

Política pública, mercado y diversidad institucional: las complejidades de clasificar instituciones de educación superior. El ejemplo chileno

PUBLIC POLICY, MARKET AND INSTITUTIONAL DIVERSITY: THE COMPLEXITY OF CLASSIFYING HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. THE CHILEAN CASE

ABSTRACT: This paper studies the difficulties of public policy in the promotion of diversity in higher education systems. Classifications are considered as one of the tools for stimulating such diversity. However, the construction of classifications should take into account a set of theoretical and empirical complexities, as well as context-based aspects that influence their effects; especially the emergence of higher education markets and rankings. This work formulates some hypotheses that allow going further in the study of the relationship between public policy and systems diversity. For this, we reviewed theoretical elements around classifications, the market of higher education and previous classification experiences in Chile. Particularly, we study the classification adopted by the Ministry of Education of Chile in 2012 and its potential effects in the long term.

KEYWORDS: Higher education, diversity, classification, ranking, public policy.

POLÍTICA PÚBLICA, MERCADO E DIVERSIDADE INSTITUCIONAL: AS COMPLEXIDADES DE AVALIAR INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. O EXEMPLO CHILENO

RESUMO: Este artigo analisa a dificuldade que a política pública tem para fomentar a diversidade dos sistemas de ensino superior. Uma das ferramentas que pode ser utilizada para isso são as classificações. Contudo, sua elaboração deve considerar uma série de complexidades teóricas e empíricas, bem como aspectos contextuais que interferem seus efeitos, em especial, o surgimento de mercados de ensino superior e *rankings*. Finalmente, apresentam-se algumas hipóteses que permitem avançar no estudo da relação entre política pública e diversidade dos sistemas. Para sua formulação, são revisados elementos teóricos das classificações, do mercado do ensino superior e das experiências de classificação que existem no Chile. Em particular, analisa-se a implantada pelo Ministério da Educação, em 2012, e seus possíveis efeitos de longo prazo.

PALAVRAS-CHAVE: classificação, diversidade, ensino superior, política pública, *ranking*.

LES POLITIQUES PUBLIQUES, LE MARCHÉ ET LA DIVERSITÉ INSTITUTIONNELLE: LA COMPLEXITÉ DE LA CLASSIFICATION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR. L'EXEMPLE CHILIEN

RÉSUMÉ : Cet article analyse la difficulté de promouvoir la diversité des systèmes d'enseignement supérieur pour les politiques publiques. Les classifications sont un des outils que l'on peut utiliser pour cela. Cependant, leur préparation doit prendre en compte une série de complexités théoriques et empiriques, ainsi que les aspects contextuels qui déterminent leurs effets, en particulier l'émergence des marchés de l'enseignement supérieur et les classements. Enfin, on pose certaines hypothèses qui permettent d'avancer dans l'étude de la relation entre les politiques publiques et la diversité des systèmes. Pour leur formulation, on passe en revue les éléments théoriques des classifications, du marché de l'enseignement supérieur et des expériences de classification qui ont existé au Chili. En particulier, on analyse celle qui a été mise en œuvre par le ministère de l'Éducation en 2012 et ses éventuels effets à long terme.

MOTS-CLÉ : enseignement supérieur, diversité, classification, classement, politiques publiques.

CITACIÓN: Fernández Darraz, E. (2018). Política pública, mercado y diversidad institucional: las complejidades de clasificar instituciones de educación superior. El ejemplo chileno. *Innovar*, 28(67), 147-158. doi: 10.15446/innovar.v28n67.68620.

ENLACE DOI: <https://doi.org/10.15446/innovar.v28n67.68620>.

CLASIFICACIÓN JEL: I21, I23, I28.

RECIBIDO: julio 2015. **ACEPTADO:** octubre 2016.

DIRECCIÓN DE CORRESPONDENCIA: Enrique Fernández Darraz. Universidad de Tarapacá, José Victorino Lastarria 26, dpto. 13. Santiago, Chile.

Enrique Fernández Darraz

Ph. D. en Sociología

Profesor asociado de la Universidad de Tarapacá

Arica, Chile

efernandezdarraz@gmail.com

Enlace ORCID:

<http://orcid.org/0000-0003-2356-1663>

RESUMEN: El presente artículo analiza la dificultad que tiene para la política pública fomentar la diversidad de los sistemas de educación superior. Una de las herramientas que se puede utilizar para ello son las clasificaciones. No obstante, su elaboración debe tener en cuenta una serie de complejidades teóricas y empíricas, así como aspectos contextuales, que inciden en sus efectos, en especial, el surgimiento de mercados de educación superior y *rankings*. Finalmente, se plantean algunas hipótesis que permiten avanzar en el estudio de la relación entre política pública y diversidad de los sistemas. Para su formulación, se revisan elementos teóricos de las clasificaciones, del mercado de la educación superior y de las experiencias de clasificación que han existido en Chile. En particular, se analiza la implementada por el Ministerio de Educación, en 2012, y sus posibles efectos de largo plazo.

PALABRAS CLAVE: Clasificación, Diversidad, Educación Superior, Política Pública, *Ranking*.

Introducción

La diversidad institucional es considerada un atributo relevante de los sistemas de educación superior. Las razones para ello son variadas: unas se refieren a la posibilidad de enfrentar mejor los desafíos de un mercado laboral de dinamismo y complejidad crecientes; otras, a la atención más focalizada que se puede prestar a los intereses de grupos sociales específicos. Por último, también se argumenta que esta contribuye a dar mayor eficiencia a los sistemas educativos (Van Vught, 2008).

Pareciera ser, sin embargo, que la diversidad no surge de forma espontánea, como una consecuencia natural del desarrollo y expansión de los sistemas. Al interior de estos conviven fuerzas de distinto origen, que desatan simultáneamente tendencias diferenciadoras y homogeneizadoras.

Entre las primeras están las que generan las propias organizaciones producto de su aumento y del surgimiento de cada vez más instituciones privadas. También se encuentran la presión que ejerce la sociedad sobre las universidades

para que atiendan a sus exigencias de pertinencia y, en general, las fuerzas de mercado que impulsan la competencia y la innovación.

Entre las tendencias homogeneizadoras están aquellas que tienen su origen en el Estado y la política pública, y aquellas radicadas en los contenidos simbólicos ampliamente compartidos por la sociedad y que proveen de sentido al concepto de universidad, como, por ejemplo, el prestigio (Fumasoli y Huisman, 2013; Horta, Huisman y Heitor, 2008).

Estas tendencias homogeneizadoras pueden verse fortalecidas cuando instrumentos diseñados por la política pública para clasificar instituciones (es decir, para representar y eventualmente promover su diversidad) terminan operando como mecanismos normativos oficiales de distribución de prestigio y de recursos; en otras palabras, cuando se combinan fuerzas homogeneizadoras provenientes del Estado y del mercado (Salmi y Saroyan, 2007; Ziegele, 2013).

Este artículo aborda algunas de las dificultades para enfrentar la diversidad de los sistemas de educación superior desde la política pública. Para ello, revisa primero aspectos de la literatura referidos a la relevancia de la diversidad y a las complejidades de alcanzarla; en seguida, analiza elementos del mercado de la educación superior y su carácter eminentemente reputacional; luego, pasa revista a las complejidades teóricas y empíricas de construir clasificaciones, y estudia las experiencias chilenas al respecto, en particular la clasificación implementada en el 2012 por el Ministerio de Educación. A partir de este análisis, se plantean hipótesis respecto de las posibles consecuencias que su uso podría tener en el largo plazo, y se definen ámbitos en los que la investigación sobre la relación entre política pública y diversidad debiera aún avanzar.

Dado que dicha clasificación se basa en conceptos propios de las escalas reputacionales y se encuentra enlazada con la asignación de recursos financieros, es probable que, en lugar de operar como una herramienta analítica que interprete y fomente la diversidad del sistema, genere una poderosa fuerza homogeneizadora que afecte a un segmento importante de universidades.

Educación superior y diversidad

Los estudios sobre la diversidad en los sistemas de educación superior tienen una larga tradición, inaugurada por el libro de Robert Birnbaum (1983) *Maintaining Diversity in Higher Education*. En él, el autor aplica un modelo de análisis de la ecología de poblaciones que, utilizando seis variables, evalúa el grado de diversidad de las instituciones en ocho estados de Estados Unidos. En su investigación, el autor busca determinar qué elementos favorecen su

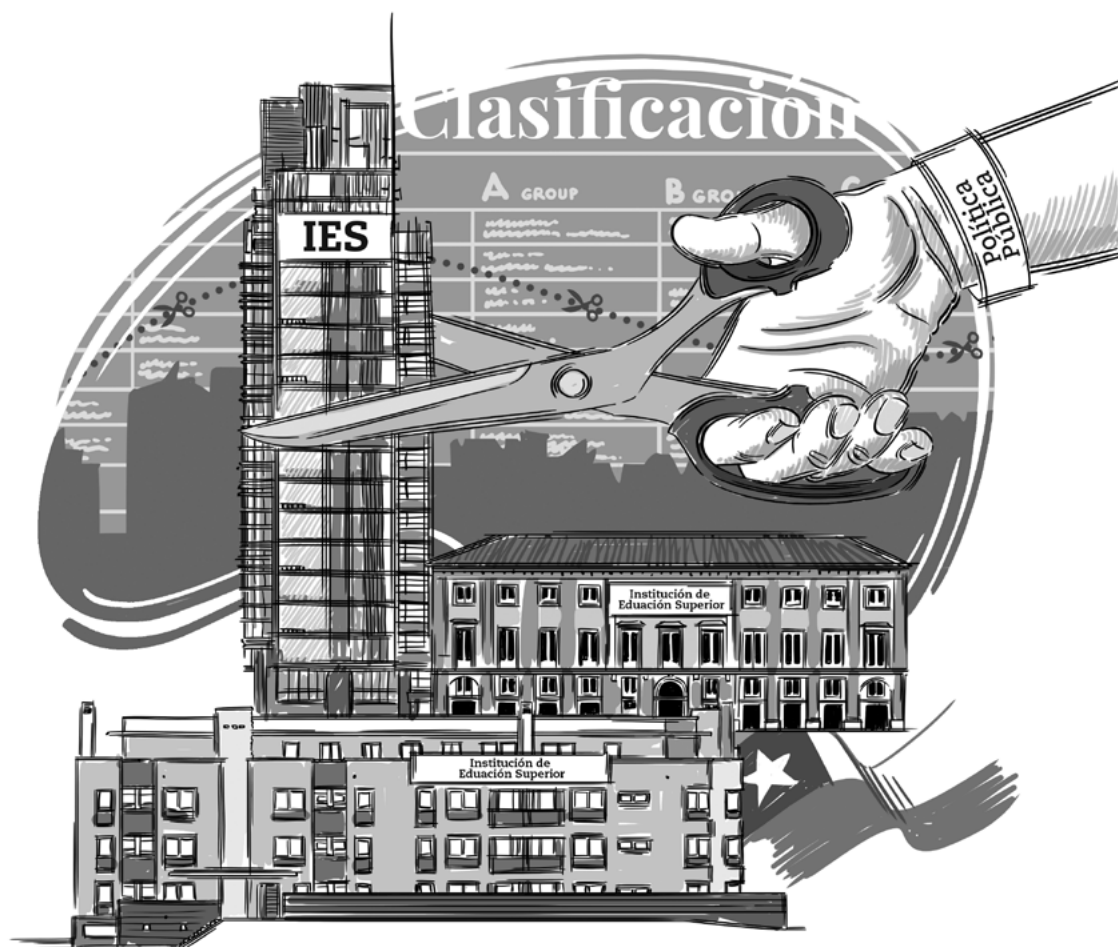
aumento y cuáles la reducen; igual pregunta trata de responder en relación con el impacto de las políticas públicas de educación. Su principal conclusión es que, si bien entre 1960 y 1980 hay un aumento de las instituciones, sus diferentes tipos experimentaron un decrecimiento, disminuyendo su diversidad.

En los treinta años transcurridos desde la publicación de la obra de Birnbaum (1983), la diversidad de los sistemas de educación superior se ha transformado en un tópico de amplio debate, expandiendo su aparato conceptual, su metodología y las dimensiones de análisis. También ha ampliado su cobertura geográfica a un sinnúmero de países como Suecia (Askling, 2012), Israel (Ayalon y Yogev, 2006), Chile (Bernasconi, 2006a) y Australia (Goedegebuure, Lyons y Lynn-Meek, 1993), China (Zha, 2009), Japón (Kitawa y Oba, 2010), entre otros, dando lugar incluso a la elaboración de estudios e informes nacionales (Huisman, Meek y Wood, 2007; Reichert, 2009).

El tema ha sido abordado desde distintas perspectivas teóricas, como el institucionalismo, la teoría de las identidades, la ecología de poblaciones y la elección estratégica o racional (Fumasoli y Huisman, 2013), y abarca análisis que van desde la diversidad organizacional hasta los programas, que expresarían de mejor manera la capacidad de innovación de las universidades (Dill y Teixeira, 2000).

La literatura coincide en los aspectos positivos que un sistema de educación diverso traería consigo. Se afirma, en primer lugar, que atiende de manera más eficiente las demandas de formación de los estudiantes y mejora la movilidad social, al generar distintas modalidades de acceso y enseñanza. De igual modo, se sostiene que dicha diversidad enfrenta de mejor forma las necesidades del mercado laboral. No menos importante resulta el argumento a favor de la atención que reciben diferentes grupos de interés, quienes se aseguran de ese modo la construcción y reproducción de su propia identidad. Es la diversidad, se afirma, la que además ha hecho posible el paso de una educación superior restringida a la élite a una masiva¹. Finalmente, también se le adjudica un aumento de la efectividad de las instituciones y la generación de oportunidades para la innovación, al tener estas una gama más amplia de

¹ Junto a la convicción de los gobiernos sobre la relevancia de la educación superior para las economías nacionales, una de las ideas más importantes ha sido fomentar la diversidad de los sistemas. Su origen se encuentra en la creciente masificación de la educación terciaria que, por una parte, hacía inviable atender un ingente volumen de estudiantes solo en universidades de investigación, dado su escaso número y sus altos costos; por otra, en los distintos capitales culturales y motivaciones que los nuevos contingentes de alumnos tenían y que requerían de una oferta más heterogénea (Guri-Rosenblit, Sebkova y Teichler, 2007; Wolter, 2015).



experiencias organizacionales a la vista (Huisman *et al.*, 2007; Guri-Rosenblit *et al.*, 2007; Smith, 2013; Van Vught, 2008).

Respecto del grado de diversidad y de los elementos que la propician, la evidencia es menos clara y presenta resultados no decisivos. Al parecer esta no es una consecuencia natural de su expansión de los sistemas, ni tampoco fácil de conseguir por la vía de la política pública. No está claro que los nuevos mecanismos desregulatorios y de gestión aplicados hayan tenido impactos en el aumento de la diversidad vertical y horizontal de los sistemas (Teichler, 2008). Es más, coincidiendo con los hallazgos de Birnbaum (1983), investigaciones realizadas en Reino Unido, Francia, Suecia, Estados Unidos, Canadá, Holanda y Australia han demostrado que, pese a su expansión y a la creciente autonomía que los gobiernos han dado a las instituciones, generando contextos de competencia, persisten tendencias desdiferenciadoras que acrecientan no la diversidad, sino la homogeneidad de las organizaciones (Van Vught, 2008).

Habitualmente, las razones del aumento o decrecimiento de la diversidad se han vinculado a condiciones de mercado

y a la actividad del Estado: mientras el primero potenciaría la diversidad y la innovación, las regulaciones y el financiamiento estatal la constreñirían (Fumasoli y Huisman, 2013; Horta, *et al.*, 2008).

Hay, sin embargo, un elemento que la literatura no ha considerado debidamente en relación a este tema: la naturaleza del mercado en que la educación superior se desenvuelve. Existe consenso en que este es un mercado reputacional, en el que las instituciones no persiguen el máximo beneficio económico, sino el mayor prestigio (Brunner, 2008). Pero, dado que este es un bien simbólico eminentemente jerárquico, las instituciones se esfuerzan por emular a las que se encuentran en las posiciones más altas. Estos procesos se ven acentuados por un dispositivo adicional que ha ido tomando importancia en los últimos años: los *rankings* (Van Vught, 2008; Van der Wende, 2008; Mause, 2009), que ya no constituyen solo un instrumento de información, sino que se han comenzado a utilizar como referentes para generar políticas públicas (Salmi y Saroyan, 2007).

El mercado de la educación superior y el efecto de los *rankings*

En las últimas décadas, muchos estados han realizado empeños por reducir los costos de sus sistemas de educación superior, por la vía de intentar aumentar la eficiencia de la gestión financiera de las instituciones. Parte de estos cambios tienen su origen en lo que se conoce como *New Public Management* y en la importante difusión del pensamiento neoliberal: mientras el primero ha desarrollado una nueva forma de comprensión del gerenciamiento de las organizaciones estatales, el segundo ha enfatizado la necesidad de aumentar la competencia y el traslado de costos desde el sector público al privado, por ejemplo, a través del cobro de aranceles (Fernández y Stock, 2007; Álvarez, 2012).

Esta tendencia, que ha combinado una asignación de mayor autonomía, una creciente privatización, exigencias de rendición de cuentas y, en general, la implementación de elementos de mercado, se ha extendido a gran parte del mundo (Newman, Couturier y Scurry, 2004). Todo este esfuerzo ha ido creando un mercado de la educación superior en el que los estados participan a través de lo que se ha llamado *mecanismos de coordinación a distancia* o de *tipo mercado* (Brunner y Uribe, 2007; Álvarez, 2012). Los efectos positivos de esta situación serían no solo la mayor eficiencia económica de las instituciones y de los sistemas, sino también la reducción de costos al aparato público y el empoderamiento de los usuarios (Schuetze, Álvarez y Conrad, 2012).

Estas premisas, sin embargo, se han visto enfrentadas a una situación particular del mercado de la educación superior que ha ido surgiendo. Si bien esta se desenvuelve en una serie de "mercados" de profesores, alumnos, programas de pre y posgrado, investigación y recursos, entre otros (Brunner, 2008; Texeira, Jongbloed, Amaral y Dill, 2004; Massy, 2004; Gumpert, 2000), una característica principal es su carácter eminentemente reputacional. En él, las instituciones no se mueven orientadas por la necesidad de maximizar sus beneficios económicos, sino por aumentar su prestigio (Brunner, 2008)².

Esta situación puede tener efectos contraproducentes y no deseados, que en definitiva atentan contra la eficiencia y vinculación social que se intenta lograr. Estos se expresan en actividades de alto costo que las universidades desarrollan y que buscan situarlas en los peldaños más altos de la escala reputacional como, por ejemplo, excesos de

gastos en "señalización" (Frank, 2001; Winston, 2000), a través de inversiones en publicidad, infraestructura, equipamiento, académicos de renombre, acreditaciones y participación en *rankings* (Mause, 2009; Newman, Couturier y Scurry, 2004). En palabras de Van Vught (2008):

The actions of universities and other higher education institutions appear to be particularly driven by the wish to maximize their (academic) prestige and to uphold their reputations. (...) They compete for all the resources that may have impact on their institutional reputation (p. 168).

Esta competencia por prestigio puede atentar contra los propósitos de mayor eficiencia y mejor respuesta a las necesidades del entorno, ya que las instituciones se focalizan en acrecentar su reputación por sobre otras consideraciones (Fernández y Bernasconi, 2012). Esto genera consecuencias no deseadas, como un aumento de los costos, jerarquías institucionales y estratificación social de los estudiantes. Además, este no es un círculo fácil de romper, ya que, cuanto mayor autonomía, mayores posibilidades tienen las instituciones de involucrarse en la competencia por reputación (Van Vught, 2008).

Este "mercado" de la educación superior estructurado en torno a jerarquías de prestigio se ve reforzado por *rankings* nacionales e internacionales, que definen escalas de prestigio y que son promovidos desde distintas instancias, como periódicos, revistas, universidades, asociaciones profesionales, agencias de acreditación e, incluso, organismos de gobierno (Salmi y Saroyan, 2007).

El reforzamiento de la competencia por la vía de los *rankings*, en lugar de generar procesos de diversificación horizontal de las instituciones, puede producir fuertes tendencias a la estratificación vertical, y esto genera más presión competitiva (Van der Wende, 2008). Un ejemplo destacable es lo sucedido en la década de los años noventa en Estados Unidos: "Reacting to survey results that showed prospective students see 'university' as more prestigious than 'college', more than 160 colleges have changed their names to become universities over the past decade alone" (Newman, Couturier y Scurry, 2004, p. 14). Otro ejemplo es la constante lucha que han venido dando las universidades de Ciencias Aplicadas alemanas para que se les conceda el derecho a dictar doctorados (Holuscha, 2013).

Más allá de sus deficiencias y consecuencias no deseadas, los *rankings* han devenido instrumentos importantes al interior del mercado de la educación superior, en especial desde que esta se ha masificado. Los *rankings* facilitan el conocimiento de las instituciones en un universo que, producto de su expansión, difícilmente podría ser

² Esto incluye también a las instituciones de matrícula masiva, que deben tratar de conjugar una orientación que busca el aumento de su estatus y, al mismo tiempo, la captación de grandes volúmenes de estudiantes (Shavit, Arum y Gamoran, 2007).

comprendido por los usuarios y permiten a los estudiantes con menor capital sociocultural distinguir instituciones de acuerdo a las posiciones que ocupan en las escalas reputacionales (Moodie, 2009).

Aunque a juicio de algunos autores las consecuencias que los *rankings* tengan dependerán de qué organismo o empresa propicie dicho ejercicio (Salmi y Saroyan, 2007), parece ser que estos tienen un efecto de mayor alcance, que tiene relación con la legitimación de modelos de instituciones deseables de imitar. Esto es particularmente evidente desde el surgimiento de *rankings* globales que han instalado el concepto de “universidades de clase mundial”, para referirse a instituciones centradas en la investigación, lo que tiene como efecto reducir la valoración de otras actividades (Van der Wende y Westerheijden, 2009).

Una complejidad mayor surge cuando, en su búsqueda de más eficiencia, la política pública se enlaza con los *rankings*, ya que a las presiones homogeneizadoras propias de este mercado agrega otras de carácter normativo. En varios lugares, por ejemplo, se han establecido relaciones entre el financiamiento y la productividad científica: Nueva Zelanda, Reino Unido y Hong-Kong, por mencionar tres (Salmi y Saroyan, 2007; Post, Stambach, Ginsburg, Hannun, Benavot y Bjork, 2013).

En síntesis, la política pública debe tender a corregir los efectos no deseados de los mercados y de los *rankings* en la reducción de la diversidad de los sistemas de educación superior (Van der Wende, 2008); de lo contrario, se corre el riesgo de incentivar la competencia hasta niveles atentatorios contra la propia eficiencia del sistema y de la vinculación de este con la sociedad y, más importante aún, de reducir su diversidad y consolidar procesos de estratificación vertical, al legitimar determinados modelos institucionales que resulta beneficioso imitar.

Complejidades de construir una clasificación de instituciones de educación superior

Las clasificaciones son herramientas descriptivo-analíticas que pueden facilitar la comprensión y promover la diversidad de los sistemas de educación superior. Estas ofrecen una serie de utilidades referidas a aumentar la transparencia en universos de instituciones cada vez más complejos y heterogéneos; a proveer de información confiable para la toma de decisiones; a estimular la colaboración entre instituciones al facilitar la búsqueda de contrapartes con perfiles similares; a contrarrestar el efecto de los *rankings*, ofreciendo otras formas de diferenciación horizontal y no solo las basadas en escalas de prestigio, y, por último,

a generar la base para la formulación de *rankings* más consistentes (Ziegele, 2013).

Elaborar una clasificación, sin embargo, debe lidiar con una serie de dificultades tanto teóricas como prácticas. Una clasificación puede ser entendida, en palabras de Bowker y Star (2000), como: “a spatial, temporal or spatio-temporal segmentations of the world” (p. 10). O, en el caso de referirse a organizaciones (educativas), se le puede entender como: “the way of articulating and systematising different institutions which may serve different functions” (Moodie, 2009, p. 308).

Lo que se intenta con ellas es agrupar objetos en torno a sus similitudes y diferencias, estimadas con base en datos empíricos. Por lo mismo, uno de sus propósitos centrales es dar cuenta de la diversidad de los elementos que componen el universo clasificado, sin establecer (intencionalmente) ningún orden o preferencia (Ziegele, 2013).

No obstante —y esta es una de las primeras complejidades teóricas de elaborar una clasificación—, su construcción no es algo neutro. Su elaboración implica opciones conceptuales y operativas que determinan qué es lo que se incluirá y qué permanecerá ausente. Esto abarca no solo elementos referidos a definiciones teóricas, sino también puede implicar opciones políticas, morales e, incluso, estéticas (Bowker y Star, 2000). Esta es la primera complejidad del ejercicio de clasificar: depende de quién clasifique y con qué propósito se optará por determinada definición de categorías, en función de criterios específicos³.

Una segunda complejidad teórica se refiere a la capacidad que deben tener las categorías que componen una clasificación de permitir identificar y agrupar objetos (instituciones) homólogos y, a la vez, ser categorías mutuamente excluyentes (Bowker y Star, 2000). Sucede con frecuencia que las fronteras de los distintos segmentos se tornan difusas y algunas instituciones situadas en los bordes se consideran dentro de una categoría a la que no corresponden completamente. Más complejo aún: puede suceder que una institución pertenezca a más de un segmento, aunque en general las clasificaciones no lo permitan⁴. Por otra parte, a pesar de la gran diversidad de los sistemas de educación superior, las clasificaciones deben seguir un principio de parsimonia. Es decir, las instituciones deben agruparse en

³ Esto explica, por ejemplo, la detallada distinción que realizó la Fundación Carnegie, cuando publicó su clasificación en 1973. Mientras en el nivel de doctorado generó cuatro categorías para 173 instituciones, en el nivel de los *colleges* de dos años generó una categoría para 1.063 instituciones (McCormick, 2013).

⁴ Salvo la clasificación europea U-MAP, por su carácter multidimensional.

un número de categorías que sean analíticamente manejables y significativas para la comprensión del universo clasificado (McCormick, 2013; Prescott, 2011).

Dentro del mismo nivel teórico existe una tercera complejidad relacionada con el foco de la clasificación, que se refiere a los objetivos, criterios, dimensiones y variables que se considerarán para elaborarla, ya que la combinación de estos elementos puede generar muchas opciones de clasificación (Bernasconi, 2006b). La selección de los criterios, dimensiones y variables no solo se ve determinada por los propósitos u objetivos, sino también por la disponibilidad de datos empíricos, que muchas veces reduce la potencialidad conceptual de una clasificación a una realidad empírica mucho más limitada (Prescott, 2011).

En este punto, se genera una complejidad adicional que vincula la dimensión teórica de una clasificación con sus aspectos prácticos: decidir si se tratará de una clasificación *a priori* o una derivada de los datos. Es decir, si será construida “desde arriba”, a partir de criterios y conceptos preexistentes, o si primero se analizará las instituciones en función de los datos disponibles y luego se realizará la clasificación (Brint, 2013).

Habitualmente, se utiliza la primera opción, aunque esta tiene varias complejidades: una de ellas es que las categorías pueden ser más difusas al estar basadas más en juicios y percepciones de expertos que en data empírica; otra dificultad puede ser la falta de flexibilidad para capturar nuevas formas y modalidades educativas, lo que puede provocar que quede rápidamente obsoleta, requiriendo permanentes actualizaciones⁵. Una construcción de base empírica tiene, por su parte, otras complejidades: una de las más importantes es el requerimiento de una data homogénea para clasificar a todas las instituciones, lo que puede reducir significativamente la amplitud de una clasificación (Ruef y Nag, 2011; McCormick, 2103).

En el plano empírico, está la dificultad que representa la disponibilidad de datos suficientes y confiables. Este aspecto tiene, al menos, dos dimensiones a considerar: por una parte, el origen de estos y, por otra, las dimensiones del quehacer organizacional que permiten abordar. En la primera dimensión del problema, hay que lidiar con el grado de desarrollo de los sistemas nacionales de información y con recolecciones de determinados datos que la política pública privilegia. También los sistemas de información de las propias instituciones pueden tener un fuerte impacto en su

⁵ Esto es lo que explica, en gran medida, las sucesivas modificaciones que se le han realizado, por ejemplo, a la Clasificación Carnegie: publicada inicialmente en 1973, se le han hecho modificaciones en los años 1976, 1987, 1994, 2000, 2005 y 2010.

disponibilidad⁶. En la segunda dimensión, con frecuencia se debe enfrentar la falta de indicadores que vayan más allá de las ideas clásicas de universidad —vinculadas a la investigación— y que aborden otras dimensiones del quehacer institucional (Van der Wende, 2008; Prescott, 2011).

A las complejidades mencionadas más arriba, es necesario agregar otra que merece una atención especial: el problema que se produce por la homologación que habitualmente se realiza entre clasificación y *ranking*. A pesar de que las clasificaciones —en general— no buscan constituirse en *rankings* (en ocasiones son la base de estos⁷), dependiendo del tipo de conceptos y la forma en que utilicen los indicadores, estas pueden operar en el mismo sentido. Es lo que en parte ha sucedido, por ejemplo, con la clasificación de la Fundación Carnegie, que ha generado un interés en las instituciones por moverse ascendentemente en ella (Fernández, 2003; McCormick, 2013).

Esto se produce por dos razones: i) porque los segmentos tienden a ser comprendidos jerárquicamente cuando las clasificaciones usan criterios asociados a modelos y conceptos de universidades que se entienden de ese modo (“universidades de clase mundial”, “universidad de investigación intensiva”, entre otros), y ii) porque al interior de los segmentos con frecuencia se realizan ordenaciones jerárquicas con base en indicadores cuantitativos.

Idealmente, ambas herramientas —clasificaciones y *rankings*— deberían operar no de manera superpuesta, sino complementaria. Mientras las clasificaciones dan cuenta de la diversidad horizontal de los sistemas, los *rankings* deberían describir su diversidad vertical (Ziegele, 2013).

Clasificaciones chilenas y política pública de educación superior

El sistema de educación superior chileno ha experimentado, en los últimos 35 años, una evolución tal que lo hace un caso de estudio muy interesante, desde el punto de vista del análisis de la diversidad institucional; en primer lugar, se ha expandido de manera acelerada, pasando de 120.000 a más de un millón de estudiantes, y de ocho universidades a más 150 instituciones; luego, porque este crecimiento ha

⁶ A modo de ejemplo, se puede citar lo que sucede con los programas de doctorado en Alemania: no se cuenta con datos de los estudiantes que cursan estudios, sino solo de quienes se matriculan y titulan. Intentar mejorar la disponibilidad de datos en este nivel ha sido una de las preocupaciones del Consejo Científico Alemán (Wissenschaftsrat, 2011).

⁷ Se puede afirmar incluso que los *rankings* solo hacen sentido si definen grupos comparables de instituciones; por lo mismo, una clasificación es un prerrequisito para estos (Van der Wende, 2008).

tenido lugar en un contexto de baja regulación, lo que ha permitido el surgimiento de una enorme variedad de instituciones (especialmente privadas), generando una gran segmentación en términos de calidad, misiones institucionales, composición social de la matrícula, regionalidad, entre otras variables; por último, porque esta expansión y diversidad ha generado una complejidad no fácil de comprender y administrar.

Por esta última razón, varios actores públicos y privados han formulado una gran cantidad de clasificaciones de instituciones de educación superior. La mayoría de ellas, sin embargo, corresponde más bien a alguna forma de *ranking* que usa como base una clasificación o es una combinación de ambos.

Clasificaciones no estatales

Una clasificación pionera fue elaborada por Herman Schwember en el 2003, que utilizaba como eje para sus distinciones cuatro elementos: i) la condición pública o privada de la institución; ii) la dependencia: del Consejo de Rectores o no; iii) la condición confesional o no, y iv) el origen del sostenedor: civil, militar, internacional. El resultado es una matriz que categoriza y sitúa a las instituciones según dichas variables. Su principal característica radica en que utiliza elementos asociados a la propiedad y tipo de propietario, así como a la orientación institucional (Schwember, 2003). Si bien esta clasificación no incurre en el error de adoptar la forma de un *ranking*, no permite conocer aspectos del funcionamiento o misión institucional.

Otra clasificación de larga data fue realizada por José Joaquín Brunner en el 2005, quien utilizaba ocho variables: i) naturaleza jurídica de la universidad (pública o privada); ii) tamaño medido por la matrícula total; iii) cobertura por áreas profesionales; iv) selectividad medida por alumnos de altos puntajes en las pruebas de selección; v) capacidad de investigación; vi) misión declarada por las instituciones; vii) mercado regional de pertenencia, y viii) posición de prestigio en los *rankings*. El eje central de análisis es la "segmentación de mercado" (en torno a mercados regionales) y, por lo mismo, el criterio principal de discriminación es la selectividad en la matrícula. Si bien el propósito final de esta propuesta es clasificar, al ordenar jerárquicamente las instituciones en torno a la variable *selectividad*, el resultado es mixto: simultáneamente una clasificación y un *ranking*. Pero, además, tiene una debilidad conceptual, ya que la matriz sobre la que se construyen las distinciones no establece criterios excluyentes, de modo que la pertenencia a una u otra categoría no se da como una consecuencia natural de su aplicación, sino que para algunas

instituciones esta es definida por los autores (Brunner, Elacqua, Tillett, Bonnefoy, González, Pacheco *et al.*, 2005).

En el 2009, el mismo autor realizó una nueva clasificación, estableciendo siete categorías, con base en una batería de 16 variables que cubren aspectos eminentemente cuantitativos, asociados a sedes, tipos de programas, acreditación, tamaño, matrícula y titulados, investigación, y selectividad de la matrícula. Con esta nueva clasificación, Brunner logra superar varias de las críticas a su trabajo anterior (Bernasconi, 2006b); no obstante, persisten elementos de jerarquización en torno a producción científica y selectividad. Por otra parte, reitera la debilidad conceptual que presenta el trabajo del 2005, al no construir categorías exclusivas y autoexplicativas. Las distinciones utilizadas son investigación, condición regional (con una subdivisión entre estatal y católica), especialización relativa, privadas selectivas, y privadas de tamaño mayor y tamaño menor (no selectivas) (Brunner, 2009).

José Parada presentó en el 2010 una nueva propuesta de clasificación (Parada, 2010). Los criterios utilizados fueron propiedad de la universidad, organización jurídica y tipo de bienes o productos que ofrece. De ese modo, distingue primero entre universidades de propiedad estatal y de propiedad no estatal. Al interior de este segundo grupo genera tres subdivisiones: i) de propiedad de organismos religiosos; ii) de corporaciones o fundaciones sin fines de lucro, y iii) de grupos u organizaciones privadas. Luego, separa entre corporaciones de derecho público (universidades estatales y católicas) y universidades de derecho privado. Finalmente, distingue entre los tipos de bienes que entregan: i) títulos profesionales y grados académicos; ii) investigación y desarrollo, y iii) extensión universitaria. La combinación de estos elementos da lugar a una clasificación compuesta por tres grupos de instituciones, con varias subdivisiones en su interior: a) universidades completas: que ofrecen una amplia gama de productos y servicios; b) universidades docentes, y c) universidades de investigación (Parada, 2010). La clasificación resulta un ejercicio interesante, pero finalmente llega a las distinciones clásicas (universidades públicas, privadas, de investigación, completas y docentes), por una vía más compleja. La vía escogida, sin embargo, es funcional a sus propósitos de facilitar la asignación de recursos públicos a partir de la identificación del tipo de bien o producto que se ofrece.

Un quinto trabajo fue realizado por Torres y Zenteno en el 2011. Su objetivo explícito es construir una clasificación y en ningún caso elaborar un *ranking* "que establezca jerarquías entre las instituciones" (Torres y Zenteno, 2011, p. 14). Su formulación distingue entre criterios primarios y secundarios: en los primarios ubica la selectividad y la

principal función institucional (distinguiendo entre universidades de investigación, universidades con investigación y universidades esencialmente docentes con investigación); en los secundarios, consigna tamaño y acreditación. Al igual que el trabajo de Brunner *et al.* (2005), este también usa como criterio principal la selectividad. De modo que su propósito inicial tiene un resultado inverso: el trabajo se transforma principalmente en un *ranking* y secundariamente en una clasificación (Torres y Zenteno, 2011).

Otro intento de clasificar las instituciones fue el de Reyes y Rosso en el 2012. Al igual que el trabajo antes citado, ellos buscan rehuir la construcción de un *ranking* y su propósito es "clasificar a las universidades chilenas sobre la base de las principales actividades que ellas realizan" (Reyes y Rosso, 2012, p. 3). El eje de su trabajo está constituido por la oferta o no de doctorados en las distintas universidades. En seguida, utilizan otros criterios: producción científica medida por artículos indexados y áreas del conocimiento que cubren los programas de doctorado. A partir de estas variables, construyen una clasificación de instituciones que reúnen en cuatro grupos: universidades docentes, docentes con proyección en investigación, con investigación y doctorados en áreas selectivas, y de investigación y doctorados. El resultado es similar al de los trabajos anteriores: establecen una tipología organizada en cuatro segmentos, al interior de los que jerarquizan las instituciones a partir de las variables definidas. De ese modo, si bien la propuesta genera una clasificación, esta termina siendo la base de un *ranking* (Reyes y Rosso, 2012).

La más reciente clasificación fue realizada por Muñoz y Blanco (2013), quienes critican los trabajos anteriores, ya que en relación a las instituciones estos "no hacen referencia directa a las condiciones de operación efectiva o misión que las caracteriza" (Muñoz y Blanco, 2013, p. 184). Por lo mismo, ellos buscan situarse en la tradición de las clasificaciones no realizadas *a priori*, sino cuyas categorías se derivan de los datos, según los resultados de un análisis de factores. Finalmente, afirman ir más allá de las clasificaciones precedentes, superando las objeciones planteadas por Bernasconi (2006b) e instaurando una nueva etapa en la evolución de las clasificaciones, definida como taxonómica, que sucede a las etapas histórica y tipológica. El resultado del análisis se expresa en cinco categorías: i) universidades de investigación, ii) universidades masivas, iii) universidades de acreditación, iv) universidades elitistas, y v) universidades no elitistas. Si bien los autores logran superar varios de los problemas que conlleva un *ranking*, construyen una clasificación que no facilita las distinciones, ya que contiene categorías superpuestas y no excluyentes; por ejemplo "universidades de acreditación",

"universidades masivas" y "universidades no elitistas" (Muñoz y Blanco, 2013).

La clasificación del Ministerio de Educación

El Ministerio de Educación elaboró en el 2012 una clasificación de universidades con el propósito de distribuir recursos del denominado Fondo Basal por Desempeño (Reich, 2012). Históricamente, la principal distinción utilizada por la política pública chilena era de naturaleza jurídico-administrativa y distinguía entre universidades del Consejo de Rectores (16 estatales y 9 privadas) y universidades privadas (36), fundadas con posterioridad a 1980. En torno a esta tipología, se ha articulado la relación entre el Estado y las universidades, y se ha definido gran parte de la política pública. Al primer grupo esta le ha reconocido un carácter público y, por lo mismo, ha contribuido parcialmente a su financiamiento directo (Fernández, 2011).

Si bien la clasificación elaborada por el Ministerio no altera este criterio y se refiere solo al primer grupo de instituciones, por primera vez intenta realizar distinciones que permitan elaborar "una categorización institucional básica que refleje la diversidad del sistema de educación superior chileno" (Reich, 2012, p. 4).

La clasificación se basó en el ya mencionado trabajo de Reyes y Rosso (2012), pero redujo las categorías a tres: i) universidades con énfasis en la docencia, investigación y programas de doctorado; ii) universidades con énfasis en la docencia e investigación focalizada, y iii) universidades con énfasis en la docencia. Al interior de ellas ordena a las instituciones, según los resultados exhibidos en 11 indicadores, a fin de poder asignar los recursos.

Más allá del esfuerzo ministerial por trascender las distinciones jurídico-administrativas, al categorizar y jerarquizar las instituciones según indicadores de productividad el resultado concreto ha sido un *ranking* que tiene como base una clasificación. Este hecho podría generar, en el mediano plazo, importantes procesos de homogeneización organizacional, atentando contra la diversidad del sistema, al menos en lo que respecta al conjunto de universidades que conforman el Consejo de Rectores de las Universidades chilenas se refiere (25).

La reciente implementación del instrumento no permite evaluar aún sus efectos en este sentido, pero hay dos elementos que dan plausibilidad a la hipótesis. Primero, el hecho de que las categorías utilizadas tienen una histórica aplicación en las clasificaciones y *rankings* chilenos, y se fundan en conceptos normativos que valorizan determinados tipos de instituciones y actividades por sobre otras. Segundo, el que dicha valorización está acoplada

proporcionalmente a la asignación de los recursos; es decir, los montos promedio recibidos son mayores según la categoría en que se sitúen y el lugar que en ellas ocupen: mientras las instituciones ubicadas en la categoría I recibieron en el 2014, en promedio, 1.300 millones de pesos chilenos (2 millones de dólares), las de la categoría II obtuvieron 876 millones de pesos chilenos (1,4 millones de dólares) y en la categoría III 438 millones de pesos chilenos (700.000 dólares) (www.mecesup.cl).

Premisas para el análisis de la relación entre la política pública y la diversidad institucional

Del análisis realizado se deduce una serie de premisas que pueden contribuir al estudio de la relación entre política pública y diversidad institucional. Estas resultan particularmente relevantes para evitar que instrumentos como las clasificaciones fomenten procesos de estratificación vertical de las instituciones, atentando contra la diversidad de los sistemas.

La dicotomía Estado-mercado

A pesar de las dificultades conceptuales para definirlos y delimitarlos, la dicotomía Estado-mercado ha sido uno de los ejes centrales del análisis de la diversidad de los sistemas de educación superior (Kent, 2012). Mientras al Estado se le ha visto como un actor que, por su naturaleza normativa, la constriñe, al mercado se le tiende a ver como el espacio en que esta se expande (Fumasoli y Huisman, 2013; Horta, *et al.*, 2008). La literatura, sin embargo, no es concluyente. Sus hallazgos recientes son contradictorios y demuestran que un aumento de la lógica de mercado no lleva de manera automática al acrecentamiento de la diversidad, detectándose procesos en que ella incluso se ha reducido (Teichler, 2008; Van Vught, 2008).

Lo que esta discusión ha pasado por alto es la evolución que han tenido estos mercados de educación superior y que han hecho de la reputación institucional uno de sus rasgos característicos. Es decir, estos se han constituido en espacios donde no primaría la racionalidad económica instrumental que busca optimizar la generación de utilidades o lograr un máximo de eficiencia, sino que el motor de la competencia entre las instituciones sería el prestigio (Brunner, 2008). Visto así, entonces, no solo el Estado puede desatar fuerzas homogeneizadoras, sino también el mercado, a través del establecimiento de criterios de discriminación basados en conceptos como prestigio o reputación, ya que ellos llevarían a las universidades a

tender a emular a aquellas que son percibidas como más prestigiosas.

Los puntos de cruce entre el Estado y el mercado

A pesar de que con frecuencia se les entiende como separados y con lógicas de funcionamiento contrapuestas, el Estado y el mercado tienen una serie de intersecciones (Álvarez, 2012; Kent, 2012). Estas se refieren no solo la definición normativa de los ámbitos de acción y atribución de lo público y lo privado, sino también a conceptos y operaciones concretas en que se alternan herramientas del Estado en la acción del mercado y a la inversa (Kent, 2012).

En este punto se podrían plantear dos supuestos: primero, que es probable que ello sea más frecuente en espacios en los que la lógica subyacente al comportamiento del mercado no es la racionalidad económica instrumental que busca maximizar ganancias, sino la generación de capital y bienes simbólicos, como el prestigio; segundo, que ello podría ser más evidente en mercados en los que las subvenciones estatales juegan un rol crucial en su funcionamiento.

Estas situaciones llevarían al Estado y al mercado a desarrollar simbiosis, en las que racionalidades e instrumentos propios de un ámbito podrían transitar al otro, combinando fuerzas y desatando procesos de cambio organizacional más intensos. En otras palabras, parece necesario analizar en qué medida la combinación de dispositivos propios del estado con otros del mercado pueden generar tendencias homogeneizadoras o diferenciadoras de efectos mayores y más complejos de los hasta ahora analizados.

El prestigio y sus dispositivos

El prestigio es un bien simbólico externo a las instituciones, distribuido por la sociedad en relación al grado de legitimidad o aceptación que una universidad encuentra en ella. Producto de los cambios que ha sufrido la educación superior, este ha dejado de ser un concepto de contenido difuso, asociado a una multiplicidad indefinida de funciones que abordan las instituciones; tanto en el ámbito estatal como en el del mercado, se le ha provisto de contenidos específicos a través de la generación de una serie de dispositivos e indicadores.

En el Estado esto se expresa en la política pública, que establece y valoriza determinados conceptos de desarrollo, modalidades de asignación de financiamiento e instrumentos de evaluación. Por su parte, en el mercado han surgido los *rankings* que buscan mejorar la información para los

usuarios a partir de la elaboración de escalas de prestigio construidas en torno a variables específicas (Moodie, 2009).

Parece, entonces, necesario avanzar en el estudio de conceptos normativos como el prestigio y en la forma en que estos se han instalado en el mercado de la educación superior y han permeado las políticas públicas, generando dispositivos que pueden atentar contra la diversidad de los sistemas.

Herramientas analíticas y normativas

Las clasificaciones son herramientas descriptivo-analíticas que la política pública puede utilizar para contribuir no solo a comprender, sino también a potenciar la diversidad institucional de los sistemas de educación superior (Ziegele, 2013). Sin embargo, el análisis de las experiencias, tanto internacionalmente como en el caso de Chile, demuestra las dificultades de su construcción y cómo estas fácilmente transitan de lo analítico-descriptivo a lo político-normativo (Fernández, 2003; McCormik, 2013).

La literatura, por otra parte, demuestra que la diversidad solo se puede desarrollar desde la política pública si el sistema de regulación, el financiamiento y los valores que respaldan el desarrollo de las instituciones no favorecen un perfil particular o dimensiones específicas de la actividad institucional (Reichert, 2009).

En este punto, surgen dos preguntas: la primera, cuya respuesta requerirá de un importante trabajo teórico, es por la posibilidad de construir clasificaciones que vayan más allá de los conceptos normativos con que habitualmente se analizan las universidades, que den adecuada cuenta de la diversidad institucional y que a su vez hagan sentido para interpretar un sistema de educación superior; la segunda es cómo se transferirá el producto de dicho conocimiento a la política pública, habituada a trabajar con los conceptos que históricamente le son más conocidos, de más fácil manejo y que muchas veces forman parte de las definiciones jurídicas y administrativas de la institucionalidad estatal.

Conclusiones

La diversidad es juzgada hoy como uno de los atributos relevantes que los sistemas de educación superior debieran tener y cultivar. Su aumento es adjudicado habitualmente a los procesos de liberalización que ha tenido el sector, mientras que su decrecimiento se ha relacionado con la acción del Estado. Sin embargo, parece ser que este es un fenómeno más complejo que el que dicha dicotomía puede explicar y que tanto su avance como su retroceso pueden estar asociados simultáneamente a la política pública y a

elementos propios del mercado de la educación superior que ha ido surgiendo.

Un instrumento que a juicio de la literatura puede contribuir a comprender y a potenciar la diversidad corresponde a las clasificaciones. Elaborarlas, sin embargo, es una tarea que requiere de una serie de consideraciones teóricas y prácticas, no siempre fáciles de resolver. De un lado, están todos los aspectos relacionados con los propósitos que subyacen a la clasificación y que definirán las dimensiones de lo organizacionalmente visible; de otro, las restricciones que impone la disponibilidad de datos, que delimitará operacionalmente los propósitos de la clasificación.

Más allá de las complejidades teóricas y prácticas, existen también otras de carácter contextual que es necesario no perder de vista. El hecho de que la educación superior se esté orientando hoy hacia relaciones de mercado ha impuesto una lógica que lleva muchas veces a las instituciones a competir por acrecentar su prestigio, por sobre otras consideraciones. Este prestigio, sin embargo, está anclado a conceptos de universidad vinculados principalmente a la investigación y a actividades asociadas a ella, en desmedro de otras funciones, como, por ejemplo, la docencia o la vinculación con la sociedad. Este concepto de universidad ha sido potenciado por el surgimiento de una serie de *rankings* que establecen jerarquías institucionales y, en ocasiones también, por la política pública, que ha vinculado la asignación de recursos a la ubicación en las escalas reputacionales.

Parece necesario, entonces, revisar las relaciones que se están estableciendo entre el Estado y el mercado en lo que respecta a la posibilidad de construir sistemas de educación superior que salvaguarden su diversidad interior. Ello requiere volver a mirar algunos supuestos asociados a los roles predicados al Estado y al mercado, así como las interacciones que entre ambos se dan, tanto en el ámbito normativo, como en el de los instrumentos concretos que se desarrollan en función del desarrollo de la diversidad. También requiere resolver la pregunta por las posibilidades que existe de crear clasificaciones que trasciendan los conceptos normativos con que habitualmente se analizan los sistemas de educación superior y se construyen los *rankings*.

En el caso particular de Chile, la práctica de clasificar instituciones ya tiene un largo tiempo y ha estado bastante extendida. Pero ella —con la excepción de la clasificación de Schwember (2003)— se ha asociado o ha tenido como consecuencia la producción (intencional o no) de *rankings*. Otras han logrado rehuir de esta situación, pero contienen complejidades metodológicas que les restan utilidad.

Recientemente, el Estado de Chile ha implementado una nueva forma de clasificación de universidades, con el propósito explícito de asignar recursos de manera más eficiente y focalizada. El instrumento desarrollado, sin embargo, incurre en la misma falta mencionada: elabora un *ranking* de productividad, que usa como base una clasificación, también construida sobre conceptos normativos clásicos.

De ese modo, en lugar de hacer más comprensible el sistema y potenciar la diversidad de las instituciones, se está contribuyendo directamente a instalar una idea de universidad que se hace deseable imitar, no solo por su ubicación preeminente en la jerarquía de universidades, sino por la mayor asignación de recursos. No es posible prever con total certeza el resultado de largo plazo de la implementación de esta política. Pero, si la literatura está en lo cierto, no solo desatará un proceso organizacionalmente homogeneizador, sino que será el propio Estado —utilizando instrumentos de mercado— el responsable de ello.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. (2012). State and the Market in Higher Education Reforms: overview of the issues. En H. G. Schütze, G. Alvarez-Mendiola, & H. G. Schütze (eds.), *State and market in higher education reforms. Trends, policies and experiences in comparative perspective* (pp. 7-23). Rotterdam, Boston: Sense.
- Asklng, B. (2012). *Integration and/or Diversification. The role of structure in meeting expectations on higher education*. HEIK Working Papers 2012/04. Oslo: Faculty of Educational Sciences, University of Oslo. Recuperado el 13 de enero de 2015, de http://www.uv.uio.no/english/research/groups/heik/heik-working-paper-series/docs/HEIKwp201204_askling.pdf
- Ayalon, H., & Yogev, A. (2006). Stratification and Diversity in the Expanded System of Higher Education in Israel. *Higher Education Policy*, 19(2), 187-203.
- Bernasconi, A. (2006a). Does the Affiliation of Universities to External Organizations Foster Diversity in Private Higher Education? Chile in Comparative Perspective. *Higher Education*, 52(2), 303-342.
- Bernasconi, A. (2006b). La difícil tarea de clasificar universidades. *Calidad de la Educación*, 25, 81-96. Recuperado el 6 de octubre del 2014, de http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevisitaCalidad/revista_calidad_leer_revista.aspx?idPublicacion=54.
- Birnbaum, R. (1983). *Maintaining diversity in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bowker, G. C., & Star, S. L. (2000). *Sorting things out. Classification and its consequences*. 2000th ed. Cambridge, Mass: MIT.
- Brint, S. (2013). A priori and Empirical Approaches to the Classification of Higher Education Institutions. The United States Case. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 96-114.
- Brunner, J. J. (2008). *Educación Superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007*. [Tesis Doctoral]. Leiden: Universidad de Leiden.
- Brunner, J. J. (2009). *Tipología y características de las universidades chilenas. Documento para comentarios*. Documento para comentarios. Santiago: Centro de Políticas Comparadas en Educación, Universidad Diego Portales. Recuperado el 9 de junio del 2013, de http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Tipol%26Caract_080209.pdf
- Brunner, J. J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P., Salazar, F. (2005). *Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Viña del Mar: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, J. J., & Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios. El nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Dill, D. D., & Teixeira, P. (2000). Program diversity in higher education: an economic perspective. *Higher Education Policy*, 13(1), 99-117.
- Fernández, E. (2003). ¿Clasificación o ranking de universidades? La mitología, el falso dilema y la propuesta de la revista *Qué Pasa*. *Estudios Sociales*, 112, 11-42.
- Fernández, E. (2011). La implementación de las políticas de educación superior en Chile frente a los sectores universitarios público y privado, 1990-2010. En J. J. Brunner, & C. Peña (eds.), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado* (pp. 229-248). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Fernández, E., & Bernasconi, A. (2012). Elementos conceptuales para un análisis organizacional de universidades en contextos de mercado. *Innovar*, 22(46), 87-96. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/39343/41231>
- Fernández, E., & Stock, M. (2007). Los límites de la gestión: Consideraciones sociológicas sobre la gestión universitaria en Chile y Alemania. *Universum*, 22(2), 108-124.
- Frank, R. H. (2001). Higher Education: The Ultimate Winner-Take-All Market? En Maureen Devlin, & J. W. Meyerson (eds.), *Forum futures. Exploring the future of higher education, 2000 papers* (pp. 11-13). San Francisco: Jossey-Bass.
- Fumasoli, T., & Huisman, J. (2013). Strategic agency and system diversity. Conceptualizing institutional positioning in Higher Education. *Minerva*, 51, 155-169.
- Goedegebuure, L. C. J., Lysons, A., & Lynn-Meek, V. (1993). Diversity in Australian higher education? *Higher Education*, 25(4), 395-410.
- Gumport, P. J. (2000). Academic restructuring: Organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39(1), 67-91.
- Guri-Rosenblit, S., Sebkova, H., & Teichler, U. (2007) Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions. *Higher Education Policy*, 20(4), 373-389.
- Holuscha, E. (2013). *Das Prinzip Fachhochschule - Erfolg oder Scheitern? Eine Fallstudie am Beispiel NRW*. Münster: Verl.-Haus Monsenstein und Vannerdat (MV-Wissenschaft).
- Horta, H., Huisman, J., & Heitor, M. (2008). Does competitive research funding encourage diversity in higher education? *Science and Public Policy*, 35(3), 146-158.
- Huisman, J., Meek, L., & Wood, F. (2007) Institutional Diversity in Higher Education: a Cross-National and Longitudinal Analysis. *Higher Education Quarterly*, 61(4), 563-577.
- Kent, R. (2012). State and Market in Higher Education: Genealogy and Insufficiencies of a Conceptual Dichotomy. En H. G. Schütze, G. Alvarez Mendiola, H. G. Schütze (eds.), *State and market in higher education reforms. Trends, policies and experiences in comparative perspective* (pp. 25-39). Rotterdam, Boston: Sense.
- Kitagawa, F., & Oba, J. (2010). Managing differentiation of higher education system in Japan: connecting excellence and diversity. *Higher Education*, 59(4), 507-524.
- Massy, W. (2004). Markets in Higher Education. Do they promote internal efficiency? En P. Teixeira, B. Jongbloed, A. Amaral, & D. D. Dill (eds.), *Markets in higher education. Rhetoric or reality?* (pp. 13-35). Dordrecht, London: Kluwer Academic.

- Mause, K. (2009). Too Much Competition in Higher Education? Some Conceptual Remarks on the Excessive-Signaling Hypothesis. *American Journal of Economics and Sociology*, 68(5), 1107-1133.
- McCormick, A. C. (2013). Classifying Higher Education Institutions: Lessons from the Carnegie Classification. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 65-75. Recuperado el 6 de abril del 2013, de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/566/1186>
- Moodie, G. (2009). Four tiers. *Higher Education*, 58(3), 307-320.
- Muñoz, M., & Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. In *Calidad de la Educación*, 38, 182-213. Recuperado el 9 de junio de 2012, de http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionRevistaCalidad/revista_calidad_leer_revista.aspx?idPublicacion=76
- Newman, F., Couturier, L., & Scurry, J. (2004). *The future of higher education. Rhetoric, reality, and the risks of the market*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parada, J. (2010). Universidades públicas y privadas: un enfoque tridimensional. *Estudios Públicos*, 120, 183-205. Recuperado el 9 de junio del 2013, de http://www.cepchile.cl/1_4745/doc/universidades_publicas_y_privadas_un_enfoque_tridimensional.html#UipqsD_SchE
- Post, D., Stambach, A., Ginsburg, M., Hannun, E., Benavot, A., & Bjork, C. (2013). Los Rankings Académicos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(19), 1-19. Recuperado el 15 de marzo del 2003, de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1347/1072>
- Prescott, B. (2011). *Thinking Anew About Institutional Taxonomies*. Stanford University.
- Reich, R. (2012). *Fondo Basal por Desempeño. Universidades del CRUCH*. Santiago: Ministerio de Educación, División de Educación Superior.
- Reichert, S. (2009). *Institutional Diversity in European Higher Education. Tensions and challenges for policy makers and institutional leaders*. Bruselas: European University Association.
- Reyes, C., & Rosso, P. (2012). *Una nueva Clasificación de las Universidades Chilenas. Documento de Trabajo*. Santiago: Red Universitaria Cruz del Sur.
- Ruef, M., & Nag, M. (2011). Classifying Organizational Forms in Field of Higher Education. Recuperado el 10 de septiembre del 2012, de http://cepa.stanford.edu/sites/default/files/Ruef%26Nag%2011_2_11.pdf
- Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). League Tables as Policy Instruments. Uses and Misuses. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 1-38.
- Schuetze, H. G., Álvarez, G., & Conrad, D. H. (2012). *State and market in higher education reforms. Trends, policies and experiences in comparative perspective*. Rotterdam, Boston: Sense.
- Schwember, H. (2003). El contexto de la acción del Estado en la educación superior. Mirando a mediano plazo. Ponencia presentada en la *II Conferencia Internacional sobre la Modernización del Estado: El papel del Estado en la Administración y Financiamiento de las Universidades*. Departamento de Gobierno y Gestión Pública, Universidad de Chile. Santiago.
- Shavit, Yossi, Richard Arum and Adam Gamoran, eds. 2007. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Smith, D. (2013). Differentiation and Diversification in Higher Education: The Case of Private, Faith-Based Higher Education in Manitoba. *Canadian Journal of Higher Education*, 43(1), pp. 23-43.
- Teichler, U. (2008). Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education*, 56(3), 349-379.
- Teixeira, P., Jongbloed, B., Amaral, A., & Dill, D. D. (2004). Introduction. En P. Teixeira, B. Jongbloed, A. Amaral, & D. D. Dill (eds.), *Markets in higher education. Rhetoric or reality?* (pp. 1-12). Dordrecht, London: Kluwer Academic.
- Torres, R., & Zenteno, M. E. (2011). El Sistema de Educación Superior. Una mirada desde las Instituciones y sus Características. En M. Jiménez de la Jara, F. Lagos Rojas (eds.), *Nueva Geografía de la Educación Superior y de los Estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 13-78). Santiago: Universidad San Sebastián.
- Van der Wende, M. (2008). Rankings and Classifications in Higher Education: A European Perspective. En J. C. Smart (ed.), *Higher education. Handbook of theory and research* (pp. 49-71). Dordrecht, London: Springer.
- Van der Wende, M., & Westerheijden, D. (2009). Rankings and Classifications: The Need for a Multidimensional Approach. En F. van Vught (ed.), *Mapping the higher education landscape. Towards a European classification of higher education, vol. 28* (pp. 71-86). Dordrecht: Springer.
- Van Vught, F. (2008). Mission Diversity and Reputation in Higher Education. *High Educ Policy*, 21(2), 151-174.
- Winston, G. (2000). The positional arms race in higher education, WPEHE discussion paper series / Williams College. *Williams Project on the Economics of Higher Education*, 54.
- Wissenschaftsrat. (2011). *Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion*. Positionspapier. Recuperado el 15 de julio del 2014, <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf>.
- Wolter, A. (2015). Massification and Diversity: Has the Expansion of Higher Education Led to a Changing Composition of the Student Body? European and German Experiences. En P. Zgaga, U. Teichler, H. Schuetze, & A. Wolter (eds.), *Higher Education Reform: Looking Back-Looking Forward* (pp. 149-171). Frankfurt: Peter Lang.
- Zha, Q. (2009). Diversification or homogenization: how governments and markets have combined to (re)shape Chinese higher education in its recent massification process. *Higher Education*, 58(1), 41-58.
- Ziegele, F. (2013). Classification of Higher Education Institutions: the European Case. *Pensamiento Educativo*, 50(1), 76-95.