

Internacionalización en una cultura global: el caso chileno y la lógica de privatización en la educación superior¹

Julio Roberto Labraña Vargas / José Joaquín Brunner

Introducción

En el campo de estudios de educación superior, el concepto de internacionalización se utiliza frecuentemente para examinar las tendencias contemporáneas de intercambio de académicos y estudiantes entre instituciones de distintos Estados nacionales. Siguiendo este concepto se han desarrollado dos líneas de investigación: por una parte, una enfocada en la evolución de los índices de internacionalización de diferentes países e instituciones; por la otra, una que, desde una perspectiva normativa, busca determinar las mejores prácticas para convertir a las instituciones en centros globales de atracción de académicos y estudiantes (Abdullah *et al.* 2017; Anweiler 1977; Berry y Taylor 2014; Byun y Minjung 2011; Horta 2009).

Menos atención ha recibido, en cambio, el estudio de la internacionalización como un fenómeno cultural. Solo en décadas recientes han empezado a aparecer estudios que abordan las distintas visiones discursivas que académicos, estudiantes y funcionarios poseen sobre la internacionalización de sus instituciones (Delgado-Márquez 2009; Dewey y Duff 2009). Con todo, esta preocupación no ha sido asociada todavía a la integración del concepto de internacionalización dentro de un marco cultural más general de análisis (en esta dirección véase Ball 1995; Brunner *et al.* 2019; Scott, Gallacher y Parry 2017; Tight 2013).

Este capítulo avanza hacia allá mediante la propuesta de un concepto culturalista de internacionalización. Adoptando este enfoque se argumenta que, en los países de la periferia del capitalismo, más importante que las tendencias referidas al intercambio de académicos y estudiantes es su participación en flujos transnacionales de ideas que inciden sobre su pro-

1 Texto elaborado en el marco del proyecto FONDECYT Regular N° 1180746 – “Sistema Universitario Chileno: Gobernanza del Capitalismo Académico y Calidad de las Instituciones”, 2018-2021.

pia organización y gobernanza. La privatización de la educación superior chilena se utiliza para ilustrar esta modalidad de internacionalización.

Para verificar esta hipótesis, el texto está estructurado en cinco secciones. En primer lugar, se describe la sociedad contemporánea como una sociedad mundial en la que los límites territoriales no determinan los contenidos de la comunicación. Esta situación altera la tradicional orientación nacional de los sistemas de educación superior e incrementa su permeabilidad a ser influidos por otros sistemas nacionales más prestigiosos (1). A continuación, se plantea que una de las tendencias que refleja dicho proceso de internacionalización cultural es la privatización de la provisión y el financiamiento de los sistemas de educación superior alrededor del mundo (2). En tercer lugar, se examina la evolución de la educación superior chilena durante las últimas décadas, en particular en lo referido a su creciente privatización (3). Cuarto, se explora la idea de que hasta mediados de los 2000 el sistema chileno aparece como un ejemplo socialmente validado de privatización, impulsado por organismos internacionales, especialmente el Banco Mundial, aunque con ciertos sesgos claramente reconocibles (4). El texto finaliza con un resumen y líneas futuras de investigación sobre la internacionalización cultural de la educación superior (5).

El sistema global de la educación superior: un campo cultural común

La mayor parte de los estudios de internacionalización se enfocan en la capacidad de las instituciones de educación superior de participar en el intercambio de académicos y estudiantes entre Estados nacionales. Siguiendo este énfasis, en el contexto latinoamericano la investigación se ha concentrado en evaluar el grado en que los distintos sistemas nacionales de la región y sus instituciones se encuentran efectivamente internacionalizados de acuerdo con esta definición (CINDA 1998; Guerbi 2015; Jaluf 2015). De manera paralela, un segundo grupo de investigaciones ha optado por interpretar la distancia existente entre la retórica de la internacionalización y las prácticas reales de las instituciones como una prueba definitiva del carácter ideológico de este concepto (Torres y Rhoads 2006).

En contraste, se ha prestado menor atención al fenómeno de la difusión de ideas sobre la educación superior, cuestión que en la literatura especializada solo recientemente ha comenzado a recibir atención. Con tal dirección, se ha subrayado, desde la perspectiva neo-institucional de la

sociedad mundial, la relevancia de las pautas culturales en la adopción de modelos de organización de las instituciones de educación superior. Desarrollado durante la década de los setenta, el neo-institucionalismo rechaza la idea dominante en aquel período de que el desarrollo de las organizaciones depende exclusivamente de cálculos racionales sobre la toma de decisiones más efectivas y enfatiza, en cambio, el rol jugado por variables culturales en la evaluación de qué cambios son vistos como positivos o negativos (Meyer y Rowan 1977).

Siguiendo lo anterior, uno de los principales hallazgos de esta teoría es que las organizaciones tienden a adoptar principalmente aquellas prácticas que les dan legitimidad en el mundo social (Brint y Karabel 1991). El neo-institucionalismo señala que las organizaciones siguen determinados modelos normativos no debido a su racionalidad, sino porque el seguimiento de estos modelos les proporciona mayor legitimidad a sus decisiones (DiMaggio y Powell 1983).

Durante las últimas décadas, una rama del neo-institucionalismo sociológico, la teoría de la sociedad mundial ha utilizado esa perspectiva para explicar la evolución de las instituciones contemporáneas. La teoría de la sociedad mundial argumenta que muchos de los atributos que caracterizan la vida social moderna no debiesen ser comprendidos exclusivamente como el resultado de políticas nacionales, sino que, de manera más importante, como un efecto de la difusión de modelos culturales legitimados, los que a continuación son apropiados por diferentes organizaciones a través de procesos de imitación y traducción (Meyer, Boli, Thomas, y Ramírez 1997). De acuerdo con el neo-institucionalismo, entonces, estos modelos moldearían las estructuras de las sociedades contemporáneas definiendo los objetivos legítimos en todos los dominios de la vida social, incluyendo las esferas de la educación, ciencia, política y medicina, entre otros (Meyer y Bromley 2013).

El análisis neo-institucionalista de las instituciones de educación superior se basa en estas ideas. De acuerdo con él, estas organizaciones siguen un modelo de cómo debiesen organizar sus actividades, no por su eficiencia, sino por su legitimidad global. Según Schofer y Meyer (2005), los modelos dominantes atribuyen una importancia especial al rol que la ciencia, la planificación y la democratización juegan en el desarrollo nacional. Más en detalle, Ramírez (2006) sugiere que la mayoría de las universidades concibe hoy su misión en términos de ser útiles para la sociedad, estar abiertas a diferentes perspectivas y ser inclusivas de todos los estudiantes, en contraste al modelo dominante en décadas anteriores,

en el que ellas eran comprendidas bajo el modelo altamente selectivo de la torre de marfil.

Distintos factores explican esta transformación: el cambio a un orden ocupacional basado en el conocimiento antes que en la explotación de materias primas (Marginson 2009), la influencia global del modelo estadounidense de la universidad (Ramírez y Meyer 2013), la relevancia de expertos nacionales e internacionales en el diseño y ejecución de las políticas públicas (Krücken 2003), entre otros. Sumado a lo anterior, es necesario considerar la producción y distribución global de obras, sonidos e imágenes facilitada por las nuevas tecnologías de información y comunicación, las cuales socavan la anterior centralidad del Estado nacional en los sistemas educacionales (Castells 2010a). El intercambio mundial de capital, bienes, servicios y tecnologías impulsa –de una forma anteriormente inimaginable– las posibilidades de comparar las características de países e individuos localizados en espacios físicamente distantes entre sí. Dado que esta globalización no depende ni considera necesariamente límites territoriales, como aquellos definidos por los Estados nacionales, la influencia de las fronteras en la determinación de qué comunicaciones deben ser consideradas relevantes por las instituciones allí localizadas disminuye radicalmente (Castells 2010b).

En otras palabras, como consecuencia de los cambios provocados por las nuevas tecnologías, la interrelación entre Estados nacionales aumenta. La globalización del comercio, la extensión de las posibilidades de movilidad individual y la rápida difusión de ideas expanden los horizontes de sentido que sociedades, organizaciones e individuos deben en adelante considerar para sus respectivas operaciones (Castells 2010a). Estos horizontes no pueden ya ser identificados con los límites definidos por los Estados nacionales y son reemplazados por la noción de un mundo global en que cada evento, hecho y experiencia puede ser comparado inmediatamente con lo que ocurre en territorios extremadamente distantes (Luhmann 1997; Baecker 2007).

El aumento en las posibilidades de comparación entre naciones tiene variadas consecuencias en los sistemas de educación superior. Por una parte, un creciente intercambio estudiantil y académico, la proliferación de la educación terciaria transfronteriza y la insistencia, por parte de los gobiernos, en la creación de redes cooperativas entre organizaciones localizadas en diferentes países. Como muestran los estudios que siguen el entendimiento tradicional del concepto internacional, las instituciones de

educación superior están convirtiéndose rápidamente en organizaciones cuyos objetivos se extienden más allá de los límites de los Estados nacionales (Marginson 2006). Por otra parte, de especial interés para este estudio, es el surgimiento de modelos globales de universidad mediante *rankings*, sistemas de evaluación y rendición de cuentas y procesos de asesoría financiera e intelectual, cuyas recomendaciones son crecientemente relevantes en el proceso de toma de decisiones de las organizaciones, moldeando sus identidades dentro de los territorios en los cuales se hallan localizadas (Krücken 2003; Ramírez y Christensen 2013; Stichweh 2009).

Estas formas de internacionalización material y cultural serían inimaginables sin la existencia de un campo cultural común (van Dijk 1999). Como explica Castells (2010b), las nuevas tecnologías de la información y la comunicación hacen posible una sociedad verdaderamente global, en la que la relación entre territorio y cultura no puede ya darse por sentada, como era anteriormente el caso. Para las instituciones de educación superior esto significa que pierde plausibilidad la anterior asociación entre sus actividades y el cumplimiento de objetivos de desarrollo (Labraña 2016), o bien su comprensión como espacio de expresión de una cultura definida territorialmente (Readings 1996), acelerándose, por el contrario, los procesos de imitación entre sistemas nacionales (Krücken y Meier 2016).

Como se verá a continuación, la promoción de la privatización al nivel de la provisión y el financiamiento de los sistemas de educación superior adquiere una importancia central en este contexto. La opción cultural por la privatización está moldeando hoy en día la economía política de gran parte de los sistemas de educación superior alrededor del globo, generando con ello procesos de imitación entre los distintos Estados nacionales (Altbach, Reisberg y Rumbley 2007).

La privatización de la provisión y el financiamiento de la educación superior

Si bien el concepto de privatización posee diversas definiciones (Marginson 1997; Levy 2013), para los fines de este ensayo se optará por una definición mínima. Siguiendo a Brunner (2017), se entenderá aquí por privatización el impulso dado por los Estados –por acción u omisión– a la provisión privada de educación superior a través de la apertura del espacio para la participación de instituciones privadas con y sin fines de lucro y

la mercantilización/comercialización del financiamiento del sector (provisión y financiamiento de la educación superior, respectivamente).

El examen de las tendencias internacionales confirma la importancia de la privatización así entendida en la evolución de los sistemas contemporáneos de educación superior. Durante las últimas décadas el porcentaje de instituciones privadas de educación superior ha aumentado sistemáticamente. Para el último año con estadísticas comparativas disponibles (2010), la educación superior privada reunía 56.722.374 de los 172.546.175 estudiantes matriculados a nivel global, representando un 32,9 % del total mundial (Prophe 2019).

En la actualidad la región con mayor porcentaje de educación privada es América Latina y el Caribe. Del total de la matrícula, un 48,8 % pertenece a instituciones privadas. En términos de la participación del sector privado en cada país, destacan Chile (81,9 %), Brasil (72,7 %) y Paraguay (64,8 %). En segundo lugar a nivel mundial se sitúa el continente asiático, donde un 42,1 % del alumnado asiste a instituciones privadas, destacándose en este contexto Corea del Sur (80,7 %), Japón (78,6 %) y Singapur (61,8 %) (Prophe 2019).

Si bien por razones históricas las regiones de América Latina y Asia representan casos avanzados de privatización, ellas no constituyen hoy una excepción. Por el contrario, otros continentes exhiben desarrollos en la misma dirección. En África subsahariana, desde 1990 se ha incentivado la fundación de instituciones privadas, con el consiguiente incremento de la matrícula que actualmente representa un 17,8 % del total, especialmente en Uganda (54,6 %), Ruanda (49,7 %) y Liberia (38,8 %). Por su parte, los Estados árabes han experimentado un aumento de las instituciones privadas en virtud de la multiplicación de universidades estadounidenses y europeas en sus territorios, con el consiguiente crecimiento de la matrícula privada que alcanza sus cifras más altas en los Emiratos Árabes Unidos (61,5 %), Líbano (57,9 %) y Omán (44,9 %). Incluso en Europa, países donde la educación estatal tenía tradicionalmente un dominio evidente, ha disminuido la predominancia del Estado. Los países pertenecientes a la ex órbita soviética han experimentado un crecimiento importante de la matrícula registrada como privada, destacando los casos de Estonia (83,8 %), Kosovo (41,2 %) y Rumania (37,5 %). Del mismo modo, aunque todavía en un nivel bajo, la participación de la matrícula privada ha aumentado en algunos países de Europa occidental, particularmente en Alemania (12,5 %) y en Italia (8,4 %) (Altbach, Reisberg y Rumbley 2009; Prophe 2019).

Paralelamente, el financiamiento de la educación superior ha experimentado cambios importantes alrededor del mundo, incrementándose significativamente a medida que aumenta la matrícula privada. Además, como resultado de la reducción de recursos fiscales, un número importante de gobiernos ha optado por impulsar a las instituciones públicas o estatales a buscar recursos de fuentes privadas. Esta política adopta distintas formas: 1) pago de costos de matrícula por parte de los estudiantes y sus familias en sistemas en que el acceso era originalmente gratuito, como Australia, China, Reino Unido y Austria; 2) creación de trayectorias paralelas de estudio dentro de sistemas tradicionalmente gratuitos, opción adoptada por diversas economías en transición, como Rusia, la mayoría de los países de Europa central y del este y otros países previamente pertenecientes a la Unión Soviética; 3) aumento del valor de los aranceles pagados por los estudiantes y sus familias, como ocurre por ejemplo en la mayoría de los estados de los Estados Unidos de América, en las provincias de Canadá, en Holanda, en Chile y Colombia; y 4) disminución, y a veces eliminación, de los recursos asignados por concepto de préstamos y becas estudiantiles, como ha ocurrido recientemente en el caso de algunos países de Europa central y del este, en Asia y algunas naciones africanas, entre otras medidas (Altbach, Reisberg y Rumbley 2009; Prophe 2019)

El significado de estos cambios solo se comprende al compararlo con la situación histórica de las instituciones modernas de educación superior. Tradicionalmente la provisión y el financiamiento de la educación superior fueron responsabilidad exclusiva o casi exclusiva de los Estados, tanto en la tradición del modelo napoleónico como en la del modelo prusiano de von Humboldt. De manera correspondiente, su estatus legal, matrícula y orientación normativa fueron considerados como públicos y fueron vinculados correspondientemente al cumplimiento de objetivos de desarrollo nacional (Barnett 1990; Habermas 1987; Kwiek 2008; Meyer *et al.* 2007; Readings 1996; Brunner 2015a).

La economía política de la educación superior chilena

Dentro de este contexto global de promoción de la privatización, el caso chileno es especialmente interesante. Por una parte, la educación superior chilena se caracterizó originalmente por su orientación pública, a pesar de estar compuesta —ya desde fines del siglo XIX— por instituciones estatales y privadas, que el Estado consideraba como colaboradoras y

consecuentemente financiaba de manera similar, especialmente desde los años 1950 (Levy 1985; Labraña y Rodríguez 2017; Bernasconi, Fernández, y Follegati 2018). Por otra parte, la economía política de este sistema experimentó transformaciones radicales durante la década de 1980, resultando en un aumento del nivel de privatización, tanto en cuanto al número de instituciones y la matrícula privada como al pago de aranceles que gradualmente se convierte en una de las fuentes más importantes del financiamiento del sector (Brunner 1986; Brunner y Briones 1992; Bernasconi y Rojas 2004).

El elevado grado de privatismo de la educación superior chilena (Brunner 2017; Salazar y Leihy 2013) puede observarse comparativamente en el siguiente gráfico, elaborado sobre la base de estadísticas relativas al porcentaje de matrícula privada respecto al total de la matrícula en educación superior y el porcentaje de recursos privados respecto del total del gasto en educación superior. En el eje horizontal se localizan los sistemas de educación superior según su menor o mayor grado de privatización en la provisión y en el eje vertical, el grado de mercantilización y comercialización del financiamiento de los correspondientes sistemas. Definido el punto de intersección de ambos ejes como aquel en que se sitúa el promedio de los países de la OCDE –valores de un 30,9 % en el eje horizontal y de un 31 % en el eje vertical– se generan cuatro cuadrantes que, de acuerdo con sus valores extremos, dan lugar a tipos ideales de economía política de los sistemas nacionales de educación superior (Gráfico 1). El sistema chileno aparece como uno en que tiene mayor importancia los recursos privados en su financiamiento y con mayores índices de participación de privados.

Según puede observarse, Chile posee en la actualidad un régimen mixto de provisión con una economía política altamente privatizada, según se refleja en el hecho que un 85 % de la matrícula y un 62 % del financiamiento se originan en el sector privado. Éste se halla compuesto hoy día por universidades que reciben un subsidio directo del Estado, incluyendo algunas universidades confesionales; un número de universidades sin subsidio directo del Estado, organizadas como corporaciones sin fines de lucro, y un conjunto de instituciones no-universitarias llamadas institutos profesionales y centros de formación técnica que previamente podían operar con fines de lucro pero que actualmente la ley obliga a constituirse como organizaciones sin fines de lucro.

Desde el punto de vista del eje del financiamiento, todas las instituciones chilenas de educación superior, sin excepción, cobran matrícula y

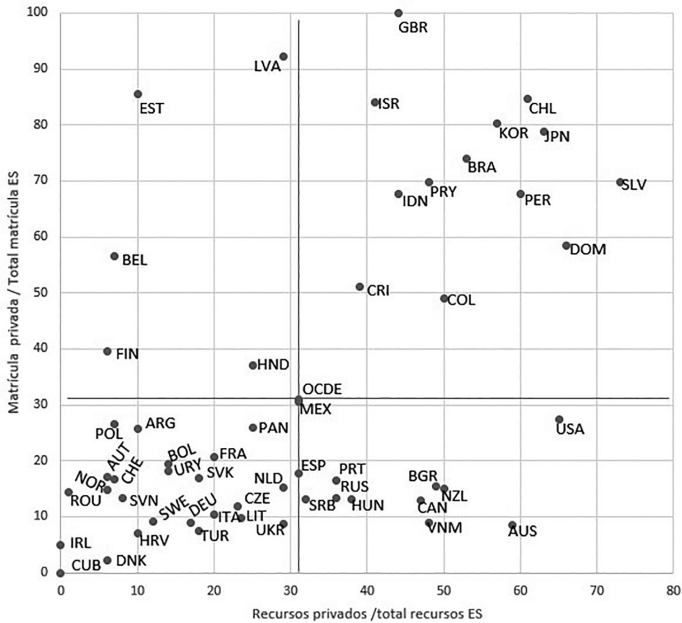


Gráfico 1. Sistemas nacionales de educación superior: Economía política comparada

Leyenda: ARG=Argentina, AUS=Australia, AUT=Austria, BEL=Bélgica, BRA=Brasil, CAN=Canadá, CHL=Chile, COL=Colombia, CRI=Costa Rica, CUB=Cuba, CZE=República Checa, DEU=Alemania, DNK=Dinamarca, DOM=República Dominicana, ESP=España, EST=Estonia, FIN=Finlandia, FRA=Francia, GBR=Gran Bretaña, HON=Honduras, HRV=Croacia, HUN= Hungría, IDN=Indonesia, IRL=Irlanda, ISL=Islandia, ISR=Israel, ITA=Italia, JPN=Japón, KOR=República de Corea, LVA=Latvia, LTU=Lituania, MEX=México, NLD=Países Bajos, NOR=Noruega, NZL=Nueva Zelandia, PAN=Panamá, PER=Perú, POL=Polonia, PRT=Portugal, ROU=Rumania, RUS=Rusia, SRB= Serbia, SVN=Eslovenia, SVK=Eslovaquia, SWE=Suecia, URY=Uruguay, USA=Estados Unidos de América, TUR=Turquía, UKR=Ucrania, VNM=Vietnam. Fuente: Sobre la base de OECD, Education at a Glance 2016; Brunner y Miranda, Educación Superior en Iberoamérica, Informe 2016. UIS, Base de datos de educación superior, 2017.

aranceles a sus estudiantes, ingreso que representa la principal parte de sus ingresos en el caso de las instituciones privadas sin aporte directo del Estado y una parte significativa en el caso de las universidades estatales y privadas subsidiadas directamente por el Estado (Galleguillos *et al.* 2016).

Los aranceles nominales declarados por las universidades (estatales y privadas de todo tipo) son altos a nivel internacional (OECD 2016), pero

los estudiantes de menores recursos tienen acceso a becas y a un esquema de crédito financiado con fondos del Estado (Flores 2016; Necochea 2012; Solis 2017). Desde el año 2016 se implementa además una política de gratuidad para los estudiantes provenientes del 60 % de hogares de menores recursos que cumplan con los requisitos exigidos por la ley y se hallen matriculados en instituciones acreditadas (por cuatro años o más) pertenecientes al sistema único de admisión administrado por el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) (Espinoza y Urzúa 2015; Williamson y Riquelme 2017). Además, el esquema de crédito estudiantil ha venido evolucionando hacia un crédito contingente al ingreso de los graduados que comenzó ya a operar, pero no se halla aun consagrado en la ley.

Una peculiaridad adicional del sistema chileno, además del neto predominio cuantitativo de la provisión privada dentro de la matrícula total de primer grado, es el hecho que las universidades privadas –consideradas en su conjunto– exhiben ventajas en cuanto a la matrícula en programas de posgrado, número anual de graduados, volumen e impacto de la producción científica (G9 2013) y número de instituciones situadas entre las primeras 200 del *ranking* Scimago (2016). A su vez, al interior del sector de universidades privadas chilenas, las más antiguas de ellas (o derivadas de una de éstas) muestran, junto a tres o cuatro universidades privadas nuevas, el mejor desempeño relativo en diversos indicadores de rendimiento y de prestigio dentro del sector (Universitas 2018).

Conversión de la economía política de la educación superior chilena en un modelo de privatización

En un contexto de valorización de la privatización de los sistemas de educación superior, como el examinado más arriba, la economía política chilena ha tendido a ser presentada internacionalmente como un modelo de las acciones que los gobiernos podrían tomar para incrementar la calidad, eficacia y eficiencia de sus sistemas de educación terciaria. Organismos internacionales, como el Banco Mundial, han desempeñado un rol central en la internacionalización cultural de las decisiones de privatización del sistema de educación superior chilena (Geoffroy 2011, 2013; Ginsburg, Espinoza, Popa, y Terano 2005; Pineda 2015; Salazar 2013; Verger, Fontdevila y Zancajo 2015).

Efectivamente, durante la década de 1990 y a comienzos de los 2000, el Banco Mundial publicó una serie de informes dirigidos a los responsables del diseño y ejecución de las políticas públicas del sector. En ellos la privatización chilena sirve como ilustración de una buena práctica. En tal sentido el Informe “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” del Banco Mundial (1995) señala que los cambios en la economía política chilena representarían un ejemplo de la manera como los países deben responder a la crisis del financiamiento de la educación superior. Los autores del Informe sostienen que la reducción del gasto público y el incremento de los aportes privados, así como la apertura de nuevas instituciones de educación superior, habrían redundado en Chile en un aumento del acceso de grupos sociales previamente excluidos y una mejor capacidad de respuesta del sistema frente a las cambiantes demandas del mercado laboral. En la misma dirección, los informes *Higher education in developing countries: Peril and Promise* de la Unesco y el Banco Mundial (World Bank 2000) y *Constructing knowledge societies. New challenges for tertiary education* del Banco Mundial (World Bank 2002) destacan de manera positiva algunos efectos adicionales, entre ellos la creación de vínculos entre instituciones educativas y empresas, la diversificación de la plataforma de provisión y el incremento del rol del sector privado. Informes posteriores describen de manera igualmente favorable el cambio en la economía política de la educación superior chilena desde una coordinación estatal hacia una de mercado centrada en resultados (World Bank 2004, 2013).

Sin embargo, como se verá de inmediato, la internacionalización de dicho modelo opera sobre la base de una relativa simplificación de sus efectos reales. En primer lugar, considera los resultados de la privatización exclusivamente en el plano de la diferenciación del sistema y el aumento de la provisión, sin mencionar ciertos aspectos negativos como, por ejemplo, la fragilidad de algunas de las nuevas instituciones, su tendencia a operar como *diploma mills*, la falta de transparencia en cuanto a su propiedad e ingresos y, en general, las consecuencias negativas de la tardanza en introducir mecanismos y procedimientos adecuados de aseguramiento de la calidad.

Enseguida, la presentación internacional del modelo chileno omite un análisis más fino de ciertos fenómenos de comercialización de actividades universitarias, principalmente en el área de los conocimientos aplicados, tales como venta de pruebas experimentales, consultorías, análisis de laboratorio, capacitación en empresas, evaluación de proyectos y mediciones de

todo tipo, actividades editoriales, etc. A éstos se agregan a veces servicios de mayor complejidad y volumen comercial en áreas como las de la salud y las ingenierías (Santelices 2015). Si bien su significado para los presupuestos de las instituciones no es relevante, estos cambios traen consigo sin embargo una transformación gradual de las culturas organizacionales en la dirección del espíritu del capitalismo, como habría dicho Max Weber.

A su turno, la internacionalización del modelo chileno de privatización del sistema pasa por alto también los efectos de la progresiva empresarialización de la gestión de las organizaciones que la privatización necesariamente conlleva. En efecto, se imponen una mayor profesionalización de la gestión mediante el empleo de técnicas importadas desde la empresa privada, la planificación estratégica, los estudios de viabilidad y rentabilidad de los proyectos, las inversiones en servicios especializados, la adopción de sistemas de información para la gestión, el cálculo presupuestario más sofisticado, el desarrollo de indicadores y la evaluación constante del personal y las unidades (Rojas Ríos y López Stefoni 2016). Lo anterior redundaba en un creciente disciplinamiento productivo del trabajo de la academia (Guzmán-Valenzuela y Barnett 2013; Guzmán-Valenzuela 2015).

Asimismo, es preciso notar que la internacionalización del llamado modelo chileno supuso invisibilizar su contexto de origen, el cual se conforma en plena dictadura cívico-militar mediante un paquete de políticas neoliberales que ha sido ampliamente estudiado (Brunner 1981, 1986, 1997, 2009; Brunner y Briones 1992; Salazar y Leihy 2013). En lo formal, este modelo se adoptó mediante el Decreto Ley N° 3541, del 12 de diciembre de 1980, que facultó al Jefe de Estado, Augusto Pinochet, para reestructurar las universidades previamente intervenidas y para regular la creación de nuevas corporaciones privadas de educación superior. En uso de tales atribuciones, el gobierno cívico-militar emprendió el año 1981 una reconfiguración del campo organizacional de la educación terciaria: abrió las puertas a una diferenciación vertical de instituciones (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) por un lado y, por el otro, a un mercado dotado con bajas barreras de entrada y amplias libertades (Jongbloed 2004) para nuevos proveedores privados y usuarios del servicio educativo (Brunner 2009).

En paralelo, esta reforma puso en marcha una completa redefinición del esquema tradicional de financiamiento de la educación superior que, hasta ese momento, había operado en favor de las ocho universidades entonces existentes, dos estatales y seis privadas, todas financiadas por el Es-

tado, sin imponerles condiciones ni exigencias especiales de rendición de cuentas (Brunner y Briones 1992). De acuerdo con la reforma de 1981, estas universidades recibirían en adelante un aporte fiscal directo equivalente al 50 % del que percibían previamente y el resto sería asignado al conjunto de las instituciones (antiguas y nuevas) mediante un aporte fiscal indirecto otorgado en proporción al número de estudiantes con más altos puntajes en el examen nacional de admisión matriculados en cada institución. Asimismo, se estableció un crédito fiscal estudiantil para que los jóvenes de escasos recursos admitidos pudieran pagar su arancel (Brunner 1981, 1986, 2015a; Bernasconi y Rojas 2004). Para financiar la investigación, el gobierno creó un fondo concursable, cuyos recursos eran asignados competitivamente a los proyectos seleccionados mediante procesos de revisión de pares.

El hecho de no distinguir suficientemente el momento coercitivo fundante del cambio en la educación superior chilena introducido en 1981 de su posterior evolución en condiciones democráticas a partir de 1990 en la internacionalización del modelo chileno ha oscurecido el hecho de que el grado elevado de privatismo alcanzado en el presente siglo por el sistema chileno se debe más a las políticas impulsadas en democracia que a las condiciones iniciales impuestas por la dictadura (Brunner 2015b). En efecto, el uso de la economía política chilena como ejemplo de privatización a nivel internacional ha tendido a suprimir el carácter a la vez coercitivo y neoliberal de su origen por un lado y, por el otro, ha conducido a subvalorar su carácter democrático y consonante con procesos globales a partir de 1990, donde se mezclan instrumentos de política pro-mercado con otros de política pro-Estado, regulatorios y de conducción a distancia del sistema.

Dicho lo anterior, la pregunta que cabe hacerse es qué cambios generados por la privatización llevan a que ésta sea considerada como una opción para mejorar la economía política de los sistemas contemporáneos de educación superior. A nuestro juicio, ello responde a una transformación en la valoración de los fines y propósitos del saber generado por las instituciones de educación superior. Desde un punto de vista interpretativo, puede caracterizarse este cambio como el resultado de la emergencia de un régimen capitalista de conocimiento y aprendizaje (Slaughter y Leslie 1997; Slaughter y Rhoades 2004). Consecuencia de lo anterior, la gobernanza de los sistemas abandona aspectos claves de su tradición histórica tanto de los modelos napoleónico como humboldtiano; por ejemplo, su

carácter propio de un servicio público íntegramente financiado por la renta nacional y su orientación hacia el Estado y el desarrollo nacional. En cambio, el nuevo régimen capitalista académico enfatiza el carácter mixto (público-privado) de los beneficios de la educación superior y, basado en esto, promueve su cofinanciamiento a partir de fuentes públicas y privadas, tanto en función de la oferta (instituciones) como de la demanda (estudiantes) (Brunner 2013).

Esta modificación de la función asignada al conocimiento globalmente resulta en una mayor preponderancia del modelo chileno en el contexto comparado. La privatización que ahí tiene lugar –más allá de las contradictorias evaluaciones y debates ideológicos sobre su origen en dictadura ofrecen en efecto un punto de apoyo paradigmático a los procesos de transformación de la educación superior a nivel internacional a partir de los años 1990. Con la internacionalización de la experiencia chilena de privatización se crea pues la perspectiva de que para los países en desarrollo, de ingreso medio, es posible también integrarse en el cambio de economía política del sector conducente hacia el capitalismo académico a nivel global (Münch 2014).

Conclusiones

En suma, este capítulo propone un concepto culturalista de internacionalización de la educación superior y examina su potencial para entender la difusión y utilización del modelo chileno de privatización como una práctica de política pública en este sector. Según vimos, la relevancia de esa modalidad de economía política resulta de un cambio en la comprensión de las funciones del conocimiento generado por las instituciones de educación superior que, a su vez, alimenta el despliegue de un nuevo régimen capitalista global de conocimiento y aprendizaje. Según examinamos, esto ha llevado a posicionar el proceso chileno de privatización como un paradigma de política pública polémico que en ocasiones es entendido como modelo de calidad, eficacia y eficiencia en la gobernanza de la educación superior y, en otros casos, como un conductor de todos los aspectos negativos que puedan atribuirse a las políticas neoliberales.

La acción de algunos organismos internacionales ha sido central en este respecto. Ellos han usado el ejemplo chileno como un referente de políticas exitosas para incrementar la competitividad de los sistemas de educación superior pero, a la vez, han mostrado también consecuencias

negativas que se siguen de la adopción de ciertas políticas o efectos no deseados de las mismas.

A su vez, redes expertas en educación superior han desempeñado un rol importante en este proceso de internacionalización cultural, analizando el caso chileno y polemizando con argumentos cruzados sobre sus ventajas y desventajas y, sobre todo, sobre sus fundamentos ideológicos y políticos. Por otra parte, estas redes traducen a un lenguaje apropiado a cada contexto nacional las recomendaciones de política que puedan extraerse de la experiencia chilena, favoreciendo así, o evitando, su adopción en otros sistemas y contextos sociopolíticos y culturales.

Sería interesante que futuras investigaciones examinen procesos similares de diseminación de ideas culturales relativas a la economía política de los sistemas de educación superior. Esto permitiría profundizar el conocimiento de la internacionalización de otros modelos como, por ejemplo, la idea alemana de combinar organizacionalmente docencia e investigación (Kwiek 2008; Röhrs 1996), la noción de universidad emprendedora, propia de la tradición estadounidense (Clark 1998), o el concepto de universidad socialmente comprometida nacida de la tradición latinoamericana (Bernasconi 2008; Mollis 2006). El uso de un concepto culturalista de internacionalización, como el aquí propuesto, hace posible examinar procesos de transferencia y adopción de modelos de educación superior sin asumir la superioridad de uno de ellos ni dar por sentado que su contenido no experimenta cambios al adoptarse dentro de otros contextos nacionales, como regularmente tiende a hacerse en el campo de estudios en educación superior.

Una ventaja adicional de utilizar este concepto es que permite conectar los estudios de educación superior con desarrollos recientes en la teoría sociológica sobre la globalización. En este sentido, la internacionalización de modelos de educación superior debe comprenderse necesariamente haciendo referencia a las condiciones sociales y tecnológicas de posibilidad de este fenómeno, usando para ello descripciones teóricamente fundadas de los atributos de la sociedad moderna (Habermas 2002; Luhmann 2012, 2013).

Referencias bibliográficas

- Abdullah, Doria, Aziz Abd, Ismail Mohd, Ibrahim Mohd, y Latiff Abdul. 2017. "The Stories They Tell. Understanding International Student Mobility Through Higher Education Policy." *Journal of Studies in International Education* 21 (5): 450-466.
- Altbach, Philip, Liz Reisberg, y Laura Rumbley. 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris: Unesco.
- Anweiler, Oskar. 1977. "Comparative Education and the Internationalization of Education." *Comparative Education* 13 (2): 109-114.
- Baecker, Dirk. 2007. "Network Society." En *The Concept of the Network Society: Post-Ontological Reflections*, editado por Niels Lehmann, Lars Qvortrup, y Bo Kampmann, 95-112. København: Samfundslitteratur Grafik.
- Ball, Stephen. 1995. "Intellectuals or Technicians? The Urgent Role of Theory in Educational Studies." *British Journal of Educational Studies* 43 (3): 255-271.
- Banco Mundial. 1995. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento.
- Barnett, Ronald. 1990. *The Idea of Higher Education*. Bristol: Society for Research into Higher Education; Open University Press.
- Bernasconi, Andrés. 2008. "Is There a Latin American Model of the University?" *Comparative Education Review* 52 (1): 27-52.
- Bernasconi, Andrés, Enrique Fernández, y Luna Follegati. 2018. "Erario público e iniciativa privada. El origen del financiamiento estatal a las universidades particulares en Chile." *Universum* 33 (1): 15-40.
- Bernasconi, Andrés, Fernando Rojas. 2004. *Informe sobre la educación superior en Chile. 1980-2003*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Berry, Caroline, y John Taylor. 2014. "Internationalisation in Higher Education in Latin America: Policies and Practice in Colombia and Mexico." *Higher Education* 67 (5): 585-601.
- Brint, Steven, Jerome Karabel. 1991. "Institutional Origins and Transformations: The Case of American Community Colleges." En *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, editado por Walter Powell y Paul DiMaggio, 337-360. Chicago: The University of Chicago Press.
- Brunner, José Joaquín. 1981. *Ideologías universitarias y cambios en la universidad chilena. Santiago, Chile: Documento de Trabajo*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, José Joaquín. 1986. *Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Brunner, José Joaquín. 1997. "From State to Market Coordination. The Chilean Case." *Higher Education Policy* 10 (3-4): 225-237.
- Brunner, José Joaquín. 2009. *Educación superior en Chile. Instituciones, mercados y políticas gubernamentales (1967-2009)*. Santiago de Chile: Ediciones UDP.

- Brunner, José Joaquín. 2013. "The Rationale for Higher Education Investment in Ibero-America." *OECD Development Centre Working Paper*. DOI: <https://doi.org/10.1787/18151949>.
- Brunner, José Joaquín. 2015a. "Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte." En *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, editado por Andrés Bernasconi, 21-108. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Brunner, José Joaquín. 2015b. "Ideas y fines de la universidad." *Estudios Públicos* 139: 155-164.
- Brunner, José Joaquín. 2017. "La economía política del capitalismo académico: el caso de Chile." En *Desafíos para el desarrollo universitario en Chile*, editado por Hugo Lavados, y Ana Luz Durán, 159-231. Valencia: Tirant humanidades.
- Brunner, José Joaquín, y Guillermo Briones. 1992. "Higher Education in Chile. Effects of the 1980 Reform." En *Higher Education Reform in Chile, Brazil and Venezuela*, editado por Laurence Wolff, y Douglas Albrecht. Washington, D.C.: The World Bank.
- Brunner, José Joaquín, Julio Labraña, Francisco Ganga, y Emilio Rodríguez-Ponce. 2019. "Circulación y recepción de la teoría del 'academic capitalism' en América Latina." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 27 (79). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4368>.
- Byun, Kiyong, y Minjung Kim. 2011. "Shifting Patterns of the Government's Policies for the Internationalization of Korean Higher Education." *Journal of Studies in International Education* 15 (5): 467-486.
- Castells, Manuel. 2010a. *The Information Age. Economy, Society, and Culture. Volume I. The Rise of the network society*. Chichester, Malden: Wiley-Blackwell.
- Castells, Manuel. 2010b. *The Information Age. Economy, Society, and Culture. Volume II. The power of identity*. Chichester, Malden: Wiley-Blackwell.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo – CINDA, Ed. 1998. *Gestión de docencia e internacionalización en las universidades chilenas*. Santiago de Chile: CINDA; Fondo de Desarrollo Institucional del Ministerio de Educación.
- Clark, Burton. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon-Elsevier.
- Delgado-Márquez, Blanca, María Ángeles Escudero-Torres, y Nuria Hurtado-Torres. 2013. "Being Highly Internationalised Strengthens Your Reputation. An Empirical Investigation of Top Higher Education Institutions." *Higher Education* 66 (5): 619-633.
- Dewey, Patricia, y Stephen Duff. 2009. "Reason Before Passion: Faculty Views on Internationalization in Higher Education." *Higher Education* 58 (4): 491-504.
- DiMaggio, Paul, y Walter Powell. 1983. "The Iron Cage Revisited. Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields." *American Sociological Review* 48 (2): 147-160.
- Espinoza, Ricardo, y Sergio Urzúa. 2015. "Las consecuencias económicas de un sistema de educación superior gratuito en Chile." *Revista de Educación* 370: 10-44.
- Flores, Roberto. 2016. *Evaluación del sesgo pro-universidad existente en el aparato de becas y créditos del sistema de educación superior chileno*. Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la ingeniería. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- G9 – Consejo de rectores de las universidades no estatales. 2013. *El G9 y sus propuestas para la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: G9.
- Galleguillos, Pilar, Tania Hernández, Fabián Sepúlveda, y Rodrigo Valdés. 2016. *Reforma a la educación superior: Financiamiento actual y proyecciones*. Santiago de Chile: Dirección de Presupuestos, Gobierno de Chile.
- Geoffroy, Esteban. 2011. *Estudio del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un análisis politológico de formulación de política pública*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencia Política. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Geoffroy, Esteban. 2013. “Estudio del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior. Un análisis politológico de formulación de política pública.” *Revista Enfoques* XI (19): 139-166.
- Ginsburg, Mark, Oscar Espinoza, Simona Popa, y Mayumi Terano. 2005. “Globalisation and Higher Education in Chile and Romania. The Roles of the International Monetary Fund, World Bank, and World Trade Organization.” En *International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research. Global Pedagogies and Policies*, editado por Joseph Zajda, 221-234. Dordrecht: Springer.
- Guerbi, María Ximena. 2015. “Posible devenir de la implementación de un proyecto análogo al acuerdo de Bolonia en América Latina.” En *Políticas de educación superior por universitarios*, editado por Roberto Marengo, Carlos Giordano, y Catalina Caminos, 110-126. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Guzmán-Valenzuela, Carolina. 2015. “Unfolding the Meaning of Public(s) in Universities. Toward the Transformative University.” *Higher Education*, 1-13.
- Guzmán-Valenzuela, Carolina, y Ronald Barnett. 2013. “Academic Fragilities in a Marketised Age. The Case of Chile.” *British Journal of Educational Studies* 61 (2): 203-220. DOI: 10.1080/00071005.2013.776006
- Habermas, Jürgen. 1987. “The Idea of the University – Learning Processes.” *New German Critique* 41: 3-22.
- Habermas, Jürgen. 2002. *Teoría de la Acción Comunicativa*, I. México: Editorial Taurus.
- Horta, Hugo. 2009. “Global and National Prominent Universities: Internationalization, Competitiveness and the Role of the State.” *Higher Education* 58 (3): 387-405.
- Jaluf, Gustavo. 2015. “Proceso de Bolonia: algunos aspectos críticos desde la mirada latinoamericana.” *Políticas de educación superior por universitarios*, editado por Roberto Marengo, Carlos Giordano, y Catalina Caminos, 127-142. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Jongbloed, Ben. 2004. “Regulation and Competition in Higher Education.” En *Markets in Higher Education. Rhetoric or Reality?*, editado por Pedro Texeira, Ben Jongbloed, David Dill, y Alberto Amaral, 87-111. Dordrecht; Boston; London: Kluwer Academic Publishers.
- Krücken, Georg. 2003. “Learning the ‘New, New Thing’: On the Role of Path Dependency in University Structures.” *Higher Education* 46 (3): 315-339.
- Krücken, Georg, y Frank Meier. 2006. “Turning the University into an Organizational Actor”. En *Globalization and Organization. World Society and Organizational Change*, editado por Gili Drori, John Meyer, y Hokyung Hwang, 241-257. Oxford: Oxford University Press.

- Kwiek, Marek. 2008. "The Classical German Idea of the University Revisited, or on the Nationalization of the Modern Institution." *Polish Journal of Philosophy* II (1): 1-25.
- Labraña, Julio. 2016. "El concepto de sistema de los sistemas de educación superior. El caso chileno." *Calidad en la educación* 44: 276-299.
- Labraña, Julio, y José Rodríguez. 2017. "Estado y universidad en Chile: problemas de distinción en torno a su función pública." *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 54 (1): 1-19.
- Levy, Daniel. 1986. *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Levy, Daniel. 2013. "The Decline of Private Higher Education." *Higher Education Policy* 26: 25-42.
- Luhmann, Niklas. 1997. "Globalization or World Society. How to Conceive of Modern Society?" *International Review of Sociology* 7 (1): 67-79.
- Luhmann, Niklas. 2012. *Theory of Society. Vol. 1*. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, Niklas. 2013. *Theory of Society. Vol. 2*. Stanford: Stanford University Press.
- Marginson, Simon. 1997. "Imagining Ivy. Pitfalls in the Privatization of Higher Education in Australia." *Comparative Education Review* 41 (4): 460-480.
- Marginson, Simon. 2006. "Dynamics of National and Global Competition in Higher Education." *Higher Education* 52 (1): 1-39.
- Marginson, Simon. 2009. "The Knowledge Economy and Higher Education: A System for Regulating the Value of Knowledge." *Innovación Educativa*, 9 (47): 63-71.
- Meyer, John, John Boli, George Thomas, y Francisco Ramirez. 1997. "World Society and the Nation-State." *American Journal of Sociology* 103 (1): 144-181.
- Meyer, John, y Patricia Bromley. 2013. "The Worldwide Expansion of 'Organization'." *Sociological Theory* 31 (4): 366-389.
- Meyer, John, Francisco Ramirez, David Frank, y Evan Schofer. 2007. "Higher Education as an Institution." En *Sociology of Higher Education. Contributions and Their Context*, editado por Patricia Gumpert, 187-221. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Meyer, John, Brian Rowan. 1977. "Institutionalized Organizations. Formal Structure as Myth and Ceremony." *American Journal of Sociology* 83 (2): 340-363.
- Mollis, Marcela. 2006. "Latin American University Transformation of the 1990s. Altered Identities?" En *International Handbook of Higher Education. Vol. 18*, editado por James Forest, y Philip Altbach, 503-515. Dordrecht: Springer.
- Münch, Richard. 2014. *Academic Capitalism. Universities in the Global Struggle for Excellence*. New York; London: Taylor & Francis.
- Necochea, Catalina. 2012. *Evaluación del Programa Crédito con aval del Estado: impacto en aranceles y en matrícula en la educación técnico profesional*. Tesis de grado Magister en Economía. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). 2016. *Education at a Glance*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Pineda, Pedro. 2015. *The Entrepreneurial Research University in Latin America. Global and Local Models in Chile and Colombia, 1950-2015*. New York: Palgrave Macmillan.

- Program for Research on Private Higher Education (PROPHE). 2019. *Global Private and Total Higher Education Enrollment by Region and Country, 2010*. Albany: Department of Educational Policy and Leadership, State University of New York.
- Ramirez, Francisco. 2006. "Growing Commonalities and Persistent Differences in Higher Education. Universities Between Global Models and National Legacies." En *The New Institutionalism in Education*, editado por Heinz-Dieter Meyer, y Brian Roman, 123-141. Albany: State University of New York Press.
- Ramírez, Francisco, y Tom Christensen. 2013. "The Formalization of the University. Rules, Roots, and Routes." *Higher Education* 65 (6): 695-708.
- Ramírez, Francisco, y John Meyer. 2013. "Universalizing the University in a World Society." En *Institutionalization of World-Class University in Global Competition*, editado por Jung Cheol Shin, y Barbara Kehm, 257-274. New York: Springer.
- Readings, Bill. 1996. *The University in Ruins*. Cambridge; London: Harvard University Press.
- Röhrs, Hermann. 1996. *The Classical German Concept of the University and its Influence on Higher Education in the United States*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rojas Ríos, María Jaqueline, y Daniel Asdrubal López Stefoni. 2016. "La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas." *Revista electrónica de investigación educativa* 18 (2): 180-190.
- Salazar, José Miguel. 2013. *Public Policy for Higher Education in Chile. A Case Study in Quality Assurance (1990-2009)*. PhD thesis. Centre for the Study of Higher Education. Melbourne: Graduate School of Education, The University of Melbourne.
- Salazar, José Miguel, y Peodair Leihy. 2013. "El manual invisible. Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010)." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 21 (34): 1-38.
- Santelices, Bernabé. 2015. "Investigación científica universitaria en Chile." En *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*, editado por Andrés Bernasconi, 409-446. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Schofer, Evan, y John Meyer. 2005. "The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century." *American Sociological Review* 70 (6), 898-920.
- SCIMAGO. 2016. SCIMAGO Institutions Rankings (SIR). <http://www.scimagoir.com/index.php>. Consultado: 17 de agosto de 2020.
- Scott, Peter, Jim Gallacher, y Gareth Parry. 2017. "Reflections and Conclusions." En *New Languages and Landscapes of Higher Education*, editado por Peter Scott, Jim Gallacher, y Gareth Parry, 256-264. Oxford: Oxford University Press.
- Slaughter, Sheila, y Larry Leslie. 1997. *Academic Capitalism. Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, Sheila, y Gary Rhoades. 2004. *Academic Capitalism and the New Economy. Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Solis, Alex. 2017. "Credit Access and College Enrollment." *Journal of Political Economy* 125 (2): 562-622.
- Stichweh, Rudolf. 2009. *Universität in der Weltgesellschaft. Akademische Rede am Dies Academicus der Universität Luzern am 1. Oktober 2009*. Luzern: Universität Luzern.
- Tight, Malcolm. 2013. "Discipline and Methodology in Higher Education Research." *Higher Education Research and Development* 32 (1): 136-151.

- Torres, Carlos Alberto, y Robert Rhoads (eds). 2006. *The University, State, and Market: The Political Economy of Globalization in the Americas*. Stanford: Stanford University Press.
- UNIVERSITAS. 2018. Ranking de calidad de las universidades chilenas. <http://ranking.elmercurio.com/>. Consultado: 17 de agosto de 2020.
- Van Dijk, Jan. 1999. *The Network Society. Social Aspects of New Media*. London; Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Verger, Antoni, Clara Fontdevila, y Adrián Zancajo. 2016. *The Privatization of Education. A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Columbia University Press.
- Williamson, Carlos, y Cristina Riquelme. 2017. *Financiamiento institucional para la gratuidad: ilusión e irresponsabilidad*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales.
- World Bank. 2000. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*. Washington, D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development.
- World Bank. 2002. *Constructing Knowledge Societies. New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C.: World Bank.
- World Bank. 2004. "Approaches to Result-Based Funding in Tertiary Education. Identifying Finance Reform Options for Chile." *World Bank Policy Research Working Paper* 3436 (2004): 1-24.
- World Bank. 2013. *Top 10 Do's of Tertiary Education*. Washington, D.C.: World Bank.