

# *Políticas de incentivos en la formación docente inicial: el caso de Argentina y Chile*

**Lic. Martin Pedro Díaz<sup>1</sup>**

**Lic. Mariana Guzmán del Valle<sup>2</sup>**

**1 de Marzo de 2015, La Plata- Buenos Aires, Argentina**

## **Resumen**

A partir del siguiente artículo, los autores buscan sentar un antecedente en el análisis de las políticas de incentivos en la formación docente inicial de Argentina y Chile con la finalidad de comprender las políticas educativas en el nivel superior en la región Sur a través de la descripción y comparación de programas de estímulos económicos

En el primer apartado, se colocan los fundamentos teóricos y metodológicos que guían el desarrollo del artículo acerca de la educación comparada y los sistemas educativos, advirtiendo la importancia que posee contextualizar todo supuesto a ser comparado, describir la situación socio-educativa y con posterioridad ejercer la comparación en cuestión

En el segundo apartado se plantean algunos de los interrogantes acerca de la educación superior argentina y chilena, respecto de las políticas de incentivos: *¿qué políticas de incentivos se están desarrollando en la región en el nivel superior de la formación docente? ¿Cuáles son los objetivos y líneas de acción estratégicas en cada uno de los estados?* Los mismos intentan contestarse, pero se asume la posibilidad de continuidad de re-elaboración

---

<sup>1</sup>Profesor en EGB I y II. Lic. En Educación. UNQ. Especialista en Constructivismo y Educación-FLACSO. Maestrando en Educación UNLP-FAHCE.

Dirección de correo electrónico: [martinpedrodiaz@gmail.com](mailto:martinpedrodiaz@gmail.com). Dirección de correo postal: 7500. 25 de mayo 620 -Tres Arroyos. Tel: 02983 15458385

<sup>2</sup> Prof. y Lic. En Ciencias de la Educación. UNICEN. Maestranda en Educación UNLP-FAHCE. Dirección de correo electrónico: [marianaguzmandelvalle@gmail.com](mailto:marianaguzmandelvalle@gmail.com). Dirección de correo postal: 53- 2216- Necochea. Tel: 02262-15308314

de lo trabajado en esta primera instancia e invita a re-pensarse en futuros análisis e investigaciones educativas.

En el tercer apartado, se dedica a la descripción contextual y estructural de la educación superior en Argentina problematizando acerca de la formación docente inicial y la incidencia del programa *Elegir la docencia* constituido en el 2004. La descripción de dicho programa proporciona datos fundamentales para comprender las líneas de acción y trabajo de las políticas de incentivos tensionadas por la “vieja reforma educativa” y la actual modificación estructural.

En el cuarto apartado, se analiza la formación docente de Chile y la lógica de las políticas educativas en el nivel superior, describiendo el financiamiento y las políticas de incentivos destinadas al sector en el último decenio. Su desarrollo está orientado a la búsqueda de elementos similares y disimiles con el programa de becas en Argentina, asumiendo el contexto socio-político del país.

Finalmente, el lector se encontrará con una serie de conclusiones parciales que develan los momentos políticos-educativos de cada país y las improntas históricas de cada sistema educativa, que aun determinan las líneas de acción del nivel, y particularmente, las políticas de incentivos.

### **Palabras claves**

Educación comparada - Políticas educativas - Políticas de incentivos – Financiamiento - Descentralización

## Introducción

A partir del siguiente artículo, los autores buscan sentar un antecedente en el análisis de las políticas de incentivos en la formación docente inicial de Argentina y Chile con la finalidad de comprender las políticas educativas en el nivel superior en la región Sur a través de la descripción y comparación de programas de estímulos económicos

En el primer apartado, se colocan los fundamentos teóricos y metodológicos que guían el desarrollo del artículo acerca de la educación comparada y los sistemas educativos, advirtiendo la importancia que posee contextualizar todo supuesto a ser comparado, describir la situación socio-educativa y con posterioridad ejercer la comparación en cuestión

En el segundo apartado se plantean algunos de los interrogantes acerca de la educación superior argentina y chilena, respecto de las políticas de incentivos: *¿qué políticas de incentivos se están desarrollando en la región en el nivel superior de la formación docente? ¿Cuáles son los objetivos y líneas de acción estratégicas en cada uno de los estados?* Los mismos intentan contestarse, pero se asume la posibilidad de continuidad de re-elaboración de lo trabajado en esta primera instancia e invita a re-pensarse en futuros análisis e investigaciones educativas.

En el tercer apartado, se dedica a la descripción contextual y estructural de la educación superior en Argentina problematizando acerca de la formación docente inicial y la incidencia del programa *Elegir la docencia* constituido en el 2004. La descripción de dicho programa proporciona datos fundamentales para comprender las líneas de acción y trabajo de las políticas de incentivos tensionadas por la “vieja reforma educativa” y la actual modificación estructural.

En el cuarto apartado, se analiza la formación docente de Chile y la lógica de las políticas educativas en el nivel superior, describiendo el financiamiento y las políticas de incentivos destinadas al sector en el último decenio. Su desarrollo está orientado a la búsqueda de elementos similares y disimiles con el programa de becas en Argentina, asumiendo el contexto socio-político del país.

Finalmente, el lector se encontrará con una serie de conclusiones parciales que develan los momentos políticos-educativos de cada país y las improntas históricas de cada sistema educativa, que aun determinan las líneas de acción del nivel, y particularmente, las políticas de incentivos.

## **1. Fundamentos de la educación comparada en las políticas de formación docente inicial**

La referencia histórica de la educación comparada data de principios del siglo XIX, teniendo como finalidad la transferencia de experiencias educativas y de formación desarrollada por diferentes países. Desde sus inicios, la educación comparada osciló entre la determinación como metodología de estudio o disciplina teórica prescriptiva. Schriewer (1996) indica que el ordenamiento, descripción y clasificaciones de distintos hechos dio origen a la comparación metodológica y conceptual en el campo de las ciencias sociales, con la intencionalidad de ser consideradas disciplinas científicas por las ciencias biológicas.

*“La introducción de este método comparativo en la ciencia (...) funcionó como un elemento esencial que impulsó procesos de reestructuración de largo alcance en la ciencia, descritos por la reciente historia como el surgimiento del sistema moderno de disciplinas académicas” (Schriewer, 1996: 20).*

Este primer momento de la educación en comparación tiene como máximo representante a Marc Antoine Jullien, quien en su escrito *Esquisse* (1817) determina el campo de estudio de la educación elaborando técnicas de investigación y modelos de análisis formales. En los escritos, la educación se vuelve comparativista, pero con un enfoque original en tanto implicaba la observación de distintas experiencias educativas internacionales (Gautherin, 1999).

Este primer momento, es reestructurado por Michael Sadler y sus discípulos quienes consideran relevante para un análisis comparativo el contexto socio-cultural en donde se desarrollan las prácticas educativas. Al reivindicar las características propias de cada región o país, los procesos de transferencia se ven enriquecidos y la educación comparada comienza a despegarse de la conceptualización como metodología de estudio (Acosta, 2011).

El segundo momento es reformulado y la educación comparada toma su rumbo hacia la vinculación con la política educativa como disciplina que estudia la dirección de los sistemas educativos. A partir de la mitad del siglo XX, la recolección de datos, sus interpretaciones estadísticas y el establecimiento de variables escolares serán los pilares de la educación en clave de comparación, atendiendo a los contextos socio-culturales y los mecanismos de toma de decisiones políticas-educativas.

Desde esta tercera perspectiva, se cree que es posible pensar las políticas de formación docente en clave comparativista, entretrejiendo una mirada teórica y pragmática de la educación, que pueda enriquecer las investigaciones científicas. Schriewer (1996) señala que la relación entre el aspecto teórico y el práctico implica partir de las vinculaciones de los

sistemas educativos nacionales con las iniciativas a nivel mundial que los rodea. Sin embargo, el objeto en cuestión deberá estar situado y enmarcado en un contexto socio-cultural, económico y político. Pensar a la educación comparada es remitirse al sujeto, y a las formas en que este accede al conocimiento en el marco de los sistemas escolares en determinados momentos históricos (Martínez Usurralde, 2006). La reconciliación entre historia y educación comparada deja en evidencia las oportunidades de la disciplina para trabajar a nivel supra e intra-nacional; es decir, que las reflexiones otorgadas por la educación comparada permite externalizar experiencias respecto de otras, que en consecuencia puede determinar otros sistemas educativos ofreciéndose como “*ideas estimuladoras para todo el campo de estudio*” (Schriewer, 1996: 48 ).

Las relaciones existentes entre los sistemas educativos de distintas regiones o países pueden conceptualizar a la educación comparada como una ciencia mundial que inevitablemente tiene su punto de mayor anclaje bajo la toma de decisiones políticas-educativas. Cae en evidencia que el análisis de la gobernabilidad educativa dispuesta por los diferentes mecanismos estatales y sus vínculos con múltiples actores de una sociedad intervienen en los demás gobiernos educativos. Pero, también las decisiones políticas educativas enmarcadas en organismos internaciones influyen de manera directa en la toma de decisiones nacionales.

Pensar en un doble plano intra y supra- nacional conlleva a un entrelazamiento dialéctico en el que la suma de actores en el proceso de toma de decisiones para la consecución de políticas públicas y educativas (en particular) valora y resignifica a la gobernabilidad, pasando de ser una reingeniería a un asunto más complejo y en el cual interactúan diversos sujetos políticos y educativos (Filmus, 2001). Es decir, las funciones de gobierno y las decisiones no son abordadas en forma única por la cúpula del Estado, sino que comienzan a pensarse en alternativas formadoras de una gobernabilidad estructurada a partir de la interacción de múltiples actores orientados a la consolidación de concertación/conflictos.

En consecuencia la investigación comparada en plena conexión con la política educativa posibilita elementos teóricos y metodológicos para la indagación en la formación docente, con el objeto de descubrir las relaciones entre unos y otros países (o regiones), los desafíos y reacciones, los procesos y consecuencias intencionadas o no, a partir de la toma de decisiones.

## **2. Re-pensar las políticas de incentivos en la formación docente: Argentina y Chile**

El objetivo del trabajo gira en torno a describir la formación docente inicial de Argentina y Chile, de acuerdo a las políticas de incentivos desarrolladas en la última década. Pese a los distintos modos de administración que presenta cada país, se cree que es posible arribar a una comparación en base a las variables de financiamiento e inclusión. El análisis comparado de estos países latinoamericanos proporciona información acerca de las posibilidades de acceso a la educación superior, y específicamente de la formación docente, que poseen en el último decenio los estudiantes argentinos y chilenos.

La selección de ambos países para el desarrollo de este artículo radica en que, tanto Chile como Argentina poseen sistemas educativos descentralizados pero con diferencias respecto al financiamiento educativo que inevitablemente puede derivar en interesantes conclusiones respecto de los programas de incentivos a los futuros docentes. Asimismo, en ambos países del cono sur, según lo señala Montes (2010), las poblaciones estudiantiles eligen mayoritariamente las universidades, y en menor medida los centros no universitario (cuestión puntual que será indagada en la formación docente más adelante); por lo que analizar las formas de financian los estudios superiores y la toma de decisiones gubernamentales respecto del nivel puede arrojar datos acerca del comportamiento de las políticas de incentivos en la región cono sur.

Otro punto relevante que justifica la elección de ambos países radica en que Argentina y Chile, son dos de cinco países que han asumido en América Latina la obligatoriedad de la escuela secundaria (Montes, 2010) en el último decenio (Brasil, México y Uruguay). Indudablemente, ello requiere un análisis de las nuevas miradas de los estados acerca de las políticas educativas en el marco de que nuevos sujetos arriban a la educación superior.

Se cree que dicho trabajo también puede presentar una serie de interrogantes que despierten el interés para futuras investigaciones acerca de las políticas de incentivos en la región. Algunos de ellos son: ¿Qué políticas de incentivos se están desarrollando en la región en el nivel superior de la formación docente? ¿Cuáles son los objetivos y líneas de acción estratégicas en cada uno de los estados? ¿Cuáles son los niveles de inclusión del nivel superior? ¿Qué recursos estatales se destinan a la educación superior? ¿Qué reformas educativas establecieron nuevas políticas de incentivos? ¿Qué relaciones se establecen entre la formación docente con los campos económico, político y social en base a los incentivos? ¿Cuáles son los vínculos existentes entre la formación docente y los centros universitarios de investigación? ¿Es posible pensar los procesos reformistas latinoamericanos de gobierno de

del nivel superior a partir de las políticas de incentivos? ¿Qué implicancias políticas y económicas posee la inversión destinada a incentivos y con ello la relación con las políticas de financiamiento de los organismos internacionales? ¿Cuáles son las líneas pensadas y ejecutadas por los organismos internacionales en la región y el impacto en Argentina y Chile?

### **3. El caso Argentina: el predominio de los institutos de formación docente y políticas de incentivos al sector**

En los primeros años del siglo XXI en la Argentina se instala un escenario político y económico de profunda inestabilidad como consecuencia del fracaso del proyecto político del menemismo. La descomposición política, que derivó en una serie de presidentes provisorios<sup>3</sup>, y el agotamiento de las políticas económicas de ajuste estructural dejó como saldo un 57,5% de argentinos por debajo de la línea de pobreza y 27,5 en la indigencia<sup>4</sup>, más del 25% de desempleados, la protesta social en las calles y 2 de cada 3 niños en edad escolar en la pobreza (Giovine y Martignoni, 2010).

A partir del 2003, el fenómeno de crisis estructural en la Argentina, intentó saldarse a través de la modificación de las políticas económicas cambiarias y la reactivación de las exportaciones a escala mundial. El acompañamiento con la estabilidad institucional derivó en una nueva arena política, a partir de la cual se instaló una agenda educativa: obligatoriedad de 180 días de clases, incremento del 6% del PBI en materia educativa; derogación de leyes educativas nacionales y provinciales neoliberales.

La necesidad de cambio en el sistema educativo argentino afirmó, bajo la presidencia de Néstor Kirchner, un nuevo modelo escolar basado en las funciones históricas: la escuela como herramienta para la construcción de la Nación (Filmus y Kaplan, 2012). Entre los momentos más significativos de redefinición del modelo educativo se encuentra el establecimiento del marco legal: Fondo de Incentivo Docente n° 25.191/14; Ley de Obligatoriedad de 180 de Días de Clases n° 25.864/04; de Educación Técnico Profesional n° 25.206/05; de Financiamiento Educativo n° 26.075/05; de Educación Sexual Integral n° 26.150/06 y Ley de Educación Nacional n° 26.206/06.

A partir del nuevo arsenal legal, se establecen algunas innovaciones, tales como; la obligatoriedad de la escuela secundaria, la creación y universalización de jardines de infantes, creación del Canal Educativo, constitución del INFOD (Instituto Nacional de Formación

---

<sup>3</sup> Ramón Puerta (20-12 al 23-12-01); Adolfo Rodríguez Saa (hasta el 30-12-01); Eduardo Camaño (has el 02-01-02); Eduardo Duhalde (hasta 25-05-03.)

<sup>4</sup> INDEC (2003).

Docente), Portal EDUC.AR, etc. Sin embargo, en materia de políticas educativas de formación docente, el modelo educativo kirchnerista es deudor de la derogación de la Ley de Educación Superior de 1995 y su posterior redefinición en este nuevo contexto.

*“Uno de los aspectos centrales a la hora de analizar el sector docente se vincula con los modos en que se encararan las políticas educativas en el nuevo escenario: como gestión de lo posible dentro de los límites establecidos por las reformas de los '90 o como construcción de otro orden social y educativo” (Feldfeber, 2014:2)*

Bajo este nuevo escenario, las políticas educativas en formación docente inicial se muestran en vistas a cambios y modificaciones advenidas como parte del proceso de transformación educativa general del kirchnerismo. Sin embargo, es posible afirmar que las mismas se encuentran suspendidas o detenidas en la anterior reforma educativa, en tanto que la estructura de la educación superior del sistema educativo argentino, de acuerdo a la Ley de Educación Nacional n° 26.206/06, está constituida por: a) universidades e institutos universitarios estatales o privados; b) institutos de educación superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de gestión estatal o privada, conformados por institutos de formación docente, técnica y artística. Este grupo de instituciones están amparadas en la Ley de Educación Superior n° 24.521 de 1995 y Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05. Ello indica que la educación superior universitaria y “no universitaria”, y puntualmente, gran parte de la formación docente inicial del país se encuentren tensionadas por nuevas y viejas políticas educativas.

Cabe recordar, que el financiamiento del sistema educativo argentino, en base a la Ley de Transferencia de Servicios en 1991, quedó reorganizado de acuerdo al traspaso de la educación secundaria y la educación no universitaria a las provincias. A partir de este momento, el financiamiento de la educación superior quedó en manos de las provincias, por lo que la Formación docente y técnico-profesional comenzó a depender económicamente de mecanismos de descentralización. Así, las veintitrés provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires financian la educación a través de dos fuentes: los recursos propios recaudados en el territorio jurisdiccional y por medio de la coparticipación de impuestos con el Estado Nacional (Morduchowicz, 2010 a). La distribución de los recursos por niveles educativos va desde 47 % a la educación inicial y primaria, 33% a la educación secundaria y 5% a los institutos de formación docente y técnica. Según Morduchowicz (2010 b), el resto del gasto provincial se encuentra imputado en gastos a discriminar.



A partir de estas evidencias, y en donde la formación docente inicial concentra más de 1200 Institutos de Formación Docente (IFD) en todo el territorio argentino y concurren alrededor de 403.000 estudiantes<sup>5</sup> que son financiados estrictamente por las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires según su territorio. Mientras que cabe recordar, que en las Universidades argentinas autónomas asisten a la formación docente 63.289 estudiantes en las universidades de gestión estatal y 13.205 de gestión privada (Anuario de Estadísticas Universitarias, 2010)<sup>6</sup>. Es decir, el mayor flujo de estudiantes se ubica en los IFD del país, (en contraposición a la elección mayoritaria que hacen los estudiantes argentinos en otras carreras), por lo que el análisis se concentrará en las políticas destinadas a la educación no universitaria de la formación docente.

**Cuadro 1**

**Alumnos por tipo de formación docente y técnica de educación superior no universitaria**

División Político-Territorial	Total		Tipo de formación					
			Exclusivamente docente		Exclusivamente técnico-profesional		Ambos tipos de formación	
	alumnos	% mujeres	alumnos	% mujeres	alumnos	% mujeres	alumnos	% mujeres
<b>Total País</b>	<b>742.197</b>	<b>68,7</b>	<b>403.304</b>	<b>76,4</b>	<b>326.510</b>	<b>59,5</b>	<b>12.383</b>	<b>60,4</b>
Ciudad de Buenos Aires	104.017	60,7	30.240	74,4	71.338	55,1	2.439	56,0
Buenos Aires	196.660	73,7	125.660	78,8	65.274	65,0	5.726	59,6
Conurbano	100.661	73,2	71.038	77,0	27.197	65,9	2.426	41,6
Buenos Aires Resto	95.999	74,2	54.622	81,2	38.077	64,3	3.300	72,8
Catamarca	11.747	67,6	9.129	69,9	2.563	59,0	55	76,4
Córdoba	72.121	62,7	26.101	77,2	45.917	54,5	103	42,7
Corrientes	27.232	71,5	16.180	74,3	10.634	67,3	418	71,3
Chaco	34.351	68,1	26.859	69,8	6.166	64,6	1.326	49,6
Chubut	8.774	71,4	5.150	84,4	3.504	52,8	120	53,3
Entre Ríos	17.906	75,6	12.461	80,1	5.258	66,4	187	36,9
Formosa	10.134	66,9	7.491	70,2	2.643	57,4		
Jujuy	22.440	71,4	13.600	73,4	8.219	66,5	621	93,4
La Pampa	4.591	71,1	2.846	78,9	1.619	57,7	126	65,1
La Rioja	7.728	68,8	6.158	72,7	1.570	53,4		
Mendoza	37.359	68,4	17.992	82,6	18.969	54,7	398	79,6
Misiones	19.820	64,6	7.966	78,4	11.794	55,5	60	30,0
Neuquén	9.592	70,8	5.465	80,8	4.058	57,8	69	49,3
Río Negro	8.433	72,7	4.461	79,6	3.972	64,9		
Salta	28.871	68,1	14.973	72,3	13.843	63,8	55	12,7
San Juan	7.812	68,2	4.731	78,4	2.957	52,0	124	63,7
San Luis	3.209	75,9	3.066	76,8	91	45,1	52	76,9
Santa Cruz	2.812	75,5	1.841	84,6	971	58,4		
Santa Fe	55.914	69,1	26.841	79,3	29.073	59,6		
Santiago del Estero	18.848	67,6	16.448	67,8	2.400	66,0		
Tucumán	27.797	70,4	15.674	72,4	11.619	67,6	504	72,8
Tierra del Fuego	4.029	71,1	1.971	84,5	2.058	58,3		

Fuente: Relevamiento Anual 2012. DINIECE. Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>5</sup> Datos obtenidos del Anuario de Educación del Ministerio de Educación de la Nación (2012).

<sup>6</sup> En este trabajo, no se analizan las políticas de incentivos en las Universidades Argentinas en el marco de que cuenta con financiamiento autónomo proveniente de recursos nacionales.

Al observar la tabla, se visualizan los porcentajes de formación docente y técnica de estudiantes que asisten a los IFD. Aproximadamente, 400.000 estudiantes argentinos se están formando como maestros y profesores, por lo que los incentivos son claves para entender los procesos de interpelación que sufre la tarea docente, como así también para identificar la dirección de toma de decisiones de los niveles gubernamentales y su correlato con las líneas de acción de los organismos internacionales respecto de la docencia.<sup>7</sup>

Desde este lugar, se propone analizar “*Elegir la docencia*” iniciativa de la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente elaborada en conjunto con las direcciones de educación superior de las jurisdicciones a partir del 2004, y en el 2007 impulsada por el Instituto Nacional de Formación Docente. Dicho programa pretendió incentivar a los “buenos estudiantes” de la escuela secundaria a sumarse a la docencia. Este programa de becas está destinado a jóvenes que se encuentran en el último año de la secundaria y que presenten intereses en estudiar un profesorado para el nivel medio.

“*Elegir la docencia*” contempla tres líneas de trabajo: 1) plan de becas, 2) propuesta de formación, 3) sistemas de tutorías. El plan de becas se orienta a “*estimular la opción a la docencia*” (Resolución N° 73, 2004) a través del pago anual de \$1.500; mientras que la propuesta de formación busca potenciar la formación de docentes inmersos en contextos socio-cultural diversos. Así, el programa se avoca a generar conexiones entre los distintos proyectos de comunidades o institucionales con los nuevos futuros docentes. De este modo, se prevé, la inserción temprana en las instituciones educativas, por parte de los estudiantes de profesorado, a través del Programa Integral para la Igualdad Educativa que llega a población de niños y niñas en situación de vulnerabilidad en todo el territorio argentino. Así, la propuesta de formación, también, contempla la posibilidad de encuentro entre becarios, a modo de compartir e intercambiar situaciones y realidades socio-educativas, y posterioridad escribir y reescribir el itinerario del viaje del becario.

Por otra parte, el sistema de tutorías conformado por profesores de las instituciones educativas, se propone acompañar y orientar a los alumnos durante todo el proceso de formación. La relevancia del desempeño de los tutores es clave en el recorrido del alumno, ya que ellos son los encargados de generar puentes de comunicación entre la diversidad de sujetos institucionales y las propuestas pedagógicas.

La importancia de este programa radica en que está destinado a estudiantes de la formación docente de las provincias pero financiado por recursos nacionales: “*Las*

---

<sup>7</sup> En la actualidad dicha denominación fue derogada por la Ley de Educación Nacional n° 26.206/06.

*modalidades de pago serán establecidas oportunamente por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación” (Resolución n° 73, 2004: 3). Este hecho supone la apertura de un nuevo espacio de intervención del Estado Nacional en materia de la Educación Superior, y podrá conceptualizarse como la antesala de la constitución del Instituto Nacional de Formación Docente en 2006, como organismo de cooperación federal a la docencia.*

La iniciativa de “Elegir la Docencia” ha tenido vigencia consecutiva hasta el 2008. Puede inferirse que el objetivo del programa fue parte de la oleada de la segunda reforma educativa (2004- →), con pretensión de preparar a los futuros docentes en el marco de los cambios curriculares bajo las premisas de inclusión e igualdad educativa propias de la actual reforma.

Sin embargo, esta política de incentivos a los futuros jóvenes docentes se dirime entre dos procesos reformistas de la educación superior que aún no ha alcanzado resolverse en base a las demandas actuales de la formación docente y técnica de la Argentina.

#### **4. El caso chileno: una conceptualización económica y los matices impresos en los incentivos al ingreso a carreras pedagógicas**

Chile quizás sea el país que conformó el laboratorio de experimentación de reformas educativas en Sudamérica; así en el año 1980 se creó el SIMCE (Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación) la primera de su tipo y claro signo de la nueva época en la que se estaba insertando la educación. El impacto de dicha institución no se hizo esperar. El año siguiente en base a los resultados obtenidos se estableció una disminución de la subvención destinada a la educación pública.

El Programa de Educación Particular Subvencionada fue el encargo específico para echar a andar la privatización en dicho país en el sector educativo logrando que en el decenio 1980-90 el 22% del total de matriculados pasará de la escuela pública al sector privado con los consecuentes recursos públicos (más 402 millones de dólares) (Bernasconi y Rojas, 2004). En el mismo sentido político, se produce la descentralización educativa que otorgó recursos a los municipios y a particulares produciendo una continua y degradante transformación de las condiciones laborales del profesorado (flexibilidad contractual, aniquilamiento de las organizaciones gremiales, etc.). La flexibilidad también se hizo presente administrativa y pedagógicamente ya que se necesitaba adecuar tanto contenidos como objetivos los nuevos tiempos políticos.

Un segundo momento de la reforma en la educación en el país trasandino comienza con los gobiernos democráticos post dictadura llevados adelante por la Concertación, ya que esta no alteró la privatización que habían heredado basado en los argumentos de que los costos económicos serían demasiado onerosos y constituirían un obstáculo más en el afianzamiento de la democracia (Bernasconi y Rojas, 2004); por otra parte entendían a la descentralización establecida como la posibilidad para consolidar un poder local con la implicación de los mismo habitantes del lugar en lo referente a la política educativa. Fue en el año 1993 en que se aprobó la denominada ley de financiamiento compartido que permitía el cobro de cuotas a escuelas particulares subvencionadas con las arcas del tesoro público pero sin que ello implicará una merma en la subvención, tal y como estaba establecido en la dictadura pinochetista

Por lo que, Chile posee un sistema educativo descentralizado cuya administración de los establecimientos escolares pueden ser efectuadas por personas, o instituciones municipales o particulares (sostenedores). Cristalizándose así tres formas de gestión educativas diferenciadas; una primera llevada adelante por cada uno de los más de 300 municipios existentes ya sea a través del Departamento Administrativo de Educación Municipal y las Corporaciones Municipales (pertenecientes al derecho público y privado respectivamente), con subvención por parte del Estado en directa relación con la cantidad de alumnos que se matriculan; en segundo lugar existe una suma cercana a los tres mil trescientos *sostenedores* (personas naturales, jurídicas e instituciones religiosas y de carácter laicas) encargadas de la denominada gestión particular subvencionada que recibe subvención por parte del Estado (por alumno/a que tuviera a su cargo y teniendo en consideración la asistencia promedio mensual de los mismos) pero igualmente demandan de las familias una concurrencia dineraria; por último se encuentra la gestión de educación privada en donde existe un arancel que es íntegramente abonado por la familia de las/os estudiantes ya que no reciben ningún tipo de subvención pecuniaria.

La creación de la figura de *sostenedor* responde ciertamente a la elección de un sistema de financiamiento orientado a la demanda. Este tipo de financiamiento implica, entre otras cuestiones, que el gobierno pone en situación de cierta inestabilidad a las municipalidades debido a que deben asumir costos fijos (ya que por ejemplo el salario de los docentes que no podía ser reducido y que además los mismos agentes no pueden ser despedidos en el caso de que asistan una menor cantidad de alumnos) pero con ingresos que variaban. Dicha circunstancia intentó ser resuelta con la instauración de un fondo compensador para aquellos municipios que tuvieran dificultades con el financiamiento.

El Ministerio de Educación chileno consecuentemente posee las funciones de control, supervisión e inspección de la educación en general contando para ello con secretarías regionales y departamentos provinciales.

Esta situación ha calado hondo en la sociedad chilena, hoy en día a más de 25 años el escenario persiste, aunque parecería haberse abierto una brecha de cambio a partir de los continuos reclamos de los estudiantes de este país y de la asunción del segundo mandato de Michelle Bachelet.

Puntualmente, el nivel de educación superior está constituido por un sistema integrado por tres tipos de instituciones que se ofrecen a quienes egresan de la educación media: a) Universidades, b) Institutos Profesionales y c) Centros de Formación Técnica, reconocidas por el Estado. En cuanto para ser docente en Chile hay que estudiar la carrera de pedagogía en institutos superiores o universidades. Cabe aclarar que estas últimas se dividen y/u organizan en dos grupos: aquellas que pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH)<sup>8</sup> y las que no.

Específicamente el financiamiento de Sistema de Educación Superior realiza una suerte de combinación de aportes públicos y aportes privados.

### **Cuadro 2: Instrumentos para el financiamiento de la educación superior en Chile<sup>9</sup>**

Financiamiento de la oferta	AFD	Aporte Fiscal Directo
	AFI	Aporte Fiscal Indirecto
	MFCESIIP	Programa Financiamiento de la Educación por Resultados (Mejoramiento de Calidad, Equidad e Innovación Académica).
	FDI – FIAC (*)	Fondo de Desarrollo Institucional - Fondo de Innovación Académica
	CONICYT	Programas para financiamiento del I+D (FONDECYT, FONDEF, PIA)
Financiamiento de la demanda	INNOVA	Programas para financiamiento de Innovación
	Programas Becas de Pregrado	Varios programas de Becas
	Programa de Becas de Postgrado	Varios programas de Becas
	Fondo de Crédito Solidario para Pregrado	Programas de créditos para estudiantes de universidades CRUCH
	Programa Crédito con Aval del Estado para Pregrado (CAE)	Programa de crédito para estudiantes con foco en familias de menos ingresos
	Programa Crédito CORFO	Programa de créditos para estudiantes en ámbitos seleccionados
	Crédito Tributario I+D	Programa administrado por CORFO

El financiamiento público que combina una base de proyecciones históricas y con determinados peticiones de la demanda. El financiamiento de la educación superior se

<sup>8</sup> El Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas es el organismo que reúne las universidades estatales y privadas tradicionales chilenas que fuesen anteriores a 1981 o que derivaran de ellas, en la actualidad son 25 en total.

<sup>9</sup> Ver *Convenio de desempeño y su aporte al financiamiento de la educación superior en Chile*, página 59.

encuentra progresando hacia una organización enmarañada compuesta por una serie de mecanismos y además poniendo especial ahínco en lo relativo a los resultados la participación y la rendición de cuentas públicas. Aquí como en el resto del sistema educativo chileno el financiamiento juega un papel de predominancia, en donde los aranceles que son aportados por las familias de los estudiantes se encuentran entre los más elevados del mundo.

De todos modos cabe recalcar que la educación superior posee mecanismos que orientados tanto a la demanda como a la oferta.

En los años que transcurren desde 1990 hasta 2008 las remuneraciones salariales de los docentes chilenos cuya carga laboral fuera de 44 horas semanales creció, en promedio, un 200%. Esta situación sin duda ayudó a cambiar la elección de la profesión, en sentido positivo. La cantidad de matriculación en la formación docente se acrecentó un 39% entre 1990 y 2002, así como también se elevó en un 16% los resultados alcanzados por los ingresantes a esta formación, respecto a la Prueba de Selección Universitaria (PSU)<sup>10</sup>. En la misma sintonía en que entre 2000 y 2009 la cantidad de estudiantes de docente de educación básica se incrementó en un 180%, y un 220% para docente de educación media. Fue en el mismo lapso de tiempo en que la inscripción para la formación docente en las universidades que no son pertenecientes al CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) se elevó un 415% y aquellas que pertenecen el porcentual de aumento fue de 246%.

Según las estadísticas oficiales del año 2013 los estudiantes que han elegido cursar una carrera del área de la educación se componen de 41.515 hombres y 88.236, haciendo un total de 129.751 que asisten tanto al ámbito público como privado. Esto representa el 11,64% del total de estudiantes de pregrado sobre un total de 1.114.640.

**Cuadro 3: Matrícula de pregrado en el área educativa**

Área del Conocimiento	Sexo	Año
		2013
Educación	Hombres	41.515
	Mujeres	88.236
	<b>Total</b>	<b>129.751</b>

**Fuente: Servicio de Información de Educación Superior (SIES), División Educación Superior. Ministerio de Educación de Chile**

<sup>10</sup> La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es un test estandarizado escrito realizado en Chile desde 2003 para el proceso de admisión a la educación universitaria. Es preparada por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile. La PSU es utilizada por las universidades chilenas pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) por intermedio de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) plantea una serie de “incentivos”<sup>11</sup> destinados a la promoción de la educación superior entre sus propios habitantes. La metodología adoptada a es una serie de becas y créditos destinados a ello. Es por ello que podemos nombrar a distintas becas, que implican que el que la obtuviera no debe devolver absolutamente nada al Estado, que si bien su finalidad sería promocionar la educación superior, pueden clasificarse en dos: de *arancel*, es decir aquellas destinadas a financiar parte del costo de tus estudios y a aquellos alumnos que han tenido dificultades económicas y que pueden cubrir el total o parte del valor anual de la carrera, y en algunos casos, la matrícula (estos recursos son entregados directamente a las instituciones de Educación Superior), son ejemplo de ellas Beca Bicentenario, Beca Juan Gómez Millas, Beca Nuevo Milenio, Beca Excelencia Académica, Beca para Hijos de Profesores, Beca Puntaje PSU, beca reparación, beca discapacidad, beca excelencia técnica, beca articulación, beca reubicación universidad del mar, Beca Presidente de la República, Beca Indígena, Beca Zona Extrema Magallanes y Antártica Chilena; y por otro lado encontramos a las becas de *complementación* que son de tres tipos de beneficios que el Ministerio de educación otorga, los cuales consisten en un aporte para gastos asociados a los estudios o en el financiamiento de un programa de nivelación académica para el estudiante, las cuales son la Beca de Nivelación académica, Beca Alimentación y la Beca Mantención.

Como política destinada específicamente a los futuros docentes se creó una beca de arancel denominada “*Beca Vocación de Profesor*” que según sus propios dichos constituye una iniciativa destinada a mejorar no solo el ingreso sino también la permanencia y egreso de aquellos estudiantes destacadas que hubieran elegido la carreras pedagógicas. Este beneficio está subdividido en dos modalidades, una primera modalidad destinada a las/os alumnas/os que decidan inscribirse por primera vez en primer año de la carrera Pedagogía, Educación Parvularia o Educación Diferencial; y en segundo lugar para aquellos estudiantes que se encuentren cursando el último año de una licenciatura y tuvieran la intención de continuar un ciclo o programa de formación pedagógica. Para ambos se exige un rendimiento académico específico consistente en la obtención de un puntaje PSU promedio y el cual además

---

<sup>11</sup> Por otro lado se ha implementado una suerte de créditos a la educación superior que constituyen préstamos destinados a cubrir el costo de los estudios y que provienen de las arcas estatales o con el respaldo del Estado Nacional. A diferencia de las becas de arancel o complementarias, aquí se plantea explícitamente que se debe realizar una devolución de los recursos utilizados después de haber obtenido la titulación, en plazos que oscilan entre los 10 a 20 años, dependiendo obviamente de la cuantiosidad de la deuda y cuyo monto a reembolsar se encontrara entre el 5% y el 10 % del total de los ingresos anuales obtenidos. entre este tipo de créditos encontramos a el Fondo de crédito universitario y al crédito con garantía estatal.

condiciona la cobertura (abarcando desde la matriculación y el arancel anual hasta comprender también una suma de dinero y hasta el financiamiento de un semestre en una casa de estudios fuera del país) (Cuadro 4 y 5).

**Cuadro 4: Beca obtenida según el puntaje PSU para el programa pedagogía**

Un semestre en el extranjero		
Aporte mensual de \$80.000		
Beca arancel y matrícula		
PSU superior a 720 puntos	PSU entre 700 y 720 puntos	PSU entre 600 y 700 puntos

*Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2014)*

**Cuadro 5: Beca obtenida según el puntaje PSU para licenciados que opten carrera pedagógicas**

Aporte mensual de \$80.000	
Beca arancel y matrícula	
PSU superior a 700 puntos	PSU entre 600 y 700 puntos

*Fuente: Ministerio de Educación de Chile (2014)*

En los dos casos está dirigida para estudiar en instituciones universitarias reconocidas oficialmente por el Ministerio de Educación.

Casi contrapartida se establece un compromiso que el futuro profesional deberá adoptar una vez obtenida la titulación, que diferirá según el caso: para los que hubieran estudiado carreras pedagógicas requerirá que se desempeñe trabajando al menos durante el periodo de 3 años en una institución educativa municipal, subvencionada o de administración o delegada con una jornada de 30 horas semanales contando con 12 años a partir de la obtención de la beca para concretarlo<sup>12</sup>. El plazo se reduce para los licenciados de acuerdo a lo que haya durado la formación pedagógica en lo referido a la prestación obligatoria que deben hacer a establecimientos educativos (1 o 2 años) y así como también el tiempo que cuenta para efectivizar la labor (7 años a partir del otorgamiento de la beca).

Para la beca, debiendo completar un formulario, igualmente es el Ministerio quien se encarga de publicar en una lista pormenorizada con la institución, la jornada, la modalidad y las carreras que pueden ser elegidas por los postulantes, como una suerte de direccionamiento adicional destinado a los alumnos.

<sup>12</sup> A los efectos de cumplimentar el beneficio asignado, y a su vez como reaseguro del cumplimiento, los beneficiarios deben firmar un pagaré ante un notario. De esta forma es exigible judicialmente en el caso de incumplimiento de la obligación de retribución.



## **A modo de conclusión**

Paradójicamente los procesos de descentralización que sufrieron Argentina y Chile a lo largo de más de dos décadas sentaron las bases para que en la actualidad las estrategias de incentivos para la elección de carreras docentes en ambos países sigan bajo el esquema de centralidad, constituyéndose el Ministerio de Educación o institución subalterna en las encargadas de emplear políticas de promoción específicas. La descentralización hacia entidades territoriales o institucionales más reducidas no implicó consecuentemente un diseño de estrategias que se hubieran institucionalizado a través de normativas aprovechando esa contigüidad espacial con los potenciales ingresantes a carreras pedagógicas. Los organismos descentralizados conjuntamente con las instituciones formadoras no parecen animarse a armar una planificación continua que capitalice, al menos, el conocimiento e idiosincrasia de los futuros estudiantes de acuerdo a las heterogéneas características de los distintos lugares de emplazamiento. Esto último pareciera en parte haberse tenido en cuenta en Argentina por el programa que sustituye a Elegir Docencia, denominado *Estímulos Económicos*. Este último establece, en ese sentido, que el ISFD establecerá un orden de mérito para sus alumnos pero el otorgante de las becas sigue siendo definidos y autorizados por instituciones centrales (en este caso el Instituto Nacional de Formación Docente y ANSES correspondientemente)

Igualmente, los estímulos establecidos para el sector parecieran responder a la cantidad de docentes que se necesitan más que a cualquier otro interés, y que pareciera intentar no tanto el aumento sino evitar el decrecimiento de la matrícula.

En términos de políticas públicas la situación parece diferenciarse tangencialmente, en Chile, no puede afirmarse que conformen una política integral que vaya más allá del aporte económico de la beca o el crédito. En Argentina, la situación es muy distinta en donde a partir de los últimos 10 años se sancionaron e implementaron diferentes normativas que implicaron el sustento para los estudios y también una incorporación de los nuevos profesores proyectados hacia las vivencias escolares en marcos de igualdad e inclusión educativa en la diversidad de contextos socio-educativos; aunque cabe aclarar que el aspecto económico forma parte importante de esas políticas.

Particularmente, las políticas de incentivos docentes en la Argentina hacen mayor hincapié en la población estudiantil de los Institutos de Formación Docente (IFD) a contraposición del caso chileno en donde ese mismo tipo de esfuerzos estarían proyectados a los estudiantes universitarios que elijan carreras docentes. Puede inferirse que ello está

vinculado con el grado de afianzamiento que en Argentina han cobrado las carreras docentes a partir del normalismo.

Por otra parte, es llamativo al menos que de la comparación de las becas elegidas en el presente trabajo en el caso chileno, se haya optado por una modalidad, que podríamos decir “técnica”, no habitual para las becas. Es decir comúnmente este tipo de financiamiento para realizar estudios rara vez exige el reembolso o contraprestación con implicancias económicas como pasa en el caso de Chile, en la cual el adjudicatario de una beca debe obligarse a trabajar siendo una especie de devolución y que incluso debe firmar un pagaré (como reaseguro) para hacerla efectiva. Acaso el apego de este país a concepciones mercantilistas del trabajo docente haya contribuido en establecer ese carácter, alejándose de la noción holística de servicio público con orientación a lograr ciertos márgenes de equidad social.

A pesar de todo lo dicho ambos Estados han decidido seguir invirtiendo fuertemente en educación e idear políticas que intentan convencer los jóvenes para estudiar docencia aunque quizás no hayan diversificado lo suficiente ciertas medidas de seducción en el ofrecimiento de las mismas más allá de lo puramente económico, contemplando cuestiones complejas como lo son lo social, cultural, regional, histórico, etc.

En la actualidad, América del Sur en el plano político está inmerso en un complejo proceso que se ha dado en llamar pos-neoliberalismo, que intenta revertir la hegemonía neoliberal y contrarrestar con los esfuerzos conservadores de todo tinte que están presentes en la región. La tarea es titánica ya que no solo se trata de derribar ciertas estructuras y embestir contra aquellos que las sustentan sino también desmontar concepciones mercantilistas de las relaciones sociales impulsando un camino de redistribución y derechos populares; y es aquí donde se inscriben las políticas destinadas a fomentar la matriculación en las carreras docentes de los últimos tiempos en ambos países.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, F. (2011) *La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y prospectiva*. En **Revista Latinoamericana de Educación Comparada** / relec / Año 2 N°2
- BITAR, S (2011). *Formación docente en Chile*. Serie Documentos N° 57. Santiago de Chile: PREAL. (Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe).
- CARUSO, M. (2011). *Teoría y metodología en estudios comparados: la justificación de un plusvalor y el abordaje de la globoesfera*. En **Revista Latinoamericana de Educación Comparada** / relec / Año 2 N°2.
- CONTRERAS-SANZANA, G. y VILLALOBOS-CLAVERÍA, A (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. En **Revista Educación y Educadores**, Vol. 13, N°3, Sept./Dec. 2010, pp. 397-417, Universidad de La Sabana, Colombia.
- FELDFEBER, M. (2014). *Las políticas de formación Docente*. Extraído de [www.fundacionluminis.org.ar/autor/myriam-feldfeber](http://www.fundacionluminis.org.ar/autor/myriam-feldfeber)
- FILMUS, D. y KAPLAN, K. (2012) *Educación para una sociedad más justa. Debates y desafíos de la Ley de Educación Nacional*. Cap. 1. Ed. Aguilar, Buenos Aires.
- GIOVINE, R Y MARTIGNONI, L. (2010). *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Editorial UNCPBA, Tandil.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2006). *La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada*. *Tendencias Pedagógicas* N° 11, Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2015a): sitio web de becas y créditos en <http://portal.becasycréditos.cl/>

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2015b): sitio web de Beca Vocación de Profesor - Introducción [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_contenido=25674&id\\_portal=74&id\\_seccion=4188](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_contenido=25674&id_portal=74&id_seccion=4188)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2015c): sitio web de Beca Vocación de Profesor - Pedagogías (BVP Pedagogía) [http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id\\_contenido=25674&id\\_portal=74&id\\_seccion=4188](http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=25674&id_portal=74&id_seccion=4188)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2015d): sitio web de Beca Vocación de Profesor-Licenciaturas (BVP Licenciatura) [http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id\\_contenido=25675&id\\_portal=74&id\\_seccion=4188](http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=25675&id_portal=74&id_seccion=4188)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2015e): sitio web de Beca Arancel Primer Año [http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id\\_contenido=29694&id\\_portal=74&id\\_seccion=4751](http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=29694&id_portal=74&id_seccion=4751)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2015f): sitio web de Beca Arancel desde el Segundo Año [http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id\\_contenido=29696&id\\_portal=74&id\\_seccion=4751](http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=29696&id_portal=74&id_seccion=4751)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2015g): sitio web de Becas Complementarias [http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id\\_contenido=25651&id\\_portal=74&id\\_seccion=4751](http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=25651&id_portal=74&id_seccion=4751)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2015h): sitio web de Créditos de Educación Superior [http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id\\_contenido=25652&id\\_portal=74&id\\_seccion=4751](http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=25652&id_portal=74&id_seccion=4751)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2012) Anuario de estadísticas. Argentina.  
------(2007) Proyecto Elegir docencia <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/95017/EL003177.pdf?sequence=1>

- MONTES, N. (2010) *Principales rasgos de la educación en la región desde la información*. Estadística disponible. Propuesta Educativa. Número 34 – Año 19 – Nov. 2010 – Vol 2. - Págs. 13 a 23.
- MORDUCHOWICZ, A. (2010a) *Asignación de recursos en sistemas educativos descentralizados en América Latina*. IPEE/UNESCO, Buenos Aires, Argentina.
- ----- (2010b) “*El federalismo fiscal- educativo argentino*” en Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno (comp.) IPEE/UNESCO, Buenos Aires, Argentina.
- BERNASCONI, A y ROJAS, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.
- SCHRIEWER (1996). “*Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*” en Pereyra, M. y otros. (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- SECRETARIA DE POLITICAS UNIVERSITARIAS (2010). *Anuario de estadísticas universitarias (2010)*, Argentina.
- SLATER, D. (1996). “*La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte- Sur: Imaginaciones desafiantes de lo global*” en Pereyra, M. y otros. (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- YUTRONIC, J.; REICH, R. y otros (2011). *Convenio de desempeño y su aporte al financiamiento de la educación superior en Chile*. En **Revista Educación Superior y Sociedad**. Vol 16, No 1, UNESCO-IESALC.