respecta a las experiencias académicas de los estudiantes, quienes pueden presentar mayores dificultades para adaptarse a la cultura universitaria y, por tanto, corren un mayor riesgo de repetencia o abandono del sistema (de los Ríos & Canales, 2007; Tinto, 1975).

El profesorado universitario también requiere de formación específica para enfrentar estos desafíos de aprendizaje. Si ya constituye todo un desafío enseñar en la universidad sin haber sido formado pedagógicamente para ello –el caso de la mayoría de los académicos en la región–, mayor resulta el desafío de enseñar para la diversidad abordando las necesidades y ritmos de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. En los últimos años han surgido programas de formación para la docencia universitaria en numerosas universidades de la región, pero está lejos de instaurarse una política de formación pedagógica del profesorado universitario tal y como existe en otros países del mundo (Guzmán-Valenzuela, 2010). Las condiciones laborales del profesorado universitario y su incidencia en las prácticas pedagógicas son también importantes de abordar. En Chile, por ejemplo, en ciertas universidades no selectivas, la mayoría de los profesores que enseñan son ‘taxi teachers’ (Simbürger, 2013), es decir, trabajan en condiciones laborales más precarias (usualmente sin contrato permanente), deben enseñar una gran cantidad de cursos y apenas cuentan con horas para planificar sus sesiones y asignar tiempo para la tarea de evaluación de los aprendizajes (Guzmán-Valenzuela & Di Napoli, 2014; Guzmán-Valenzuela & Barnett, 2013). Políticas de contratación y de formación del profesorado universitario son por tanto dos aspectos fundamentales si se tiene en el horizonte una enseñanza universitaria para la diversidad.

Tanto en instituciones de elite como en instituciones no selectivas a las que acceden estos estudiantes, enseñar para la diversidad se convierte en un aspecto importante de abordar estratégicamente. En este artículo se propone que enseñar para la diversidad rompa con una visión del estudiante como deficitario (con falta de formación académica) que intente adaptarlo a una norma o cultura establecida (Blanco, 2008, 2006). Más bien la enseñanza para la diversidad conlleva concebir al otro como diferente, capaz de potenciar todas sus capacidades y talentos en la cultura universitaria, la cual a su vez se enriquece de la diversidad de sus estudiantes (Espinoza & González 2015; Grinberg, Infante, Matus & Rubi, 2014). La enseñanza para la diversidad, entonces, significa al otro como otro diferente y toma en cuenta ese bagaje para promover el aprendizaje de todos/as.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En este artículo, se ha realizado una revisión sucinta de las principales tendencias globales en educación superior y su impacto en Latinoamérica. La masificación

en el acceso a este nivel educativo, así como el aumento de la provisión privada, han diversificado el sistema y plantean varios desafíos que requieren de una visión estratégica en términos de políticas públicas e institucionales.

Una cuestión fundamental a la hora de analizar la educación superior en educación superior guarda relación con sus fines y relevancia. La educación superior del siglo XXI ya no puede ser sólo concebida para la producción de bienes económicos para los individuos y para un país. Más bien, la educación superior constituye un bien que favorece la agencia de los ciudadanos de un país (Marginson, 2016) –en el sentido de dotarles de habilidades para la vida, el pensamiento complejo, el pensamiento crítico y el diálogo democrático (Barnett, 2001)– así como también promueve espacios para el beneficio y la transformación social (Guzmán-Valenzuela, 2016a; Barnett, 2015).

El rol del Estado en la provisión de educación superior es, también, una cuestión clave a la hora de diagnosticar y proyectar la educación superior en LA. En la región, el rol del sector privado ha ido fortaleciéndose a pasos agigantados en numerosos países y el Estado ha tendido a delegar tanto el financiamiento como la regulación y certificación de la calidad en la competencia de un mercado que no siempre opera con fines sociales, sino que más bien comerciales (Guzmán-Valenzuela, 2016a & b). La concepción de la educación superior como un bien de consumo que adquiere un individuo para su propio beneficio es una mirada que se contrapone a los fines sociales y de transformación que se han venido proponiendo en la región desde el denominado movimiento de Córdoba (Van Aken, 1971).

La estratificación en el acceso al sistema, así como a nivel inter-institucional, por otro lado, son dos cuestiones de urgencia que deben ser abordadas en la región a través de políticas educativas. La educación superior en AL se ha convertido en un escaparate de la inequidad existente en la región, y, de cierta manera, tiende a reproducirla tal y como propusiera Bourdieu (2003; Bourdieu & Passeron, 1990). La conceptualización de la universidad como una institución que tiene entre sus funciones relativas a su responsabilidad social el disminuir la brecha entre ricos y pobres es todavía posible (Guzmán-Valenzuela, 2016a) y se requiere de voluntad política y medidas concretas para su materialización.

Asimismo, la posibilidad de acceder a una educación de calidad para todos/as –tal y como ha sido refrendado por los movimientos estudiantiles en la región–, requiere una planificación y un esfuerzo mancomunado del Estado, instituciones de educación superior y ciudadanos. El rol que le compete al Estado en lo que respecta a la regulación de la calidad educativa y la oportunidad de que todos/as accedan a una excelente formación es, en este sentido, clave. Las instituciones de educación superior asumen, por tanto, el compromiso formativo y social que tienen no sólo con los estudiantes que acogen, sino también con un proyecto de nación. Los estudiantes no son ajenos a esta implementación de políticas sino parte activa y por tanto sus valoraciones y críticas al sistema constituyen parte integral de la reflexión que necesitamos para pensar y proyectar el futuro de la educación superior en la región.

A nivel institucional, se requiere de iniciativas que formen a los profesores en la enseñanza para la diversidad (Espinoza & González, 2015; Grinberg, Infante, Matus

& Rubi, 2014) así como de programas que brinden a los estudiantes apoyo académico, especialmente en los primeros años. Es en este contexto en donde el desarrollo de habilidades para la escritura y la lectura de estudiantes menos aventajados en términos socio-económicos resulta crucial. Los procesos de lectura y escritura están a la base de los procesos de enseñanza-aprendizaje pues es a través de estos que los estudiantes pueden comprender y consolidar el conocimiento disciplinar y demostrar que lo han asimilado (Hyland, 2013). Consecuentemente, el debate público debe poner más atención a la necesidad de desarrollar estos procesos básicos y, desde ahí, implementar políticas educativas e institucionales que permitan a los estudiantes desarrollar todas sus capacidades profesionales y disciplinares así como su pensamiento crítico. Lo anterior adquiere especial relevancia si se quiere hacer frente a la inequidad que muestra el sistema de educación superior en Latinoamérica.

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer especialmente al programa ‘Becas Iberoamérica. Jóvenes profesores e investigadores Santander Universidades’ convocatoria 2016. También el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación asociativa de CONICYT.

REFERENCIAS

- ACOSTA SILVA, A. 2002. El Neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica* 17(49): 43- 72.
- ALTBACH, P. G. 2004. The costs and benefits of world-class universities. *Academe* 90(1): 20-23.
- ALTBACH, P. G. & J. KNIGHT. 2007. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education* 11(3-4): 290-305.
- ARCHER, L., M. HUTCHINGS & A. ROSS. 2002. *Higher education and social class: Issues of exclusion and inclusion*. Abingdon: Routledge.
- AROCENA, R. & J. SUTZ. 2005. Latin American Universities: From an original revolution to an uncertain transition. *Higher Education* 50: 573-592.
- BAMFORD, T. W. 1961. Public Schools and Social Class, 1801-1850. *British Journal of Sociology* XII: 224-235.
- BARNETT, R. 2015. In Search of a Public: Higher Education in a Global Age. En O. Filippakou y G. Williams *Higher Education as a public good. Critical perspectives on theory, policy and practice*. Pp.15-27. New York: Peter Lang.
- BARNETT, R. 2001. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BAUM, S., J. MA & K. PAYEA. 2013. Education pays 2010. *The College Board*. Disponible el 15 de marzo de 2017 en: <https://trends.collegeboard.org/sites/default/files/education-pays-2013-full-report-022714.pdf>

- BELLEI, C., C. CABALIN & V. ORELLANA. 2014. The 2011 Chilean student movement against neoliberal educational policies. *Studies in Higher Education* 39(3): 426–440.
- BERNASCONI, A. (Ed.). 2015. *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- BERNSTEIN, B. 2003. *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language* (Vol. 2). London: Routledge.
- BLANCO, R. 2006. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4: 1-15.
- BLANCO, R. 2008. Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (Ed.), *Desde la educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes*. Pp. 13-53. Santiago, Chile: Fundación Santillana.
- BOURDIEU, P. 1993. *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Cambridge: Polity Press.
- BOURDIEU, P. 2003. Cultural reproduction and social reproduction. En C. Jenks (Ed.), *Culture: Critical Concepts in Sociology*. Volume 3. Pp. 63-99. Londres: Routledge.
- BOURDIEU, P. & J. C. PASSERON. 1990. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- BRUNNER, J. J. 2009. Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. *Estudios Pedagógicos* 35(2): 203-230.
- CALHOUN, C. 2006. The university and the public good. *Thesis Eleven* 84(1): 7-43.
- CARNEVALE, A. P., S. J. ROSE & B. CHEAH. 2011. *The college payoff: Education, occupations, lifetime earnings*. Disponible el 15 de febrero de 2017 en: <https://cew.georgetown.edu/cew-reports/the-college-payoff/>
- CLARK, B. 1960. The 'cooling-out' function in higher education. *American Journal of Sociology* 65(6): 569-576.
- CLARK, B. 1998 *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon/ IAU.
- CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA. 2012. *Financiamiento Fiscal a la Educación Superior 2011*. Disponible el 15 de febrero de 2017 en http://www.contraloria.cl/NewPortal2/portal2/ShowProperty/BEA+Repository/Merged/2013/Archivos/356_Financiamiento_2011
- DAVIS, J. E. 1998. Cultural capital and the role of historically Black colleges and universities in educational reproduction. En K. Freeman (Ed.), *African American culture and heritage in higher education research and practice*. Pp. 143-154. Westport, CT: Praeger publishers.
- DEEM, R., K. H. MOK & L. LUCAS. 2008. Transforming higher education in whose image? Exploring the concept of the 'world-class' university in Europe and Asia. *Higher education policy* 21(1): 83-97.
- DE LOS RÍOS, D. & A. CANALES. 2007. Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación* 26: 173-201.
- ESPINOZA, O. & L. E. GONZÁLEZ. 2015. Equidad en el sistema de educación superior de Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior*

en Chile: transformación, desarrollo y crisis. Pp. 517-579. Santiago, Chile: Centro de Estudios de Políticas y prácticas en Educación.

- ETZKOWITZ, H. 2004. The evolution of the Entrepreneurial University. *International Journal of Technology and Globalisation* 1(1): 64-77.
- FINNEGAN, D. E. 1993. Segmentation in the academic labor market: Hiring cohorts in comprehensive universities. *Journal of Higher Education* 64(6): 621-656.
- GRINBERG, S., M. INFANTE, C. MATUS & V. RUBI. 2014. Espacios y subjetividades. Narrando trayectorias de la vulnerabilidad. *Estudios Pedagógicos* XL(2): 203-219.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. 2010. *El Proceso de Construcción del Conocimiento de Oficio en Profesores Universitarios Noveles: un Estudio de Casos en la Universitat de Barcelona*. (Tesis Doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. 2016a. Unfolding the meaning of public(s) in universities: Toward the transformative university. *Higher Education* 71(5): 667-679.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. 2016b. Neoliberal discourses and the emergence of an agentic field: The Chilean student movement. En R. Brooks (Ed.), *Student Politics and Protest*. Pp. 47-62. London: Routledge & SRHE.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. & R. BARNETT. 2013. Academic Fragilities in a marketised age: The Case of Chile. *British Journal of Educational Studies* 61(2): 203-220.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. & A. BERNASCONI. 2018. The Latin-American University: Past, present and future. En R. Barnett & M. Peters (Eds.), *The Global University*. Pp. 776-294. New York: Peter Lang.
- GUZMÁN-VALENZUELA, C. & R. DI NAPOLI. 2014. Competing narratives of time in the managerial university: The contradiction of fast time and slow time. En P. Gibbs, O-H. Ylijoki, C. Guzmán-Valenzuela & R. Barnett (Eds.), *The Flux of Time in the Contemporary University*. Pp. 154-167. Oxford: Routledge.
- HABERMAS, J. 2010. The Public Sphere: An Encyclopedia Article (1964). En J. Gripsrud, H. Moe, A. Molander, & G. Murdock (Eds.), *The Idea of the Public Sphere: A Reader*. Pp. 114-120. Plymouth: Lexington Books.
- HARTMANN, M. 2000. Class-specific habitus and the social reproduction of the business elite in Germany and France. *The Sociological Review* 48(2): 262-282.
- HAZELKORN, E. 2015. *Rankings and the reshaping of higher education: The battle for world-class excellence*. London: Palgrave Macmillan.
- HYLAND, K. 2013. Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language teaching* 46(01): 53-70.
- HOLCOMBE, R. G. 1997. A theory of the theory of public goods. *The Review of Austrian Economics* 10(1): 1-22.
- JUNG, I. 2005. Quality assurance survey of mega universities. En C. McIntosh & V. Zeynep (Eds.), *Perspectives on distance education: Lifelong learning and distance higher education*. Pp. 79-98. Paris: Commonwealth of Learning, Vancouver and UNESCO.
- KAUPPINEN, I. 2014. Different meanings of knowledge as commodity in the context of higher education. *Critical Sociology* 40(3): 393-409.

- KIMENYI, M. S. 2011. Contribution of higher education to economic development: A survey of international evidence. *Journal of African Economies* 20(3): 14-49.
- KREMERMANN, M. & A. PÁEZ. 2016. *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE*. Santiago: Fundación El Sol.
- LANGA ROSADO, D. & M. E. DAVID. 2006. 'A massive university or a university for the masses?' Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy* 21(03): 343-365.
- LANGDEN, B. & C. BÉLANGER, C. 2013. Universities: Public good or private profit. *Journal of Higher Education Policy and Management* 35(5): 501-522.
- LEVY, D. C. 1986. *Higher education and the state in Latin America: Private challenges to public dominance*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARGINSON, S. 2011. Higher education and public good. *Higher Education Quarterly* 65(4): 411-433.
- MARGINSON, S. 2012. The "public" contribution of universities in an increasingly global world. En B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson & I. Ordorika (Eds.), *Universities and the Public Sphere: Knowledge creation and state building in the era of globalization*. Pp. 7-26. New York, NY: Routledge.
- MARGINSON, S. 2014. Higher education and public good: A global study. En G. Goastellec & F. Picard (Eds.), *Higher Education in Societies: A Multi Scale Perspective*. Pp. 51-71. Amsterdam: Sense.
- MARGINSON, S. 2016. Public/private in higher education: A synthesis of economic and political approaches. *Studies in Higher Education*, Advance online publication. Doi: 10.1080/03075079.2016.1168797
- MÖNCKEBERG, O. 2013. *Con Fines de Lucro: la Escandalosa Historia de las Universidades Privadas en Chile*. Santiago: Random House Mondadori.
- MORETTI, E. 2004. Estimating the social return to higher education: Evidence from longitudinal and repeated cross-sectional data. *Journal of Econometrics* 121(1-2): 175-212.
- NEARY, M. & J. WINN. 2009. The student as producer: Reinventing the student experience in higher education. En L. Bell, M. Neary & H. Stevenson (Eds.), *The future of higher education: Policy, pedagogy, and the student experience*. Pp. 190-210. London: Continuum International Publishing Group.
- NELSON, K. J., M. E. DUNCAN, & J. A. CLARKE. 2009. Student success: The identification and support of first year university students at risk of attrition. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development* 6(1): 1-15.
- PARADA, R. 2010. Universidades públicas y privadas: un enfoque tridimensional. *Estudios Públicos* 120: 183-205.
- PRETORIUS, S. G. & Y. XUE. Q. 2003. The transition from elite to mass higher education: A Chinese perspective. *Prospects* 33(1): 89-101.
- SAMUELSON, P. 1954. The Pure Theory of Public Expenditure. *Review of Economics and Statistics* 36(4): 387-389.
- SANTELICES, M. V., J. J. U. GURRUCHAGA, M. P. FLOTTIS, D. RADOVIC, X. CATALÁN & P. KYLLONEN. 2010. Medición de Atributos no Cognitivos para el Sistema de Admisión a la Educación Superior en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 3(2): 49-75.

- SCHULTZ, T. W. 1961. Investment in human capital. *The American economic review* 51(1): 1-17.
- SIMBÜRGER, E. 2013. Moving through the city: Visual discourses of upward social mobility in higher education advertisements on public transport in Santiago de Chile. *Visual Studies* 28(1): 67-77.
- SLAUGHTER, S. & L. LESLIE. 1997. *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore, MD and London: Johns Hopkins University Press.
- SLAUGHTER, S. & L. LESLIE. 2001. Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization* 8(2): 154-161.
- SLAUGHTER, S. & G. RHOADES. 2004. *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State and Higher Education*. Baltimore, MD and London: Johns Hopkins University Press.
- SMEEDING, T. M. & R. H. HAVEMAN. 2006. The role of higher education in social mobility. *The Future of children* 16(2): 125-150.
- SUROWIECKI, J. 2015. *The Rise and Fall of For-Profit Schools*. The New Yorker. Disponible el 15 de febrero de 2017 en: <http://www.newyorker.com/magazine/2015/11/02/the-rise-and-fall-of-for-profit-schools>
- TERENZINI, P. & E. PASCARELLA. 1991. *How College Affect Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- THOMAS, S. L. & L. W. PERNA. 2005. The opportunity agenda: A reexamination of postsecondary reward and opportunity. En M. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. Pp. 43-84. Amsterdam: Springer.
- TING, S. 2003. A Longitudinal Study of Non-Cognitive Variables in Predicting Academic Success of First Generation College Students. *College & University* 78(4): 27-31.
- TINTO, V. 1975. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research* 45(1): 89-125.
- TINTO, V. 1993. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Students Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- UNESCO. 2013. Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Disponible el 22 de mayo de 2017 en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- VALERO, A. & J. VAN REENEN. 2016. *The economic impact of universities: Evidence from across the globe*. Disponible el 22 de mayo de 2017 en http://www.eua.be/Libraries/nrc-activities/valero-amp-mimeo-2016_the-economic-impact-of-universities---evidence-from-across-the-globe.pdf
- VAN AKEN, M. 1971. University Reform before Cordoba. *The Hispanic American Historical Review* 51(3): 447- 462
- VILLANUEVA, E. 2010. Perspectivas de la educación superior en América Latina: construyendo futuros. *Perfiles Educativos* XXXII(129): 86- 101.
- WU, C. 2009. Higher education expansion and low-income students in Taiwan. *International Journal of Educational Development* 29(4): 399-405.

BASES DE DATOS

CEPAL Panorama Social en América Latina. Cap. 2. La educación frente a la reproducción de la desigualdad y la exclusión: Situación y desafíos en América Latina (85-136). Disponible el 15 de febrero de 2017 en http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1236/S2011800_es.pdf;jsessionid=8E4395B157D4060D4FD6B483BE25620B?sequence=4

CINDA Educación Superior en Iberoamérica, Informe, 2015. Disponible en: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/02/LIBRO-INFORME-TRANSFERENCIA-DE-I-D-2015.pdf>

OECD, 2014. Gross domestic spending on R&D. Disponible en: <https://data.oecd.org/rd/gross-domestic-spending-on-r-d.htm>

OECD, 2009. La Educación Superior en Chile. Disponible en: http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

SITEAL, 2010-2012. http://www.siteal.iipe-oei.org/base_de_datos/consulta

World Bank:

- 2015. <http://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.CD>
- 2010-2014. <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=2&series=SE.TER.ENRR&country=>
- 2014. <http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI>
- 2013. <http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?locations=CL>
- 2013: <http://databank.worldbank.org/data/reports.aspx?source=Education-Statistics:-core-indicators&preview=off>
- 2011-2012. <http://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TERT.PC.ZS>
- 2009. Literature Review on Equity and Access to Tertiary Education in the Latin America and Caribbean Region, available at: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1276537814548/WorldBank_LAC_Equity_LitReview.pdf