

EL ECO HACENDAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR  
CHILENA Y LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD  
PÚBLICA DEL SIGLO XXI

*Víctor Orellana Calderón*

## VÍCTOR ORELLANA CALDERÓN

Sociólogo de la Universidad de Chile y Magíster en Ciencias Sociales de la misma Casa de Estudios. Se especializa en sociología de la educación, en particular, en las transformaciones recientes de la Educación Superior y su relación con la estructura de clases. Se desempeña como docente del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, del Departamento de Historia de la Universidad Alberto Hurtado, y es investigador asistente del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile. Es director de la Fundación Nodo XXI y lidera su área de educación.

## EL ECO HACENDAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA Y LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL SIGLO XXI

La Educación Superior se ha expandido aceleradamente desde mediados del siglo XX hasta hoy. Esto ocurre prácticamente en todo el mundo, en medio del surgimiento de la llamada “sociedad post-industrial” (Touraine 1971; Bell 2006; Gouldner 1980). Tras la crisis del bienestar, la promesa tecnológica-educacionalista-meritocrática se empina como el gran relato de superación de los conflictos e injusticias sociales, dibujando un futuro animado por clases medias profesionales.

Los estudios terciarios, desde entonces, se proyectan como vehículo de integración social y de crecimiento de tales segmentos, auto-percibidos como socialmente progresivos frente al empresariado y los trabajadores no calificados (Gouldner 1980; Goldthorpe 1992). La expansión de la Educación Superior es vista casi siempre en un sentido emancipador, sea desde la izquierda o la derecha. Se le atribuye, por el hecho de que las certificaciones educativas no son heredables formalmente, el poder de distribuir las oportunidades sociales con más justicia que antes.

Corriendo el riesgo de ser reduccionista, hay al menos tres promesas implícitas en la expansión de la Educación Superior como horizonte. Primero, de *igualdad*, por cuanto más personas tienen la oportunidad de desempeñarse en actividades que les hacen sentido, y por ende su vida no se reduce a la venta de su fuerza de trabajo genérica como necesidad. Segundo, de *libertad y democracia*, por cuanto los nuevos profesionales adquieren una mayor formación y conciencia del conocimiento acumulado por la especie, y además, en un sentido colectivo, la expansión educativa aumenta las potencialidades de la vida cívica. Y tercero, de *desarrollo*, sea científico, técnico o económico, por cuanto se amplían las masas críticas que impulsan el cambio tecnológico y se optimizan distintos procesos sociales.

Desde Mandel, exponente ortodoxo de la economía marxista, hasta Schultz y Friedman, padres del enfoque del capital humano, hay acuerdo amplio como horizonte de progreso en la masificación del trabajo intelectual altamente calificado (Becker 1993; Schultz 1999; Mandel 1969). La polémica ha estado en los caminos. En un sentido muy genérico, estos proyectos pueden identificarse con las centralidades del mercado o de la esfera pública en su construcción, asociados a su vez a los neoliberalismos y los regímenes del bienestar respectivamente.

De ahí hasta nuestros días la discusión entre lo público y lo privado como camino de modernización y modernidad. Las ideas neoliberales dicen defender con mayor determinación estas banderas, presentando al bienestar como ineficaz a la hora de realizar sus promesas. Aunque la mayor parte de los países expandió su educación terciaria bajo regímenes de pacto social y con importante participación de la educación pública, con el avance de reformas neoliberales se debate si el mercado en educación impacta o no en el desarrollo económico, si es factor de igualdad -para eso se la reconceptualiza como movilidad social-, si acrecienta la libertad de los sujetos para con el conocimiento, y si la hace más eficaz, incrementando su calidad y modernizando su gestión (Bonafant, 1998).

El caso chileno, con sus distancias y especificidades, no está ajeno a estos problemas. Nuestro país ha llevado adelante dos formas particulares de expansión de la Educación Superior como experiencias muy propias y *sui-generis*; primero, vía Estado de Compromiso, entre los años 1967 y 1973, y segundo, vía mercado, de inicios de los 2000 a la fecha. Ambos procesos han sido paradigmáticos en la experiencia comparada y han convocado la mirada atenta de analistas e investigadores. Estuvieron ambos (está todavía, en el caso del segundo) acompañados de una marcada retórica modernizante, asociada a las versiones más extremas de los proyectos dominantes en cada etapa, el desarrollismo y el neoliberalismo.

Este artículo intenta una problematización de estos procesos, discutiendo su carácter social e histórico, para dar cuenta del grado en que han avanzado en las tres promesas asociadas a la modernización y modernidad contemporáneas antes descritas. Se hace un especial énfasis en el efecto de la expansión en las universidades de investigación, las más desarrolladas del país, identificando las consecuencias que trajeron para ellas. Esto, para recuperar una mirada más amplia sobre la presente coyuntura de discusión y cambio educacional. También para tematizar, al menos, los dilemas del país y de la expansión educativa de nivel superior en el futuro inmediato.

## 1. LA REFORMA DE LOS AÑOS '60 Y LA ABORTADA EXPANSIÓN PÚBLICA

*“Latinoamérica está determinada a industrializarse. Nada puede detener este proceso”*. Con esta línea principia la obra de R. Atcon *La Universidad Latinoamericana*, texto cabecera de las reformas a la Educación Superior de corte cepalino de mediados del siglo XX. El autor defiende en él la expansión radical de la Educación Terciaria; su frase sintetiza la estrecha relación entre la Educación Superior, su crecimiento y el proyecto de sociedad de la época.

América Latina, a su modo, se preparaba en los '60 para imaginar y recorrer los senderos a la sociedad del conocimiento. Lo hacía desde una precaria base industrial

y con un enorme conjunto de la población en la marginalidad. Debía para ello superar su primera fase de industrialización, utilizando intensivamente el poder de la ciencia y la tecnología aplicadas a su realidad concreta. Solo así se podría plantear un futuro post-industrial. Ese es el esmero de Atcon.

Antes de los '60 la discusión educativa se había limitado a enfrentar una proyección secular del sistema de castas colonial, de la mano del conservadurismo religioso, contra una débil concepción liberal de la enseñanza, más avanzada pero incapaz, cuando se impuso, de llevar las instituciones educativas allende los estrechos círculos de las élites y las burocracias<sup>1</sup>. Por eso los temas del “Manifiesto Liminar” de 1918 siguen vigentes entonces. La modernización, democratización, ampliación y apertura de las instituciones de producción de alta cultura a la sociedad; su autonomía de la oligarquía y su conexión con los ciudadanos. La reforma de los '60 busca, definitivamente, el cumplimiento de las tres promesas arriba descritas: de igualdad, de libertad y democracia, y de desarrollo.

Para realizar estos anhelos se debe iniciar la radical transformación de la universidad, verdadera trinchera de resistencia oligárquica. La hacienda en el campo, como sistema de relaciones sociales, tenía su expresión en la universidad, cierre cultural de aquellas élites (Arocena y Sutz 2000; Atcon 2009). Vista en perspectiva, la discusión de los '60 sobre la universidad latinoamericana es en realidad el inicio de su concepción moderna y tiene muchos elementos de la elaboración humboldtiana clásica; de ahí su centralidad pública y su asiento en las fuerzas sociales que lideran el proyecto moderno, en tenso pacto con las oligarquías académicas existentes. Es producto de un clima intelectual que está pariendo una visión propia de sí mismo y de su entorno -que se expresa en el pensamiento dependentista, por ejemplo-, y aparejado a ella, este modelo institucional.

De ahí la vinculación de este proceso con la promesa de igualdad a través de la expansión de las capas medias urbanas de empleo estatal y de la clase obrera calificada, en orgánica ligazón con la industrialización (Arocena y Sutz 2000; Mollis 2010). También con la promesa de libertad, asociada a instituciones de Educación Superior efectivamente propias, capaces de romper las estructuras de dependencia que reproducían el monopolio de las potencias extranjeras sobre los avances científico-técnicos y sobre la cultura (Vasconi y Reca 1971).

---

1. La rebelión de los estudiantes de Córdoba a inicios del siglo XX es justamente contra este estéril liberalismo, que termina adaptándose al carácter pre-secular de la Universidad Nacional de Córdoba, y sugiere ya entonces que el camino latinoamericano a la modernidad requiere de la incorporación de los sectores sociales medios y populares a la política y la universidad. Aquel es el sentido del co-gobierno y la gratuidad de los estudios superiores (Arocena y Sutz 2000; Alderete 2013).

Pero más allá de imponer algunos rasgos de racionalización administrativa, la reforma es derrotada. Para Garretón, los sujetos que la impulsan experimentan las mismas contradicciones que la política, en una dinámica de alta movilización y conflictividad expansiva (Garretón y Martínez 1985b). Matizada la expansión universitaria que querían los reformistas -su sueño de “universidad para todos”-, se concretó prolongando las particiones entre niveles educativos que se habían construido en el siglo XIX y XX, más asociadas a las castas pre-republicanas que a un moderno sistema de estratificación meritocrático. Así, a pesar de que se introducen en Chile algunos mecanismos más modernos de desempeño objetivo y comparable para el acceso (la antigua Prueba de Aptitud Académica, PAA<sup>2</sup>), pervive la noción de universidad de élite, limitada a la formación de cuadros para el aparato público y las posiciones directivas.

En este contexto tiene lugar la expansión más acelerada de la Educación Superior de nuestra historia. Entre 1967 y 1973 la tasa bruta de matrícula pasa del 7,1% a 16,8%. Crecen aceleradamente las carreras asociadas al sector moderno, lideradas por la Pedagogía y la Ingeniería. Pero, como se indica, es una expansión diferenciada. Mientras la Universidad Técnica del Estado (UTE) quintuplica su matrícula, y dinamizan este tránsito Inacap<sup>3</sup> y DUOC, la Universidad de Chile se expande tíbiamente a nivel regional y sus nuevos contingentes solo difieren de los anteriores por una mayor presencia femenina (Garretón y Martínez 1985b, 1985a).

La crisis y posterior derrota del desarrollismo en Chile a manos del golpe de Estado impone lo que Atcon cree imposible: detener el proceso de industrialización. Así, la promesa de igualdad asociada a la Educación Superior de este periodo se estanca tanto o más que su matrícula (que no crece de 1973 a 1990); la promesa de libertad y democracia se termina en el abandono de la intención de construir una capacidad intelectual propia y autónoma de las relaciones de dependencia; y la promesa de desarrollo queda inconclusa al detenerse la vinculación entre universidad, investigación e industrialización.

## 2. LA REFORMA EDUCACIONAL DE LA DICTADURA Y LA POSTERIOR EXPANSIÓN DE MERCADO

El giro neoliberal que perpetraron los militares se asienta intelectualmente en una radical crítica de la etapa desarrollista. Se argumenta el incumplimiento de sus

- 
2. Ver el trabajo de Grassau publicado en este mismo medio en 1956, base para el posterior desarrollo de la PAA desde la Universidad de Chile (Grassau 1956).
  3. El Instituto Nacional de Capacitación fue entregado por la dictadura a la Confederación de la Producción y el Comercio tras la reforma de 1981.

promesas de desarrollo (De Castro 1973). La dictadura impulsa una reforma educativa bajo un código neoliberal en el marco de su nueva concepción subsidiaria del Estado. Se rescata una idea elitaria de universidad, en gran medida reactiva a la expansión anterior considerada exagerada e inorgánica (Brunner 1982; Salazar y Leihy 2013; Orellana y Bellei 2012; Guzmán y Larraín 1981). Se termina con el monopolio público sobre la Enseñanza Terciaria y se permite la fundación de nuevas instituciones como ejercicio de libertad civil, sin necesidad de ley. El financiamiento pasa de entenderse como aporte institucional a administrarse como subsidio al estudiante.

Esto ocurre bajo un modelo de universidad que se restringe socialmente. La reforma clave es la exclusividad universitaria en las profesiones arquetípicas de las élites y las más relevantes en la construcción del Estado, y luego la separación institucional entre la formación técnica (Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) respecto de la universidad. Es en el nivel técnico donde la dictadura preveía el surgimiento de un mercado de masas (de ahí que permitiera el lucro), mientras que en el ámbito universitario más bien buscaba utilizar los mecanismos de fijación de precios -arancelamiento/*voucher*- y de competencia, anclados en un soporte socio-cultural principalmente academicista y estamental (por ello la proscripción formal del lucro).

Como se sabe, la llegada de los gobiernos civiles no cambió en lo esencial este diseño. Además de legitimarle en el campo de la Enseñanza Terciaria (Comisión de Estudio de la Educación Superior 1990), se profundizan muchas de las reformas instaladas por el régimen militar, celebrando el fin de los conflictos del siglo XX y el surgimiento de una nueva clase media a manos de la expansión de los mercados (Tironi 1999). Más realistas, Lechner y Moulian apuntan, en medio de un coro de autocomplacencia, que el régimen de la transición está basado en una sociabilidad deficitaria producto de las incertezas que impone el mercado a la vida cotidiana, lo que impide la proyección de una ciudadanía permanente y activa, y limita la posibilidad de legitimación del orden social al rendimiento de los mercados, en específico, del consumo a crédito (Lechner 1987; PNUD 1998; Moulian 1997).

El desarrollo de los sucesivos gobiernos civiles no revierte estas tendencias, sino que las agudiza, prefigurando un juego democrático en la cúspide de la sociedad que carece de significación en las instancias cotidianas, determinadas por las relaciones de trabajo y capital y las potencialidades de consumo que de ellas se desprenden (Ruiz Encina 2015). Esto ocurre, además, en una sociedad cuyos sujetos sociales principales del siglo XX han sido arrasados por la transformación neoliberal (Ruiz Encina y Boccoardo 2014). Se levanta una sociedad nueva, altamente desorganizada e individualizada, desigual en extremo producto de la concentración de la riqueza, que carece de relación orgánica con la política y que depende casi exclusivamente de

los mercados como espacios de integración social. Son los conflictos de esta nueva sociedad los que se van a expresar en el desarrollo futuro de la Educación Superior.

La centralidad de la Educación Superior, del 2000 en adelante, coincide con una reconceptualización del problema de la igualdad como movilidad social individual. Se apunta que la Educación Terciaria juega un rol positivo en ella y que a mayor movilidad, el régimen produce más democracia social<sup>4</sup> (Torche y Wormald 2004). Así se promueve la expansión de la Educación Superior como medio de consolidación de la “nueva clase media”, esa creada por el consumo a crédito en la década anterior.

La apelación a la imagen de “Faúndez”, el icónico protagonista del comercial de celulares a mediados de los ‘90, da lugar a la imagen del joven profesional primera generación en los 2000; el que podría ser su hijo. Tal logro implica el esfuerzo estatal, pero no como oferente de educación pública, sino bajo el ideal subsidiario, como entidad que financia y dirige la acción de los particulares. Así, en 2005 se instala la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y en 2006 el Crédito con Aval del Estado (CAE), políticas para *guiar al mercado* hacia fines públicos (Brunner et al. 2005).

En este contexto tiene lugar la expansión de mercado de la Educación Superior, casi en las antípodas del intento anterior, en pleno desarrollismo. De una matrícula bruta de 37,1% en el año 2000, pasamos a 86,6% en 2014<sup>5</sup>. El mercado, atizado con recursos públicos, fue quien, efectivamente, amplió la esfera universitaria, con una fuerza mucho mayor a la de la expansión pública de los ‘60 y ‘70. Esto ocurrió sin que los reformadores de los ‘80 ni las tecnocracias de los ‘90 lo advirtieran, pues, en efecto, no tuvo que ver con el progreso mismo de la educación o del modelo de desarrollo hacia lógicas “post-industriales”, es decir, con la ampliación genuina de la esfera universitaria como conjunto de relaciones sociales. Representó más bien una respuesta a una demanda de integración social a las capas medias, simbólicamente marcadas por el signo universitario antes que técnico-profesional. Pero una vez que ocurrió, se le impulsó con el mismo relato tecnológico-meritocrático-educacionista.

Las instituciones tradicionales no recibieron esta expansión, cuidando en gran medida su selectividad, condición de distinción en el actual diseño de mercado. El resultado fue, en una primera fase, el surgimiento dinámico de nuevas *universidades*

---

4. El trabajo de Castro y Kast hace lo propio en la parte baja de la estructura social, relevando el papel de la educación entre quienes han salido consistentemente de la pobreza (R. Castro & Kast, 2004).

5. Estos datos son del Banco Mundial ([databank.worldbank.com](http://databank.worldbank.com)), aunque existen ciertas diferencias con los cálculos que se realizan bajo otras metodologías en Chile. Las mediciones locales tienden a ser más moderadas. Con todo, la expansión ha sido radical y nuestro país ya cuenta con un sistema de Educación Superior prácticamente universal.



*masivas*, con fines presumiblemente lucrativos. Este sistema masivo-lucrativo amplía la participación universitaria, pero con una homogeneidad social mayor -atiende casi exclusivamente a “jóvenes profesionales primera generación”, y tiene un prestigio y certificación de calidad en promedio menor al sistema público tradicional, dando lugar a un espacio cualitativamente diferenciado de las viejas universidades. Se aplica recurrentemente la imagen de universidades/profesionales “tipo A” y “tipo B”, incluso por instrumentos formales de política pública. Luego, tras 2011, se inicia una segunda fase de desarrollo del sistema masivo-lucrativo, con el mayor dinamismo en las instituciones técnicas, coincidente con el ingreso acelerado de los quintiles 1 y 2. Toman fuerza Inacap, de la CPC; DUOC, de la Iglesia Católica; y AIEP, del Grupo Laureate.

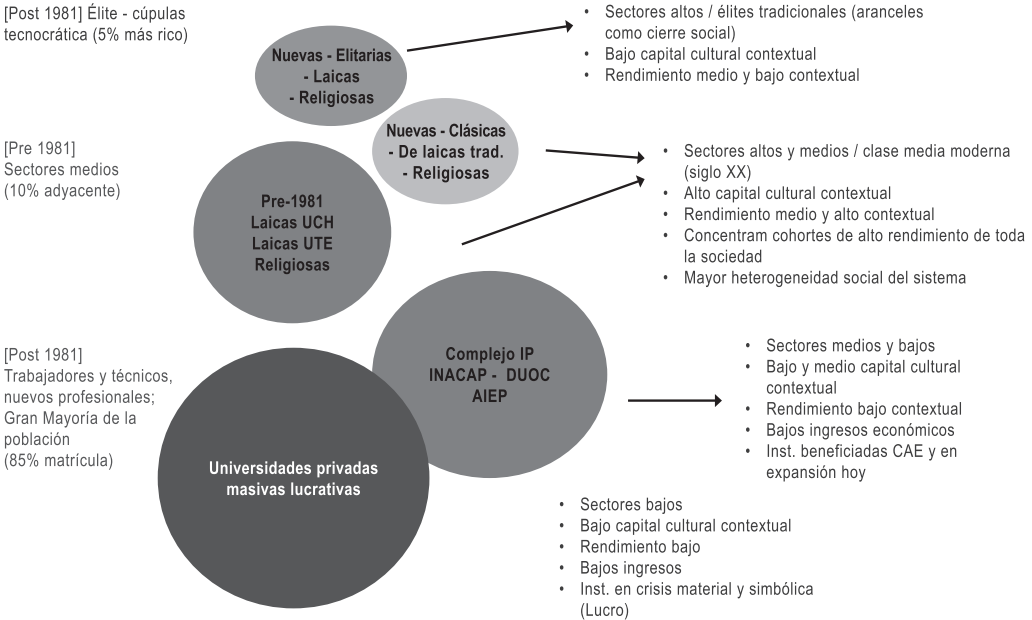
Este mercado se consolida y tiende a concentrarse. El número total de instituciones baja de 302 en 1990 a 162 en 2014<sup>6</sup>. Hay además varias instituciones controladas por una misma entidad y esto regularmente ocurre en las de mayor tamaño. En el caso de los planteles técnicos, AIEP, Inacap y DUOC concentran casi la totalidad de la matrícula. Como se sabe, cada vez más recursos van a cada vez menos controladores.

Pero las transformaciones en la Educación Superior no se detienen en la parte baja y media de la estructura social. A nivel elitario ganan terreno las llamadas “universidades cota-mil”, proyectos altamente exclusivos y vinculados a órdenes religiosas o grupos empresariales, que amenazan al tradicional monopolio Universidad de Chile-Universidad Católica como base de formación de la élite (Orellana 2011).

---

6. Datos SIES Mineduc.

### Cuadro resumen de las instituciones de Educación Superior en Chile (hechos estilizados)



Desde el campo intelectual y académico de corriente principal referido a la Educación Superior, las protestas sociales de 2006 y 2011 eran imposibles de prever. Resultan encarnadas por sujetos -vistos desde tales relatos- integrados a la modernidad y a la sociedad del conocimiento, beneficiados de una expansión educativa racionalmente guiada desde el Estado mediante un adecuado diseño de estímulos y regulaciones al mercado, y que los emplaza en la clase media (OCDE y BANCO MUNDIAL 2009; Castells 2005). Tal como sugiere Thielemann respecto del movimiento estudiantil de los '90, los movimientos de 2006 y 2011 son *anomalías* para el paradigma dominante (Thielemann 2016). Eso nos obliga a pensar la realización de las promesas arriba descritas desde otros puntos de partida, de ahí el necesario recurso a un abordaje socio-histórico antes que técnico.

### 3. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE MERCADO Y LAS PROMESAS DE MODERNIDAD

#### a. Igualdad

En Chile, la evidencia disponible da cuenta de que nuestra Educación Superior de reciente expansión actúa más por segregación que por reproducción cultural en su relación con las desigualdades sociales (Espinoza y González 2015; Orellana 2011; Quintela Dávila, Gastón E. 2013). La expansión no se da de manera equitativa en toda la estructura social, sino que solo acceden los grupos adyacentes de los ya integrados cuando la demanda de estos últimos se satisface. Este patrón, conocido como “desigualdad máximamente mantenida” (Raftery y Hout 1993), se presenta en Chile con sus propias especificidades: la saturación de participación de distintos grupos sociales es también disímil, siendo cada vez más baja mientras más bajamos en la estructura social (Orellana 2011)<sup>7</sup>.

Esta ampliación por capas se instala también en un sistema organizado por capas. Los sectores populares no son excluidos principalmente por los códigos culturales-lingüísticos dominantes, ni por mecanismos racionales de desempeño, sino por situaciones de facto. Ni el sistema “cota-mil”, ni las universidades masivas, ni menos los Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica reclutan a sus estudiantes basándose esencialmente en mecanismos de desempeño (Sistema Único de Admisión); sino más se desarrollan alrededor del modelo tradicional que gestiona por PSU solo el 37% de la matrícula total<sup>8</sup>. Más que necesidad de técnicos o especialistas para la economía, la expansión reciente de la segunda fase se explica fundamentalmente por el carácter social de los sujetos. Como veremos, por sus expectativas de desarrollo.

Por supuesto, las restricciones económicas en un contexto de mercado son relevantes. Pero hallazgos recientes indican que tienen una preeminencia menor a las diferencias socio-culturales de expectativas (Quintela Dávila, Gastón 2013). Estudios sobre deserción en la Educación Superior se han encontrado con lo mismo (Canales y De los Ríos 2009; De los Ríos y Canales 2007; MICRODATOS 2008). Es plausible suponer que las decisiones tras proseguir estudios en universidades masivas-lucrativas, planteles técnico profesionales, o “cota-mil” encuentran sus

---

7. Hoy, mientras el 58% de los jóvenes de 18 a 24 años del quinto quintil estudia en el nivel terciario, solo un 27% de los jóvenes del primer quintil de la misma cohorte etaria lo hace. El cuarto quintil corta su participación neta en el 41%, el tercero en 36%, y el segundo en 31% (Datos serie Casen).

8. Elaboración propia a partir de datos SIES Mineduc.

raíces simplemente en el hecho de que otros caminos no son socialmente lógicos ni razonables de acuerdo a las expectativas que se tiene y a los círculos sociales a los que se pertenece<sup>9</sup>.

Si hay una racionalidad común en estas decisiones es la disposición a defender el lugar que se tiene en la sociedad, evitando una caída (Mauna 2013; Quintela Dávila, Gastón E. 2013). A nivel internacional hay una copiosa literatura empírica que sostiene aquello (Boudon 1981; Gambetta 1996; Breen y Goldthorpe 1997). De Chile sabemos que salvo en los polos elitarios y de extrema pobreza, las posiciones sociales son bastante endebles; es decir, el riesgo de caída es alto y la rotación, habitual (Castro y Kast 2004; Torche y Wormald 2004; Ruiz Encina y Boccardo 2014; Franco, Hopenhayn y León 2010). Al analizar la evidencia de la investigación económica, efectivamente los títulos profesionales suponen un incremento en la remuneración, pero con alta variabilidad según el tipo de institución. Este retorno implica más bien una distinción de grado en una misma categoría ocupacional que el desplazamiento cualitativo a una mucho más alta (Mizala y Lara 2013; Orellana 2011). Resulta veraz una fórmula aparentemente contradictoria: la educación reproduce la desigualdad, no obstante, deviene necesaria para no descender en la estructura social y para plantearse siquiera un camino de ascenso.

La expansión educativa reciente más bien dibuja una suerte de credencialización de la sociedad chilena. Collins apunta a que la partición sustantiva de los sistemas educativos es la preparación para el trabajo *político* como algo distinto del trabajo *productivo*, básicamente, esto separa la cultura de los grupos dominantes de los que se desempeñan como trabajadores (Collins 1979). Considerando que las ocupaciones de altos profesionales -esos a los que refiere la literatura como clase de servicio (Goldthorpe 1992)- apenas llegan al 5% o al 10% de la población dependiendo de cómo se midan (Ruiz Encina y Boccardo 2014; Orellana 2011), la mayor parte de los estudios superiores hoy solo logran heredar a la siguiente generación -con el peso que ello tiene en la constitución de los sujetos- una condición transformada de clase trabajadora, con mayores posibilidades de inserción ocupacional y mejores ingresos, pero ubicada en una franja social común y distinta de las élites y los profesionales dominantes.

No hay indicador técnico-demográfico que pueda ayudar a prever el fin de esta situación, como credencialización potencial de la sociedad. Así, mientras la cobertura de pregrado apenas creció un 36% de 2007 a 2016, y aparentemente

---

9. Estos son los caminos del “joven medio” en cada uno de los cerrados círculos de la sociedad chilena. Investigaciones recientes sobre la elección de escuela por parte de los padres dicen cuestiones similares (Canales, Bellei y Orellana 2016; Corbalán, Carrasco y García-Huidobro 2016).

se estabiliza, el postgrado aumentó en un 130%. La matrícula total en programas vespertinos creció en un 112% entre 2007 y 2014<sup>10</sup>. En perspectiva de largo plazo, esto recién comienza.

Dado que el sector servicios gana centralidad en la economía, buena parte de las funciones de la reproducción social pasan de la intimidad familiar a la economía política. La fuerza de trabajo que se produce en la nueva Educación Superior va a parar en su mayoría, justamente, a este tipo de empleo. Como se sabe, las “sociedades de servicio” instalan una nueva feminización del trabajo (Lynne Macdonald y Sirianni 1996). Mientras se tematiza explícitamente el problema de la igualdad de género en las instituciones arquetípicas de los altos profesionales (las tradicionales), los sistemas “cota-mil” y masivo-lucrativo reproducen, con menos atención pública, las lógicas de división del trabajo propias de nuestra sociedad terciarizada. En 2015, la brecha de género para el sector tecnología en estudiantes de primer año era de -58%, mientras que en el sector salud y educación era de 56% y 40%, respectivamente. Se reproduce la misma distribución en instituciones que no requieren puntaje PSU, por lo que no es posible responsabilizar de esto a un déficit de desempeño<sup>11</sup>. Se trata de disposiciones culturales, interiorizadas como coordenadas constituyentes del nuevo Chile que edifica el neoliberalismo. Esto, sin mencionar el avance sostenido de instituciones “cota-mil” que asumen como parte de su identidad intelectual y desarrollo académico la “natural” división de funciones entre hombres y mujeres. La innovación credencialista es ocultar tales disposiciones culturales bajo la forma de una aparente inclinación disciplinar-vocacional (Collins 1979). Probablemente así ocurra con la Enfermería y la Pedagogía Básica, en el caso de las mujeres, y con la informática, en el caso de los hombres.

## **b. Libertad y democracia**

La reforma de los años ‘80 critica a la educación pública y su hegemonía estatal como restricción a la libertad de los sujetos. De ahí su defensa de la libertad de enseñanza como posibilidad de fundar, bajo el derecho civil, nuevas instituciones educativas. Pero siguiendo la doxa neoliberal, el mercado, para ser edificante y garantizar al mismo tiempo libertad y eficiencia, debe diversificarse, organizarse competitivamente y fijar precios.

---

10. Datos SIES Mineduc.

11. En 2015, del total de hombres matriculados en instituciones técnicas el 60% cursaba estudios vinculados al área tecnología, mientras que de las mujeres cerca del 60% lo hacía en las áreas educación y salud sumadas (Datos SIES Mineduc).

No es esto lo que ocurre en Chile. El mercado no tiende en el largo plazo a la diversificación de oferentes, sino al contrario. Además, para acometer la expansión, se hace dependiente en gran medida de recursos públicos. De ahí que el Estado haya concentrado paulatinamente algunas funciones arquetípicas de los mercados. La más importante, además del financiamiento, es la fijación de precios, concretada en la definición del *arancel de referencia* a inicios de los 2000, y luego del *arancel regulado* en 2016, en base a indicadores de calidad también técnicamente elaborados.

El Estado reemplaza las decisiones de los sujetos sobre las determinaciones de calidad y precios, extremando el poder de las tecnocracias. Esto, por lo mismo, no acrecienta la libertad público-deliberativa, por cuanto las decisiones no se presentan como políticas sino, justamente, como técnicas. Tampoco crece la educación pública; se trata más bien de la radicalización tecnocrática del principio subsidiario. Así, efectivamente ocurre la comercialización de credenciales, pero no organizada como mercado que puja por mejor calidad como condición de ganancia, sino bajo un patrón rentista que depende de la negociación entre proveedores y aquellas tecnocracias (Ruiz Encina 2015).

Otra dimensión de la promesa de libertad y democracia es la auto-determinación cultural e intelectual que promoverían las instituciones de Educación Superior, discutida durante la reforma de los años '60. En este terreno se experimenta también un retroceso. La crisis de la universidad pública termina con la escisión entre reflexión intelectual y universidad, cada vez más entendida como fábrica genérica de capital humano. La identidad intelectual de los planteles, el sello con que intervienen en la esfera pública, resulta relevante solo en el sistema "cota-mil" y en el tradicional, siendo prácticamente desatendida en las instituciones masivo-lucrativas. Estas últimas carecen de densos relatos de significación propios y de un conjunto de intelectuales que intervengan en el espacio público más allá de los códigos de divulgación del "capitalismo académico". Es exactamente lo contrario a lo demandado por el "Manifiesto Liminar". Una suerte de despolitización de la institución universitaria. Con cierta ironía, el aporte del sistema masivo-lucrativo a lo que Arendt llamara la *vida activa*, no es otra cosa que el propio movimiento estudiantil.

### **c. Desarrollo**

Como se sugería al inicio de este trabajo, la expansión de la Educación Superior está asociada a la construcción de la llamada "sociedad del conocimiento" (Drucker 2012; Castells 2002). Esto supone la introducción de la ciencia y la tecnología en el proceso productivo, dando lugar a modalidades de emprendimiento "post-industrial". Pero ello no ocurre necesariamente en Chile. Ni la conformación del

sistema “cota-mil” ni del masivo-lucrativo puede razonablemente vincularse con estos sucesos, en gran medida, todavía en el horizonte. Más ampliamente, y en sentido justamente opuesto a la reflexión de Atcon, la Educación Superior se vincula al desarrollo más bien como distribuidor de oportunidades que como fuente de conocimiento para el despliegue productivo.

Es cierto que la tecnología invade nuestras vidas. Pero lo hace más bien como consumo que como incremento de la productividad. De hecho, hace varios años se discute una suerte de déficit crónico de productividad del trabajo<sup>12</sup> (Solimano 2010; Ffrench-Davis 2001).

Las instituciones que más aportan a la ciencia chilena son los planteles tradicionales (Allende 2008; Riveros 2008). Si se analiza la política científica del país -radicada en Conicyt-, esta ha abierto todas las posibilidades para el desarrollo de la investigación en universidades e institutos de reciente creación. Con todo, ello aún no ocurre con la velocidad esperada. En materia de postgrado, las instituciones tradicionales también llevan la delantera, teniendo en 2016 el 54% de la matrícula total en el sector<sup>13</sup>.

La política estatal de formación de postgrado y su financiamiento, concebida como de “capital humano avanzado”, no se orienta al fortalecimiento de los programas locales asociados a macro-proyectos de investigación, sino que envía fuera del país a miles de estudiantes becados, pagando aranceles de hasta tres veces el precio nominal (además de la manutención). Aparte, no se ha diseñado tampoco una estructura orgánica para que este “capital humano avanzado” retorne a Chile y se desempeñe en sus áreas de formación. Distintos programas puntuales de inserción alivian esto, pero más como mejorales que como genuina política de desarrollo científico.

Desatendidas las ciencias básicas, la formación de postgrado -que de todos modos crece por la presión credencial descrita arriba- y las propias inclinaciones intelectuales de las universidades, se desnuda el hecho de que es todo el *general intellect* (*intelecto social*), parafraseando a Marx (1983), el que carece de una política consistente de desarrollo. Sin que las fuerzas del mercado le impulsen espontáneamente, ni tampoco lo haga el Estado, el sistema universitario y de Educación Superior parece hoy tener otros fines.

---

12. En 2007 se convocó por esto mismo un Consejo de Innovación, presidido por Nicolás Eyzaguirre, el futuro Ministro de Educación de la reforma. Su proyecto de cambio tras la instalación en 2014 haría caso omiso de las recomendaciones de este Consejo, tematizando otras cuestiones, más asociadas de hecho a la justicia de la educación, el fin de sus abusos y el financiamiento.

13. Datos SIES Mineduc.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN: LOS DILEMAS DE UNA GENUINA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

En este artículo se ha intentado plantear que la expansión de la Educación Superior es parte relevante de los patrones actuales de modernización post-industriales. En ellos hay un horizonte de expansión de la clase media profesional como actor eje de la vida social y cívica. Esto supone al menos tres promesas: de igualdad, de libertad y democracia, y de desarrollo. En el debate contemporáneo, a menudo se oponen vías de mercado o de pacto social para recorrer dicho camino. En la medida en que nuestro país ensayó ambos, se intentó un análisis socio-histórico de tales procesos a la luz de la realización de sus promesas.

El hecho de que la expansión de los '60 haya sido detenida y revertida por la fuerza obligó a que fuera el mercado, en los 2000, el que creara la infraestructura y la base institucional necesaria para llevarla adelante. Esto prácticamente no ha ocurrido en otros países, en que se discute la introducción de mecanismos de mercado y de gestión tecnocrática, pero sobre la base de una importante educación pública (Salazar 2012; Orellana 2015). Así, el mercado tuvo en Chile no solo un rol dinamizador, sino constituyente de este proceso.

Los mercados no son abstractos. Se emplazan en situaciones concretas y los animan actores concretos. En una sociedad concentrada y rentista, dominada por lo que Ruiz llama irónicamente *burguesía norcoreana*, la expansión educativa se estructuró como otra variante más del capitalismo rentista de servicio público, cuyas ganancias dependen más de su presión a las tecnocracias y la política que de situaciones de competencia y agregación de valor (Ruiz Encina 2015)<sup>14</sup>. Por esto la expansión de la Educación Superior no tuvo la capacidad o el interés de producir un avance modernizante en las promesas arriba descritas. La publicidad sobre su aporte a la movilidad social se da al unísono con el hecho de que la desigualdad se mantiene constante; y la mejor comprobación de sus falencias en la realización del mito de una gran clase media profesional post-industrial, es justamente el movimiento social

---

14. En otro trabajo se desarrolla con más detalle por qué esta es la razón de la baja calidad promedio de la Educación Superior chilena, al mismo tiempo que la calidad constituye eje del debate para el discurso dominante y el verdadero santo grial de la investigación aplicada. De tal lógica emerge una preocupación técnica por la calidad de la educación que a poco andar se transforma en loas a la resiliencia, en búsqueda de liderazgo, en *coaching* ontológico y en una serie de creencias posmodernas vaciadas de contenido racional. Parte de este credo, el relato tecnológico-meritocrático-educacionista, ya pierde su sentido original y se reconfigura de este modo, como procesamiento de la contingencia individual en la jungla neoliberal cotidiana (Orellana 2015).



que levanta, motivado por el alto nivel de agobio, endeudamiento y sometimiento general de esos individuos al mercado.

Si no es entonces aquello que denota su ideología, ¿qué es nuestro sistema de Educación Superior? Puede ser conceptualizado como la credencialización rentista de una forma específica de sociedad de mercado, que se construye por poderes que derrotan los avances de democratización social y política del siglo XX<sup>15</sup>. Esta forma credencialista adquiere ecos de las posiciones conservadoras del siglo XIX, aquellas centradas en la fuerza disciplinante de la educación, su separación entre géneros y su organización según castas. Hay un fuerte eco hacendal en la nueva Educación Superior, más bien pre-moderna que post-industrial.

Para Collins la educación credencialista es una *seudo-etnicidad* (Collins 1979). De la premura de la élite por proyectar su fenotipo europeo en las universidades “cota-mil” a la resistencia del mestizo a mezclarse con los “flaites”, que le hace optar por colegios particular-subvencionados, nuestra educación más bien presenta como credencial racional particiones sociales muy antiguas, que se resisten persistentemente a un genuino avance modernizante (Canales, Opazo Baeza y Camps 2016).

En tal contexto, debemos notar el vacío acumulado de décadas de ausencia de políticas de desarrollo de las universidades públicas de investigación. No solo sigue ausente la promesa de desarrollo post-industrial, sino también la promesa republicana. Las mejores capacidades científicas del país, la acumulación de décadas de elaboración intelectual, los más salientes formadores de profesionales; todo ello representa un acervo de muy difícil construcción, que ha sido drenado y rentado, lentamente, por el sistema masivo-lucrativo y “cota-mil”, sin que se haya resituado el esfuerzo público que permitió su existencia. Todo en medio de sonoros discursos sobre la tecnología y el conocimiento científico como base del desarrollo.

La construcción de esa capacidad histórica no se resuelve con la gestión estatal del mercado. La experiencia histórica de la mayoría de los países occidentales pone en el centro de esta tarea a grandes y planificados sistemas de educación pública (Levy 2011; Altbach, Gumport y Berdahl 2011). Una dificultad de estas instituciones en Chile para recuperar anclaje en sectores más extensos de la sociedad es que justamente habitan un pequeño microclima social de clase media consolidada. Por eso, tanto los moderados avances en ingresos especiales de equidad, como en tematización de los conflictos de género, no se corresponden con las dinámicas elitarias y masivas, en que se instalan mecanismos más explícitos de construcción de la desigualdad.

---

15. En otro lugar se presentó una analogía con una especie de “fundo tecnocrático” que se afianza en el terreno de la reproducción social, como ayer se instaló en la tierra (Orellana 2010).

La responsabilidad de la universidad pública es pensar la construcción de una Educación Superior para el país, y no solo para su microclima. Tal empeño debe asumir las tres promesas todavía incumplidas de igualdad, libertad y democracia, y desarrollo. Evidentemente, eso implica salir de los esquemas hoy imperantes, en especial de sus ideologías, que naturalizan -como hemos visto en la reforma actual- el papel de los privados como proveedores mayoritarios de educación. Pero a diferencia de la reforma de los '60, no puede reducirse a una pequeña parte de la sociedad ni a "democratizar sus élites", y debe plantearse su masividad y su pertinencia en relación a las necesidades nacionales. La universidad pública está obligada a abrir sus puertas a la nueva sociedad creada en las últimas décadas. Y eso no será su fin, sino al contrario, es su única posibilidad de proyectarse. La utilización de la energía de la sociedad en el desarrollo académico está en el núcleo tanto del argumento de von Humboldt para unificar docencia e investigación (Clark 2008) como en el grito rebelde de los estudiantes de Córdoba sobre el co-gobierno y la gratuidad (Alderete 2013). Las formas históricas de hoy no repetirán las de estos períodos, pero la pregunta por la educación pública y su promesa siguen pendientes. Será deber de esta generación responderla, con una comprensión histórica de los procesos que le precedieron, pero sobre todo, y como tuvieron esas experiencias, con una alta cuota de imaginación y creatividad históricas.

## REFERENCIAS

- ALDERETE, A.M. (ed.), 2013. *El manifiesto liminar. Legado y debates contemporáneos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- ALLENDE, J.E., 2008. Las ciencias básicas y su financiamiento. En: J.J. BRUNNER y C. PEÑA (eds.), *Reforma a la educación superior*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 203–236.
- ALTBACH, P.G., GUMPORT, P.J. y BERDAHL, R.O., 2011. *American Higher Education in the Twenty-First Century. Social, Political, and Economic Challenges*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- AROCENA, R. y SUTZ, J., 2000. *La Universidad Latinoamericana del Futuro*. México: UDUAL.
- ATCON, R.P., 2009. *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo social, económico y educativo en América Latina*. Bogotá: s.n.
- BECKER, G., 1993. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- BELL, D., 2006. *El advenimiento de la sociedad post-industrial*. Madrid: Alianza.
- CANALES, M., BELLEI, C. y ORELLANA, V., 2016. ¿Por qué elegir una escuela particular-subsidiada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos* (en prensa).
- BOUDON, R., 1981. *La lógica de lo social*. Madrid: Rialp.
- BREEN, R. y GOLDTHORPE, J.H., 1997. *Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory*. S.l.: s.n.
- BRUNNER, J.J., 1982. Argumento y realidad en la universidad chilena. . Santiago: Documentos de trabajo programa FLACSO-Santiago de Chile, 160.
- BRUNNER, J.J., ELACQUA, G., TILLET, A., BONNEFOY, J., GONZÁLEZ, S., PACHECO, P. y SALAZAR, F., 2005. Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile: Santiago.
- CANALES, A. y DE LOS RÍOS, D., 2009. Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena. En: *Calidad en la Educación*, no. 30, pp. 50–83. ISSN 0717-4004.
- CANALES, M., OPAZO BAEZA, A. y CAMPS, J.P., 2016. Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Última década* [en línea], vol. 24, no. 44, pp. 73–108.

- CASTELLS, M., 2002. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* [en línea]. S.l.: Siglo XXI.
- CASTELLS, M., 2005. *Globalización, desarrollo y democracia: Chile en el contexto mundial*. Santiago: Siglo XXI.
- CASTRO, R. y KAST, F., 2004. Movilidad de la pobreza en Chile. Análisis de la encuesta panel 1996/2001. [en línea]. Santiago: Serie Informe Social, 85.
- CLARK, W., 2008. *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago: University of Chicago Press.
- COLLINS, R., 1979. *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y de la estratificación*. Madrid: Akal.
- COMISIÓN DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1990. Una política para el desarrollo de la educación superior en la década de los noventa. Santiago.
- CORBALÁN, J., CARRASCO, A. y GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (eds.), 2016. *Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad*. Santiago: CEPPE-PUC.
- DE CASTRO, S., 1973. Aspectos económico-sociales de la política educacional. En: S. DE CASTRO (ed.), *El Ladrillo: bases de la política económica del gobierno militar chileno*. Santiago: CEP.
- DE LOS RÍOS, D. y CANALES, A., 2007. Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación*, no. 26, pp. 173–201.
- DRUCKER, P.F., 2012. *La administración en una época de grandes cambios*. Buenos Aires: Debolsillo.
- ESPINOZA, O. y GONZÁLEZ, L.E., 2015. Equidad en el sistema de educación superior de Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En: A. BERNASCONI (ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: CEPPE-PUC, pp. 517–579.
- FFRENCH-DAVIS, R., 2001. *Entre el Neoliberalismo y el Crecimiento con Equidad: Tres Décadas de Política Económica en Chile*. Santiago: DOLMEN.
- FRANCO, R., HOPENHAYN, M. y LEÓN, A., 2010. *Las clases medias en América Latina*. México: CEPAL - Siglo XXI.
- GAMBETTA, D., 1996. *Where they pushed or did they jump? Individual decision mechanism in education*. Colorado: Westview Press.
- GARRETÓN, M.A. y MARTÍNEZ, J., 1985a. *Antecedentes estructurales de las universidades chilenas*. Santiago: SUR.

- GARRETÓN, M.A. y MARTÍNEZ, J., 1985b. *Universidades chilenas: historia, reforma e intervención. Tomo I*. Santiago: s.n.
- GOLDTHORPE, J.H., 1992. *Sobre la clase de servicio, su formación y su futuro* [en línea]. 1992. S.l.: Fundación Pablo Iglesias.
- GOULDNER, A.W., 1980. *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid: Alianza.
- GRASSAU, E., 1956. Análisis estadístico de las pruebas de bachillerato. *Revista Anales*, vol. 102, pp. 77–93.
- GUZMÁN, J. y LARRAÍN, H., 1981. Debate sobre una nueva legislación universitaria. *Realidad*, pp. 9–32.
- LECHNER, N., 1987. La democratización en el contexto de una cultura posmoderna. En: *Cultura política y democratización*. Santiago: CLACSO-FLACSO-ICI.
- LEVY, D.C., 2011. The Decline of Private Higher Education. Albany: PROPHE Working Paper Series, 16.
- LYNNE MACDONALD, C. y SIRIANNI, C., 1996. *Working in the service society*. New York: Temple.
- MANDEL, E., 1969. *La formación del pensamiento económico de Marx. De 1843 a la redacción de El Capital: estudio genético*. México: Siglo XXI.
- MARX, K., 1983. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858. Volumen 2*. México: Siglo XXI.
- MAUNA, P., 2013. Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: aspectos estructurales y subjetivos. *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*. Santiago: Foro Aequalis, pp. 15–51.
- MICRODATOS, 2008. Estudio sobre las causas de la deserción universitaria. Santiago.
- MIZALA, A. y LARA, B., 2013. Asistir a la educación superior, ¿tiene algún efecto sobre la empleabilidad e ingresos de los graduados? *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*. Santiago: Foro Aequalis, pp. 97–113.
- MOLLIS, M., 2010. Las transformaciones de la Educación Superior en América Latina: Identidades en construcción. *Educación Superior y Sociedad*, vol. 15, no. 1, pp. 11–24.
- MOULIAN, T., 1997. *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: LOM.
- OCDE y BANCO MUNDIAL, 2009. *La Educación Superior en Chile*. S.l.

- ORELLANA, V., 2010. El nuevo fundo tecnocrático. Comentarios sobre la transformación estructural reciente. *Revista Némesis*, no. 8, pp. 25–40.
- ORELLANA, V., 2011. Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en educación superior. Una mirada al Chile del mañana. En: M. JIMÉNEZ y F. LAGOS (eds.), *Nueva geografía de la educación superior*. Santiago: Foro Aequalis - Universidad San Sebastián.
- ORELLANA, V., 2015. *Calidad de la educación superior. Elementos para una interpretación sociológica*. S.l.: Universidad de Chile.
- ORELLANA, V. y BELLEI, C., 2012. Treinta años de debate académico sobre educación superior pública en Chile (1980-2010). Santiago: Inédito.
- PNUD, 1998. Desarrollo humano en Chile - 1998. Las paradojas de la modernización. Santiago.
- QUINTELA DÁVILA, G.E., 2013. Deserción universitaria, una aproximación sociológica al proceso de toma de decisiones de los estudiantes. *Sociedad Hoy* [en línea], vol. 24, pp. 83–106.
- QUINTELA DÁVILA, G.E., 2013. Desigualdades sociales y educación superior, el proceso de toma de decisiones desde un enfoque sociológico. *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*. Santiago: Foro Aequalis, pp. 53–95.
- RAFTERY, A. y HOUT, M., 1993. Maximally maintained inequality: expansion, reform and opportunity in Irish Education. *Sociology of Education*, vol. 75, pp. 41–62.
- RIVEROS, L.A., 2008. Retos y dilemas sobre el financiamiento de la educación superior en América Latina y el Caribe. En: A.L. GAZZOLA y A. DIDRIKSSON (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC - UNESCO.
- RUIZ ENCINA, C., 2015. *De nuevo la sociedad*. Santiago: LOM-Fundación Nodo XXI.
- RUIZ ENCINA, C. y BOCCARDO, G., 2014. *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflictos sociales*. Santiago: El Desconcierto - Fundación Nodo XXI.
- SALAZAR, J.M., 2012. Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. En: J.M. SALAZAR y A. CAILLÓN (eds.), *Modelos de aseguramiento de la calidad en la Educación Superior. El aseguramiento externo de la calidad en la Educación Superior*. Santiago: CINDA - RIL.

- SALAZAR, J.M. y LEIHY, P.S., 2013. El Manual Invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010). Archivos *analíticos de políticas educativas*, vol. 21, no. 34.
- SCHULTZ, T.W., 1999. La inversión en capital humano. En: M.F. ENGUITA (ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel, pp. 85–96.
- SOLIMANO, A., 2010. Concentración económica, heterogeneidad productiva, políticas públicas y contrato social en Chile. [en línea]. Santiago.
- THIELEMANN, L., 2016. *La anomalía social de la transición. Movimiento estudiantil e izquierda universitaria en el Chile de los noventa (1987-2000)*. Santiago: Tiempo Robado.
- TIRONI, E., 1999. *La irrupción de las masas y el malestar de las élites. Chile en el cambio de siglo*. Santiago: Grijalbo.
- TORCHE, F. y WORMALD, G., 2004. Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro. [en línea]. Santiago.
- TOURAINÉ, A., 1971. *La sociedad post-industrial*. Barcelona: Ariel.
- VASCONI, T.A. y RECA, I., 1971. Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana. *Cuadernos de estudios socio económicos*. Santiago: CESO - Universidad de Chile. Cuadernos de estudios socio económicos.