



CENTRO DE ESTUDIOS

FINANCIAMIENTO Y JUSTICIA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR TÉCNICO PROFESIONAL CHILENA

Documento de Trabajo N°2

Preparado por: Ricardo Paredes, para el Congreso Internacional Duoc UC: La Educación Técnico Profesional al Servicio de Chile. Rol y responsabilidad social”, octubre, 2016, Santiago, Chile.

I. Antecedentes

La Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) se inicia en Chile a principios de la década de los ochenta en el siglo pasado, con una reforma sustancial de la educación superior que separó geográficamente a las principales universidades del país, permitió el ingreso de nuevas universidades, y modificó el financiamiento de todo el sector. El sentido que se le dio a la ESTP no se explicitó, pero los hechos han ido mostrando una diferenciación en el financiamiento a los alumnos y a las instituciones, lo que en parte obedece a una concepción del rol que tienen y en parte, a una reacción a urgencias, a situaciones que no se han ido estructurando en un modelo de financiamiento consistente, ni con la lógica económica, ni con un sentido ético o de justicia.

Desde el año 2006, la discusión sobre el sentido y financiamiento público de la educación superior ha tomado gran fuerza, pero en ella, distintos conceptos se han mezclado y han dado lugar a un debate de poca profundidad. El propósito de este documento es aportar al debate ordenando conceptos y que dicen relación con la justicia y el financiamiento, particularmente desde la perspectiva de lo técnico profesional. Para lo anterior, estructuro el documento en tres secciones aparte de esta introducción. La segunda contextualiza la ESTP en Chile; la tercera plantea los elementos de la discusión presentes en los últimos años y que incluyen el rol del Estado, la concepción de la educación como derecho y que derivan en la política de financiamiento que debiera prevalecer; y la cuarta concluye remarcando las consecuencias de la concepción de la ESTP en el esquema de financiamiento.

II. Provisión de la Educación Superior Técnico Profesional

La Educación Superior Técnico Profesional en el mundo

La ESTP se distingue de la formación universitaria por su carácter práctico, estructura curricular basada en campos ocupacionales, y porque sus logros se miden además de resultados de aprendizaje, por competencias (Huml, 2007). Por su orientación a lo aplicado, la ESTP se imparte principalmente en carreras de corta duración (de dos a tres años), aunque carreras de mayor duración son cada vez más frecuente (OECD, 2014).

Existen modelos de provisión de ESTP en la que esta se instala en paralelo a las universidades tradicionales. En este hay casos en los que se impulsa las transferencias de los titulados de la ESTP al sector universitario y otros que no lo hacen. En otro modelo, se brinda la formación técnica y profesional en universidades, y las fronteras entre ambos tipos de educación suelen no estar definidas.

Los centros comunitarios (*community college*) de Estados Unidos son un ejemplo del primer modelo de provisión. La lógica detrás de su creación a principios del siglo XX fue aumentar la cobertura de la educación superior a través de una alternativa más barata y menos selectiva que las universidades, de modo de satisfacer la creciente demanda que surgió después de la Segunda Guerra Mundial (Bailey *et al.*, 2004). Para Raby (2009), estos centros son la segunda opción para muchos adultos trabajadores que desertaron previamente de la educación superior o no accedieron a ella.

En Alemania, Suiza y Finlandia la ESTP también se entrega en instituciones paralelas a las universidades, pero es reconocida por su alto nivel relativo y, consecuentemente, es la primera opción para muchos jóvenes con intereses vocacionales definidos. En parte porque esos países exhiben mayor homogeneidad escolar y salarial, el retorno económico de la educación superior es menor al observado en países en desarrollo y no difiere significativamente entre sectores. Aparte de que la ESTP es más selectiva, ello reduce los incentivos para la transferencia desde la ESTP al sector universitario, y el foco está puesto en el desarrollo de calificaciones y grados especializados en áreas donde estos son requeridos.

Teichler (2008) advierte que una corriente académica (*academic drift*) ha llevado a la ESTP a asemejarse a la educación universitaria, manteniendo su separación e independencia. En Finlandia, las instituciones politécnicas (*Ammatikorkeakoulu*), también conocidas como universidades de ciencias aplicadas, ofrecen desde 1991 el título de bachillerato, lo que antes estaba reservado solo para universidades tradicionales. Cabe remarcar que en Finlandia los sistemas de admisión son tan selectivos como en el sector universitario.

En Inglaterra los sectores universitarios y de ESTP han convergido en un sistema único que ofrece programas que tienen más o menos orientación académica o vocacional. En 1992, los politécnicos ingleses fueron suprimidos, anexándolos a instituciones universitarias y habilitándolos para impartir grados de bachillerato, formación en la cual han tendido a concentrarse dejando la provisión de ESTP de ciclo corto a los colegios superiores (*Further Education Colleges*). Estas instituciones ofrecen también diplomas asociados a la formación académica, lo que según la OECD consume gran parte de su energía, relegando a un segundo plano a la educación técnica postsecundaria (Musset y Field, 2013).

Las universidades del sector dual del Estado de Nueva Victoria, Australia, integran la ESTP dentro de su formación. Puuka (2012) sugiere que ello provee flexibilidad para moverse entre educación técnica y académica universitaria, mejorando las trayectorias formativas. Sin perjuicio de este caso, gran parte de la oferta de ESTP australiana está en el sector de los TAFE (*Technical and Further Education Institutes*), que responde a regulaciones y financiamiento diferentes al de las universidades. En los TAFE el currículum se establece por módulos de competencias laborales, lo que significa que la formación y evaluación de estas competencias está en función de los requerimientos y normas de la industria. Las certificaciones están conectadas con las académicas otorgadas por las instituciones universitarias, en una única estructura que responde al Marco Australiano de Cualificaciones (AQF).

El alto status que alcanza la ESTP en Singapur, contrasta con el bajo nivel de prestigio que tienen las carreras de esta educación en América Latina, donde salvo algunas excepciones (como Chile y Colombia), representan una porción minoritaria de la educación superior. Jacinto (2013) sugiere que la ESTP es en la mayoría de los países de la región, la alternativa para quienes por diversos motivos económicos y sociales, no pudieron acceder a las universidades, incidiendo también en el bajo status del sector, el poco conocimiento entre el empresariado del perfil profesional de sus egresados.

El desafío en el cometido de vinculación de ofertas, es formar a los jóvenes, no solo para el desempeño en un puesto laboral específico, sino también en saberes amplios y generales. Sin embargo, esta es una materia pendiente en gran parte de los programas técnicos escolares de América Latina, que limita la proyección de sus egresados en la educación superior. Esta problemática, reconocida también como crítica en los EEUU, ha sido abordada en este país a través de estrategias de articulación integrales, que incluyen el aumento del rigor académico en los programas técnicos escolares. Así, por ejemplo, el Estado de Florida se ha enfocado en la medición de brechas académicas y acciones de reforzamiento, mientras los estudiantes permanecen aún en el sistema escolar (Kuczera y Field, 2013). En cambio, en países como Chile, estas acciones se realizan solo cuando los estudiantes están ya en la ESTP, destinándose esfuerzos y tiempos considerables, en desmedro de las asignaturas de especialización que debieran cursarse en este nivel.

Marope, Chkroun y Holmes (2015), resaltan el potencial de la educación técnica de ser la bisagra entre el sector educativo y de capacitación laboral, dentro de un marco amplio de aprendizaje a lo largo de la vida. Esto porque se ha avanzado en el reconocimiento de aprendizajes formales, no formales e informales, y porque los sistemas de ETP son más aptos a proveer oportunidades de aprendizaje flexibles en los tiempos requeridos. Sin embargo, para estos autores, el potencial de esta educación para articularse vertical y horizontalmente, con otros subsectores y contextos de aprendizajes, depende también de factores que están fuera del control de la educación técnica. En ese sentido, es necesario de esfuerzos de coordinación intersectoriales, y el involucramiento del sector productivo, en una política de ETP promovida desde los más altos niveles gubernamentales y que involucre a todas las partes interesadas y beneficiadas por esta educación.

La Educación Superior Técnico Profesional en Chile.

El aumento de la cobertura de la educación superior en Chile ha sido especialmente notable en los últimos 20 años en comparación con cualquier experiencia internacional y es esta dinámica lo que marca una de sus principales características, que además, como argumento, la deja en una transición respecto de los paradigmas identificados en la experiencia internacional.

Entre 1990 y 2013 la cobertura neta pasó de 11,7% a 36,8%,¹ lo que se explica principalmente por tres razones: i) el fuerte aumento de la demanda potencial, producto de la mayor cobertura de enseñanza escolar; ii) las políticas de financiamiento; y iii) la libertad y regulación laxa respecto de la creación y crecimiento de nuevas instituciones (Paredes, 2012, 2015).

Aunque en el 2016 la cobertura está a niveles similares a los del promedio de la de los países de la OCDE y los quintiles de ingresos más bajos son los que han experimentado los mayores incrementos relativos de cobertura neta, persiste un espacio enorme para el incremento de la cobertura en los estratos de menores ingresos; en promedio la cobertura del quinto quintil es 2,1 veces mayor que la del primero.

En el tránsito del sistema de educación superior chileno a uno de amplio acceso, la ESTP ha sido clave. En la última década la matrícula de este sector aumentó en cerca de 342.000 estudiantes, 1,5 veces más que la expansión de alumnado registrada para el sector universitario en el mismo período de tiempo. Así, entre los años 2005 y 2015, la participación de la ESTP se incrementó desde un 29,8% a un 44,6% de la matrícula total del sistema, y desde un 42,3% a un 55,6% si se considera solo la matrícula de primer año. La transición, sin embargo, ha significado enormes desafíos, y en particular, la conceptualización del rol de la ESTP, ha llevado a un actuar público que, particularmente respecto del financiamiento, abre una arista sobre el carácter público de la ESTP y sobre su rol.

III. La Concepción de la Educación Superior Técnico Profesional

La Normativa

No existen antecedentes de la forma en que se fue articulando la normativa que rige al sector de educación superior técnico profesional y en particular, sobre la historia de la ley de 1981 respecto de este subsector. Sí podemos deducir, por la misma falta de antecedentes, que las reformas de principios de los 1980s se hicieron con una concepción de educación universitaria para la elite, y de un sector técnico profesional que sería de segunda opción, para quienes no tuvieran capacidades de seguir lo universitario.

Ello se deduce del hecho que la norma hizo al menos dos diferencias respecto de la educación universitaria. En primer lugar, una conceptual en que se definió a las universidades como “instituciones de educación superior, de investigación, raciocinio y cultura que debe atender los intereses y necesidades del país al más alto nivel de excelencia”. Además, a las universidades se les asignó el deber de “a) Promover la investigación, creación, preservación y transmisión del saber universal y el cultivo de las artes y de las letras; b) Contribuir al desarrollo espiritual y cultural del país, de acuerdo con los valores de su tradición histórica; c) Formar graduados y profesionales idóneos, con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades; d) Otorgar grados académicos y títulos profesionales reconocidos por el Estado, y e) En general, realizar las funciones de docencia, investigación y extensión que son propias de la tarea universitaria.”

Mientras, para las instituciones del sector técnico profesional la concepción introducida en la Ley que reformó la educación superior (DFL 1, del Mineduc), fue sustancialmente más acotada; deberían “atender los intereses y necesidades del país, mediante la formación de profesionales con los conocimientos necesarios para el

¹ Cobertura neta es definida como la razón entre el total de asistentes a este nivel educativo con edades entre 18 y 24 años de edad, y el total de jóvenes de ese rango etario, según la encuesta CASEN, del Ministerio de Desarrollo Social de Chile.

ejercicio de sus respectivas actividades”. Más aún, el artículo segundo referido a los institutos profesionales los limita explícitamente, al señalar: “Corresponde a estos organismos otorgar toda clase de títulos profesionales (y técnicos dentro del área) con excepción de aquellos respecto de los cuales la ley requiera haber obtenido previamente el grado de Licenciado en una disciplina determinada.”

En segundo lugar, mientras a las universidades se les prohibió el lucro, a las instituciones técnico profesionales se les permitió. Ello pudo no tener demasiados efectos prácticos inicialmente, porque la restricción a las universidades dejó amplios espacios para interpretación de la ley, lo que permitió que universidades nuevas desarrollaran infraestructura y remuneraban a los “dueños - controladores” (véase, Paredes, 2012). Sin embargo, ello también explicitó la idea de que existía una diferencia sustancial, conceptual, entre instituciones y como argumentamos más adelante, el tema del lucro ha marcado la discusión reciente sobre financiamiento a los alumnos del sector.

Cultura

Una consecuencia palpable de la diferenciación conceptual reflejada en la norma, fue el distinto trato financiero otorgado a cada tipo de institución y particularmente, a sus estudiantes. Los estudiantes del sector técnico profesional carecieron hasta el año 2001 de financiamiento estatal a través de créditos y becas, lo que pudo ser consecuencia de una decidida menor prioridad, o porque eran vistos como trabajadores que podrían financiar, con o sin la empresa, algo más cercano a labores de capacitación (Gráfico 1 y Gráfico 2).

Gráfico 1: Becas y créditos para Educación técnica Profesional

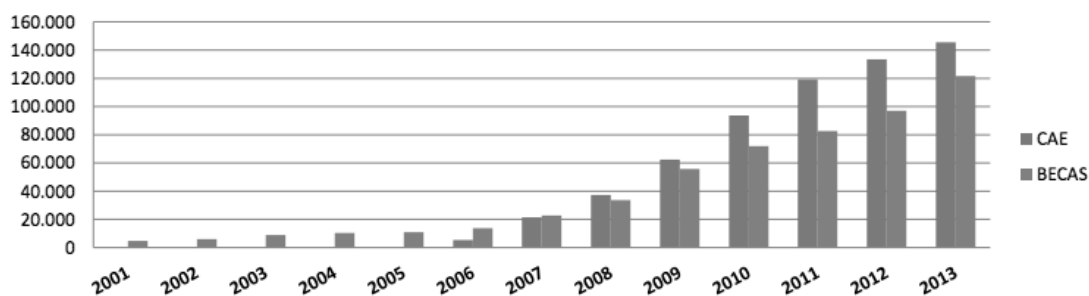
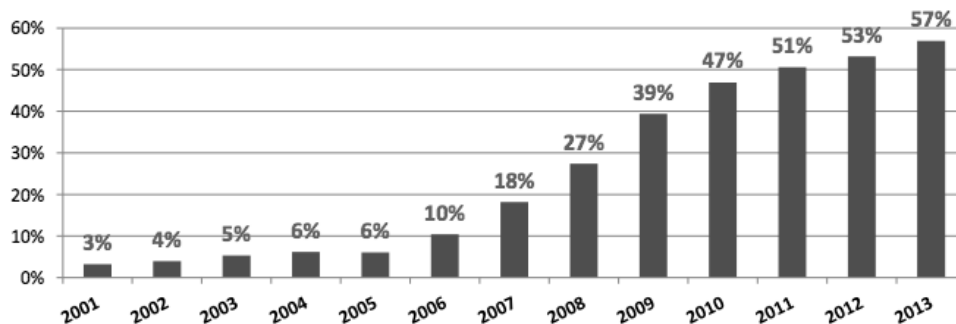


Gráfico 2: %Becas y créditos respecto a matrícula Técnica Profesional



Así, en parte como causa, pero también como consecuencia, se fue enquistando la idea que la ESTP era “culturalmente menos valorada”. Esta idea, que puede tener una base en el origen, no la tiene desde el punto de vista conceptual ni práctico, como lo demuestran varios casos internacionales en los que la ESTP es ampliamente valorada. De cualquier forma, se produce en Chile un refuerzo desde lo público, desde lo estatal, para seguir privilegiando la formación universitaria por sobre la TP; es decir, un claro círculo vicioso que afecta el financiamiento.

La Discusión Filosófica

El enorme consenso experto en relación a los desafíos de la educación superior respecto del financiamiento, explicitado en tres informes de comisiones presidenciales y que proponían un fortalecimiento de un sistema de créditos que fueran pagados según el ingreso futuro de los egresados, se vio tremendamente cruzado con la irrupción de las protestas estudiantiles en el año 2011. Las demandas estudiantiles hacia un mejor acceso y financiamiento tenían estrecha relación con problemas muy sentidos de la sociedad, particularmente relativos al endeudamiento. Sin embargo, la falta de un encauzamiento temprano y la actitud “pasiva” de legisladores y políticos, llevó a un proceso de demandas crecientes, poco acotadas y, sobre todo, apoyadas en conceptos que podemos definir como “terminales”, en el sentido que no requieren demostración ni tienen un correlato en la política pública y que desembocaron finalmente en una petición base, gratuidad para la educación superior. En ese camino, dos conceptos arraigados en la discusión han marcado su evolución y también de las políticas de financiamiento, que en lo más visible, se ha reflejado en la política.

a) Derecho a la educación

La discusión sobre gratuidad y que ha marcado la política más reciente y en particular, el proyecto de transformación del sector, partió en referencia al acceso, sin perjuicio que en la actualidad difícilmente alguien discute que el ingreso inhiba el acceso en Chile al sistema. En particular, esta discusión se ha centrado en el costo que tienen ciertas universidades de elite y si ese costo debe o no ser financiado por el Estado. Así, la fundamentación para la gratuidad ha ido evolucionando y descansando en distintos términos, como por ejemplo, si la educación es un bien de consumo, si cabe mercantilizar la educación, y otros, muchos de los cuales no permiten derivaren políticas específicas.

En cuanto a la concepción de la educación, solo es relevante entender que la educación demanda recursos, lo que significa que hay usos alternativos para los que se necesitan para generarla; y que cualquier política educativa debe contrastarse con esas alternativas. El concepto que ha prevalecido para justificar que la educación superior sea gratis es que sería un “derecho social”. Nuevamente, como la educación requiere recursos, no se la puede concebir como un derecho absoluto, pues el uso de recursos la hace competir con otros derechos. Así, aun aceptando que la educación puede ser un derecho social, este debe ser priorizado respecto de otros derechos y no cabe deducir, bajo una visión moderna de derechos sociales, que debe implicar gratuidad.

La posibilidad de que la educación tenga externalidades positivas, particularmente respecto de la equidad, sugiere que la provisión de educación sin el apoyo del Estado puede ser insuficiente. Por ello, un sistema de subsidios que garantice el acceso, vía créditos o becas, puede ser un mecanismo que resuelve la externalidad.

b) Equidad y gratuidad en educación superior

El argumento central asociado al financiamiento y en particular, a la gratuidad, dice relación con la rentabilidad social y la progresividad del gasto. Sin perjuicio que esa ha sido una bandera de los estudiantes en todo el mundo, es bastante evidente que la cobertura parcial y sobre representación de quienes tienen más ingresos en la educación superior hace que cualquier subsidio, y naturalmente la gratuidad universal financiada con impuestos generales, sea algo fuertemente regresivo.

Como menciono más arriba, si bien en Chile el acceso a la educación superior se ha ido haciendo menos elitista, las brechas de cobertura por deciles de ingreso son aún muy altas. Naturalmente, la sobre representación de los deciles de mayores ingresos en educación superior por sobre los de bajos ingresos (por ejemplo, con una relación sobre 3:1 para los deciles X y I), muestra la regresividad de un esquema de educación financiado con impuestos generales. Pero hay más en Chile: los alumnos de mayores ingresos asisten a instituciones más elitistas y más caras. Por ende, incluso si la distribución de la matrícula fuera uniforme entre percentiles de ingreso, un subsidio completo del arancel implicaría un aporte mayor a los percentiles de mayor ingreso. Paradojalmente, un subsidio mayor a cada estudiante de mayor ingreso, y que cubre a más estudiantes de ingresos altos puede ser consistente con una reducción del coeficiente de Gini, que es un indicador de equidad. Sin dudas que la interpretación de aquello requiere reconocer en la gratuidad

no una política de equidad, sino una paradoja que se resuelve cuando se entiende que cualquier política, incluso “repartir billetes tirándolos por el aire” sería más equitativo que la gratuidad universal.

Finalmente, un aspecto doctrinal-práctico requiere responder si el objetivo de la equidad es el estudiante antes que ingrese al sistema de educación superior o después de participar en él, una vez egresado. Esta pregunta afecta el diseño, pues la evidencia empírica muestra tasas de retorno bruto a la educación superior del orden del 20%, aunque con una alta varianza entre carreras e individuos (Reyes, Rodríguez y Urzúa, 2013). Un esquema de gratuidad que mire a los pobres de hoy podría beneficiar a un conjunto de personas que dejarán de serlo en el tiempo por el puro hecho de haber pasado por la educación superior. Por su parte, un esquema de créditos con pagos contingentes al ingreso futuro aborda este problema de equidad.

c) Financiamiento basal versus vouchers

En el centro de la discusión también está el instrumento para el financiamiento estudiantil y de la investigación. Esta versa sobre los aportes basales, o vinculados a la oferta, en contraposición con los aportes vinculados a la matrícula, a las publicaciones, o a cualquier otro resultado objetivable. La argumentación más recurrente es que el aporte basal sería más consistente con el derecho a la educación, o que representaría un quiebre respecto de la mercantilización del sistema universitario o el término de la competencia.

Si la discusión de fondo tratara solo de la diferencia entre un subsidio a la oferta y uno a la demanda, estaría completamente superada. Es que desde la perspectiva económica resulta irrelevante si la transferencia se le hace al oferente o al demandante, pues quien lo reciba (alumno o institución) depende de las elasticidades de demanda y oferta. Sin embargo, en el caso en cuestión hay dos interpretaciones que sí hacen una diferencia importante. En primer lugar, que el aporte basal suele vincularse a evaluaciones de mediano o largo plazo, mientras que el voucher se asocia a una métrica de corto plazo (Paredes 2015). Al respecto, políticas de financiamiento de mediano plazo tienen todo sentido, particularmente por la maduración de los proyectos de investigación. Por su parte, el financiamiento ligado a métricas objetivables, por ejemplo publicaciones, patentes, o alumnos formados, denota una evaluación sistemática, objetivable y permanente, y si esas métricas se relacionan con la calidad, entonces el instrumental está alineado con los objetivos sociales.

En segundo lugar, la diferenciación podría sostenerse bajo la idea que los aportes basales son sustancialmente más opacos, al no estar ligados a métricas objetivables, como es el pago asociado a la matrícula de alumnos elegibles para becas o créditos subsidiados. Es la relación con este segundo aspecto lo que resulta más cuestionables desde la perspectiva de la política pública: la opacidad que puede conllevar el financiamiento en base de “bienes meritorios”, o la “contribución pública” de las instituciones. El problema no es conceptual sino práctico, donde una definición poco precisa de tales contribuciones es la que explica la discusión sobre el rol de las universidades estatales, la contribución pública de las no estatales, etc. Lo que es previsible es que una definición no precisa de la contribución pública, la que en definitiva estará vinculada al aporte basal, conllevará una discriminación entre instituciones, favoreciendo a aquellas que más cercanía ideológica tengan con la administración del Estado.

IV. Consecuencias para el Financiamiento de la ESTP

En un contexto en el que la ESTP se visualiza como segunda opción, que está orientada a paliar un problema estructural de los más pobres, la asimetría del financiamiento entre alumnos por tipo de instituciones es comprensible. No lo es, sin embargo, en otro en el que la ESTP es una salida no solo masiva para estudiantes que no tendrían cabida productiva si no prosiguieran estudios superiores o lo hicieran fundamentalmente en la universidad.

El nuevo contexto que llevó a la masividad de egresados de enseñanza media, y la necesidad de un salto que responda a un criterio de justicia y necesidad productiva, hace que los criterios de financiamiento deban ser revaluados en un país como Chile y que sin dudas, marca una pauta en la secuencia de cobertura de la enseñanza media e impacto en la superior en América Latina.

Los criterios de justicia y equidad, sustanciales al debate de la educación, retoman fuerza cuando se trata de un contexto de inclusión y masividad. No porque, como se dijo, se trate o visualice en una educación “para rezagados o excluidos”, sino precisamente porque al ser masiva, debe ser el reflejo de la sociedad y perder el elitismo particular que caracterizó por décadas a la educación universitaria.

A riesgo de reiterar, si efectivamente la ESTP es concebida como segunda opción, un aporte remedial, inferior a la universitaria, inducir a los jóvenes a optar por la segunda vía es lo natural. El argumento de que la vía universitaria es preferida, sustentaría en parte el diseño de la política pública. Sin embargo, cabe al respecto señalar que la evidencia de matrícula no es en absoluto de preferencia. De hecho, la mera falta de financiamiento a alumnos de la ESTP hasta el 2001, y el sustancial aumento a partir de 2006, explica en gran medida el crecimiento de la matrícula en ese sector, lo que refleja que las preferencias no se manifestaban por la misma distorsión señalada. Más aún, Flores, Meneses y Paredes (2016) estiman empíricamente que la matrícula relativa está fuertemente explicada por las diferentes condiciones de financiamiento. Ese trabajo, sugiere que las condiciones relativamente perjudiciales de financiamiento para los alumnos del sector técnico profesional podrían explicar casi 20 puntos de la brecha de matrícula por sector.

La forma en que debe tomar el financiamiento estudiantil a la ESTP no es conceptualmente distinta a la que se deriva del consenso previo a las protestas del 2011. Este debe considerar por cierto la elegibilidad de la institución, en base a un criterio fundamental, la calidad. En Chile, con sus problemas, ésta se puede aproximar razonablemente desde los años de acreditación, que la reflejan y aproximan.

Finalmente, cualquier esquema de financiamiento estudiantil se debe complementar con financiamiento para el desarrollo de la infraestructura, particularmente necesaria en el mundo técnico profesional. Ello, al menos en la discusión reciente, ha estado ausente.

Referencias Bibliográficas

- Bailey, T., Timothy, L., Marc, S., Alfonso, M., Kienzl, G. y Kennedy, B. (2004). *The Characteristics of Occupational Students in Post-Secondary Education*. Nueva York: Teachers College, Community College Research Center, Columbia University.
- Flores, R. F. Meneses y R. Paredes (2016): “Anti Technical-Professional Bias of Student Financing in Higher Education”, Documento de Trabajo, Departamento de Ingeniería Industrial, PUC.
- Huml, S. (2007). *Quality assurance in VET and HE: Possibilities for mutual learning*. Artículo presentado en ECER Conference, University of Ghent, Bélgica.
- Jacinto, C. (2013) *Incluir a los jóvenes. Retos para la educación terciaria técnica en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Kuczera, M. y Field, S. (2013). *A skills beyond school review of the United States*. OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD.
- Marope, Chkroun y Holmes (2015). *Unleashing the potential: transforming technical and vocational education and training*. UNESCO Publishing.
- Musset, P. y Field, S. (2013). *A Skills beyond School Review of England*. París: OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
- OECD. (2014). *Skills beyond School: Synthesis Report*. París: OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing.
- Paredes, R. (2012): “Universidad y Lucro: o el Dilema de la Cobertura”, *Estudios Públicos*, 128, Primavera.
- Paredes, R. (2015). *Desafíos desde la experiencia de Financiamiento de la Educación Superior en Chile*. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior de Chile*. Santiago: CEPPE.
- Puukka, J. (2012). *Post-secondary vocational education and training: pathways and partnerships*. París: OECD Publishing.
- Raby, R. L. (2009). *Defining the community college model*. En R. L. Raby y E. J. Valeau (Eds.), *Community College Models Globalization and Higher Education Reform*. Dordrecht: Springer.
- Reyes, L., J. Rodríguez y S. Urzúa (2013): *Heterogeneous Economic Returns to Postsecondary Degrees: Evidence from Chile* NBER Working Paper 18817.
- Teichler, U. (2008). *The end of alternatives to universities or new opportunities?* En J. S. Taylor (Ed.), *Non-university higher education in Europe* (pp. 1-13). Holanda: Springer.