

INVESTIGACIÓN

Educación superior en Chile como proceso de modernización

Higher education in Chile as a modernization process

Claudio DÍAZ HERRERA

Universidad de Talca, Chile

RESUMEN El objetivo del presente artículo es invitar a reflexionar respecto al rol que está cumpliendo la educación superior en nuestro país, que de acuerdo con su historia y contexto se ha estructurado al alero de un constante e imparable proceso de modernización de las instituciones sociales y del Estado. La idea es entender cómo ciertas estructuras socioeconómicas edificantes terminan por converger con disposiciones socioculturales, las que determinan de alguna forma a los agentes del proceso educativo, a niveles culturales y simbólicos. En consecuencia, se intentará reflexionar respecto a un tipo de educación superior que, más allá de su estructura normativa e institucional, se encuentra afectada por una estructura social y económica que en la medida de su predominio ha generado la internalización de valores propios de la modernidad, los que a su vez se van transformando en *habitus*, como la competencia, y requerimientos propios individualistas absolutamente teleológicos e instrumentales, más allá de la búsqueda del bien común, vocación, responsabilidad social profesional y ética profesional, entre otros.

PALABRAS CLAVE Educación superior, modernización, valores modernos, *habitus*.

ABSTRACT The objective of this article is to reflect on the role of higher education in our country. Chilean education, structured according to its context and history, has been structured according to a constant and unstoppable process of modernization of social institutions and the State. The idea is to understand how the economic structures converge on sociocultural dispositions, which in turn determine the agents of the educational process on cultural and symbolic levels. Consequently, we will try to reflect on a form of higher education that, beyond its regulatory and institutional structure, is affected by a social and economic structure to the extent of their dominance and the internalization of values from modernity, transformed in *habitus*, such as competitiveness, and individualistic requirements of a teleological and instrumental form, over the common good, vocation, social responsibility and professional ethics, to name a few.

KEYWORDS Higher education, modernization, modern values, *habitus*.

Educación como un proceso histórico-social inherente al ser humano

Una de las naturalezas humanas a comenzar a destacar es la composición gregaria, cuya esencia da sentido a la construcción social y política, tal y como lo afirmara Aristóteles siglos antes, en razón de entender el proceso evolutivo hacia la Polis (Bottella, Cañeque y Gonzalo, 1998: 41). Así, la civilización ha cambiado notablemente en una directa relación con la posesión del poder, privilegio y tecnología (Lenski, 1969). Gilbert señala que son los seres humanos quienes nacen, se desarrollan y finalmente mueren en una sociedad, entendida esta conceptualización societal como el «conjunto de individuos que interactúan entre sí en un territorio geográficamente determinado y quienes comparten una misma cultura» (Gilbert, 1997: 101).

Por tanto, el conocimiento es un fenómeno social, el cual se va modificando y amoldando a su contexto social. Uno de los padres de la sociología, el francés Émile Durkheim (1998) señala que la educación en sí es inminente y teleológicamente de carácter social, el cual cambia de un contexto en otro.

La evolución de las sociedades ha hecho que sus distintos tipos se estratifiquen a partir de lo material, es decir, según la utilización de la tecnología, lo que derivará un proceso evolutivo de sociedades de tipo «cazadoras-recolectoras», a las «agrícolas-ganaderas», para continuar con las de tipo «agrarias» y, por último, a las «industriales». La respectiva utilización y acceso material y tecnológico en cada uno de los tipos de sociedad determinará el tipo de poder y privilegio en la estratificación social y su distribución material y económica (Lenski, 1969).

El conocimiento va a estar determinado según la capacidad de ocio creador de los individuos, los cuales pueden poseer ciertas facultades de reflexión respecto al mundo en el cual habitan, instrumentalizándose en algunos la generación del conocimiento. Efectivamente y según Lenski, ya la Era Industrial y el uso de la maquinaria hace del ser humano un sujeto que pasa a estratificarse en sus roles y estatus con cada vez más énfasis, lo que otorga una suerte de poder en el uso y posesión de dicha tecnología.

En consecuencia, la relación entre ciencia y tecnología está vinculada con la producción, ya que este avance se encuentra impulsado por hallazgos notables y científicos como, por ejemplo, el impacto del desarrollo de la máquina a vapor, los avances en termodinámica, la genética practicada por agricultores y ganaderos sobre la teoría de la evolución de las especies y la microbiología, por nombrar algunos avances (Ferrer, 2000; Fazio Vengoa, 2007).

Ferrer (2000) sostiene que el proceso de industrialización provocó un cambio rotundo en la vida societal de los seres humanos, pues aceleró la capacidad laboral, social y económica, lo que le dio una dimensión diferente y hasta revolucionaria, en el

sentido de entender al sujeto en su entorno. Dichos aportes devienen entonces desde la electricidad, el magnetismo, la termodinámica, la química y la microbiología, que propusieron grandes cambios tecnológicos, para dejar sentado el comienzo de los que llamamos la globalización del «orden mundial».

En consecuencia, la educación es una actividad histórica y social, en la cual la cultura se transmite de generación en generación, para la posterior producción y progreso social. Lo anterior ha llevado incluso a invertir grandes sumas de dinero en las sociedades actuales, con el objeto de superar la pobreza y la exclusión social, y hacerlas de esta forma sociedades más igualitarias y justas (Fernández, 2005; Bermúdez Romero, 2014; Brunner, 2009). Sin embargo, esto debemos entenderlo como un supuesto desde un sentido crítico para el presente artículo.

El valor de un nuevo tipo de sociedad postindustrial

La educación ha tenido una intención política ya en sus orígenes, incluso desde la influencia del mundo griego, donde podemos rememorar el proyecto filosófico de Platón en que prevalece una asociación política, en la cual una de las labores fundamentales es educar a los futuros gobernantes-filósofos para conservar un Estado virtuoso (Tejedor, 1993).

El conocimiento y la ciencia pasaron a ser facilitadores de cambios estructurales y sociales, lo que dio a la sociedad elementos de seguridad en un mundo absolutamente dialéctico y constante (Cassirer, 1988). Por otro lado, se reafirma el postulado anterior a juicio de Rojas (2006; véase también Santos Rego, 2016; Vidal Ledo, Durán García y Pujal Victoria, 2008), quien plantea que el conocimiento —como pilar fundamental de la sociedad— es vital para modificar la realidad racionalmente. En este punto debemos considerar el conocimiento académico, cuyo recurso se connotará como un elemento productivo, gracias a su capacidad racional y metódica en su aplicación y creación. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, «vivimos en una sociedad del conocimiento, lo que implica que el saber es central, y es en ese contexto en donde la educación asume un rol social, cultural y económico clave» (Vergara, 2010; véase también Rojas y López, 2016). En este tema Rodríguez (Arata y Rodríguez-Ponce, 2009; Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, 2009; Pedraja-Rejas Rodríguez-Ponce y Rodríguez-Ponce, 2006), en conjunto con otros investigadores, señala que la fuente de riqueza depende cada vez menos de la producción u objetos de mercancías y más de la creación e imaginación de ideas intangibles, es decir, la acumulación de conocimiento termina siendo de mayor valor que la mercancía y el capital, ya que se convierte en fuente de ventajas comparativas en la sociedad del conocimiento.

La problematización del argumento anterior es que debemos reconocer el nuevo poder del conocimiento en las sociedades actuales; sin embargo, este conocimiento y

acceso a él bajo parámetros altamente credencial y económicos abren una discusión más interesante aún en relación a las oportunidades de acceso al sistema educacional terciario, ya que no podemos medir con varas similares a capacidades que desde el capital social y cultural familiar terminan siendo tan disímiles en un país que posee altos índices macroeconómicos, pero, a su vez, una de las peores distribuciones de la riqueza.

Por lo anterior, e instalados ya los modelos económicos librecambistas, surge al alero de la postindustrialización un tipo de sociedad denominado «sociedad del conocimiento», en el cual poder y privilegio son otorgados a quienes poseen dicho conocimiento. Drucker (2004) plantea que, más allá de la importancia del trabajo, la tierra, el capital o los recursos naturales, es el conocimiento el verdadero elemento por el cual hay que saber administrar, ya que la buena administración del conocimiento nos va a permitir poder adquirir y manejar el resto de las necesidades, como las ya mencionadas para la subsistencia. Este proceso nace a partir de la Revolución Industrial, la cual determinó un fuerte avance de la tecnología para la producción económica de las sociedades y que, por otro lado, gracias a la *Enciclopedia* de Diderot y Jean d’Alembert, produjo un análisis sistemático e intencional del conocimiento, llevando desde el saber el devenir de la industrialización a una sociedad postcapitalista. Así, tendremos por lo menos dos tipos de trabajadores: por un lado estarán quienes pertenecen a las élites dominantes, que conforman estos trabajadores del conocimiento, profesionales instruidos para aplicar sus conocimientos; y, por otro lado, tendremos a los trabajadores de servicios, carentes de conocimientos más allá de lo indispensable, es decir, operarios de índole mecánico para desempeñar su oficio.

La producción de conocimiento, al no ser casual, viene de una racionalización propia y subjetiva de la masa pensante —por ende, ideológica— concatenada con el poder. En este sentido, Pérez afirma:

Quiero que ahora por analogía entendamos que la idea de que el método científico es una forma de legitimación implica una acusación muy grave. Esto porque pone un signo de interrogación sobre la manera en que el saber se convierte en poder. Teóricamente el problema de la ciencia es el descubrir, es decir, un problema del saber, pero prácticamente encontramos que el método cumple una función más bien en torno a legitimar, es decir, en torno al poder (Pérez, 1998: 34).

Drucker (2004) habla de la aplicación para producir nuevos conocimientos a través de una propia sistematización del conocimiento, por medio de una estructura organizada intelectual e ideológica, que organiza y comanda las directrices del conocimiento. En consecuencia, hablamos de las dimensiones objetivas y subjetivas del proceso educativo, por medio de sus prácticas estructurales ideológicas.

En consecuencia, para Drucker (Vergara, 2010) claramente habitamos un mundo inmerso en la sociedad del conocimiento, donde el saber dentro de los espacios socia-

les y culturales terminan siendo el verdadero capital de las naciones; por ende, dicha riqueza se sustenta en la capacidad de generación del saber, para poder transformarlo en «bien práctico», es decir, un saber concreto y técnico, en que la riqueza debe estar en la capacidad democratizadora del saber, el cual debiese estar a disposición de todos, de manera equitativa en pos del progreso.

En nuestro propio contexto de la sociedad del conocimiento, cuya esencia es enfáticamente económica al estar sustentada en un sistema económico librecambista, se hace necesario exponer que, una vez instalado el sistema económico neoliberal, cuyo origen según Urdaneta (2004; véase también Rivero Bottero, 2013; Aboites, 2012) se sustenta en la clásica obra de Adam Smith, *La riqueza de las naciones* de 1776, va planteando los conceptos de libertad individual y mercado sin ninguna regulación estatal, lo que en consecuencia da una clara lógica a una dimensión social de mercado.

Con lo anterior, comienza a hacerse latente no sólo una lógica economicista y de mercado, sino también una lógica de vida en torno a la economía monetarista, la que traspa lineamientos culturales y simbólicos en su actuar. Con el objeto que los sujetos le otorguen sentido a estas transformaciones y prácticas mercantiles, adquirimos una disposición instrumental hacia lo que deseamos, con la intención de hacer utilitarista nuestro actuar y, por ende, teleológico.

El despegue galopante de la educación superior

Existe una separación de disciplinas, una bifurcación de áreas de interés y de estudio que resultan propios de una historicidad que se viene arrastrando hace siglos, como el intento de separación entre ciencia y filosofía, al considerar que a partir del siglo XX tenemos dos culturas: una cultura filosófica-humanista y otra de corte científica natural (Wallerstein, 1997). Surge entonces lo que hoy podemos llamar universidad, establecida en temáticas específicas con departamentos, facultades, o escuelas con nombres determinados. Por ejemplo, el mismo Wallerstein sostiene que la universidad medieval europea tenía cuatro facultades: Medicina, Derecho, Teología y Filosofía. Para entonces, la facultad de Filosofía se distinguió en dos partes: una denominada facultad de Ciencias Naturales o Ciencias Puras, y otra de Humanidades, o de Artes y Letras. En consecuencia, hablamos de dos tipos de estudios, saberes y epistemologías, por ende, dos culturas, una cuya facultad buscaba una verdad empíricamente probada, mientras que la de Humanidades discutía las cosas humanas.

La precaria institucionalización de la educación proviene desde las primeras transmisiones en técnica y formas culturales de recolección y caza, hasta avanzar a formas cada vez más estructuradas e institucionalizadas (Gilbert, 1997). Dichas manifestaciones culturales de la educación son tan ancestrales como el nacimiento y origen del lenguaje; por tal razón, la dimensión educacional, entendida como transmisión de herencia cultural institucionalizada, no comienza de forma deliberada y

organiza (Brunner, 2003; Durán Medina y Vega Baeza, 2013; Benítez y otros, 2014; Herrera, 2014). A partir de las más antiguas civilizaciones, como Egipto, Mesopotamia y luego desde el mundo griego y romano, surge la escuela como una institución necesaria que debe dar respuestas a las inquietudes de una cada vez más creciente y compleja sociedad (Alighiero, 2004; Suasnábar, 2013).

Las primeras intenciones de estructuración educativa datan desde la Edad Media, cuando la tecnologización de la educación se hace parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, hasta un fuerte apogeo en la industrialización, que luego entre los siglos XVII y XIX, y una vez emergiendo los Estados naciones en Europa, comienza a constituir sistemas educacionales masivos para dar respuesta también a las necesidades que emanan desde la modernidad; entonces toman consideración cada vez más la fuerte implicancia de la economía en un contexto determinado, y surgen verdaderos sistemas de enseñanza propios a determinadas clases sociales, con sus consecuentes formas de ver la educación y la sociedad (Fernández, 2005).

Como plantea Amaral (Arata y Rodríguez, 2009), el mundo de la educación superior ha ido transformándose al alero de los propios cambios históricos y sociales, desde las universidades medievales y sus nexos con el Papado y los principados, hasta las influencias de los Estados y en la actualidad el mercado.

La universidad, en consecuencia, debe velar por pertenecer a la sociedad desde los propios cimientos culturales y se hace parte de las naciones y su espacio público, con lo cual cobra sentido y valor la autonomía de estas instituciones, que terminan legitimándose cuando están al servicio de la sociedad, con lo que logran satisfacer dichas necesidades. Pero la situación anterior se hace compleja, debido a la creciente empresarización a lo largo del siglo XX (Ibarra, 2006; Corti, Oliva y De la Cruz, 2015; Verger, 2013).

Tras el proceso de secularización de los países latinoamericanos respecto de esta clásica relación dual entre la Iglesia y el Estado con la educación, sucede un proceso de vinculación con el Estado en honor a los procesos de modernización de las sociedades, lo que así justifica el control por parte del mismo Estado con los centros de estudios superiores y su respectivo financiamiento (Kent, 2002; Mollis, 2014).

Existe un claro consenso en que la educación superior en Latinoamérica posee connotaciones que están influenciadas por gestiones y voluntades político-gubernamentales, las que se expresan finalmente en políticas públicas. Así, las temáticas abordadas, como por ejemplo los ascensos de matrículas en términos cuantitativos o condición de gratuidad, entre otros temas, son elementos transversales en el resto del continente, y son los países quienes finalmente abordan dichas temáticas de una u otra forma, lo que es condicionado según sus propias realidades (Kent, 2002; Mollis, 2014).

De esta forma, existe en el continente sudamericano una discusión respecto a la educación superior y los conflictos que han emergido bajo la connotación de consi-

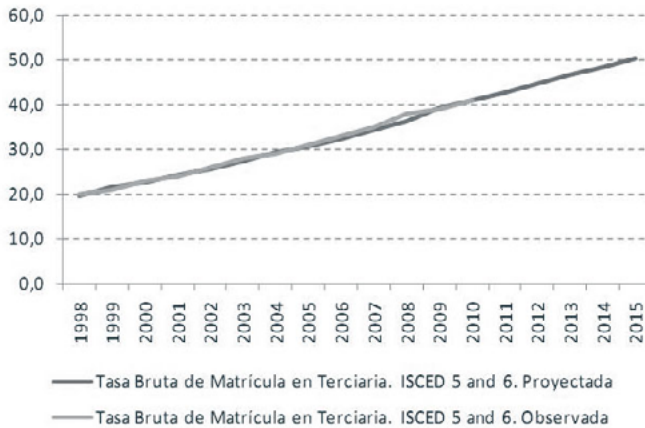


Gráfico 1. Proyección tasa bruta de matrícula en Terciaria (ISCED 5 y 6) para Latinoamérica y el Caribe (1998-2015). Fuente: Unesco (2012).

derar una educación superior pública y laica en el siglo XIX; por ejemplo, entender las instituciones de educación superior, con un sistema orientado a la enseñanza; la orientación hacia la formación profesional de áreas tradicionales como Medicina, Derecho y otras de una tradición europea como Ingeniería, Odontología y Agronomía, las cuales se enfocaron en el denominado *bildung* (formación). Otro factor de unión en Latinoamérica es la fuerte politización de la vida académica producto de la organización estudiantil, cuyo piso fue entender a la educación superior como un verdadero foco de pensamiento para la modernización de las sociedades (Kent, 2002).

Bourdieu (2002) expone que los beneficios materiales y simbólicos otorgados por el tipo de capital cultural institucionalizado, entendido como títulos y grado académicos universitarios, dependen del clásico juego entre la oferta y la demanda, ya que, a la escasez de éstos, pueden subir su valor económico o también puede ocurrir que la inversión de tiempo y esfuerzo sea en determinado momento menos rentable de lo esperado. Esta estrategia de conversión de capital económico y académico explicaría la explosión en la demanda educativa y la inflación en la cantidad de títulos.

El gráfico 1 muestra una tendencia proyectiva en el aumento de matrículas en educación superior desde el año 1998, cifras que incluyen institutos de educación superior y centros de formación técnica. En este sentido, Kent (2002), expresa que la exagerada prevalencia de «credencialismo» es una constante desde los orígenes de la educación superior, situación que se ha exacerbado según el énfasis otorgado a la legitimidad mediada por el área de formación disciplinar y su exclusivo ejercicio de la praxis profesional. Si bien es cierto, es una situación que proviene desde comienzos de la historia de la educación superior europea, en Latinoamérica es una realidad que florece y empodera, tal como Bourdieu (2002) nos anunciaba a partir de su análisis del capital cultural institucionalizado.

Uno de los efectos del hito histórico provocado por Mayo del 68 es la notable devaluación de diplomas y credenciales en educación, la que a partir de la escolaridad formal detona en la devaluación de posiciones universitarias que indiscriminadamente se han abierto sin control ni planificación, lo que ha causado una poco clara correlación entre títulos y puestos de trabajo (Bourdieu, 2008). De esta forma, podemos argüir una crítica perdurable y actual al sistema económico capitalista, como una forma de comprender de manera diferente la educación y su rol social para con el sujeto, tal como plantea Rojas, quien postula que la educación superior debiera

preocuparse en desarrollar la comprensión entre los seres humanos, comprensión que seguramente debe pasar por el conocimiento de los demás, e igualmente el conocimiento de la ya mencionada complejidad y diversidad humana, lo que traería como una consecuencia inmediata y deseable la tolerancia para con los modelos culturales y los modos de pensar diferentes a los nuestros (Rojas, 2006: 33).

Según Brunner (1990; Kent, 2002), surge en países latinoamericanos una fuerte corriente de incentivo a las reformas en educación superior, las cuales contemplaban puntos centrales como la discusión de la autonomía universitaria, participación estudiantil en las decisiones de los gobiernos de las mismas instituciones, educación pública, gratuidad por su demanda, fortalecimiento de las rectorías y autonomía en la formación de profesionales liberales, énfasis en la formación de estructuras departamentales en desmedro del poder catedrático y el desarrollo en la investigación.

Las reformas anteriores, específicamente puntualizadas en el incremento de la matrícula y el énfasis en la investigación, están sustentadas dentro del proceso de industrialización de los países, incrementado entre otros factores por el crecimiento demográfico, el fenómeno migratorio campo-ciudad y un crecimiento de las clases medias, lo que de paso explica por qué estos procesos se dieron en tiempos diferentes dentro del mismo espacio continental. Pese a lo anterior, son los procesos de dictaduras militares en Latinoamérica los que influyen directamente en los diferentes rumbos de las anteriores y mencionadas reformas universitarias al alero de los movimientos estudiantiles. Al estar mancomunados en su mayoría por pensamientos e ideologías marcadas por la izquierda política, dichas reformas tuvieron vuelcos radicales luego de los golpes de Estado, llegando a retrocesos en términos de financiamientos y políticas universitarias de gestión (Kent, 2002).

Chile, en el contexto latinoamericano, ha tenido un sostenido incremento como proceso de escolarización y, por ende, alza en los años de educación de los habitantes. Sin embargo, esta situación no ha estado ajena a desigualdades, pues la educación termina creando verdaderos estilos de vida en torno a la distribución del poder y el estatus (Brunner, Barrios y Catalán, 1989).

Educación superior en Chile

La historia de una educación superior en Chile se remonta al año 1713, cuando se propone por primera vez a la Corona española la fundación de una universidad más estructurada e institucionalizada, en el entendido de que existían de manera incipiente algunos intentos jesuitas de formación en educación superior. Finalmente, esta universidad comenzó a funcionar el año 1758, denominada como Real Universidad de San Felipe¹, e impartiendo áreas de Derecho, Teología, Filosofía, Matemáticas y Medicina. Dicha universidad se dio como extinguida en el año 1839, y fue reemplazada por una nueva casa de estudios denominada Universidad de Chile, mediante una ley orgánica dictada en el año 1842, y cuyas puertas abren en el año 1843, bajo su primera rectoría en manos del connotado intelectual Andrés Bello. La institución surge, por un lado, debido a la necesidad social del país de incentivar los estudios medios y, por otro lado, por la falta de profesionales y docentes (Eyzaguirre, 2000). Pese a lo anterior, Brunner destaca que «la primera institución de nivel superior en el Chile independiente fue encomendada al Instituto Nacional, creado oficialmente en el año 1813» (Brunner, 1986: 16; véase también Salazar y Leihy, 2013; Rodríguez-Ponce, 2012; Norero, 2007). La formación superior en nuestro país sigue de la mano de la Universidad Católica de Chile con el patrocinio del Arzobispado de Santiago. En este sentido, Brunner (1986) destaca que con el nacimiento de la Universidad Católica se da origen también a la primera universidad privada del país, cuya primera rectoría recae en el presbítero Joaquín Larraín Gandarillas (Eyzaguirre, 2000).

Con el correr de los años, y en virtud de un contexto no privado de conflictos sociales en relación a expectativas educativas, y sumada a la clásica problemática de la distribución de la riqueza, el mundo popular de jóvenes y niños entre los años 1938 y 1973 apelaba a la creciente «integración a la modernidad», la cual se sustentaba en la apertura de los estudios para llegar a «ser más que los padres», lo que daba claros indicios de una apertura al ascenso social (Salazar y Pinto, 2002).

Según la tabla 1, y si nos enfocamos en la columna «Estudiantes universitarios s/ alumnos educación media», Salazar y Pinto explican que se devela un claro aumento de la demanda estudiantil con el avanzar de las décadas, salvo una leve disminución de estudiantes de educación superior. Luego de la década del año 1980 se expresa un retroceso educacional y ascenso en los espacios «peonales» y «callejeros», resultado propio de un contexto dictatorial de corte neoliberal. Posterior a este hecho, vuelve a aumentar el porcentaje al transformarse la educación en un bien de consumo. De hecho, en términos de acceso a la educación superior, «el primer lugar de América

1. Según Brunner, Barrios y Catalán (1989: 16) fue bautizada en honor al rey Felipe V, quien había firmado el auto de creación en 1738.

Tabla 1. Proporción de estudiantes en poblaciones de referencia según nivel educacional (1920-1992). Fuente: INE, citado en Salazar y Pinto (2002).

Censos nacionales	1920	1930	1940	1952	1960	1970	1982	1992
Porcentaje de estudiantes sobre población total	12,8	13,02	14,79	16,31	21,14	28,4	27,93	24,5
Porcentaje de alumnos en educación media sobre población juvenil de 15 a 19 años	4,94	4,13	3,1	5,06	9,87	16,5	18,48	20,83
Estudiantes universitarios sobre alumnos de educación media	9,68	14,22	12,97	13,58	14,3	20,24	19,19	32,89

Latina lo ocupa Chile: los jóvenes tienen, en promedio, 12,5 años de estudios, dos más que la media de la zona». Por otro lado, el 33,4 por ciento es la cifra que refleja la participación de jóvenes en educación superior con año de medición 2011.²

Si bien es cierto que la creciente discusión de la viabilidad del predominio capitalista en Chile y Latinoamérica llegó a las aulas universitarias, esta discusión desde la «cuestión social» se tornó en una política avalada por la ciencia, transformando así a la universidad en un verdadero templo de conocimientos con proyección política, ideológica y de acción, influenciado fuertemente por los hitos de Mayo del 68 y asumido principalmente por las ciencias sociales, lo anterior en virtud de una discusión que emana necesariamente de políticas públicas de connotaciones económicas, las que influyen directamente al espacio social (Salazar y Pinto, 2002).

Las concepciones de «público», «bien común» y «servicio público», desde la invención de lo que denominamos Estado, son inseparables de las nociones que se fundan desde la nobleza del Estado y su respectiva reproducción, lo que da sentido desde la tribuna escolar y educativa a una serie de valores y prácticas culturales que están relacionadas con el desarrollo del Estado y el sistema escolar para fines de la nobleza, lo cual sustenta aquello que posteriormente se llamará competencia y meritocracia (Bourdieu, 2008). En definitiva, hablamos de connotaciones clásicas que apelan a una esencia neoliberal.

El ingreso drástico del neoliberalismo propone en el mundo de la educación un intento por «despeonizar» la academia y, por tanto, transformarla en una mercantilización de la práctica y gestión educacional desde su ingreso, mantenimiento y egreso educacional. Con esto se logra hacer mella en ciertas áreas de formación, cuya falta de ingreso y acceso de oportunidades a la educación superior desde las clases bajas hacen una academia neoliberal para el mantenimiento del sistema y de sus clases dirigentes (Salazar y Pinto, 2002). Por lo anterior, la incursión de un sistema capitalista en la educación provocó la comercialización de la educación superior como una verdadera «toma» de facultades, pero no desde la connotación revolucionaria e ideológica propia de la historicidad nacional, sino más bien de los «propietarios» de

2. SEDLAC, «Base de datos socioeconómicos para Latinoamérica y el Caribe», 2011.

las universidades, quienes emularon verdaderos *mall* en su proceder, actuar y gestión educacional (Jocelyn-Holt, 2000).

Para Salazar y Pinto, el ingreso drástico del neoliberalismo se dio como una suerte de «revolución», casi como una segunda independencia, producto del quiebre institucional del año 1973 expresado en el golpe de Estado. En virtud de ello, estas supuestas revoluciones³ se vieron a nivel internacional como un verdadero «ajuste estructural». Citando al periodista norteamericano Whelan (citado en Salazar y Pinto, 2002), es una transformación del socialismo al sistema librecambista, como la revolución más profunda y grande de Occidente incluyendo al Estados Unidos de 1988.

La antes mencionada revolución —lejos de la connotación revolucionaria desde las movilizaciones sociales— efectivamente es una «revolución capitalista», cuya manifiesta expresión económica terminó influenciando el aspecto social y político del país, donde el principal beneficiado fue justamente el capital, con énfasis mercantil más que productivo, centrado en la reactivación de una supuesta revolución industrial que, más allá de esto, se transformó en una potente explotación de recursos primarios para la exportación, agotó los recursos naturales y protegió la dominación mercantil y financiera sobre todo de propietarios extranjeros (Salazar y Pinto, 2002). Según estos antecedentes, debemos relacionar cómo el plano de la educación superior se conecta con los respectivos sistemas económicos instalados y su lógica modernizadora.

A juicio de Kent (2002), la demanda por la educación superior y su acceso se incrementó luego de las mencionadas intervenciones militares, con el neoliberalismo como bandera económica de posicionamiento estructural. Este crecimiento en el acceso trajo consigo otros problemas que no habían sido contemplados, como la calidad de la educación y el aumento de los costos. En nuestro país, la situación obviamente no fue la contraria: una vez instaurada la Constitución del año 1980, con la respectiva y anterior reestructuración económica de corte neoliberal, las universidades públicas se vieron con una clara reducción de gasto y aportaciones fiscales. Surge entonces un claro incremento de privatización de la educación superior, que fomentó nuevas instituciones de carácter privado y con fuentes de financiamiento también privados.

Los autores explican del gráfico 2:

En 2002 había en Chile dieciséis universidades públicas, nueve universidades privadas antiguas (las seis creadas antes de 1981, más tres sedes regionales de la Pontificia Universidad Católica de Chile que se independizaron en 1991), y 38 universidades privadas creadas después de 1981. A ellas se suman 51 institutos profesionales y 112 centros de formación técnica. El crecimiento fue explosivo en el sector privado, que

3. Las cuales se encarnan y describen, desde sus respectivos textos y tribunas ideológicas, en el libro de Joaquín Lavín, *Una revolución silenciosa*, de 1987, y, por otro lado, la respuesta o antítesis que proviene de Eugenio Tironi con su obra *Silencios de la revolución* de 1988.

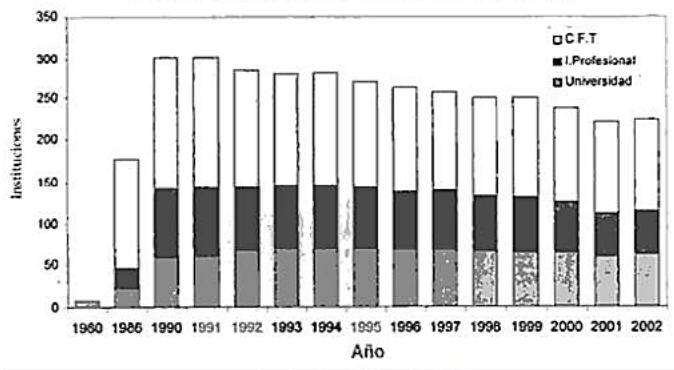


Gráfico 2. Evolución del número de instituciones según tipo. Fuente: Bernasconi y Rojas (2004: 34). Cf. también Rodríguez-Ponce (2011), Norero (2006) y Brunner (2000).

representa hoy el 75 por ciento de las instituciones de educación superior del país y el 100 por ciento del sector no universitario de la educación superior Bernasconi y Rojas (2004: 34).

El gráfico 3 expresa la evolución de las instituciones desde la década del noventa. En el caso de los Centros de Formación Técnica, de contar con 161 centros en el año 1990, disminuyen progresivamente hasta niveles significativos (noventa) en el año 2008; por otro lado, los Institutos Profesionales, también disminuyen desde 81 en el año 1990 a 44 en el 2013, con una baja sostenida y constante; por último, en un poco más de dos décadas, las universidades se han mantenido constantes, desde poseer sesenta instituciones en 1990, y considerando un alza a partir del año 1993 hasta setenta, es el tipo de institución más estable a las fluctuaciones, pues se mantuvo constante para volver a sesenta desde el año 2011.

La base de esta dinámica fue un diagnóstico que estipuló grandes déficits y problemas, los que se estaban acarreando en el sistema educacional superior, dentro de lo que se encontraban dilemas de estructura y financiamiento. Por ejemplo, desde un punto de vista estructural, se criticaba el tamaño desproporcionado de las universidades estatales y sus expansiones regionales, la concentración del poder educativo sobre todo de la Universidad de Chile y la falta de opciones de estudiantes que egresaban de la enseñanza media. Por otro lado, desde la perspectiva de financiamiento, se cuestiona el sistema estatal directo de financiamiento, que era regresivo respecto a la distribución del ingreso, y que la baja calidad de la educación se debía a falta de mecanismos del mercado, como la competencia y la asignación de recursos. Por lo anterior, se establecen tres disposiciones para mejorar los déficit diagnosticados: entre ellos tenemos la diversificación vertical de las instituciones de educación (se estipula la distinción entre universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica); la reestructuración de las universidades públicas, para la conversión de las

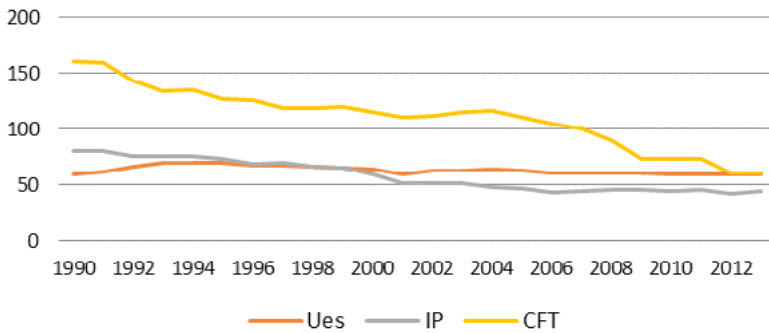


Gráfico 3. Evolución por tipo de instituciones (1990-2013). Fuente: Mi futuro.cl, «Evolución de tipos de instituciones de educación superior 1990-2013», disponible en <http://bit.ly/2Alw05O>.

sedes regionales en universidades que sean autónomas e institutos profesionales; y, por último, nuevas formas de financiamiento más próximas a las leyes y parámetros del libre mercado (Kent, 2002).

Los esfuerzos por elevar el nivel educacional de la población chilena son de larga data. No obstante, el censo de 2002 mostró un punto de inflexión: por primera vez en la historia la proporción de población con educación secundaria completa y superior en Chile era mayor que aquella sin educación, o que sólo había completado la educación básica (PNUD, 2004: 38; véase también González y otros, 2010).

La educación superior en el marco de la estructura neoliberal

Surgen desde la educación enmarcada en el neoliberalismo criterios de rentabilidad, eficiencia, y eficacia como objetivos propios del sistema capitalista. De esta forma, Marx y Lukács (Urdaneta, 2004) indican que cuando en las relaciones sociales los valores y el entendimiento se hacen desde el valor de cambio, se cosifican las relaciones y la forma de entender los espacios sociales, pasando entonces la ciencia y la técnica a suplantar a la religión y, con ello, un énfasis de la economía; en consecuencia, la explicación de los fenómenos se encuentra altamente sustentada en tecnicismos. Pasa finalmente el capitalismo a suministrar una legitimación que antes era religiosa o cultural, a servir de base en el trabajo social, en que el ser humano pasa a ser una parte de la relación de intercambio.

Para Urdaneta (2004), los cambios producidos por el neoliberalismo a nivel social están conectados con el proceso de globalización, que acentúa un control de prácticas económicas, sociales, políticas, culturales y educativas asociadas a ciertas formas de gobierno. Por ende, la educación superior no escapa a estos intereses de nivel más individual que social, consciencias individualistas que se basan más en el

mérito propio y profesional que en llegar a ser un aporte a la construcción de una sociedad más justa.

Urdaneta sostiene que las instituciones privadas son las que más se acercan a esta lógica del mercado, en la que el compromiso ante lo social y la investigación deja de ser pilar fundamental y pasan a ser instituciones en las que prevalece la captación de recursos que sustenten resultados cuantificables con efectos requeridos por el mercado y para el mercado; algo así también como los esfuerzos académicos que van en esas mismas direcciones, según cita la autora a Pablo Gonzáles Casanova en su libro *La nueva universidad*, lo que da un claro énfasis a las universidades que se transforman en empresas lucrativas nacionales e internacionales, es decir, con los mismos parámetros del mercado globalizado. Por su lado, Ordorika (Ordorika, 2006; Ordorika y Lloyd, 2014) expresa que las orientaciones de la educación superior a niveles mundiales están también conectados con esta globalización, ya que a partir de la década de los setenta hubo una expansión de recursos, estudiantes y profesores, pero que a partir de los años ochenta el financiamiento público para la educación superior disminuyó ostensiblemente en casi todos los países. A lo anterior, las nociones discursivas de los centros de estudios también han cambiado, desde universidades con proyectos culturales y de bienes públicos, han pasado a tener una vinculación entre educación y mercado creciente de privatización de la oferta educacional y su forma de financiamiento.

Esto ha obligado a muchas universidades a generar nuevos ingresos, cobrando aranceles a los alumnos, vinculándose con la empresa y vendiendo servicios. Los actuales sistemas de educación superior se hacen cargo de una formación masiva de profesionales altamente diferenciada y heterogénea (en términos verticales y horizontales); donde junto a la universidad aparecen nuevas instituciones (muchas veces lucrativas) de formación profesional; contribuyen en conjunto con el sector privado y otros actores a la producción científica y de la alta cultura; se financian de diferentes formas con distintas fuentes; y se organizan en base a indicadores estandarizados de calidad que tienden a medir objetivamente el otrora ambiguo valor reputacional de las instituciones (Unesco, 2012: 132).

De hecho, prácticamente no existen en Chile instituciones de educación superior que no pretendan vincularse con centros productivos. Vínculos que se expresan por medio de las diversas facultades y áreas de estudios, las que aportan con sus conocimientos técnicos, prácticos e investigativos en el devenir de la economía (Bernasconi y Rojas, 2004).

Autores como Aristimuño (2009), Tejada (2012), Tejada y Ruiz (2016) y Palominos, Méndez y Barrera (2014) escriben que efectivamente las universidades han pasado al dilema de transformarse en instituciones cuyo contexto mercantilizado las hacen pasar de ser entidades de minorías a centros educacionales de masas. Por su lado,

Ibarra (2006) plantea que de manifiesto se expresa una vez más la racionalidad neoliberal, a través de cálculos basados en el mercado, constituyendo finalmente instituciones comerciales globales.

La visión crítica de ver este tipo de educación no escapa de la enseñanza media, la cual aspira alguna vez a la universidad, ya que, con los resultados de las pruebas Simce o PSU y tal como plantea Poblete (en Mendoza, 2006), en un marco neoliberal la educación no hace más que seguir acrecentando sus brechas en desmedro de las capacidades de estudiantes que no tuvieron la oportunidad de estudiar en colegios de élite, sino en escuelas precarias; esto da como resultado una educación superior con ingresos que no necesariamente son los más capaces del sistema educativo, es decir, se da prioridad a la capacidad monetaria por sobre la capacidad intelectual y de esfuerzo.

Frente a lo anterior, cobra sentido lo postulado por Collins (en Bonal, 1998), quien plantea que en los sistemas sociales altamente estructurados y funcionalistas⁴ las instituciones educacionales, más allá de otorgar oportunidades, se transforman en espacios de luchas de poder, estatus y diferenciación social. Por ejemplo, «en la evaluación sobre las áreas en que más se han expandido las oportunidades en Chile, destaca claramente la educación, seguida por la posibilidad de acceder a más bienes materiales, opinar y vivir como cada uno decida, y armar un negocio propio» (PNUD, 2004: 46).

El proceso de modernización en Chile y la educación

Para Brunner, Barrios y Catalán (1989), el proceso de modernización se inicia en Chile a partir de la década del 1920, para incrementarse posterior al año 1964 con prácticas en las cuales se quiere romper con lo «tradicional», es decir, distanciarse de lo que tradicionalmente se concebía como un tipo de producción cultural en la cual se adopta un significado altamente simbólico desde el prestigio. Esta situación comienza a cambiar con el proceso de modernidad, al producir bienes simbólicos para públicos masivos, transformándose en un «campo institucional» para lograr autonomía y mayor división del trabajo más profesionalizado. Según lo anterior, este desarrollo de campo cultural cada vez más especializado en el subsector de educación, ciencia y tecnología comienza a tener mayor relevancia, ya que, al multiplicarse y complejizarse la organización de estos medios de producción simbólica, se comienzan a amalgamar con la lógica de producción económica, con lo que pasa a tener mayor peso relativo en el ámbito societal y de conformación del Estado y se transforma en una verdadera «industria del conocimiento», la que aporta a una transformación en la estructura,

4. En el caso chileno, un sistema social tan estructurado y funcionalistas como el neoliberal ha incentivado un sistema educacional meritocrático y darwinista social, tan propio de la lógica del mercado, por sobre el fortalecimiento de la academia y el rol social de la educación superior.

estratificación y movilidad social, sobre todo en las capas medias. Según el autor, «la incorporación de la modernidad es, en parte, un movimiento de la cultura —en sus diversos sectores— hacia el mercado» (Brunner, Barrios y Catalán, 1989: 67).

Para Castells, los procesos actuales de modernización están en gran medida determinados por la emergencia de la sociedad del conocimiento (también caracterizada como «de la información» o «postindustrial»); más que una transformación social acabada, se trata de una tendencia, y para los países en vías de desarrollo, de un horizonte al que aspiran. Un aspecto fundamental de esta transformación es la centralidad que adquiere el conocimiento en todas las relaciones sociales [...]. La sociedad exigió a las universidades una mayor apertura social para dar respuesta a la creciente demanda por movilidad social vía estudios. A su vez, la universidad vio terminada su exclusividad en la producción científica con la aparición de otros actores sociales en tal actividad, principalmente grandes empresas y centros independientes. Finalmente, se ha producido una cada vez mayor interconexión entre distintas instituciones en sistemas comunes, valorizados y administrados por indicadores estandarizados de calidad altamente racionalizados (Unesco, 2012, 89).

En relación a la modernización de la educación, al alero de la modernización del mercado, sostiene que «la educación —como empresa global constitutiva de la modernidad— [...] pasa a desempeñar ahora un papel distinto, consiste en la capitalización individual, la socialización en órdenes de conocimiento jerárquicamente diferenciados y la legitimación estamental de segmentos culturales diferenciados» (Brunner, Barrios y Catalán, 1989: 67). Con ello, la concepción que el conocimiento científico y su masificación podría socializarse y emancipar un tipo de cultura cotidiana pasa a una noción altamente profesional, cada vez más especializada y de carácter intelectual, técnico y burocrático, la cual pretende estar al servicio de la sociedad.

En el fondo, este incremento del proceso de modernización, más allá de una inminente impronta económica, ha desencadenado efectos simbólicos y culturales que las sociedades modernas comienzan a expresar y, con ello, detonando paradojas dentro de los procesos de modernización.

«Los estudios muestran que mayores niveles de educación significan mejores ingresos. La rentabilidad que da el disponer de educación superior es el doble de quien posee educación media, y cinco veces superior respecto de quienes sólo han completado la educación básica» (PNUD, 2004: 39).

Es un hecho, entonces, que determina cambios a nivel socio cultural de manera trascendente.

A lo anterior, un claro ejemplo se plasma en los estudios del «Índice de desarrollo humano en Chile», expresado en el denominado «Índice de poder subjetivo» como una suerte de percepción de recursos y capacidades personales, como el acceso

y apoyos disponibles en términos de recursos. Lo anterior deja de manifiesto que efectivamente hay una relación directa entre índice de poder subjetivo y oportunidades, ya que «quienes declaran haber aprovechado en mayor medida las oportunidades creadas en Chile tienden a tener más alto valor en el índice de poder subjetivo» (PNUD, 2004: 48). En términos técnicos, se ha expresado que algunos segmentos que demostraron tener bajo poder subjetivo consideran «no contar con las herramientas necesarias en educación, ingreso o redes internas para realizar sus proyectos personales» (PNUD, 2004: 223).

En consecuencia, ya podemos decir con herramientas y recursos teóricos demostrables que, en un país como Chile, los niveles de educación en un marco propio de modernidad han incidido en los valores simbólicos y prácticas culturales de los chilenos, los cuales son muy propios de una naturaleza inspiradora del libre mercado, dominada por la competencia, el individualismo y la protección de una estructura económica que permita vivir cada vez mejor en esta búsqueda constante de aceptación y ascenso social. El PNUD (2004: 38) nos dice que «chilenos y chilenas valoran la educación, pues ven en ella un mecanismo de movilidad social y económica, y una fuente de dignificación. En ese sentido, se produce una confluencia estrecha de intereses entre el Estado y las familias». El informe revela, por ende, que el incremento de los recursos que despliegan las familias en educación llega a la necesidad de abrir con fuerza espacios y ofertas educativas en diplomados, postítulos y programas especiales de pregrado, lo que a juicio del PNUD revela «las manifestaciones más evidentes de la energía que despliega la población para hacerse parte del progreso del país. Son también reveladoras de las ganas de progresar de los chilenos y chilenas» (PNUD, 2004: 39).

Por lo anterior, según el informe, «el desarrollo humano tiene la característica de poner a la persona en el centro de su preocupación» (PNUD, 2004: 45), incrementando esta capacidad de hacer lo que desee, dejando de contemplar prioritariamente elementos doctrinarios, ideológicos o religiosos, sino que valorando la autonomía y autorrealización personal. Por el contrario, «los datos de la encuesta revelan que quienes manifiestan menor confianza en sí mismos, menores posibilidades de uso de redes institucionales, sociales y familiares, y un menor control sobre su destino, son los mismos que declaran sentirse más marginados de las oportunidades creadas en el país» (PNUD, 2004: 52).

En nuestro país, las condiciones de reproducción social están absolutamente privatizadas. Por ende, la vida privada está igual de privatizada, no como en otras realidades de Latinoamérica, pues el proceso de modernización implicó, más allá de una nueva estructura del Estado, aparato normativo y de gestión para definir la política estatal, la modernización de la vida en términos de salud, educación y previsión, entre otros. «De hecho, muchas personas se sienten cada vez más solas en su lucha cotidiana. El ritmo que ha adquirido la vida moderna, particularmente en las ciudades, dificulta el cultivo de amistades, e incluso el mantener vigentes los lazos familiares» (PNUD, 2004: 42).

Conclusión

Tenemos una importante proyección de matrículas para educación superior con una disminución progresiva de Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales. Sin embargo, se logra mantener estable la cantidad de universidades. Por tanto, el acceso a la universidad es creciente por un énfasis credencialista y profesional, sustentada bajo la premisa de que años de estudios se traducen en seguridad y efectiva movilidad social. No obstante, esto se estructura bajo una lógica mercantil en la gestión de la educación superior, que va a derivar en un tipo de composición cultural y simbólica dentro del campo social e individual, sustentado en valores mercantiles y propios de la modernidad, como individualismo, competitividad, exacerbación del yo y el poder subjetivo, así como fortalecimiento de ciertas prácticas de gestión que, sumadas a lo anterior, dan cuenta del creciente capitalismo académico, precariedad y flexibilidad laboral-académica.

Efectivamente, se nos ha acostumbrado en el proceso de modernización a ver en mayor medida las limitantes que nos brinda el capitalismo, más que lo que puede lograr el mismo capitalismo internalizado y anclado en nuestro ser, es decir, que nos termina preocupando poco las verdaderas estructuras que justamente estructuran nuestro modo de vida. Empero, hay una capacidad de enfocarnos en imaginarios, los que ya están estructurados por el mismo sistema para desviar la verdadera atención y, por ende, nuestra construcción social de la realidad. Por ejemplo, nos preocupa más la imagen de los actos vandálicos propios de las movilizaciones estudiantiles que los problemas estructurales que verdaderamente influyen en la problemática de la educación superior. En otras palabras, nos importa la forma y no el fondo, aunque esa forma llegó hasta nuestra más íntima vida cotidiana.

La llamada movilidad social es una imagen de ascenso social que se representa como «integración social», pero sigue siendo de carácter individual. Por ende, esta supuesta integración se transforma en una descomposición social, en la que es mejor disgregar que conglomerar. Es, en definitiva, valorado el esfuerzo individual y no colectivo donde posiblemente estos idearios se manifiesten de una u otra forma, en las mismas ansias de, por ejemplo, educación gratuita y de calidad.

Cuando entendemos al sujeto como un valor de cambio profesional, se comienzan a reproducir ciertas prácticas y *habitus* dentro de la estructura, muy propios de las relaciones producidas en los términos del valor de cambio, naturalizando este tipo de relaciones en honor al mercado, lo cual genera clientelismo profesional, independiente del estrato institucional que se genere, sea entonces Centros de Formación Técnica, Institutos profesionales o universidades, todo lo anterior coronado de valores enmarcados en un fuerte sentido de autoexpresión, seguridad, pero a su vez individualismo y competencia en una búsqueda constante de movilidad social que nos permita adquirir y alcanzar un piso sólido sobre el cual proyectarnos.

Referencias

- ABOITES, Hugo (2012). «El derecho a la educación en México: Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (53): 361-389. Disponible en <http://bit.ly/2AJiQDH>.
- ALIGHIERO, Mario (2004). *Historia de la educación I*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- APARICIO CASTILLO, Pablo (2014). «Inestabilidad y precariedad: Análisis y perspectivas sobre la situación educativa y laboral de los jóvenes en Latinoamérica». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (39): 1-32. DOI: 10.14507/epaa.v22n39.2014.
- ARATA, Adolfo y Emilio RODRÍGUEZ (editores) (2009). *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*. Santiago: CNA.
- ARISTIMUÑO, Adriana (2009). «Las competencias en la educación superior: ¿Demonio u oportunidad?». *Unimar*, 47. Disponible en <http://bit.ly/2AJjEs5>.
- BENÍTEZ, Segundo, Mauricio URIONA, Gregorio VARVAKIS y Klaus NORTH (2014). «Prácticas y tecnologías de gestión del conocimiento en instituciones de educación superior». *Espacios*, 35 (2): 1-11. Disponible en <http://bit.ly/2AIOVeO>.
- BERMÚDEZ ROMERO, Luis (2014). «Apuntes críticos sobre la sociología de la educación en el pènsum universitario». *Revista de Pedagogía*, 35 (97-98): 14-33. Disponible en <http://bit.ly/2AIP8P5>.
- BERNASCONI, Andrés y Fernando ROJAS (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. Santiago: Universitaria.
- BONAL, Xavier (1998). *Sociología de la educación*. Barcelona: Paidós.
- BOTELLA, Juan, Carlos CAÑEQUE y Eduardo GONZALO (editores) (1998). *El pensamiento político en sus textos: De Platón a Marx*. Madrid: Tecnos.
- BOURDIEU, Pierre (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Descleé.
- . (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- BRUNNER, José Joaquín (1986). *Informe sobre la educación superior en Chile*. Santiago: Flacso.
- . (2000). «Educación superior: Desafíos y tareas». *Biological Research*, 33 (1): 1-16. DOI: 10.4067/S0716-97602000000100004.
- . (2003). «La educación al encuentro de las nuevas tecnologías». En José Joaquín Brunner y Juan Carlos Tedesco (editores), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- . (2009). «Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local». *Estudios Pedagógicos*, 35 (2): 203-230. DOI: 10.4067/S0718-07052009000200012.
- BRUNNER, José Joaquín, Alicia BARRIOS y Carlos CATALÁN (1989). *Chile: Transformaciones culturales y modernidad*. Santiago: Flacso.

- CASSIRER, Ernst (1988). *Antropología filosófica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- CORTI, Ana María, Dolores Leonor OLIVA y Silvia DE LA CRUZ (2015). «La internacionalización y el mercado universitario». *Revista de Educación Superior*, 44 (174): 47-60. DOI: 10.1016/j.resu.2015.05.002.
- DURÁN MEDINA, José Francisco y María Rita VEGA BAEZA (2013). «Las tecnologías de la información y de la comunicación en las facultades de educación». *Historia y Comunicación Social*, 18: 313-326. DOI: 10.5209/rev_HICS.2013.v18.44245.
- DURKHEIM, Emile (1998). *Educación y pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- DRUCKER, Peter (2004). *La sociedad post capitalista*. Bogotá: Norma.
- EYZAGUIRRE, Jaime (2000). *Historia de las instituciones políticas y sociales de Chile*. Santiago: Universitaria.
- FAZIO VENGOA, Hugo (2007). «De la globalización a la historia global: Hacia otra representación del mundo contemporáneo». *Análisis Político*, 20 (61): 28-44. Disponible en <http://bit.ly/2Aj4KW>.
- FERRER, Aldo (2000). *Historia de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ, Francisco (2005). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson.
- GILBERT, Jorge (1997). *Introducción a la sociología*. Santiago: Lom.
- GONZÁLEZ, Sergio, María CAMPOS, Pablo Cea y Carlos PARADA (2010). «Desarrollo humano, oportunidades y expansión de las subjetividades: Reflexiones a partir del informe de desarrollo humano (2009) en Chile». *Psicoperspectivas, Individuo y sociedad*, 9 (1): 29-58. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue1-fulltext-107.
- HERRERA, Ana Miriam (2014). «Una mirada reflexiva sobre las TIC en educación superior». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17 (1): 1-4. Disponible en <http://bit.ly/2A7KoBr>.
- IBARRA, Eduardo (2006). «Educación superior, entre el mercado y la sociedad: Apuntes para imaginar su función social». *Revista de la Educación Superior*, 2 (138): 123-133. Disponible en <http://bit.ly/2AbOQPH>.
- JOCELYN-HOLT, Alfredo (2000). *Espejo retrovisor*. Santiago: Planeta / Ariel.
- KENT, Rollin (2002). *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa: Estudios comparativos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- LENSKI, Gerhard (1969). *Poder y privilegio: Teoría de la estratificación social*. Buenos Aires: Paidós.
- MENDOZA, María Antonieta (editora) (2006). *Visiones hispanoamericanas: Foro hispanoamericano de coeducación y cultura de paz*. Santiago: Lom.
- MOLLIS, Marcela (2014). «Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina: Dos caras de la misma reforma educativa». *Revista de Educación Superior*, 43 (169): 25-45. DOI: 10.1016/j.resu.2014.01.001.

- NORERO, Colomba (2006). «Nuevos enfoques en la educación superior». *Revista Chilena de Pediatría*, 77 (1): 9-11. DOI: 10.4067/S0370-41062006000100001.
- . (2007). «Las contradictorias exigencias a la educación superior en Chile». *Revista Médica de Chile*, 135: 1.343-1.345. DOI: 10.4067/S0034-98872007001000017.
- ORDORIKA, Imanol (2006). «Educación superior y globalización: Las universidades públicas frente a una nueva hegemonía». *Andamios*, 3 (5): 31-47. Disponible en <http://bit.ly/2A7HLQe>.
- ORDORIKA, Imanol y Marion LLOYD (2014). «Teorías críticas del Estado y la disputa por la educación superior en la era de la globalización». *Perfiles Educativos*, 36 (145): 122-139. DOI: 10.1016/S0185-2698(14)70641-5.
- PALOMINOS, Fredi, Miguel MÉNDEZ y Rosa BARRERA (2014). «Sistema de perfeccionamiento orientado a competencias para docentes de la educación superior». *Formación Universitaria*, 7 (3): 11-22. DOI: 10.4067/S0718-50062014000300003.
- PEDRAJA-REJAS, Liliana, Emilio RODRÍGUEZ-PONCE y Juan RODRÍGUEZ-PONCE (2006). «Sociedad del conocimiento y dirección estratégica: Una propuesta integradora». *Interiencia*, 31 (8): 570-576. Disponible en <http://bit.ly/2Ab6d3e>.
- PÉREZ, Carlos (1998). *Sobre un concepto histórico de ciencia*. Santiago: Lom.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004). *Desarrollo humano en Chile. El poder: ¿Para qué y para quién?* Santiago.
- RIVERO BOTTERO, Raquel (2013). «Educación y pedagogía en el marco del neoliberalismo y la globalización». *Perfiles Educativos*, 35 (142): 49-166. DOI: 10.1016/S0185-2698(13)71854-3.
- RODRÍGUEZ-PONCE, Emilio (2011). «¿Por qué es necesaria una reforma de la educación superior chilena?». *Idesia*, 29 (2): 3-10. DOI: 10.4067/S0718-34292011000200001.
- . (2012). «La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿Culpable o inocente?». *Ingeniare*, 20 (1): 126-135. DOI: 10.4067/S0718-33052012000100013.
- RODRÍGUEZ-PONCE, Emilio y Liliana Pedraja-Rejas (2009). «Dirección estratégica en universidades: Un estudio empírico en instituciones de Iberoamérica». *Interiencia*, 34 (6): 413-418. Disponible en <http://bit.ly/2A7SRVc>.
- ROJAS, Juan Manuel (2006). *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Bogotá: Magisterio.
- ROJAS, María Jacqueline y Daniel López (2016). «La acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2): 180-190. Disponible en <http://bit.ly/2AcInUo>.
- SALAZAR, Gabriel y Julio Pinto (2002). *Historia contemporánea de Chile*. Santiago: Lom.
- SALAZAR, José Miguel y Peodair Seamus Leihy (2013). «El manual invisible: Tres décadas de políticas de educación superior en Chile (1980-2010)». *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21 (34): 1-35. DOI: 10.14507/epaa.v21n34.2013.
- SANTOS REGO, Miguel (2016). «Sociedad del conocimiento. Aprendizaje e innovación

- en la universidad». *Revista Complutense de Educación*, 28 (1): 345-359. Disponible en <http://bit.ly/2AaMuk3>.
- SUASNÁBAR, Claudio (2013). «La institucionalización de la educación como campo disciplinar: Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (59): 1.281-1.304. Disponible en <http://bit.ly/2AIUGJp>.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José (2012). «La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: Marco y estrategia». *Educación XXI*, 15 (2): 17-40. DOI: 10.5944/educXXI.15.2.125.
- TEJADA FERNÁNDEZ, José y Carmen Ruiz Bueno (2016). «Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones». *Educación XXI*, 19 (1): 17-38. DOI: 10.5944/educXXI.12175.
- TEJEDOR, César (1993). *Historia de la filosofía en su marco cultural*. Madrid: SM.
- UNESCO (2012). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia una educación para todos al 2015*. Santiago.
- URDANETA, Cairoly (2004). «Neoliberalismo, universidad y proyecto UBV». *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 8 (2): 334-334. Disponible en <http://bit.ly/2AHUc69>.
- VERGARA, Javier (2010). «La gestión basada en la negociación de representaciones». En Claudio Figueroa y Mary García Chile (editores), *Nuevos tiempos, nuevas necesidades: Importancia de un liderazgo diferente para las comunidades escolares*. Santiago: Ministerio de Educación de Chile / UPLA.
- VERGER, Antoni (2013). «Políticas de mercado, Estado y universidad: Hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la educación superior». *Revista de Educación*, 360: 268-291. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111.
- VIDAL LEDO, María, Francisco Durán García y Nayra Pujal Victoria (2008). «Gestión educativa». *Educación Médica Superior*, 22 (2): 1-22. Disponible en <http://bit.ly/2AIXjLk>.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1997). *La historia de las ciencias sociales*. Ciudad de México: Editorial Universidad Nacional Autónoma de México.

Sobre el autor

CLAUDIO DÍAZ HERRERA es doctor en Ciencias Humanas del Instituto de Estudios Humanísticos de la Universidad de Talca, Chile. Cursa el Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización. Magíster en Pedagogía Universitaria. Sociólogo y licenciado en Sociología. Su correo electrónico es cldiaz@utalca.cl.

REVISTA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye tanto a la reflexión multidisciplinaria sobre Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación, como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, considerando el contexto nacional e internacional..

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas

ASISTENTE EDITORIAL

Priscilla Saavedra Medina

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

E-MAIL

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
han estado a cargo de Tipografía
(www.tipografica.cl).