

# La educación superior en China y Chile (1950-2024): trayectorias institucionales, puntos de inflexión y desafíos comunes

**Yan Jiang\***

 Universidad Complutense de Madrid, España.

 [yjiang03@ucm.es](mailto:yjiang03@ucm.es)

 <https://orcid.org/0009-0009-6015-7775>

Recibido: 2 de noviembre de 2025 | Aceptado: 28 de noviembre de 2025

## Resumen

Este estudio analiza la evolución de la educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024 desde el enfoque del institucionalismo histórico comparado. Su objetivo es identificar las trayectorias institucionales, los principales puntos de inflexión y los desafíos actuales de ambos sistemas. A través de un análisis diacrónico y sincrónico, se examinan las dimensiones política, económica, social, institucional y cultural. Los resultados revelan que China, bajo una conducción estatal, consolidó la universidad como herramienta de modernización y desarrollo científico, mientras que Chile, a partir de la liberalización y privatización, amplió la cobertura, pero acentuó la segmentación social y la heterogeneidad de la calidad. Pese a sus diferencias estructurales, ambos países enfrentan tensiones comunes vinculadas a la calidad, la equidad y el financiamiento, así como al reto compartido de la digitalización en la era pospandemia. El estudio aporta una visión comparativa del Sur Global y ofrece lecciones relevantes para el diseño contemporáneo de políticas públicas en educación superior.

## Palabras clave

Educación superior, China, Chile, educación comparada, institucionalismo histórico.

\* Yan Jiang es doctoranda en la Universidad Complutense de Madrid. Su línea de investigación se centra en la educación comparada, con especial atención al estudio de la educación superior en los países de América Latina. Ha participado en varias conferencias internacionales con ponencias relacionadas con su campo de estudio y ha publicado diversos artículos académicos en chino y en español.

## **A educação superior na China e no Chile (1950-2024): trajetórias institucionais, pontos de inflexão e desafios comuns**

### **Resumo**

Este estudo analisa a evolução da educação superior na China e no Chile entre 1950 e 2024 sob a perspectiva do institucionalismo histórico comparado. O objetivo é identificar as trajetórias institucionais, os principais pontos de inflexão e os desafios atuais de ambos os sistemas. Por meio de uma análise diacrônica e sincrônica, examinam-se as dimensões política, econômica, social, institucional e cultural. Os resultados mostram que a China, sob forte direção estatal, consolidou a universidade como instrumento de modernização e desenvolvimento científico, enquanto o Chile, a partir da liberalização e privatização, ampliou a cobertura, mas acentuou a segmentação social e a heterogeneidade da qualidade. Apesar das diferenças estruturais, ambos os países enfrentam tensões comuns relacionadas à qualidade, à equidade e ao financiamento, bem como o desafio compartilhado da digitalização na era pós-pandemia. O estudo contribui para compreender a diversidade de trajetórias no Sul Global e oferece lições relevantes para o desenho contemporâneo de políticas públicas em educação superior.

### **Palavras-chave**

Educação superior, China, Chile, educação comparada, institucionalismo histórico.

## **Higher Education in China and Chile (1950-2024): Institutional Trajectories, Turning Points, and Common Challenges**

### **Abstract**

This study analyzes the evolution of higher education in China and Chile between 1950 and 2024 from the perspective of comparative historical institutionalism. Its objective is to identify institutional trajectories, major turning points, and current challenges in both systems. Using diachronic and synchronic comparison, it examines political, economic, social, institutional, and cultural dimensions. The results show that China, under strong state leadership, consolidated the university as an instrument of modernization and scientific development, while Chile, through liberalization and privatization, expanded coverage but increased social segmentation and heterogeneity in quality. Despite structural differences, both countries face common tensions related to quality, equity, and financing, as well as the shared challenge of digitalization in the post-pandemic era. The study contributes to understanding the diversity of higher education paths in the Global South and offers valuable lessons for contemporary policy design in higher education.

### **Keywords**

Higher education, China, Chile, comparative education, historical institutionalism.

## INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo XX, la educación superior ha desempeñado un papel estratégico en los procesos de modernización, crecimiento económico y transformación social a escala nacional y global. Su expansión se ha manifestado en la transición desde sistemas elitistas hacia configuraciones masivas e incluso universales. No obstante, las trayectorias nacionales han sido heterogéneas, fuertemente condicionadas por los entornos políticos, económicos e institucionales de cada país (Mok y Jiang, 2016; Noui, 2020; Marginson, 2022).

En este contexto, los casos de China y Chile ofrecen una perspectiva comparativa de gran valor. China ha construido un modelo estatal centralizado, caracterizado por la articulación entre el desarrollo social, científico y tecnológico y las estrategias nacionales de crecimiento. En el caso de Chile, la política estatal ha configurado un sistema orientado por la liberalización y la privatización, que deriva en una amplia diversificación institucional y en un financiamiento basado en la demanda de mercado.

Ambos países son parte del Sur global, con políticas claramente diferentes, pero con sistemas de educación superior que enfrentan desafíos comunes –como la masificación, la equidad, la calidad y el financiamiento– en un contexto marcado por la globalización y, más recientemente, por la digitalización pospandemia.

En el artículo se presentan resultados preliminares de una investigación que persigue el objetivo de analizar comparativamente la evolución histórica de la educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024, dividiendo este periodo en etapas definidas por cambios políticos, económicos, sociales y educativos, con el fin de identificar continuidades, rupturas y desafíos centrales en sus respectivos procesos de desarrollo.

El estudio se organiza en torno a tres preguntas fundamentales: ¿Qué trayectorias históricas han seguido los sistemas de educación superior en China y Chile, y de qué manera los factores políticos, económicos, sociales e institucionales influyeron en su configuración?, ¿qué políticas y reformas educativas constituyeron sus principales puntos de inflexión?, ¿qué retos comunes enfrentan actualmente ambos países en cuanto a la masificación, equidad, calidad y financiamiento?

A partir de esas preguntas se organiza la investigación dentro de la lógica del institucionalismo histórico comparado (Thelen, 1999), que permite examinar cómo las decisiones políticas, las dinámicas sociales y los arreglos institucionales han moldeado a largo plazo los sistemas universitarios de ambos países. El diseño metodológico combina la comparación diacrónica, mediante una periodización común en cuatro etapas, con la comparación sincrónica, orientada a identificar convergencias y divergencias en períodos equivalentes.

Para ello, aplica métodos teóricos como el análisis y la síntesis, los cuales se apoya en fuentes primarias –normativas legales, planes de desarrollo, estadísticas oficiales– y secundarias –literatura académica e informes sectoriales–. Con la información obtenida se desarrolla un proceso de triangulación que asegura la validez y consistencia de los hallazgos.

En consecuencia, el estudio no se limita a la mera descripción de hechos históricos, sino que busca ofrecer una interpretación crítica de los mecanismos estructurales que han configurado los sistemas de educación superior en ambos países, aplicando para ello el método histórico-lógico. Esto que conlleva aplicar el método comparado, que facilita constatar las trayectorias nacionales, respuestas y soluciones frente a la calidad, equidad, masificación

y financiamiento de la educación superior, lo que aportar lecciones relevantes para el diseño de nuevas políticas que acerque a ambos países como parte del Sur global.

## MARCO TEÓRICO

### **El desarrollo de la educación superior como proceso histórico y social**

El desarrollo de la educación superior puede entenderse como un proceso histórico-estructural influido por los cambios políticos, económicos y culturales de cada sociedad. En este marco general, Clark (1983) propone el “triángulo de coordinación”, donde el Estado, el mercado y la comunidad académica interactúan y cuyo equilibrio define el modelo de gobernanza universitaria.

Desde una perspectiva política-económica, Carnoy y Samoff (1990) interpretan la educación superior como parte del proceso de modernización nacional, en el cual el Estado utiliza las instituciones educativas como instrumentos de acumulación de capital humano, legitimación ideológica y movilidad social. Esta visión se complementa con los planteamientos de Bourdieu (1998), quien concibe el sistema educativo como un campo donde se reproducen o transforman las estructuras de poder y las jerarquías sociales.

Lo anterior nos lleva a asegurar que la educación superior no se desarrolla de manera autónoma, sino en estrecha relación con las transformaciones del Estado, la política, la economía y la sociedad de cada país.

El desarrollo de la educación superior también se manifiesta a través de la diferenciación institucional. Clark (1998) y Scott (1995) sostienen que la expansión del sistema universitario genera una creciente diversificación interna: universidades de investigación, instituciones técnicas, centros regionales o privados, entre otros. Esta diferenciación es funcional, pues permite responder a demandas heterogéneas del mercado laboral y, a la vez, produce tensiones entre excelencia y equidad. Según Marginson (2011), las universidades cumplen tres misiones: la formación de capital humano, la producción de conocimiento y la creación de cultura pública.

### **Educación superior y modernidad: trayectorias en el sur global**

En el marco de la globalización y la desigualdad estructural, el desarrollo de la educación superior en el Sur global debe entenderse no como una mera réplica de modelos del Norte, sino como un proceso de construcción de modernidades situadas. El concepto de Sur global funciona aquí como una categoría analítica más que geográfica: designa una posición histórica y estructural dentro del sistema mundial, marcada por relaciones de dependencia, asimetrías de poder y una distribución desigual de la producción de conocimiento (Connell, 2007; De Sousa Santos, 2010). Desde esta perspectiva, las trayectorias educativas del Sur global no solo reflejan dichas asimetrías, sino que también constituyen intentos de generar respuestas propias y de articular alternativas epistemológicas y políticas frente a la hegemonía del Norte.

Marginson (2018) y Altbach (2016) señalan que la globalización educativa reproduce jerarquías epistémicas, pero también abre espacios para la agencia de los países periféricos. El desarrollo de la educación superior, entonces, no se reduce al crecimiento cuantitativo ni a la expansión de cobertura, sino que implica la consolidación de una cultura académica, una estructura institucional y un conjunto de políticas públicas coherentes con el proyecto de país. Esta perspectiva integradora constituye el fundamento teórico de la presente investigación, que busca comprender el desarrollo histórico de los sistemas de educación superior de China y Chile desde una óptica comparativa. conocimiento y la creación de cultura pública.

## METODOLOGÍA

El objetivo del estudio es analizar comparativamente la evolución histórica de la educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024. Asimismo, el estudio adopta un enfoque cualitativo de institucionalismo histórico comparado (Thelen, 1999), adecuado para analizar procesos de largo plazo y comprender las interacciones entre políticas educativas, contextos políticos y estructuras sociales.

Dentro de este marco, la estrategia comparativa combina dos niveles:

- Análisis diacrónico, basado en una periodización común en cuatro etapas históricas (1950-2024). Dicha periodización, estructurada en torno al proceso de masificación de la educación superior, permite identificar continuidades, rupturas y momentos críticos en la evolución de ambos sistemas universitarios.
- Análisis sincrónico, orientado a identificar convergencias y divergencias entre los sistemas de China y Chile en períodos equivalentes.

El periodo 1950-2024 se divide en cuatro etapas definidas por cambios políticos, económicos, sociales y educativos, con el fin de identificar continuidades, rupturas y desafíos centrales en sus respectivos procesos de desarrollo.

- Primera etapa: 1950-1976. Fundación del sistema de educación superior moderno como instrumento político.
- Segunda etapa: 1977-2000. Reformas estructurales y transición hacia la diversificación.
- Tercera etapa: 2001-2020. Masificación, regulación de la calidad e inserción internacional.
- Cuarta etapa: 2021-2024. Digitalización y nuevos desafíos de gobernanza.

El estudio se guía por dimensiones analíticas –política, económica, social e institucional–, a través de las cuales se interpretan los factores que han configurado las políticas de educación superior como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Marco de análisis

| Pregunta de investigación  | Dimensión     | Indicadores  |
|--|---------------|--|
| ¿Qué trayectorias históricas han seguido los sistemas de educación superior en China y Chile, y de qué manera los factores políticos, económicos, sociales e institucionales influyeron en su configuración? | Política      | Control estatal/autonomía, regímenes y reformas políticas.                             |
|  | Económica     | Financiamiento estatal/privado, programas estratégicos, sostenibilidad.                |
|  | Social        | Cobertura (élite -> masificación), desigualdades urbano-rurales, movimientos sociales. |
|  | Institucional | Estructura del sistema, diversificación de instituciones, mecanismos de calidad.       |
| ¿Qué trayectorias históricas han seguido los sistemas de educación superior en China y Chile, y de qué manera los factores políticos, económicos, sociales e institucionales influyeron en su configuración? | Política      | Leyes y decretos clave, cambios en gobernanza universitaria.                           |
|  | Económica     | Reformas de financiamiento (211/1985, privatización 1981, gratuidad parcial).          |
|  | Social        | Reformas para equidad en acceso, presión de movimientos estudiantiles.                 |
|  | Institucional | Reconfiguración institucional, jerarquización y diversificación.                       |
| ¿Qué retos comunes enfrentan actualmente ambos países en cuanto a la masificación, equidad, calidad y financiamiento?  | Política      | Gobernanza y regulación frente a expansión masiva.                                     |
|  | Económica     | Equilibrio entre cobertura y sostenibilidad, endeudamiento estudiantil.                |
|  | Social        | Brechas socioeconómicas y territoriales, inclusión insuficiente.                       |
|  | Institucional | Desafíos de acreditación, estándares de calidad, digitalización desigual.              |

Fuente: elaboración propia.

Así, se definen cuatro dimensiones analíticas clave:

- Gobernanza y estructura institucional: equilibrio entre Estado, mercado y universidad.
- Función social y equidad: papel de la educación en la movilidad social y la cohesión nacional.
- Financiamiento y políticas públicas: mecanismos de asignación de recursos y estrategias de expansión.
- Internacionalización y proyección cultural: inserción global y desarrollo de capital simbólico.

Las fuentes incluyen documentos normativos (leyes, decretos y planes de desarrollo educativo), estadísticas oficiales –Ministerio de Educación de China, Ministerio de

Educación de Chile, UNESCO, OCDE–, informes institucionales y literatura académica especializada. El análisis combina triangulación de fuentes y comparación controlada, contrastando los datos de ambos países para identificar convergencias y divergencias estructurales.

La unidad de análisis es el sistema nacional de educación superior, entendido como un conjunto de instituciones, normas y prácticas articuladas con el proyecto de Estado y las dinámicas sociales (Clark, 1983; Scott, 1995, 2014; Thelen, 1999; Bray y Thomas, 1995).

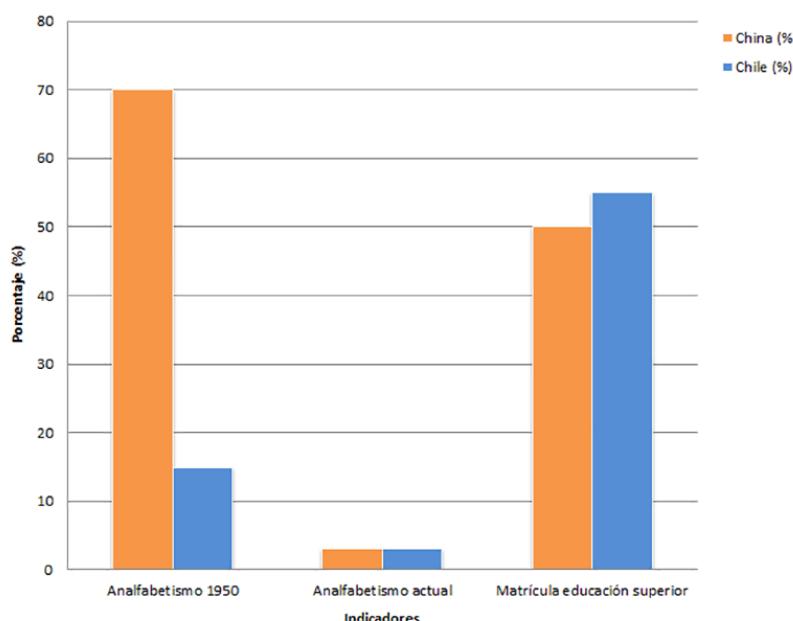
## CARACTERÍSTICAS DE LA REPÚBLICA POPULAR CHINA Y DE LA REPÚBLICA DE CHILE, Y SU EDUCACIÓN GENERAL

China, situada en Asia oriental, cuenta con más de 1.400 millones de habitantes y, desde finales de la década de 1970, se organiza bajo un sistema de partido único con una economía socialista de mercado (Mok y Jiang, 2016). Chile, ubicado en América del Sur y con alrededor de 19 millones de habitantes, funciona como una democracia representativa y, desde 1990, ha consolidado una economía de mercado abierta e integrada al sistema global (Marginson, 2022; Noui, 2020).

En el plano cultural, la tradición confuciana en China ha otorgado históricamente un alto valor a la educación (Hayhoe, 1996), mientras que en Chile la herencia hispano-católica se combinó con el impulso republicano hacia la educación laica (Brunner, 1986), configurando así un perfil cultural propio.

Como se muestra en el gráfico 1, ambos países redujeron drásticamente el analfabetismo –del 70 % al 3 % en China y del 15 % a cifras similares en Chile (UNESCO, 2015)–.

Gráfico 1. Indicadores comparativos de China y Chile en educación



Fuente: elaboración propia.

La situación educativa previa a la educación superior garantiza una base sólida para la continuidad formativa. En China, la educación obligatoria de nueve años –que abarca la primaria y el primer ciclo de secundaria– alcanza tasas de cobertura cercanas al 95.2% (MOE China, 2021). Además, el fortalecimiento del bachillerato general y técnico asegura que la mayoría de los jóvenes complete la enseñanza media. En Chile, la escolaridad obligatoria es de doce años, con tasas de matrícula que superan el 90 % tanto en enseñanza básica como en media (MINEDUC, 2021). Estas cifras evidencian la consolidación de sistemas de educación general amplios e inclusivos que permiten que la mayoría de la población juvenil culmine este ciclo formativo. Sobre esta base, ambos países han podido expandir de manera significativa el acceso a la educación superior, fenómeno que se analiza en la sección siguiente.

### **Primera etapa (1950-1976): fundación del sistema moderna y la educación como instrumento público**

#### ***China: construcción institucional y orientación instrumental***

La evolución de la educación superior en China entre 1950 y 1976 solo puede entenderse a la luz del contexto histórico de construcción del Estado socialista tras 1949. En un escenario marcado por la Guerra Fría, la consolidación del régimen comunista y la implantación de un modelo de planificación centralizada, las universidades se concibieron como instrumentos estratégicos para la formación de cuadros revolucionarios y para la legitimación del nuevo orden político. Desde el inicio, el sistema avanzó a través de una combinación de continuidades institucionales y rupturas abruptas que configuraron su trayectoria durante las primeras décadas de la República Popular.

En este marco, la concepción de Mao Zedong expuesta en *La nueva democracia* (1940) –basada en una “cultura nacional, científica y de masas”– pasó a orientar la función educativa del Estado. Asimismo, las dinámicas geopolíticas de la época favorecieron la adopción del modelo soviético como patrón estructural para reorganizar facultades, departamentos y academias sectoriales (British Council, s.f.; Yang, 2012). Esta convergencia entre ideología revolucionaria y planificación industrial otorgó al sistema universitario un carácter marcadamente instrumental y subordinado a las prioridades del proyecto socialista.

Desde la dimensión política, las instituciones de educación superior quedaron integradas en el aparato del partido-Estado, lo que implicó una reducción progresiva de la autonomía académica. Tal como señala Li Shen (2014), tanto la docencia como la investigación se vincularon explícitamente a los objetivos de consolidación del poder y de movilización ideológica, reforzando una estructura fuertemente centralizada (Liu, 2009).

En el plano económico, la industrialización planificada priorizó la formación técnica e ingenieril, relegando a un segundo plano las ciencias sociales y humanísticas (Xie y Xue, 2008). Así, la universidad se configuró como un componente funcional del proyecto estatal de desarrollo.

A nivel social, durante la década de 1950, se impulsó una primera ampliación del acceso con el propósito de incorporar a jóvenes provenientes de sectores populares. No obstante, estas dinámicas se vieron crecientemente afectadas por la inestabilidad política de los años sesenta. La Revolución Cultural (1966-1976) constituyó una ruptura histórica decisiva:

el cierre prolongado de universidades, la suspensión del examen nacional de ingreso, la persecución de académicos y la paralización de la investigación alteraron profundamente el funcionamiento institucional y desarticularon la vida académica (Macías Otón, 2007).

En este contexto, y en pleno proceso de radicalización política, entre 1970 y 1976 se implantó el sistema de admisión de “obreros, campesinos y soldados”, basado en criterios de recomendación política y participación revolucionaria. Este mecanismo sustituyó los criterios meritocráticos previos y reforzó el sesgo ideológico en la selección del estudiantado (Liu, 2009; Li Shen, 2014).

Paralelamente, la reorganización de facultades de 1952 –inspirada en el modelo soviético– consolidó una estructura académica altamente especializada y centralizada. Durante la Revolución Cultural, el Libro Rojo –compilación oficial de citas de Mao Zedong empleada como guía político-ideológica– reemplazó a los manuales académicos tradicionales, intensificando el papel de la universidad como espacio de adoctrinamiento político (Li Shen, 2014; Macías Otón, 2007).

Diversas medidas adoptadas en este periodo reflejan la combinación de construcción institucional y radicalización política:

- 1950: promulgación del Reglamento Provisional de Instituciones de Educación Superior.
- 1952: reorganización nacional de facultades y departamentos, siguiendo el modelo soviético.
- 1961: aprobación de las “Sesenta reglas”, orientadas a restablecer el orden académico ante crecientes tensiones políticas.
- 1970-1976: implantación del sistema de admisión de “obreros, campesinos y soldados”, en sustitución del examen nacional.

Aunque el sistema experimentó un notable crecimiento cuantitativo –al pasar de 205 instituciones y unos 120.000 estudiantes en 1949 a 434 universidades y 674.000 estudiantes en 1965 (National Bureau of Statistics of China, 1999)–, estos avances contrastaron con la interrupción estructural derivada de la politización extrema. La abolición del examen de ingreso, la sustitución del profesorado por trabajadores y campesinos, y la paralización de la actividad académica constituyeron rupturas históricas que deterioraron de manera significativa la calidad, la gobernanza y la continuidad institucional (Xie, 2012).

En conjunto, entre 1949 y 1976, la educación superior china se configuró como un sistema socialista centralizado, profundamente condicionado por dinámicas sociopolíticas que combinaron avances en cobertura y formación técnica con severos retrocesos provocados por la radicalización ideológica. Estas tensiones explican por qué, al concluir la Revolución Cultural, fue imprescindible emprender una reconstrucción estructural del sistema, iniciada con la reinstauración del examen nacional de ingreso en 1977 y continuada con las reformas de apertura que marcarían la modernización del sector.

### **Chile: bases institucionales y reforma interrumpida**

La evolución de la educación superior chilena entre 1950 y 1976 estuvo profundamente condicionada por los procesos histórico-políticos que marcaron la segunda mitad del siglo XX.

En un periodo caracterizado por tensiones ideológicas, reformas desarrollistas y una creciente polarización política, las universidades adquirieron un papel central en la formación de élites, en la producción científica y en el debate público. La combinación de continuidades institucionales y rupturas abruptas –culminando en el golpe de Estado de 1973– estructuró las dinámicas de expansión, reforma e intervención autoritaria que definieron este ciclo histórico.

Desde comienzos de la década de 1950, las universidades chilenas se consolidaron como instituciones públicas estratégicas vinculadas a la modernización del Estado. La creación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) en 1954 otorgó un marco de coordinación nacional y posicionó a las instituciones tradicionales como actores centrales en la definición de políticas educativas (CRUCH, 1954).

Sin embargo, a medida que avanzaban los años sesenta, estos espacios académicos se transformaron paulatinamente en escenarios de movilización estudiantil y confrontación ideológica, en un clima marcado por la influencia de la Guerra Fría y por las tensiones entre proyectos contrapuestos de transformación social y defensa del orden existente.

En paralelo, la educación superior operaba bajo un modelo de financiamiento predominantemente estatal. La gratuidad coexistía con una disponibilidad limitada de recursos, lo que restringía la expansión de la matrícula y mantenía al sistema en una escala reducida. Aunque el acceso aumentó progresivamente –alcanzando hacia 1973 cerca del 17 % de la población en edad universitaria (Brunner y Uribe, 2007)–, el crecimiento seguía concentrado en los sectores urbanos medios y altos, lo que reflejaba una estructura fuertemente dependiente del presupuesto fiscal.

A nivel social, la década de 1960 estuvo marcada por la emergencia de movimientos estudiantiles y por el fortalecimiento de demandas de democratización interna. No obstante, la cobertura seguía siendo baja y segmentada, con oportunidades de acceso concentradas en grupos socioeconómicos favorecidos y en las principales ciudades del país. La universidad continuaba funcionando, en gran medida, como un mecanismo de reproducción de élites más que como un instrumento de movilidad social amplia.

En este contexto, a fines de la década de 1960, el marco institucional dio paso a la Reforma Universitaria (1967-1973), un proceso ampliamente analizado por Casali Fuentes (2011). Inspirada en los movimientos latinoamericanos de democratización y modernización académica. La reforma impulsó transformaciones en tres ejes principales:

- Gobernanza institucional, mediante la incorporación de estudiantes, académicos y funcionarios en los órganos de gobierno.
- Renovación curricular, con la introducción de contenidos interdisciplinarios y una mayor vinculación social.
- Extensión universitaria, que fortaleció el papel público y comunitario de la universidad.

Estas innovaciones incluyeron la incorporación de estudiantes y académicos en los órganos de cogobierno, la renovación curricular orientada hacia enfoques interdisciplinarios y la expansión de la extensión universitaria como herramienta de vinculación social.

En instituciones como la Universidad de Chile, estas transformaciones se plasmaron en el Estatuto de 1971, que formalizó un modelo de gestión compartida (Universidad de Chile,

1971; BCN, 2010). Sin embargo, pese a estas innovaciones, el sistema mantuvo un carácter marcadamente elitista: hacia 1980, la tasa bruta de matrícula apenas alcanzaba el 7,2 % de los jóvenes entre 18 y 24 años (Banco Mundial, 1998). Esta baja cobertura reflejaba la persistencia de barreras de acceso socioeconómicas y territoriales. Además, el aparato regulador continuaba siendo débil: antes de la creación de marcos modernos de aseguramiento de la calidad, la fiscalización externa dependía casi exclusivamente del CRUCH y de la tradición académica (UNESCO-IESALC, 2003).

Paralelamente, las universidades se convirtieron en centros de debate intelectual y producción cultural, lo que reflejaba la creciente interconexión entre educación superior, proyectos ideológicos y discusiones sobre el rumbo del país. La politización del estudiantado, junto con la articulación de movimientos universitarios, reforzó el papel de la institución como espacio público y actor político relevante en la vida nacional.

El golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973 interrumpió abruptamente esta trayectoria reformista y el régimen militar, encabezado por Augusto Pinochet, redefinió por completo la estructura de la educación superior: intervino la autonomía universitaria, persiguió a estudiantes y académicos asociados a movimientos de izquierda e impuso un aparato de control institucional de carácter autoritario (Brunner, 1986; Garretón, 1983; Cox, 1987).

En consecuencia, esta ruptura marcó el cierre del ciclo democratizador previo y preparó el terreno para la profunda reconfiguración que caracterizaría la década siguiente, basada en la descentralización, la privatización y la introducción de mecanismos de mercado.

En conjunto, el periodo 1950-1976 configuró las bases del sistema universitario chileno moderno. Aunque se avanzó en la institucionalización estatal, la coordinación interuniversitaria y una democratización incipiente, persistieron la baja cobertura, las desigualdades sociales y la fragilidad regulatoria. Las dinámicas históricas de esta etapa –atravesadas por reformas, tensiones políticas y una ruptura autoritaria decisiva– delinearon un proceso en el que convergieron continuidades institucionales y quiebres profundos, cuyo impacto estructuraría el desarrollo posterior de la educación superior en Chile.

### **Resumen comparativo (1950-1976)**

En este periodo, China y Chile desarrollaron sistemas universitarios fuertemente condicionados por sus contextos políticos. China construyó un modelo socialista centralizado, subordinado al partido-Estado y profundamente afectado por la Revolución Cultural. Chile, por su parte, avanzó en institucionalización y reforma universitaria democrática, pero con baja cobertura y fuerte segmentación social, hasta la ruptura provocada por el golpe de 1973. En ambos casos, la educación superior evolucionó bajo dinámicas sociopolíticas que combinaron expansión limitada y quiebres históricos decisivos.

## Segunda etapa (1977-2000): reformas estructurales y transición hacia la diversificación

### *China: reformas estructurales y expansión del sistema universitario*

Entre 1977 y 2000, China vivió un proceso intenso de reforma y apertura, durante el cual la economía evolucionó de un modelo planificado hacia una economía socialista de mercado. En este contexto, la educación superior se concibió como un motor estratégico para el desarrollo económico y social, con la prioridad de restaurar un sistema debilitado tras la Revolución Cultural (Comité Central del Partido Comunista de China, 1978).

La transformación del sector se articuló mediante una serie de políticas decisivas que, en orden cronológico, marcaron las principales etapas de reestructuración:

- 1977: reanudación del examen nacional unificado de ingreso universitario, que estableció la vía meritocrática de selección y normalizó el acceso basado en el rendimiento académico.
- 1980: Reglamento de Grados Académicos, que instauró un sistema completo de licenciatura, maestría y doctorado, institucionalizando la formación de alto nivel.
- 1985: Decisión sobre la Reforma del Sistema Educativo, que amplió la autonomía universitaria e introdujo innovaciones, como el crédito académico y la doble titulación.
- 1993: Esquema de Reforma y Desarrollo Educativo, que consolidó la educación superior como pilar estratégico de la modernización nacional, promoviendo la “construcción conjunta, cooperación y fusión” entre instituciones.
- 1998: Ley de Educación Superior, que otorgó rango legal a la autonomía universitaria y reforzó el marco jurídico del sistema.
- 1999: Decisión sobre la Educación Integral, que impulsó la transición de un modelo profesional rígido hacia una formación integral orientada a la calidad.

Los efectos de estas políticas fueron significativos. A finales de los noventa, China disponía de más de 1.800 programas de doctorado y 6.500 de maestría (Zhu, 2014). La reorganización institucional dio lugar a fusiones emblemáticas –como la creación de la nueva Universidad de Zhejiang– que optimizaron la asignación de recursos. Desde 1999, la política de expansión de matrícula duplicó el número de admitidos, pasando de 1,08 millones en 1998 a 2,2 millones en 2000; la tasa bruta de matrícula ascendió del 9,8 % al 11 % (Centro de Desarrollo Educativo Nacional, 2001), lo que marcó el tránsito de un sistema de élite hacia una masificación incipiente.

Los avances de este periodo pueden sintetizarse en tres dimensiones principales:

1. Escala: crecimiento sostenido de la matrícula que reforzó la base de capital humano.
2. Estructura: diversificación de instituciones y disciplinas. El sistema se amplió con universidades centrales directamente dependientes del Ministerio de Educación, universidades y colleges gestionados por gobiernos locales, instituciones de minorías étnicas, normales y centros de formación de maestros, así como escuelas técnicas y vocacionales. A partir de la década de 1980, se permitió también el surgimiento de

universidades y colleges privados, lo que configuró una estructura mixta entre lo estatal y lo privado (Li, 2009).

3. Institucionalidad: consolidación de un marco legal y establecimiento de un sistema completo de grados y posgrado (Ley de Educación Superior de la República Popular China, 1998).

Sin embargo, junto con los logros emergieron desafíos estructurales. La rápida expansión redujo los recursos disponibles por estudiante y generó riesgos de calidad. La presión por ampliar infraestructuras llevó a niveles significativos de endeudamiento institucional. Persistieron desajustes entre formación y mercado laboral, lo que dificultó la inserción de ciertos egresados. Asimismo, la concentración de recursos en las regiones más desarrolladas profundizó las desigualdades territoriales (Min, 2002).

En conclusión, entre 1977 y 2000, China consiguió reconstruir y expandir su sistema de educación superior como parte integral del proyecto de modernización nacional. No obstante, las tensiones en torno a la calidad, el financiamiento y la equidad revelaron limitaciones estructurales que condicionaron la agenda de reformas de las décadas siguientes.

### **Chile: expansión estructural y consolidación del modelo de mercado**

La segunda etapa del desarrollo de la educación superior en Chile no puede comprenderse sin considerar el quiebre político provocado por el golpe de Estado de 1973, que instauró la dictadura militar encabezada por Augusto Pinochet. Este acontecimiento redefinió por completo el modelo de Estado y abrió paso a una reorientación estructural basada en la liberalización económica, la reducción del rol del Estado y la introducción de mecanismos de mercado en sectores sociales estratégicos, incluida la educación. En este marco histórico, las transformaciones del sistema universitario deben entenderse como efectos directos del nuevo orden político-ideológico impuesto tras 1973.

Entre 1977 y 2000, Chile avanzó hacia un modelo de modernización económica inspirado en los principios del neoliberalismo. En este contexto, la educación superior se convirtió en un campo prioritario de reconfiguración institucional. La reforma decisiva fue el Decreto con Fuerza de Ley 1 de 1981 (Gobierno de Chile, 1981a, que redefinió la figura jurídica de las universidades, descentralizó las instituciones estatales –fragmentando la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado en campus regionales autónomos– y abrió la puerta a la creación de universidades privadas, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT). Con ello se inauguró un sistema mixto, fuertemente privatizado y caracterizado por una creciente diferenciación institucional (BCN, 1981).

Tras esta redefinición estructural, el marco normativo consolidó las transformaciones impulsadas por el régimen militar mediante una serie de disposiciones clave:

- DFL 1/1981: sentó las bases de la nueva arquitectura institucional y diversificó profundamente el sistema (Gobierno de Chile, 1981a).
- DFL 4/1981: reconfiguró el financiamiento fiscal, reduciendo progresivamente los aportes estatales –del 90 % en 1982 a cerca del 50 % en 1985–, incrementando así la dependencia de aranceles y recursos privados (Gobierno de Chile, 1981b).

- Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990: creó el Consejo Superior de Educación e instituyó los primeros mecanismos formales de licenciamiento y reconocimiento, introduciendo un marco inicial de aseguramiento de la calidad (Gobierno de Chile, 1990).

Como resultado directo de este nuevo orden normativo, durante los años ochenta y noventa el sistema experimentó una expansión acelerada. La matrícula pasó de 116.962 estudiantes en 1980 (7,2 % del grupo de 18 a 24 años) a cifras significativamente mayores hacia fines del periodo, lo que dio origen a un proceso de masificación incipiente (Banco Mundial, 1998).

La proliferación de universidades privadas, IP y CFT diversificó la oferta académica e incorporó programas profesionalizantes y de menor costo unitario, ampliando las oportunidades de acceso para nuevos sectores sociales. De manera paralela, la descentralización de las universidades estatales fortaleció su presencia regional, aunque ello incrementó la heterogeneidad en términos de calidad y prestigio (Wan, 2006).

Los logros principales de esta etapa pueden sintetizarse en tres dimensiones:

1. Cobertura, mediante una expansión sostenida de la matrícula.
2. Diversificación, con la incorporación de nuevas modalidades institucionales y programas profesionalizantes.
3. Institucionalidad, gracias a la introducción de mecanismos iniciales de aseguramiento de la calidad a partir de la LOCE.

Sin embargo, estas transformaciones también generaron tensiones estructurales significativas. La reducción del financiamiento público trasladó los costos a las familias, consolidando un modelo de financiamiento basado en la demanda y debilitando los incentivos de calidad. La segmentación social e institucional produjo trayectorias diferenciadas según el origen socioeconómico y el tipo de institución, reproduciendo desigualdades en acceso y resultados.

En conjunto, el periodo 1977-2000 configuró el ecosistema contemporáneo de la educación superior chilena: un sistema mixto, descentralizado y altamente privatizado, caracterizado por una fuerte diversificación institucional y una expansión territorial creciente. Estos avances –así como sus tensiones– pueden entenderse como efectos directos del modelo político y económico instaurado tras 1973. Con el cierre del periodo, la promulgación de la LOCE estableció un marco normativo que preparó el terreno para las reformas de aseguramiento de la calidad y equidad que se desarrollarían en la década de 2000.

### **Resumen comparativo (1977-2000)**

Durante la segunda etapa, Chile y China reconfiguraron profundamente sus sistemas de educación superior en estrecha relación con transformaciones políticas mayores: la dictadura militar y las reformas neoliberales en Chile, y la apertura económica tras 1978 en China. Ambos países experimentaron expansión de la matrícula, diversificación institucional y una redefinición del rol estatal, aunque siguiendo lógicas opuestas.

Mientras Chile avanzó hacia un modelo de mercado altamente privatizado y segmentado de forma acelerada, China reconstruyó su sistema bajo un marco estatal centralizado que promovió una expansión comparativamente más homogénea. Estas trayectorias paralelas pero divergentes muestran cómo contextos políticos contrastantes generaron modelos de gobernanza y equidad claramente diferenciados.

### **Tercera etapa (2001-2020): masificación, regulación de la calidad e inserción internacional**

#### ***China: de la masificación a la universalización***

Con el inicio del siglo XXI, en un contexto marcado por la globalización y la consolidación de la economía del conocimiento, la educación superior china entró en una fase de expansión a gran escala. En 2002, la tasa bruta de matrícula superó por primera vez el 15 %, lo que significó el tránsito de un sistema de élite a uno de masas (EHEA, 2010). Esta transformación se acompañó de la formulación de metas estratégicas nacionales, expresadas en el Plan Nacional a Medio y Largo Plazo para la Reforma y el Desarrollo de la Educación (2010-2020), que fijó el objetivo de alcanzar un 40 % de matrícula bruta en 2020 (Consejo de Estado del Pueblo, 2010). Dicho plan consolidó la centralidad de la educación superior en la estrategia de modernización del país.

Durante esta etapa, el Estado no solo dio continuidad a los proyectos de excelencia universitaria –Proyecto 211 y Proyecto 985, orientados a fortalecer un núcleo de instituciones de alto nivel–, sino que también introdujo nuevas iniciativas que configuraron el marco de desarrollo de la educación superior:

- 2010: Plan Nacional a Medio y Largo Plazo para la Reforma y el Desarrollo de la Educación (2010-2020), que estableció objetivos de expansión cuantitativa y consolidación cualitativa.
- 2011: Plan para la Mejora de la Capacidad Innovadora de las Universidades (Plan 2011), destinado a fomentar la cooperación entre universidades, institutos de investigación y empresas (Cheng et al., 2023).
- 2012: Programa Nacional de Calidad de la Enseñanza de Pregrado, centrado en la mejora de la docencia y la innovación curricular.
- 2013: Plan de Revitalización de la Educación Superior en la Región Centro-Oeste (2012-2020), que buscaba reducir las brechas territoriales y promover la equidad en el acceso (Consejo de Estado del Pueblo, 2010).

Estas medidas articularon una ruta de desarrollo en tres ejes principales:

1. Expansión: el número de estudiantes creció de forma sostenida. La tasa bruta de matrícula pasó del 12,5 % en 2000 al 54,4 % en 2020 (MOE, 2021), configurando el sistema más grande del mundo.
2. Calidad: los programas de excelencia disciplinaria y las reformas docentes contribuyeron al fortalecimiento del profesorado y de la oferta académica.

3. Equidad: políticas específicas, como el Plan de Revitalización del Centro-Oeste y los programas de admisión especial, ampliaron las oportunidades para regiones y colectivos históricamente desfavorecidos.

En términos de resultados, en 2020, el sistema de educación superior chino registró 41,83 millones de estudiantes matriculados y una tasa bruta de inscripción del 54,4 % (MOE, 2021). Las universidades asumieron un papel central en la investigación nacional, gestionando cerca del 80 % de los proyectos financiados por la Fundación Nacional de Ciencias Naturales (NSFC, 2020). Además, los Proyectos 985 y 211 consolidaron una estructura diferenciada y jerárquica, lo que incrementó significativamente la visibilidad internacional de las universidades chinas.

Sin embargo, esta expansión acelerada también generó tensiones estructurales. La relación alumno-profesor se mantuvo elevada (18,4:1 en 2019), lo que limitó la atención personalizada y sobrecargó los recursos docentes (MOE, 2020). La inversión pública en educación superior, como proporción del PIB, resultó insuficiente para sostener la calidad del crecimiento. La concentración de recursos en la franja costera oriental profundizó las desigualdades territoriales, mientras que persistieron desajustes entre la formación y el mercado laboral, reflejados en el desempleo o subempleo de egresados en determinadas disciplinas (Molnar et al., 2015).

En síntesis, durante 2001-2020, China logró la transición de la educación superior desde la masificación hacia una universalización incipiente, construyendo el sistema universitario más grande del mundo y reforzando sus capacidades de investigación e institucionalidad. No obstante, los desafíos vinculados con la calidad, la equidad y la pertinencia evidenciaron tensiones estructurales que marcarían la agenda de reformas del periodo siguiente, orientadas hacia la digitalización y la innovación en el marco de la era pospandemia.

### **Chile: expansión privatizada, regulación y conflictos estructurales**

En el tránsito hacia el siglo XXI, el sistema chileno de educación superior cristalizó un modelo caracterizado por la privatización predominante, el financiamiento por demanda y una regulación de la calidad débil. Entre 2001 y 2020, este modelo se consolidó institucionalmente, aunque empezó a mostrar crecientes tensiones sociales y políticas.

Políticas y marcos normativos clave:

- 2005: Crédito con Aval del Estado (CAE). Instituido por la Ley 20.027, permitió una expansión acelerada del acceso mediante financiamiento en deuda (Wikipedia, s. f.).
- 2006: Ley 20.129. Estableció el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, creando la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) como entidad autónoma encargada del aseguramiento de la calidad, tanto institucional como de programas (Congreso Nacional, 2006).
- 2011-2013: Movilizaciones estudiantiles. Las protestas estudiantiles ubicaron en el debate público los temas del lucro, la calidad y la gratuidad, y exigieron reformas estructurales al modelo educativo.

- 2018: Ley 21.091. Redefine la gobernanza del sistema de educación superior, fortaleciendo la supervisión estatal y estableciendo regulaciones sobre admisión, aranceles y régimen de gratuidad (Gobierno de Chile, 2018).

Durante este periodo, el sistema chileno alcanzó una masificación sostenida. La tasa bruta de matrícula terciaria se elevó desde niveles medios en 2000 hasta superar el 90 % hacia fines de la década de 2010. La matrícula se diversificó entre universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT), con predominio del sector privado.

Simultáneamente, se consolidó un marco institucional de aseguramiento de la calidad, aunque con debilidades sistémicas –por ejemplo, el caso del cierre de la Universidad del Mar en 2012 evidenció las fragilidades regulatorias–. En cuanto al financiamiento, la expansión de créditos y becas permitió incorporar estudiantes de sectores menos favorecidos, y desde 2016, la implementación progresiva de la gratuidad parcial inauguró un giro redistributivo focalizado en los estratos de menores ingresos.

Entre 2001 y 2020, Chile completó la transición hacia un sistema de educación superior masivo, constituyó una arquitectura regulatoria más densa y amplió el alcance de las políticas de ayuda estudiantil hacia la gratuidad parcial.

### **Problemas estructurales y tensiones persistentes**

No obstante estos avances, persistieron tensiones estructurales profundas:

1. La segmentación social e institucional replicó desigualdades de origen según tipo de institución, limitando la movilidad social.
2. El endeudamiento estudiantil derivado del CAE adquirió carácter paradigmático y problemático para la legitimidad política del sistema.
3. El aseguramiento de la calidad mostró debilidades frente al encubrimiento del lucro y la heterogeneidad institucional (Molina Domingo, 2020).
4. La estructura financiera continuó dependiendo en gran medida de recursos privados, lo que plantea interrogantes sobre su sostenibilidad y efecto redistributivo.

En resumen, entre 2001 y 2020, Chile completó la transición hacia un sistema de educación superior masivo. En paralelo, consolidó una arquitectura regulatoria más robusta y amplió las políticas de apoyo estudiantil, avanzando hacia esquemas de gratuidad parcial. Aunque el acceso se amplió sustancialmente, la persistencia de desigualdades, el creciente grado de endeudamiento y la dependencia del gasto privado limitaron la redistribución real. Estos dilemas se trasladaron a la siguiente etapa, en la que la agenda pública estaría orientada a profundizar la gratuidad, robustecer la regulación y confrontar los desafíos de sostenibilidad en un sistema heterogéneo y creciente.

### **Resumen comparativo (2001-2020)**

China alcanzó la masificación con más del 50 % de matrícula bruta, fortaleciendo la investigación y la jerarquía institucional, aunque persistieron desigualdades regionales y desajustes laborales. Chile superó el 90 % de cobertura, con avances en calidad y gratuidad parcial, pero

enfrentó segmentación social, endeudamiento estudiantil derivado del Crédito con Aval del Estado (CAE, un sistema de crédito con garantía estatal) y debilidades regulatorias.

### **Cuarta etapa (2021-2024): digitalización e inclusión social en un mundo pospandemia China: de la infraestructura al aprendizaje inteligente**

En los años posteriores a la pandemia, la digitalización se consolidó como motor de resiliencia educativa. En este nuevo escenario, China elevó la digitalización de la educación superior al rango de estrategia nacional, vinculándola tanto con la ampliación de la equidad educativa como con el desarrollo económico basado en la innovación.

Entre 2021 y 2024, una serie de políticas estratégicas definió la hoja de ruta de la transformación digital:

- 2022: el Ministerio de Educación lanzó la Estrategia Nacional de Digitalización Educativa, marcando el tránsito de iniciativas fragmentadas hacia una arquitectura integrada (MINEDUC, 2022).
- 2024: la nueva Ley de Grados Académicos incorporó explícitamente la digitalización como mandato legal, asignando al Estado la responsabilidad de fortalecer la gestión de la información académica (Comisión Permanente, 2024).
- 2024: nueve ministerios publicaron conjuntamente el Plan de Acción para la Formación de Talento Digital (2024-2026), que vinculó la transformación educativa con la estrategia nacional de economía digital (MOHRSS et al., 2024).

Bajo este marco legal y estratégico, la digitalización avanzó mediante una secuencia articulada que integró el diseño institucional, el desarrollo de plataformas y su aplicación pedagógica. El desarrollo de la Plataforma Nacional de Educación Inteligente constituyó el principal hito del periodo, al consolidarse como la mayor infraestructura digital educativa del país y funcionar como eje articulador de recursos, servicios y prácticas docentes a escala nacional. Para 2024, la plataforma contaba con más de 27.000 cursos universitarios y superaba los 600 millones de visitas acumuladas (MOE, 2024).

En el plano pedagógico, la iniciativa “IA + Educación” promovió la incorporación de tutores inteligentes y modelos de aprendizaje personalizado, facilitando la transición de la enseñanza estandarizada hacia formas de aprendizaje adaptativo (MOE, 2024). Asimismo, la normalización del reconocimiento de créditos en línea fortaleció un sistema de aprendizaje flexible y a lo largo de la vida, ampliando las oportunidades para trabajadores y estudiantes de zonas rurales o remotas.

En conjunto, estas políticas permitieron conformar un sistema de recursos digitales compartidos a gran escala y, simultáneamente, avanzar en la integración de la inteligencia artificial en los procesos docentes. Ello contribuyó a mejorar la eficiencia administrativa, fortalecer la innovación pedagógica y ampliar las oportunidades de inclusión para regiones y grupos tradicionalmente marginados. Estos avances favorecieron la inclusión social, al reducir barreras geográficas y ofrecer nuevas oportunidades a sectores previamente marginados.

Sin embargo, la sostenibilidad de esta transformación enfrenta importantes desafíos:

1. La persistencia de la brecha digital, derivada tanto de desigualdades en infraestructura como de diferencias en competencias tecnológicas.
2. La ausencia de sistemas robustos de evaluación de la calidad del aprendizaje en línea, que limita la medición de resultados y la toma de decisiones.
3. El rezago en las capacidades digitales del profesorado, que dificulta la adopción efectiva de metodologías innovadoras.
4. Las crecientes preocupaciones sobre la seguridad y la ética de los datos, relacionadas con el uso de plataformas educativas inteligentes (Simona, 2022).

En conclusión, entre 2021 y 2024, China avanzó de manera decisiva hacia la digitalización de la educación superior, articulando infraestructura, pedagogía e innovación tecnológica y consolidando un ecosistema de recursos y servicios a escala nacional. No obstante, la sostenibilidad de estos avances dependerá de la capacidad del Estado para combinar inversión tecnológica con políticas inclusivas que garanticen una distribución equitativa de los beneficios en todo el sistema educativo.

### **Chile: digitalización e inclusión en la educación superior**

Entre 2021 y 2024, la educación superior chilena pasó de gestionar la emergencia sanitaria a consolidar una institucionalidad propia del periodo pospandemia. En este nuevo escenario, emergieron dos ejes centrales de transformación.

Por un lado, la digitalización dejó de ser una medida contingente y se convirtió en un componente estratégico de la gestión, la docencia y el aseguramiento de la calidad. A diferencia del caso chino, Chile no cuenta con una estrategia nacional unificada de transformación digital, sino con un proceso de adopción institucional más descentralizado y heterogéneo. Por otro lado, la inclusión social fue redefinida mediante nuevas políticas de acceso, financiamiento y regulación, orientadas a disminuir brechas y ampliar las oportunidades educativas.

Los diagnósticos sectoriales (MetaRed Chile, 2022-2023) evidencian un progreso sostenido en la madurez tecnológica de las instituciones de educación superior. Paralelamente, la gobernanza de TI, la analítica de datos y la ciberseguridad comenzaron a consolidarse como capacidades estructurales, lo que permitió pasar de una lógica de mera “continuidad pedagógica” hacia una transformación digital más profunda.

Si bien Chile no desarrolló una plataforma digital nacional de escala comparable a la china, las instituciones fortalecieron sus propios ecosistemas tecnológicos y ampliaron de manera significativa la oferta de programas híbridos y virtuales.

En paralelo, el Informe de Matrícula 2024 evidencia la consolidación de entornos híbridos en la educación superior chilena. El sistema registró 1,38 millones de estudiantes matriculados, de los cuales casi el 60 % corresponde a universidades. Estas cifras muestran la necesidad de adaptar los servicios digitales a un estudiantado masivo y heterogéneo.

En materia de inclusión, la reforma de admisión produjo un cambio significativo con el reemplazo de la PSU por la PAES –implementada plenamente en 2023–, al privilegiar la medición de competencias y ampliar las vías de equidad para reducir brechas de acceso. Por

su parte, las políticas de financiamiento reforzaron este enfoque mediante la expansión de la gratuidad y otros apoyos estudiantiles dirigidos a los sectores de menores ingresos.

En 2023, la gratuidad benefició a más de medio millón de estudiantes, focalizándose en el 60 % de menores ingresos y concentrando el 78 % de los beneficios estudiantiles estatales. Este avance reforzó el carácter redistributivo del financiamiento, aunque la alta participación privada en el gasto institucional siguió tensionando la sostenibilidad del modelo.

El marco legal también incorporó una extensión normativa hacia los entornos virtuales, ajustándose a las nuevas dinámicas híbridas de la educación superior. La Ley 21.369 (Gobierno de Chile, 2021) amplió la obligación de prevenir y sancionar el acoso y la discriminación de género a los espacios digitales, estableciendo protocolos y mecanismos institucionales que articulan la protección de derechos con la gobernanza digital universitaria.

Los resultados de este periodo pueden sintetizarse en tres dimensiones de avance:

1. La madurez digital institucional y la normalización de los formatos híbridos.
2. La expansión de la gratuidad y la implementación de la PAES como reformas de equidad en el acceso.
3. La extensión del marco de protección de derechos hacia los espacios virtuales.

En conjunto, estos avances consolidaron una etapa de modernización institucional sin precedentes en la educación superior chilena. No obstante, persistieron brechas digitales: las brechas de capacidades digitales entre universidades, IP y CFT; la dependencia del financiamiento privado, que limita la sostenibilidad de la inclusión, y la necesidad de consolidar estándares de calidad académica y mecanismos de apoyo psicosocial en la educación en línea.

En suma, entre 2021 y 2024, la agenda chilena articuló dos prioridades centrales: la transformación digital orientada al valor público y la inclusión social mediante nuevas políticas de acceso y financiamiento estudiantil.

Estas líneas de acción evidencian los esfuerzos del país por enfrentar, de manera simultánea, los desafíos de la masificación educativa y las desigualdades estructurales acentuadas durante la pandemia.

### **Resumen comparativo (2021-2024)**

En China, la digitalización se consolidó como una estrategia nacional mediante plataformas masivas y proyectos de IA + educación, aunque persistieron brechas digitales y desafíos éticos. En Chile, la normalización del modelo híbrido, la reforma de admisión a través de la PAES y la ampliación de la gratuidad reforzaron la inclusión, aunque esta siguió condicionada por la desigualdad digital y la alta dependencia del financiamiento privado.

## **DISCUSIÓN Y ANÁLISIS COMPARADO**

### **Análisis comparado de dimensiones educativas**

La evolución de la educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024 revela trayectorias divergentes, pero también puntos de convergencia en su adaptación a las demandas de

modernización. El análisis comparado en cinco dimensiones –política, económica, social, institucional y cultural– permite comprender con mayor precisión cómo cada sistema configuró su desarrollo histórico. A continuación, se presenta una síntesis (tabla 2) que complementa y nutre la explicación textual de las dinámicas en ambos países.

### **Dimensión política**

En China, la educación superior estuvo fuertemente subordinada a la orientación política del Estado. Entre 1950 y 1976 prevaleció la instrumentalización ideológica bajo el modelo socialista, con interrupciones críticas durante la Revolución Cultural. Desde 1977, el partido-Estado impulsó la reconstrucción y posterior expansión, consolidando la universidad como pilar estratégico de la modernización y, más recientemente, como instrumento de competitividad global en la era digital.

En Chile, la universidad también estuvo marcada por rupturas políticas. En la década de 1960, la reforma universitaria buscó democratizar la gobernanza, pero el golpe de 1973 interrumpió ese proceso. A partir de 1981, bajo un régimen autoritario, se implantó un modelo neoliberal que liberalizó el sector y redujo el rol estatal. En el siglo XXI, la presión social y los movimientos estudiantiles reorientaron la agenda hacia la equidad, mayor regulación y gratuidad parcial.

### **Dimensión económica**

En China, el financiamiento y la expansión estuvieron estrechamente vinculados al proyecto de industrialización y, luego, a la estrategia de desarrollo nacional. El Estado mantuvo la centralidad en la asignación de recursos, con programas de excelencia (211, 985, Doble Primera Clase) y, más tarde, con inversiones en digitalización.

En Chile, la dimensión económica se caracterizó por un giro hacia el financiamiento por la demanda. Tras la reforma de 1981, los aportes públicos descendieron y las familias asumieron la mayor carga de los costos educativos. Desde los años 2000, los mecanismos de crédito estudiantil (CAE) y, posteriormente, la gratuidad parcial introdujeron ajustes redistributivos, aunque la alta dependencia de recursos privados continúa limitando la sostenibilidad del sistema.

### **Dimensión social**

El sistema chino pasó de una formación elitista en los años cincuenta a una masificación plena en el siglo XXI. Las políticas de expansión, junto con planes de equidad territorial, han ampliado el acceso, aunque persisten desigualdades entre zonas urbanas y rurales, y entre regiones costeras e interiores.

En Chile, la cobertura aumentó de manera acelerada: de un sistema elitista en 1970 se pasó a más del 90 % de matrícula bruta en 2019. Sin embargo, la masificación convivió con una fuerte segmentación social, donde el origen socioeconómico sigue determinando el tipo de institución al que se accede, lo que reproduce desigualdades y limita la movilidad social.

## Dimensión institucional

China desarrolló un sistema centralizado, jerárquico y planificado. En las primeras décadas, la universidad fue diseñada como un instrumento estatal especializado. Posteriormente, el país consolidó un marco institucional robusto, con leyes y políticas que estructuran la expansión, la diferenciación y la calidad, hasta llegar a la institucionalización de la digitalización como estrategia nacional.

Chile, en cambio, construyó un sistema descentralizado y altamente diferenciado tras la reforma de 1981. La proliferación de universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica generó diversidad, pero también heterogeneidad de calidad. Recién desde los años 2000 se fortaleció el aseguramiento de la calidad y la regulación estatal, aunque aún con limitaciones frente a un sistema complejo y fragmentado.

## Dimensión cultural

En China, la universidad fue concebida como un vehículo de modernización científica y tecnológica, estrechamente vinculada a los objetivos nacionales. La cultura académica se ha desarrollado en tensión entre la obediencia política y la búsqueda de prestigio global, especialmente en investigación. En la era digital, se enfatiza la innovación y la formación de talento vinculado a la economía del conocimiento.

En Chile, la universidad cumplió históricamente un papel de élite cultural y de formación de ciudadanía crítica, función que se transformó con la privatización y la expansión. La cultura universitaria se ha tensionado entre la mercantilización y la reivindicación social, especialmente visible en las movilizaciones estudiantiles que situaron a la equidad y el derecho a la educación como valores centrales en la agenda pública.

El análisis comparado muestra que, mientras China avanzó hacia un modelo de desarrollo estatal dirigido, en el cual la universidad se integra como instrumento estratégico del proyecto nacional, Chile configuró un modelo orientado al mercado, donde la universidad se expandió bajo lógicas de privatización y presión social. En ambos casos, las dimensiones política, económica, social, institucional y cultural han interactuado para definir trayectorias diferenciadas que reflejan tanto las particularidades de sus régimen políticos como las tensiones inherentes a la expansión de la educación superior en el Sur global.

Tabla 2. Resumen comparativo de políticas y transformaciones en la educación superior de China y Chile (1950-2024)

| Dimensión | China  | Chile   |
|-----------|--|---|
| Política  | Subordinación al Estado; de la instrumentalización ideológica a la universidad como pilar estratégico de la modernización y la digitalización. | De la democratización frustrada (década de 1960) al modelo neoliberal post-1981; presión social reciente reorienta la agenda hacia equidad y gratuidad. |

|               |   |   |
|---------------|---|---|
| Económica     | Financiamiento estatal centralizado; programas de excelencia (211, 985, Doble Primera Clase) y fuerte inversión pública en expansión y digitalización.                      | Financiamiento por la demanda; reducción del aporte estatal; dependencia de familias y créditos (CAE), con gratuidad parcial desde 2016.                                    |
| Social        | De sistema elitista a masificación plena (>50 % de matrícula); avances en equidad territorial, aunque persisten desigualdades urbano-rurales.                               | De sistema elitista a cobertura >90 %; segmentación social persistente según origen socioeconómico e institución que limita la movilidad social.                            |
| Institutional | Sistema centralizado, jerárquico y planificado; consolidación de un marco legal robusto y políticas de diferenciación y calidad.  | Sistema descentralizado y altamente diferenciado; proliferación de universidades privadas, IP y CFT; regulación y aseguramiento de la calidad solo desde la década de 2000. |
| Cultural      | Universidad como instrumento de modernización científica; tensión entre obediencia política y prestigio global; énfasis reciente en innovación y economía del conocimiento. | De élite cultural y formación ciudadana a tensiones entre mercantilización y reivindicación social; movimientos estudiantiles reinstalan la equidad como valor central.     |

Fuente: elaboración propia.

El estudio histórico y multidimensional de los sistemas de educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024 permite superar la descripción y avanzar hacia un nivel analítico más explicativo, que facilita la comprensión de las dinámicas de desarrollo y de las lógicas estructurales subyacentes.

### Relectura de los hallazgos y mecanismos de interpretación

La investigación muestra que el sistema de educación superior en China sigue una lógica de “Estado dominante-orientación estratégica”. El Gobierno no solo ocupa una posición central en la formulación de políticas y en la asignación de recursos, sino que también, mediante programas como la Doble Primera Clase, integra la universidad en el proyecto nacional de modernización y autonomía tecnológica. Bajo este modelo, la universidad deja de ser únicamente un espacio de producción de conocimiento y se convierte en un instrumento fundamental al servicio de la estrategia estatal.

En contraste, desde la década de 1980, Chile adoptó un modelo centrado en el mercado, caracterizado por la liberalización institucional, la privatización de las fuentes de financiamiento y la marginalización del rol estatal. No obstante, bajo la presión de los movimientos sociales –particularmente, las protestas estudiantiles de 2011–, el Estado ha reforzado su intervención en materia de equidad y calidad, implementando políticas como la gratuidad, lo que refleja una tensión persistente entre la lógica de mercado y las demandas sociales.

Pese a las trayectorias divergentes, ambos países han experimentado una transformación estructural desde la educación superior elitista hacia la masificación y, más recientemente, hacia la universalización. La tasa bruta de matrícula en China pasó del 3,4 % en

1990 a más del 60 % en 2023, mientras que Chile, en el mismo periodo, también transitó rápidamente del modelo elitista a la masificación. Actualmente, ambos sistemas exploran la transición hacia la educación digital como respuesta a los desafíos que las transformaciones tecnológicas globales plantean a los modelos de formación de capital humano.

### ***Diferencias estructurales desde el institucionalismo histórico***

Las diferencias entre ambos sistemas se enraízan en sus trayectorias institucionales. En China, la herencia de la economía planificada socialista, combinada con el fortalecimiento de la capacidad estatal tras la reforma y apertura, configuró la educación superior como un verdadero “proyecto nacional”. Los planes quinquenales y los sistemas de evaluación disciplinaria muestran un patrón de diseño de arriba hacia abajo.

En Chile, la reforma educativa implementada por la dictadura de Pinochet en 1981 estableció un paradigma neoliberal, introduciendo la expansión de universidades privadas, la mercantilización de las matrículas y la competencia por fondos públicos, lo que transformó radicalmente su ecosistema de educación superior. Tras la democratización de los años noventa, el Estado recuperó parcialmente funciones regulatorias, aunque el mercado siguió ocupando una posición dominante.

Las diferencias políticas acentuaron esta divergencia: el sistema de partido-Estado en China garantiza continuidad y capacidad de ejecución en las políticas educativas; en Chile, en cambio, el pluralismo democrático convirtió a los movimientos estudiantiles, la alternancia política y la opinión pública en variables clave, generando oscilaciones entre eficiencia, equidad y libertad.

Además, la posición de ambos países en el sistema internacional configuró sus estrategias: China, como potencia emergente, utiliza la educación superior para reforzar su competitividad tecnológica y su poder blando; Chile, como país de tamaño medio en América Latina, ha mostrado una fuerte adaptación a los modelos globales promovidos por organismos internacionales como el Banco Mundial o la OCDE.

### **Retos comunes y tensiones compartidas**

A pesar de las diferencias institucionales, ambos países enfrentan tensiones similares:

- El triángulo calidad-equidad-financiamiento: la masificación amplió el acceso, pero también profundizó la segmentación y las desigualdades internas. En China, persisten brechas notables entre universidades de elite y no elite. En Chile, la segmentación entre universidades privadas selectivas y otras instituciones es igualmente evidente. Las políticas de financiamiento basadas en el desempeño y los sistemas de aseguramiento de la calidad buscan responder a estas tensiones, aunque sin resolver plenamente la contradicción entre equidad y excelencia.
- Autonomía, control y rendición de cuentas: las universidades chinas gozan de mayor autonomía operativa, pero siempre dentro del marco de liderazgo del partido y de la estrategia nacional. En Chile, las instituciones tienen autonomía legal, pero están condicionadas por mecanismos de mercado y sistemas de evaluación. En ambos modelos,

la comunidad académica enfrenta restricciones que reflejan la tensión estructural entre autonomía y control externo.

### Relectura desde las teorías comparadas

Los casos de China y Chile ofrecen ejemplos contrastantes para la teoría comparada de la educación superior. Según el modelo de Martin Trow, ambos países pasaron de la educación elitista a la masificación y avanzan hacia la universalización, aunque con ritmos y mecanismos distintos: China a través de un proceso de modernización comprimida bajo dirección estatal, y Chile mediante una trayectoria híbrida, impulsada por el mercado y modulada por ajustes políticos.

De acuerdo con el “triángulo de coordinación” de Burton Clark, el modelo chino privilegia la autoridad estatal como eje de coordinación, mientras que el chileno se inclina hacia la lógica de mercado. En ambos casos, el componente de la “oligarquía académica” es debilitado, lo que revela un desafío común para la autonomía universitaria en la gobernanza contemporánea de la educación superior.

## CONCLUSIÓN

El análisis histórico y comparado de la educación superior en China y Chile entre 1950 y 2024 permite identificar tanto las singularidades de sus trayectorias como los desafíos comunes que enfrentan en la actualidad. A lo largo de este estudio se buscó responder a cuatro preguntas fundamentales, cuyas respuestas se sintetizan a continuación.

En primer lugar, en cuanto a las trayectorias históricas, ambos países transitaron desde sistemas elitistas hacia configuraciones masivas e incluso incipientemente universales, aunque mediante ritmos y mecanismos diferentes. China lo hizo bajo la conducción estratégica del Estado, integrando la universidad como instrumento central de modernización y competitividad global. Chile, en cambio, avanzó mediante un modelo de liberalización y privatización que expandió la cobertura, pero generó una fuerte segmentación institucional y social.

En segundo lugar, las políticas y reformas educativas marcaron puntos de inflexión decisivos. En China, hitos como la reanudación del Gaokao (examen nacional de ingreso a la universidad) en 1977, la promulgación de la Ley de Educación Superior de 1998 o la estrategia de digitalización pospandemia evidencian la continuidad de un proyecto nacional orientado al desarrollo. En Chile, la reforma de 1981 inauguró un modelo de mercado, mientras que las movilizaciones estudiantiles de 2011 y la introducción de la gratuidad parcial desde 2016 redefinieron el debate sobre equidad y calidad.

En tercer lugar, las dimensiones política, económica, social, institucional y cultural revelan configuraciones contrastantes. China consolidó un sistema centralizado, jerárquico y planificado, con fuerte inversión pública y énfasis en la investigación científica y tecnológica. Chile, en cambio, estructuró un sistema descentralizado, altamente diversificado y dependiente del financiamiento privado, donde la tensión entre mercantilización y reivindicación social marcó la cultura universitaria.

Finalmente, los retos actuales convergen en tres ejes principales: la búsqueda de calidad en contextos de masificación, la reducción de desigualdades estructurales –regionales en el caso chino, sociales en el chileno– y la incorporación de la digitalización como estrategia de resiliencia y transformación. Ambos países deben equilibrar autonomía universitaria, regulación estatal y sostenibilidad financiera para responder a los dilemas contemporáneos de la educación superior.

En síntesis, el estudio muestra que, pese a las diferencias institucionales y políticas, China y Chile comparten desafíos universales en el triángulo de calidad-equidad-financiamiento, ahora profundizados por la digitalización. Mientras China ilustra un modelo de modernización dirigida por el Estado y Chile ejemplifica las tensiones de un sistema de mercado regulado, sus experiencias ofrecen lecciones complementarias para el Sur global: la necesidad de articular expansión y equidad con políticas sostenibles, fortalecer la regulación sin sofocar la autonomía académica y aprovechar las oportunidades de la transformación digital para construir sistemas más inclusivos y resilientes.

## REFERENCIAS

- Altbach, P. G. (2016). *Global Perspectives on Higher Education*. Johns Hopkins University Press.
- Banco Mundial (1998). *Chile's Tertiary Education Experience: Access and Equity in Higher Education* (p. Box 30). Banco Mundial. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/590381468012019313/pdf/709660PUB0Box30iary0education0chile.pdf>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. Holt, Rinehart and Winston.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN) (1981). Decreto con Fuerza de Ley N.º 1 de 1981. *Normas sobre universidades*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bray, M. y Thomas, R. M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review* 65(3), 472-490. <https://doi.org/10.17763/haer.65.3.g3228437224v4877>
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (2a ed.). Springer.
- British Council. (s.f.). A Brief Overview of Chinese Higher Education System. [https://www.british-council.in/sites/default/files/higher\\_education\\_system\\_of\\_china.pdf](https://www.british-council.in/sites/default/files/higher_education_system_of_china.pdf)
- Brunner, J. J. (1986). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Fondo de Cultura Económica.
- Brunner, J. J. (2009). Universities and the Public Sphere: Knowledge Creation and State Building in Chile. *Comparative Education Review* 53(1), 27-52.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercado y Estado en la educación superior chilena: Análisis y propuestas*. Fundación Chile 21.

- Bureau Nacional de Estadísticas de China (1999). *China Statistical Yearbook 1999*. Beijing: China Statistics Press.
- Carnoy, M. y Samoff, J. (1990). *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton University Press.
- Casali Fuentes, A. (2011). Reforma universitaria en Chile, 1967-1973. Pre-balance histórico de una experiencia frustrada. *Intus-Legere Historia* 5(1), 81-100.
- Centro de Desarrollo Educativo Nacional (2001). Análisis del desarrollo de la educación superior en China: 1998-2000. Beijing: Ministerio de Educación de la República Popular China.
- Cheng, H., Huang, S., Yu, Y., Zhang, Z. y Jiang, M. (2023). The 2011 Collaborative Innovation Plan, University-Industry Collaboration and Achievement Transformation of Universities: Evidence from China. *Journal of the Knowledge Economy* 14(2), 1249-1274. <https://doi.org/10.1007/s13132-022-00907-0>
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California Press.
- Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Pergamon.
- Comisión Permanente de la Asamblea Popular Nacional. (2024). *Law of the People's Republic of China on Academic Degrees adopted April 26, 2024; to take effect January 1, 2025*. Consejo de Estado del Pueblo de la República de China. [https://english.www.gov.cn/news/press\\_releases/202404/26/content\\_WS662b4fb9c6d0868f4e8e6751.html](https://english.www.gov.cn/news/press_releases/202404/26/content_WS662b4fb9c6d0868f4e8e6751.html)
- Comité Central del Partido Comunista de China. (1978). *Decision of the Third Plenary Session of the 11th Central Committee on Reform and Opening-up (Adopted December 18, 1978)*. Beijing: Partido Comunista de China.
- Congreso Nacional de Chile (2006). Ley 20.129. *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=254476>
- Connell, R. (2007). *Southern Theory: The Global Dynamics of Knowledge in Social Science*. Polity Press.
- Consejo de Estado del Pueblo de la República de China (2010). Outline of China's National Plan for Medium and Long-Term Education Reform and Development (2010-2020). Ministerio de Educación del Pueblo de la República de China. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729\\_171904.htm](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.htm)
- Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CUCH) (s. f.). *Historia del CRUCH: su creación en 1954*. <https://consejoderrectores.cl/el-consejo/quienes-somos/>
- Cox, C. (1987). *Política educativa en Chile: 1965-1985*. CIDE.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce, CLACSO.
- EHEA (2010). *The General Situation of Higher Education in China*. [https://ehea.info/media.ehea.info/file/2010\\_Vienna/82/0/CHINA\\_Higher\\_Education\\_597820.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/2010_Vienna/82/0/CHINA_Higher_Education_597820.pdf)

- Fundación Nacional de Ciencias Naturales de China (NSFC) (2020). NSFC 2020 Annual Report. [https://www.nsfc.gov.cn/english/site\\_1/pdf/Annual%20Report%202020.pdf](https://www.nsfc.gov.cn/english/site_1/pdf/Annual%20Report%202020.pdf)
- Garretón, M. A. (1983). *El proceso político chileno*. FLACSO.
- Gobierno de Chile (1981a). Decreto con Fuerza de Ley N.º 1: *Fija normas sobre universidades*. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=112071>
- Gobierno de Chile (1981b). Decreto con Fuerza de Ley N.º 4: *Fija normas sobre financiamiento de las universidades*. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=112073>
- Gobierno de Chile (1990). Ley N.º 18.962. *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30620>
- Gobierno de Chile (2018). Ley N.º 21.091 sobre Educación Superior. [https://www.mineduc.cl/organigrama/edusup/normativas/Ley-21091\\_29-MAY-2018.pdf](https://www.mineduc.cl/organigrama/edusup/normativas/Ley-21091_29-MAY-2018.pdf)
- Gobierno de Chile (2021). Ley N.º 21.369 que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1165023>
- Hao, K. (2001). *Reformas y desarrollo de la educación superior en China*. Beijing Normal University Press.
- Harvey, C. (s.f.). *Primer: A Global History of Higher Education*. World History Commons. <https://worldhistorycommons.org/primer-global-history-higher-education>
- Hayhoe, R. (1996). *China's Universities, 1895-1995: A Century of Cultural Conflict*. Garland Publishing.
- Ley 20.027 (2005). Establece el Crédito con Aval del Estado para estudios superiores. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=239034>
- Ley de Educación Superior de la República Popular China (1998). *Higher Education Law of the People's Republic of China*. <https://media.unesco.org/sites/default/files/webform/r2e002/7f92bf2f8c20bf70e4485fc5e74a874d9afac41e.pdf>
- Li, S. (2014). *Monografía sobre la educación superior en China contemporánea*. Universidad de La Habana.
- Liu, B. (2009). La revisión y la perspectiva del Organismo Educativo China desde la modificación económica. *Fudan Education Forum* 7, 43-57.
- Macías Otón, E. (2007). El derecho a la educación en China. *Anales de Derecho* 25, 545-561. [https://www.researchgate.net/publication/43125264\\_El\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion\\_en\\_China](https://www.researchgate.net/publication/43125264_El_derecho_a_la_educacion_en_China)
- Mao, Z. T. (1940). *On New Democracy*. [https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-2/mswv2\\_26.htm](https://www.marxists.org/reference/archive/mao/selected-works/volume-2/mswv2_26.htm)
- Marginson, S. (2011). Higher Education and Public Good. *Higher Education Quarterly* 65(4), 411-433. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00496.x>
- Marginson, S. (2018). Global Trends in Higher Education: The Post-Neoliberal Era. *Higher Education in Southeast Asia and Beyond* (3), 12-13.

- Marginson, S. (2022). What is Global Higher Education? *Oxford Review of Education* 48(6), 725-743. <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2061438>
- MetaRed Chile (2022-2023). *Informe sobre madurez tecnológica e inclusión digital en la educación superior chilena*.
- Min, W. (2002). Chinese Higher Education: The Legacy of the Past and the Context of the Future. En R. Hayhoe y Q. Zha (Eds.), *Education and Modernization: The Chinese Experience* (pp. 21-41). Pergamon.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2021). *Resumen estadístico de matrícula oficial año 2021*. Centro de Estudios, MINEDUC. <https://centroestudios.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile (2022). *Transformación digital en educación: iniciativas del Ministerio de Educación*. <https://www.innovacion.mineduc.cl/iniciativas/transformaci%C3%B3n-digital>
- Ministerio de Educación de la República Popular China, Comisión Nacional de Desarrollo y Reforma y Ministerio de Finanzas (2013). Notice on issuing the “Plan for Revitalizing Higher Education in Central and Western Regions (2012-2020)”. [https://www.moe.gov.cn/s78/A08/A08\\_ztzl/s7394/201306/t20130605\\_152857.html](https://www.moe.gov.cn/s78/A08/A08_ztzl/s7394/201306/t20130605_152857.html)
- Ministerio de Educación de la República Popular China (MOE) (2020). *Overview of Educational Achievements in China in 2019*. [http://en.moe.gov.cn/documents/reports/202102/t20210209\\_513095.html](http://en.moe.gov.cn/documents/reports/202102/t20210209_513095.html)
- Ministerio de Educación de la República Popular China (MOE) (2021). *2020 Statistical Results on the Development of Compulsory Education in China*. [https://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/gzdt\\_gzdt/s5987/202103/t20210301\\_516062.html](https://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/202103/t20210301_516062.html)
- Ministerio de Educación de la República Popular China (MOE) (1 de marzo de 2021). *China's Higher Education Gross Enrollment Rate Reaches 54.4 % in 2020*. [http://en.moe.gov.cn/news/media\\_highlights/202103/t20210304\\_517505.html](http://en.moe.gov.cn/news/media_highlights/202103/t20210304_517505.html)
- Ministerio de Educación de la República Popular China (MOE) (2024). Education Ministry launches AI-empowered education action to promote integration of artificial intelligence with teaching and learning. [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/xw\\_zt/moe\\_357/2024/2024\\_zt02/mtbd/202402/t20240202\\_1114004.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/2024/2024_zt02/mtbd/202402/t20240202_1114004.html)
- Ministerio de Recursos Humanos y Seguridad Social et al. (MOHRSS) (2024). *Action Plan for Accelerating the Cultivation of Digital Talents to Support the Development of the Digital Economy (2024-2026)*. Notice No. 37. <https://www.lawinfochina.com/display.aspx?id=43015&lib=law>
- Mok, K. H. y Jiang, J. (2016). *Massification of Higher Education: Challenges for Admissions and Graduate Employment in China*. Knowledge 4 All Foundation. <https://www.knowledge4all.com/admin/Temp/Files/9d153f69-34dd-4e0c-b2c0-5d2bc00d0354.pdf>
- Molina Domingo, G. y Letelier Larrondo, V. (2020). El sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chilena: la degradación organizacional de la institución educativa. *Atenea* (Concepción) 522, 171-188. <https://doi.org/10.29393/at522-102sagm20102>

- Molnar, M., Wang, B. y Gao, R. (2015). *Assessing China's Skills Gap and Inequalities in Education* (OECD Economics Department Working Paper No. ECO/WKP 38. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/publications/assessing-china-s-skills-gap-and-inequalities-in-education\\_5js1j1805czs-en.htm](https://www.oecd.org/publications/assessing-china-s-skills-gap-and-inequalities-in-education_5js1j1805czs-en.htm)
- Noah, H. J. y Eckstein, M. A. (1969). *Toward a Science of Comparative Education*. Macmillan.
- Noui, R. (2020). *Higher Education between Massification and Quality*. *Higher Education Evaluation and Development* 14(2), 93-108. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HEED-03-2020-0008/full/html>
- Peters, M. A. y Besley, T. (2018). China's Double First-Class University Initiative: A Global Strategy for Building World-Class Universities. *Educational Philosophy and Theory* 50(6-7), 557-562. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1407592>
- Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Open University Press.
- Scott, W. R. (2014 [1995]). *Institutions and Organizations: Ideas, Interests, and Identities* (4a ed.). Sage.
- Simona, S. (2022). AI Ethics in Higher Education: Risks, Limits and Potentials. *Journal of Educational Technology & Society* 25(2), 118-127.
- Thelen, K. (1999). Historical Institutionalism in Comparative Politics. *Annual Review of Political Science* 2, 369-404.
- Trow, M. (1973). *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Carnegie Commission on Higher Education.
- Trow, M. (2006). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. En J. Forest y P. Altbach (Eds.), *International Handbook of Higher Education* (pp. 243-280). Springer.
- UNESCO-IESALC (2003). *Políticas de aseguramiento de la calidad en América Latina y el Caribe*. UNESCO.
- Universidad de Chile (1971). Decreto con Fuerza de Ley que aprueba el Estatuto Orgánico de la Universidad de Chile, publicado el 4 de junio de 1971. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=3380>
- Valverde, S. C. y Fernández, F. R. (2001). *Evolución de la regulación y supervisión financiera*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://ru.dgb.unam.mx/>
- Vives, X. (2010). *La crisis financiera y la regulación* (Occasional Paper OP-179). IESE Business School, Universidad de Navarra. <https://blog.iese.edu>
- Wan, Y. (2006). Expansion of Chinese Higher Education since 1998. *Educational Research and Reviews* 1(8), 267-271. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ752324.pdf>
- Wikipedia. (s.f.). Crédito con Aval del Estado. Wikipedia. [https://es.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A9dito\\_con\\_Garant%C3%ADa\\_del\\_Estado](https://es.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A9dito_con_Garant%C3%ADa_del_Estado)
- Xie, C. (2012). *El Gobierno Chino. ¿Cómo funciona el PCCh?* Beijing: Editorial Nuevo Mundo.

- Xie, X. y Xue, X. (2008). Revisión y reflexión del proceso de la socialización de las IES China en los corrientes 30 años. *Taller de la Tecnología y la Industrialización* 7, 41-42. [http://epub.cnki.net/kns/brief/default\\_result.aspx](http://epub.cnki.net/kns/brief/default_result.aspx)
- Yang, R. (2012). Paradigm Shifts in China's Education Policy: 1950s-2000s. *Italian Journal of Sociology of Education* 1(1), 29-49. [https://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2012\\_1\\_3\\_0.pdf](https://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2012_1_3_0.pdf)
- Yellana, R. (2013). *El aseguramiento de la calidad en la educación superior en Chile*. OECD, Ministerio de Educación de Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18358>
- Zhu, Y. (2014). China's Postgraduate Education Practices and Its Academic Implications. *Journal of Educational and Social Research* 4(7), 123-130. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4265564/>