Universiteit
Leiden
The Netherlands

Entre el pago y el mérito : admisión estudiantil e inclusión social en las universidades Chilenas

Casanova Cruz, D.

Citation
Casanova Cruz, D. (2015, November 18). *Entre el pago y el mérito : admisión estudiantil e inclusión social en las universidades Chilenas*. Retrieved from https://hdl.handle.net/1887/36402

Version:	Corrected Publisher's Version
License:	Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden
Downloaded from:	https://hdl.handle.net/1887/36402

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Cover Page

Universiteit Leiden

The handle http://hdl.handle.net/1887/36402 holds various files of this Leiden University dissertation.

Author: Casanova Cruz, Daniel
Title: Entre el pago y el mérito : admisión estudiantil e inclusión social en las universidades Chilenas
Issue Date: 2015-11-18

Entre el Pago y el Mérito

Admisión Estudiantil e Inclusión Social en las Universidades Chilenas

Daniel Casanova Cruz

Entre el Pago y el Mérito

Admisión Estudiantil e Inclusión Social en las Universidades Chilenas

Proefschrift

ter verkrijging van
de graad van Doctor aan de Universiteit Leiden,
op gezag van Rector Magnificus prof.mr. C.J.J.M. Stolker,
volgens besluit van het College voor Promoties
te verdedigen op woensdag 18 november 2015
klokke 11.15 uur

door

Daniel Casanova Cruz
geboren te Santiago (Chili)
in 1962

Promotiecommissie

Promotoren:	Prof.dr. P. Silva Prof.dr. J.J. Brunner (Universidad Diego Portales, Chili)
Co-promotor:	Dr. O. Espinoza (Universidad Diego Portales, Chili)
Overige leden:	Prof.dr. W.F.H. Adelaar Prof.dr. R.Th.J. Buve Prof.dr. C. Peña (Universidad Diego Portales, Chili) Mw.dr. D.A. Vicherat Mattar (LUC)

Índice

Índice de gráficos IV

Índice de tablas VII

Índice de figuras IX

Abreviaturas utilizadas X

Agradecimientos XII

Introducción 1

Motivación 1

El escenario 2

Problema de Investigación 8

Preguntas de investigación, objetivos y delimitación 10

Hipótesis 11

Estrategia metodológica 12

Organización de la tesis 16

Capítulo 1

Justicia social en la educación superior, el mérito y las capacidades 19

1.1 Situando el problema del acceso a la educación superior 19

1.2 Inequidad en la educación superior en contextos de expansión, diversificación y privatización 32

1.3 El acceso a los estudios superiores: un problema de justicia social 48

1.4 Implicancias del enfoque de las capacidades para la admisión estudiantil 62

1.5 Síntesis de capítulo primero 73

Capítulo 2

Acceso a la Educación Superior y Sistemas de Selección: una Perspectiva Histórica 78

2.1 Institucionalización de un sistema de ingreso a la educación superior: El bachillerato 79

2.2 La pugna por el control de la educación entre liberales y conservadores:

Consolidación del bachillerato como mecanismo de ingreso. 85

2.3 Meritocracia con exclusión 88

2.4 Meritocracia, masificación y mercado 92

2.5 La búsqueda de la equidad en la selección 107

2.6 Síntesis del capítulo segundo 112

Capítulo 3

Antecedentes Generales sobre la Equidad en el Acceso en la Educación Superior Chilena 115

3.1 La desigualdad educativa en Chile 115

3.2 Caracterización de la Modalidad de Expansión de la Educación Superior Chilena 136

3.2.1 Estructura 136

3.2.2 Financiamiento 141

3.2.3 Matrícula 152

3.2.4 Carácter de las políticas públicas de educación superior 157

3.2.5 Síntesis del capítulo tercero 161

Capítulo 4

La admisión estudiantil a la educación superior en Chile 166

4.1Funcionamiento del Sistema Único de Admisión (SUA) en contexto 167

4.2 La discusión sobre inclusión social y selección universitaria: el caso de Chile 177

4.3 Resultados del Sistema Nacional de Admisión en la coordenada de la equidad 196

4.3.1 Metodología para la caracterización socioeconómica de los postulantes 197

4.3.2 Caracterización socioeconómica de los estudiantes 205

4.3.3 Distribución socioeconómica de la matrícula universitaria 210

4.3.4 Cambios longitudinales en la composición social de la matrícula 232

4.3.5 Análisis por género 245

4.3.6 La discusión reciente sobre los criterios de admisión: Funcionamiento del "Puntaje Ranking de Notas" en las carreras selectivas 250

4.4 Síntesis del capítulo cuarto 259

Capítulo 5
Ni pago, ni (sólo) mérito. Promoviendo la justicia en el acceso a la educación superior: Conclusiones 264

5.1 Segmentación de la matrícula universitaria de pregrado 265

5.2 Admisión estudiantil y desigualdad socioeconómica de acceso 266

5.3 Trayectoria del sistema de admisión 268

5.4 La búsqueda de la equidad mediante los criterios de admisión 269

5.5 Ni pago ni (sólo) mérito: Promoviendo la justicia en el acceso a la educación superior 270

Bibliografía 281

Fuentes 313

Samenvatting 314

Summary 325

Currículum Vitae 333

Índice de gráficos

Gráfico 1 Promedio de Ponderaciones de los elementos de selección. 1980 - 2003 107
Gráfico 2 Años de escolaridad según grupo etario y quintil de ingreso familiar autónomo per cápita, 2011 119
Gráfico 3 Tasa de cobertura bruta según nivel educativo y quintil de ingreso autónomo per cápita, 2011 120
Gráfico 4 Puntajes promedio SIMCE matemáticas cohorte de cuarto básico, octavo básico y segundo medio en los años 2007, 2011 y 2013 respectivamente 122
Gráfico 5 Puntaje promedio SIMCE matemática 2013, según grupo socioeconómico ... 123
Gráfico 6 Promedio de rendimiento en prueba PISA, habilidad lectora, según categoría ocupacional 124
Gráfico 7 Puntaje Promedio PSU (lenguaje y matemática) 2013, según ingreso bruto Familiar 129
Gráfico 8 Tasa de cobertura bruta de la educación media y superior, 1990 - 2011 132
Gráfico 9 Cobertura bruta de la educación superior por quintil de ingreso, 1990-2011 . 133
Gráfico 10 Crecimiento relativo de la tasa de cobertura de la educación superior por quintil de ingreso autónomo familiar, 1990-2011-1990 = 1 135
Gráfico 11 Razón entre la tasa de cobertura en la educación superior del quintil de ingreso familiar autónomo per cápita5 y los restantes, 1990-2011 135
Gráfico 12 Salario relativo de trabajadores de 25 a 64 años con educación superior de orientación académica por género y país. alrededor de 2011 (Finalización de la educación secundaria = 100) 137
Gráfico 13 Salario relativo de trabajadores de 25 a 64 años que no terminan la educación secundaria por género y país (Finalización de la educación secundaria =100) 138
Gráfico 14 Número de Instituciones de Educación Superior, 1980-2013. 141
Gráfico 15 Composición del financiamiento de las universidades chilenas, 2014 145
Gráfico 16 Proporción del gasto en educación superior según su origen público o privado, 2011 146
Gráfico 17 Relación entre los aranceles cobrados por las universidades públicas y el porcentaje de estudiantes que recibe becas y/o créditos para financiarlos, 2011. 149
Gráfico 18 Evolución de los montos devengados en becas y créditos estudiantiles, 1990-2013 (Millones de pesos de 2013) 150

Gráfico 19 Evolución de Crédito con Aval del Estado por tipo de institución, 2006-2013 (Millones de pesos de 2013) 152
Gráfico 20 Distribución del gasto fiscal en educación superior por tipo de institución y destino, 2011 154
Gráfico 21 Gasto fiscal en educación superior, por destino según tipo de institución,..... 155
Gráfico 22 Matrícula de educación superior y tasa interanual de crecimiento, 1983- 2013 157
Gráfico 23 Matrícula por tipo de institución 158
Gráfico 24 Matrícula en educación superior por género, 1984-2013 159
Gráfico 25 Porcentaje de la matrícula universitaria en carreras de pregrado Profesionales y de licenciatura, en planes regulares de estudio, 2014 159
Gráfico 26 Porcentaje acumulado de matrícula de carreras profesionales de pregrado según institución, 2014..... 160
Gráfico 27 Histograma del ICS..... 213
Gráfico 28 Gráfico de caja del ICS..... 214
Gráfico 29 Puntaje de la FPS en cada uno de los quintiles de ICS..... 215
Gráfico 30 Media del ICS por institución, año 2014..... 217
Gráfico 31 Distribución del ICS por instituciones y por quintiles, 2014..... 218
Gráfico 32 Media del ICS según años de acreditación..... 219
Gráfico 33 Razón 20/20 del ICS según tipo de instituciones, 2014 222
Gráfico 34 Razón 20/20 en universidades docentes 223
Gráfico 35 Razón 20/20 en universidades docentes con proyección en investigación, 2014..... 223
Gráfico 36 Razón 20/20 en universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas, 2014..... 224
Gráfico 37 Razón 20/20 en Universidades de Investigación y Doctorado, 2014 225
Gráfico 38 Razón 20/20 para carreras de medicina según instituciones, 2014 226
Gráfico 39 Razón 20/20 según tipos de universidades y localización geográfica, 2014 ... 227
Gráfico 40 Seleccionados según localización geográfica del grupo familiar y porcentaje que con puntaje superior o inferior al percentil 75 de la PSU, 2014..... 228
Gráfico 41 Selectividad e inclusión según instituciones, 2014..... 230
Gráfico 42 Selectividad e inclusión social en las universidades, según años de acreditación, 2014..... 231
Gráfico 43 Selectividad e inclusividad carreras de la salud y educación, 2014 232
Gráfico 44 Selectividad e inclusividad en las carreras de la Universidad de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014..... 233

Gráfico 45 Selectividad e inclusión social a la universidad, 2008-2012. 234
Gráfico 46 Índice de Disimilitud de Duncan, Universidades del CRUCH, 2001-2014 238
Gráfico 47 Porcentaje de seleccionados por quintiles, universidades CRUCH (2001-2014)… ..... ….…. 241
Gráfico 48 Razón 20/20 del ICS, universidades CRUCH(2001-2014) 242
Gráfico 49 Razón 20/20 del ICS según tipo de institución (2001-2014)..... 243
Gráfico 50 Razón 20/20 del ICS para universidades que ponderan ranking al máximo (2012-2014) 244
Gráfico 51 Razón 20/20 universidades CRUCH de la VIII región (2001-2014) 245
Gráfico 52 Razón 20/20 universidades CRUCH de la octava región (2001-2014)..... 246
Gráfico 53 Quintiles del ICS 2001 a 2014, Universidades del Consejo de Rectores 247
Gráfico 54 Participación de quintil 1ICS en la matrícula de primer año según tipo de universidades 2003 y 2014 252
Gráfico 55 Participación en la matrícula de primer año del primer quintil ICS, 2003 y 2014…… .253
Gráfico 56 Seleccionados para las universidades participantes del SUA (2001-2014)..... 254
Gráfico 57 Seleccionados por género y quintil de ICS, en universidades participantes del SUA, 2014 255
Gráfico 58 Mujeres seleccionadas en universidades participantes del SUA por área del conocimiento, quintil 1 y quintil 5, 2014..... 256
Gráfico 59 Varones seleccionados en universidades participantes del SUA por área del conocimiento, quintil 1 y quintil 5, 2014..... 257
Gráfico 60 Distribución de los seleccionados según tipo de institución y género, 2014 .. 257
Gráfico 61 Razón 20/20 de ICS en universidades participantes del SUA por género (2001 – 2014)..... 258
Gráfico 62 Cálculo del "Puntaje Ranking de Notas"..... 260
Gráfico 63 Distribución por quintiles y año del ICS de los postulantes seleccionados en universidades participantes del SUA (2012 – 2014)..... 264
Gráfico 64 Distribución por quintiles y año de los seleccionados de carreras selectivas, 2012 a 2014…….. 267
Gráfico 65 Seleccionados en universidades participantes del SUA por género en carreras selectivas, 2012 - 2014..... 268
Gráfico 66 Seleccionados en universidades participantes del SUA por género y quintil en el año 2014…….. 269

Índice de tablas

Tabla 1 Conceptos del acceso y la selección en los estadios de Trow 26
Tabla 2 Modelo de equidad multidimensional 29
Tabla 3 Esquema de acceso y cobertura de Meyer et. al (2013) 31
Tabla 4 Matrícula en Establecimientos Estatales, 1855 - 1928 86
Tabla 5 Matrícula Universitaria de Pregrado, 1960 – 1966 95
Tabla 6 Matrícula Universitaria de Pregrado, 1967 – 1973 99
Tabla 7 Tasa de cobertura bruta de la educación terciaria para países de Latinoamérica, mundial y de América del Sur, 1970 - 1973 100
Tabla 8 Matrícula Universitaria de Pregrado 1973 – 1987 101
Tabla 9 Esquema de posturas en torno al cambio de la PAA a un test basado en el currículum 112
Tabla 10 Cohorte de egreso de la educación media 2006. Ingreso a la Educación superior por tipo de colegio 130
Tabla 11 Tasa de cobertura neta de la educación superior según quintil de ingreso autónomo per cápita, 1990 - 2011 134
Tabla 12 Instituciones y matrícula de educación superior, Chile, 2014 142
Tabla 13 Instituciones y matrícula, por tipo específico de institución, 2014 143
Tabla 14 Formas de asignación del financiamiento institucional a la educación superior. 146
Tabla 15 Financiamiento estatal a la educación superior. Montos devengados, 2012 153
Tabla 16 Tipología de factores de admisión usados en diferentes países 182
Tabla 17 Número de registros del set de datos principal 205
Tabla 18 Número de registros del set de datos secundario 206
Tabla 19 Correlación lineal entre las variables transformadas 210
Tabla 20 Proporción de la varianza explicada por el modelo 211
Tabla 21 Correlación entre las variables originales y la primera componente principal ... 211
Tabla 22 Estadísticos descriptivos del Indicador ICS 213
Tabla 23 Medidas descriptivas del ICS, por quintil 214
Tabla 24 Tabla de contingencia entre los quintiles de la FPS y del índice 216
Tabla 25 Pruebas estadísticas para la independencia de las variables 216
Tabla 26 Puntajes promedio PSU por rango y regiones seleccionadas, 2014 228
Tabla 27 Seleccionados según si provienen o no de la misma sede, 2001 - 2014 229
Tabla 28 Tipología de universidades chilenas, según acreditación y perfil social de los estudiantes. (Con un asterisco universidades no pertenecientes al SUA)
Tabla 29 Matrícula universitaria de pregrado, según tipología de instituciones por 235
acreditación y perfil social de los estudiantes, 2014 236

Tabla 30 Seleccionados en universidades participantes del SUA por encima del percentil 75 del promedio PSU por género, 2014 258
Tabla 31 Distribución por quintiles del ICS y año de los postulantes seleccionados en universidades participantes del SUA, 2012 a 2014 264
Tabla 32 Distribución por quintiles y año de los seleccionados de carreras selectivas, 2012 a 2014 266

Índice de figuras

Figura N°1 Modelo teórico de proceso de admisión basado en el enfoque de las capacidades 71
Figura N°2 Esquema de diversificación institucional de la educación superior en Chile .. 142
Figura N° 3 Institucionalidad de la educación superior chilena hacia el año 2000 144
Figura N° 4 Esquema de tipos de sistemas de admisión universitaria 172
Figura N°5 Resumen de la metodología para construir un indicador de caracterización socioeconómica 209
Figura N°6 Taxonomía de universidades chilenas de Reyes y Rosso 220
Figura N°7 Esquema de un proceso de admisión basado en el enfoque de las capacidades 284

Abreviaturas utilizadas

AFD	:	Aporte Fiscal Directo
AFI	:	Aporte Fiscal Indirecto
CAE	:	Crédito con Aval del Estado
CFT	:	Centro de Formación Técnica
CNA	:	Comisión Nacional de Acreditación
CRUCH	:	Consejo de Rectores de Universidades Chilenas
DEMRE	:	Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional
FSCU	:	Fondo Solidario de Crédito Universitario
INACAP	:	Universidad Tecnológica de Chile
IP	:	Instituto Profesional
MINEDUC:		Ministerio de Educación
OECD	:	Organisation for Economic Cooperation and Development
PAA	:	Prueba de Aptitud Académica
PRN	:	Puntaje Ranking de Notas
PSU	:	Prueba de Selección Universitaria
PUCH	:	Pontificia Universidad Católica de Chile
PUCV	:	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
SIES	:	Servicio de Información de Educación Superior
SIMCE	:	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación
SUA	:	Sistema Único de Admisión
UACH	:	Universidad Austral de Chile
UADV	:	Universidad Adventista
UAH	:	Universidad Alberto Hurtado
UAHC	:	Universidad Académica de Humanismo Cristiano
UAI	:	Universidad Adolfo Ibañez
UANDE	:	Universidad de los Andes
UANT	:	Universidad de Antofagasta
UAP	:	Universidad
UARCIS	:	Universidad Arcis
UAT	:	Universidad de Atacama
UAUTO	:	Universidad Autónoma de Chile
UBB	:	Universidad del Bio Bio
UBO	:	Universidad Bolivariana
UCENT	:	Universidad Central
UCH	:	Universidad de Chile
UCINF	:	Universidad de Ciencias de la Informática
UCM	:	Universidad Católica del Maule
UCN	:	Universidad Católica del Norte
UCSC	:	Universidad Católica de la Santísima Concepción
UCSH	:	Universidad Católica Silva Henríquez
UCT	:	Universidad Católica de Temuco
UDD	:	Universidad del Desarrollo
UDEC	:	Universidad de Concepción
UDLA	:	Universidad de las Américas
UDMAR	:	Universidad del Mar
UDP	:	Universidad Diego Portales
UFRO	:	Universidad de la Frontera

UFT	:	Universidad Finis Terrae
UIBC	:	Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología
ULA	:	Universidad de los Lagos
ULS	:	Universidad de la Serena
UMAG	:	Universidad de Magallanes
UMAY	:	Universidad Mayor
UMCE	:	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
UNAB	:	Universidad Nacional Andrés Bello
UNESCO	:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNIAC	:	Universidad Uniacc
UPAC	:	Universidad del Pacífico
UPDV	:	Universidad Pedro de Valdivia
UPLA	:	Universidad de Playa Ancha
USACH	.	Universidad de Santiago de Chile
USEK	:	Universidad SEK
USS	:	Universidad San Sebastián
UST	:	Universidad Santo Tomás
UTA	:	Universidad de Taparacá
UTAL	:	Universidad de Talca
UTEM	:	Universidad Tecnológica Metropolitana
UTFS	:	Universidad Técnica Federico Santa María
UVA	:	Universidad de Valparaíso
UVM	:	Universidad Viña del Mar

Agradecimientos

Estoy en deuda con las siguientes personas a quienes expreso mis sinceros agradecimientos por haberme ayudado en este camino:

José Comas, ingeniero de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, gracias a cuya pericia se pudo hacer confluir diversas fuentes de datos que permitieron construir los registros empíricos necesarios para este estudio.

Marco Antonio Ñanculeo, ingeniero estadístico, quién asesoró las metodología utilizada.

Omar Barriga, sociólogo y profesor de la Universidad de Concepción, quien en los albores de este trabajo alumbró los caminos a seguir.

Claudio Calderón, Jefe de la Unidad de Informática del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), por su disposición a colaborar con el autor en todas las consultas y necesidades de información.

Ricardo Rojas, Jefe de Admisión de la Universidad de Concepción. Agradezco las múltiples y enriquecedoras conversaciones que contribuyeron a plantear preguntas y proyecciones.

Alejandra Brito, profesora de la Universidad de Concepción, por la paciencia de escuchar y soportar los desvelos y por las ideas aportadas en múltiples conversaciones cotidianas.

Fernando Atria, profesor de la Universidad de Chile con quien, por una feliz coincidencia, tuve la oportunidad de compartir brevemente en la ciudad de Concepción. Él, con palabras tan breves como pletóricas de profundidad, alumbró algunas de las ideas fundamentales que aquí se exponen.

José Joaquín Brunner, Enrique Fernández, Andrés Bernasconi, Carlos González, Elisabeth Simburger, Patricio Silva y Ernesto Treviño, todos profesores del programa de Doctorado en Estudios de la Educación Superior, por la riqueza de las discusiones sostenidas en un clima académico de excepcional estatura, gracias a las cuales se pudo ir avanzando y enmendando el rumbo cuando fue necesario.

Oscar Espinoza, profesor co-promotor de este trabajo, por su rigurosidad, paciencia y consejo en todos los años que duró esta investigación.

Patricio Silva, profesor promotor de este trabajo, por el valor de sus conversaciones, consejos y capacidad de motivación.

Finalmente, me temo que no encontraré la forma escribir el siguiente agradecimiento sin caer en un lugar común. Que mis limitaciones con el lenguaje no obsten para expresar la deuda con el movimiento estudiantil chileno. Pensamos más allá, porque la realidad cambió más rápido que nuestra mente, gracias a los miles de jóvenes chilenos movilizados por una mejor y más justa educación.

Introducción

Motivación

Esta es una investigación que reflexiona sobre la manera en que ha de distribuirse un bien[1] como la educación superior. Cuando se procede a seleccionar para el acceso a un determinado tipo de educación, se aplica un criterio que excluye a algunos de los beneficios de la misma. Esto plantea un problema que es de índole moral y que atañe a la legitimidad de dicho criterio. Nada hay en este problema que pueda ser calificado de natural u obvio. La selección universitaria es un diseño determinado, históricamente condicionado; una tecnología construida por la sociedad bajo determinados conceptos y sesgos que, por lo general, pretende de alguna manera aislar y medir el mérito individual y usarlo como criterio de acceso.

Por su parte, las brechas entre ricos y pobres en el acceso a los estudios universitarios tienen que ver con una serie de factores que se remontan a la cuna y continúan con la trayectoria familiar y escolar de los sujetos, quienes se diferencian en la acumulación de capital (cultural, económico, social). De esta forma, al momento que un estudiante se enfrenta a la operación que determinará su inclusión o su exclusión de la universidad, ya ha pasado por diversos momentos y prácticas que han operado selectivamente. Se plantean entonces diversas tensiones, que son particularmente agudas en un país como Chile, que tiene altos grados de segregación social y diferenciales de calidad en la educación pre terciaria. Por un lado, la valoración del mérito académico apenas ocultará la transmisión de los privilegios y la capacidad económica de las familias; por otro, la necesaria excelencia y eficiencia de la formación universitaria requiere como insumo estudiantes preparados.

Entonces, en los procesos de selección universitaria ¿hemos de tratar a todos por igual o tratar de forma diferente a quienes son diferentes? Si un sistema de selección genera *ex profeso* una desigualdad, ¿cómo hacer para que tal sistema esté basado menos en factores adscriptivos y más en factores adquiridos? ¿Qué clase de desigualdad consideraremos legítima y por qué razones? ¿Cómo equilibramos equidad, excelencia y eficiencia? ¿Hemos de elegir entre condenar toda operación de selección bajo la perspectiva crítica del reproduccionismo social o, contrariamente, hemos de legitimar la selección de "los mejores" instalados en una visión funcionalista? ¿Es la selección universitaria el lugar donde se deben compensar las brechas de logro educacional previamente constituidas? Estas preguntas son la motivación de este estudio. La búsqueda es de una perspectiva que permita conciliar selección universitaria con

[1] Se utiliza aquí la palabra "bien" en el sentido general de bien económico. Como se sabe, los bienes económicos son aquellos sujetos a la escasez. Si así no fuera, serían bienes libres.

inclusión social y que constituya un aporte a la manera en que se han pensado estos dilemas hasta el momento.

El acceso a la educación superior de calidad es requisito para la plena participación en la sociedad del conocimiento. Luego, los problemas planteados aluden con agudeza a la justicia en la distribución de las oportunidades. Es en ese sentido que los procesos de admisión de estudiantes y la selección a que dan lugar se han relevado como un tópico emergente de la investigación (Goastellec, 2008; Edwards, Hamish y Friedman, 2012; Meyer, St. John, Chankseliani y Uribe, 2013; Duru-Bellat, 2012) puesto que constituyen el contrato implícito de la manera en que una sociedad define y resuelve el acceso a este bien. Las tensiones y discusiones sobre los procesos de selección universitaria, particularmente aquellos relacionados con las carreras e instituciones más selectivas, tienen el potencial de proyectarse hacia consensos que den lugar a realizaciones más amplias de equidad en el acceso. Un sistema de selección universitaria siempre expresará de alguna manera las desigualdades previamente existentes, pero es una decisión de política encogerse de hombros ante tal constatación, -reclamando una autonomía similar a la del termómetro que mide la fiebre-, o trabajar en una forma de distribución de la educación superior conforme a un criterio de justicia racionalmente construido. En esa línea argumental, lo que se pretende en esta investigación es mostrar la selección universitaria como un objeto históricamente constituido y de esta manera evaluar, desde la evidencia, la función que cumple en la distribución de las oportunidades en un sistema altamente segregado y privatizado como el chileno.

El escenario

Ciertamente, en Chile el acceso a los estudios superiores es desigual. Al observar la cohorte que egresó de la educación secundaria el año 2006, seis años después, se constata que un 34,6% no llegó a matricularse en el nivel terciario (González, Elizalde y Rolando, 2014). Por otra parte, se afirma que los que acceden a la educación superior lo hacen segregadamente según la jerarquía de prestigio y calidad de las carreras e instituciones (Manzi, 2006). Si bien la cobertura ha aumentado en todos los estratos de la población, primero entre los más ricos en la década del 90 y luego con mayor celeridad en los más pobres, aún se aprecian desigualdades significativas. En los deciles más pobres la participación es del orden de un tercio de la del decil más rico. Esto plantea un problema de justicia social. La educación superior ha dejado de ser un bien de lujo para ser un componente esencial del estatus de los individuos y de la participación en la vida social. No sólo se considera que juega un rol decisivo en la economía, sino que también en la cohesión social, la estabilidad política y, en general, en la calidad de vida de las personas. Adicionalmente, las modernas economías

requieren el uso del potencial de la mayor cantidad de personas, en cada vez más altos niveles de preparación.

La vertiginosa expansión de la matrícula en educación superior acaecida en las últimas décadas configura un fenómeno de alcances y simetrías globales, explicado por economías crecientemente tercerizadas y globalizadas, en las que la especialización de la mano de obra se demanda con fuerza en todos los niveles (Schofer y Meyer, 2005). Así, hoy es comúnmente aceptado que el acceso a la educación superior y los beneficios asociados deben estar abiertos a todos aquellos que tienen el deseo de participar y el talento para beneficiarse (UNESCO, 1998). El problema está en brindar la oportunidad de obtener una educación terciaria de calidad para todas las personas interesadas y calificadas, incluidas las de bajo nivel socio-económico y que tradicionalmente han tenido menores tasas de participación, especialmente en el nivel universitario y, por lo tanto, las preocupaciones sobre la equidad en el acceso se han vuelto más urgentes para la política pública.[2] Esta inquietud es más fuerte a medida que se encarecen los costos de la educación superior, se traspasan estos a las familias, la deuda estudiantil aumenta y la brecha socioeconómica en las tasas de cobertura persiste.

El incremento de la cobertura de la educación superior en las sociedades contemporáneas tiene un efecto decisivo en la estructura de oportunidades, en la medida que permite disminuir los factores adscriptivos de la desigualdad en favor de los factores adquiridos, los que estarían más relacionados con el mérito y el esfuerzo de los sujetos. En este marco, las políticas públicas suelen buscar remover las barreras que provocan desigualdad de acceso a los estudios superiores. Sin embargo, la discusión contemporánea sobre el acceso a la educación superior no puede estar enfocada solamente en los aspectos cuantitativos de la cobertura. Es necesario examinar los impedimentos que para el logro educacional encuentran diversos grupos sociales sub representados en la educación superior a lo largo de su trayectoria, así como las causas de que otros grupos puedan beneficiarse en mayor medida de la expansión de las oportunidades, pese a las condiciones de igualdad formal de derechos entre los individuos. En ese sentido, la fuerza que tienen los factores adscriptivos del origen socioeconómico en el logro educacional, da pie a una crítica de la perspectiva meritocrática y de la igualdad formal de oportunidades. Es muy claro que el tipo de educación de los padres, su nivel educacional y su origen socioeconómico y cultural se transfieren a los hijos en una constante reproducción que tiende a la impermeabilización

[2] Hay autores que sostienen que no se puede distinguir una política pública en educación superior en el período post dictatorial (Meller, 2010), en el sentido que priman las discusiones instrumentales y se ignoran las de fondo. Fernández (2014) sostiene que no ha cambiado el marco regulatorio general o, si se quiere, la clase de relación entre las universidades y el Estado, pero que se puede distinguir una política pública con ciertas continuidades.

de la estructura social (Bourdieu y Passeron, 2001b; Koucký, Bartušek y Kovařovic, 2007).

La transición de la educación superior de un sistema de elite a uno de masas va generalmente asociada a la diversificación de instituciones, programas y modalidades de dictación. A partir de allí, las desigualdades no necesariamente disminuyen, sino que comienzan a producirse dentro de un sistema diversificado conformando nuevos patrones de desigualdad (Lucas, 2001; Shavit, Arum y Gamoran, 2007). En efecto, el aumento de la tasa de escolarización terciaria desplaza el foco de la discusión hacia los nuevos tópicos de la *inclusión con desigualdad*: segmentación social de la matrícula, sintonización de ésta con una heterogénea calidad de las instituciones y programas, financiamiento estudiantil, deserción y atraso curricular. La sola expansión cuantitativa de la educación superior satisface el criterio de aumento de plazas, como condición necesaria pero no suficiente de la disminución de las brechas de acceso, puesto que puede haber individuos discriminados por la vía de una segregación educativa que reduce sus oportunidades confinándolos a estudios de baja calidad. Un sistema equitativo no sólo proporciona acceso por la vía de la expansión cuantitativa, sino también por la vía de evitar la clasificación de las personas por razones injustificadas (McCowan, 2007). Así, estamos de acuerdo con Espinoza y González cuando advierten que,

> "Si bien la educación podría llegar a ser un determinante importante en las posibilidades de ascenso en la escala social, el acceso a una educación de calidad puede encontrarse desigualmente distribuido. El origen social de los sujetos también incide en el tipo de educación recibida, más específicamente, se puede señalar que la educación se encuentra desigualmente distribuida en términos de calidad. En efecto, ambos fenómenos, –la heterogeneidad de los estudiantes y la desigual distribución de la calidad de la educación– producen una estructura sesgada que favorece a los sectores más altos de la sociedad, ya que son los jóvenes de dicha clase los que se encontrarían aprovechando de manera más substancial las oportunidades que ofrece el sistema educativo" (Espinoza y González, 2010: 589).

En Chile, la matrícula terciaria ha crecido entre 1984 y 2013 desde 184.469 hasta 1.114.640 estudiantes, acercándose al 50% de cobertura bruta (SIES, 2013). Como se sabe, dicha expansión ha sido producto principalmente del operar de las fuerzas del mercado, con el motor de la competencia por estudiantes, académicos, recursos y prestigio, a partir de las reformas libremercadistas impuestas en el período dictatorial de Pinochet (1973-1990). El retiro del Estado del financiamiento universitario, la desestructuración institucional de las universidades propias de la época desarrollista y la

apertura a la creación de nuevas instituciones privadas, sentaron las bases de un sistema diversificado, expansivo y de creciente hegemonía privada de la matrícula. De hecho, la educación superior chilena está entre las más privatizadas del mundo y los estudios se encuentran financiados mayoritariamente por el gasto privado de las familias (OECD, 2014).

Como corolario de esta explosiva expansión y de su modalidad de concreción, han adquirido relevancia los problemas que le subyacen. En efecto, el indudable rendimiento de esta modalidad de expansión en cuanto a la cobertura, ha relevado y reconfigurado la promesa de la movilidad social mediante la educación superior. Amplios sectores de la población, entienden su incorporación a la modernidad, como su propia transformación o la de sus hijos en profesionales. El debilitamiento del sistema de protección social en los ámbitos del trabajo, la salud y la previsión, mediante la privatización de los derechos sociales (Atria, Larraín, Benavente, Couso y Joignant, 2013) genera la búsqueda de compensar las bajas prestaciones sociales con altas oportunidades, lo cual se acompaña además con una fuerte prevalencia de la noción meritocrática (Wilensky, 2002; Orellana, 2012). Todo ello configura demandas sociales que, particularmente en Chile, le imprimen una presión inédita a la educación superior, en particular a la de tipo universitario. La mayoritaria y sorpresiva adhesión que encontraron las movilizaciones estudiantiles del 2011, las que perduran hasta este momento, se debe en buena parte a la arraigada visión de que el mejoramiento económico tiene que ver más con la educación de los hijos que con la lucha sindical o social. Las sombras de duda que de pronto cayeron y caen sobre dicha promesa, constituyeron una motivación esencial de dichas movilizaciones.

En este contexto, en los últimos años el debate sobre el acceso y la inclusión social a la educación superior ha sido intenso, destacando el momento de la selección universitaria como un tópico relevante. Al respecto, Chile es un país que tiene una larga tradición de selección para el ingreso a las universidades. Desde los albores de la universidad nacional, se buscó establecer una racionalidad para seleccionar en el ingreso a elle. Desde el siglo XIX y hasta 1966 existió un conjunto de exámenes denominados en su conjunto "Bachillerato". Con posterioridad y hasta la fecha, funciona un test estandarizado (más apropiado operativamente para contextos masivos) y la consideración del rendimiento en la enseñanza media. Así, en el contexto expansivo y de intensa diversificación de la educación superior, la tradición de seleccionar a las personas consideradas como más aptas para los estudios universitarios se ha mantenido. El test de admisión y las notas de enseñanza media, permitirían ordenar a las personas –supuestamente con justicia-, en términos de su capacidad académica para los estudios superiores universitarios.

Como es evidente, todo sistema que pretenda seleccionar está diseñado expresamente para generar una desigualdad socialmente legítima; en este caso, en relación al ingreso a las carreras universitarias, lo que se hace es operacionalizar un determinado criterio de distribución de un bien que es escaso. Así por tanto, aún cuando el acceso es claramente el resultado de un detallado, complejo e interrelacionado grupo de factores que comienzan a operar a comienzos de la vida de una persona y depende en gran medida de los antecedentes familiares y de la experiencia de la escuela, tales factores se expresan y objetivizan en el momento en que opera un dispositivo de selección estudiantil para los estudios superiores.

Así, a finales de cada año, cientos de miles de jóvenes chilenos concurren a rendir el test de admisión a las universidades, denominado Prueba de Selección Universitaria (PSU). En un país en que la educación superior se configura en un mercado educacional sumamente dinámico y diverso, tanto la aplicación como la publicación de los resultados de dicho test van al compás de una fuerte competencia entre las instituciones por la captación de estudiantes. La publicidad inunda las calles, los medios acosan a los postulantes de mejores puntajes, se publican rankings de colegios según rendimiento en la PSU, las instituciones buscan aumentar su ingreso ofreciendo estímulos monetarios, a la vez que se intensifica cíclicamente el debate en torno a la inequidad de acceso a la educación superior. Tras este panorama subyace el parsimonioso funcionamiento del "Sistema Único de Admisión" (SUA)[3] al que se adscriben las principales universidades del país, cuyos orígenes se remontan a fines de la década de 1960 y cuya arquitectura básica, en líneas gruesas, se mantiene sin cambios. Habida cuenta de las profundas transformaciones de la educación universitaria acaecidas desde entonces y de la constante crítica a que es sometido dicho sistema por ser un mecanismo de acceso supuestamente injusto y discriminador, su pervivencia resulta asombrosa, al punto que se puede afirmar que, de todos los aspectos estructurales atingentes a la arquitectura normativa y organizacional de la educación terciaria, es el único que no se diluyó en la vorágine de las reformas neoliberales de la década de los 80.

Sin embargo, el surgimiento de nuevas universidades, la expansión geográfica de sedes, el aumento de vacantes y programas académicos y la diversificación de modalidades de dictación, han generado una oferta privada que en su mayoría tiene bajos o inexistentes estándares de admisión estudiantil y calidad cuestionable, donde el ingreso está mediatizado básicamente por la capacidad de pago (Espinoza, 2008a;

[3] Como se verá en detalle más adelante, en realidad no se trata de un "sistema único", tanto porque participan 33 de 60 universidades, como porque en aquellas participantes no toda la admisión de nuevos alumnos se realiza a través de dicho sistema, aunque sí la de la mayoría. En todo caso, en este texto se usará el nombre con que fue bautizado recientemente, al reformarse su institucionalidad en el año 2013: "Sistema Único de Admisión", con el acrónimo SUA.

Espinoza y González, 2013; Espinoza y González, 2010). Adicionalmente, el sector más tradicional adscrito al SUA, muestra una selectividad en general decreciente, pero con una gran heterogeneidad entre carreras, instituciones y zonas geográficas. Al interior del sector selectivo de la oferta y pese a la objetividad de los criterios de admisión usados, se reconoce que la gradiente de prestigio y calidad de las instituciones y carreras se correlaciona positivamente con el estatus socioeconómico de los postulantes. Mientras más selectiva la oferta, más alto el estatus socioeconómico de los que logran ocupar una vacante. Proliferan aquí los análisis y propuestas para provocar mayor equidad en el momento del acceso, interviniendo en los criterios de selección (Silva y Koljatic, 2007; Manzi y Bravo, 2002; Beyer y Le Foulon, 2002; Santelices, 2007; Rosas, 2007; Gil y Grez, 2002).[4] En el sector no selectivo, a su vez, predomina fuertemente una oferta de baja calidad caracterizada por instituciones con ánimo de lucro[5] que desarrollan una estrategia de maximización del volumen, capturando un estudiantado de bajo nivel socioeconómico (Brunner, 2007).

Desde las reformas de libremercadistas de 1981, la educación superior chilena se ha desarrollado bajo la preeminencia del mercado como criterio organizador. La competencia por estudiantes y por recursos es el acicate de su expansión y durante décadas fue generalizadamente aceptada la idea de que se debía pagar por ella. Congruentemente, el Estado privilegió el subsidio a la demanda por la vía de la ampliación de los créditos estudiantiles y las becas, por encima del financiamiento directo de las instituciones. Esta lógica de desarrollo y expansión dio lugar a un sistema profundamente diverso y sectorizado, en la que se puede reconocer una gradiente de calidad, prestigio y selectividad que se inscribe en un contexto mayor de grandes desigualdades educacionales. En la actualidad se asiste a un proceso de reforma de la educación superior que, en lo general, busca sustraerla de los mecanismos radicales de mercado en los que está inserta, creando un sistema público al que podrán concurrir las instituciones privadas que satisfagan los criterios de entrada, entre los que se encuentran la calidad y la gratuidad de los estudios. En este contexto, la forma en que se distribuirán las oportunidades adquiere una relevancia actualizada y el sistema de selección universitario que pervive en Chile debería pasar a ser una institución clave que responda al interés general de tener una educación superior más inclusiva socialmente.

[4] El más reciente, es la incorporación de denominado "Puntaje Ranking de Notas", como factor de selección, a partir del proceso de admisión de año 2013, lo cual se analizará más adelante. Antes, ya se había pretendido mejorar la equidad en el acceso, cambiando de un test de aptitudes a otro de contenidos curriculares. También se implementó un mecanismo de cupos supernumerarios destinados a alumnos destacados de colegios públicos.

[5] En Chile, la ley prohíbe los fines de lucro en las universidades; sin embargo, se reconoce que al no existir regulación estatal de esta restricción, en los hechos existen universidades con fines de lucro.

Sostenemos que esta no es una discusión técnica sino política, en el sentido que no se trata de elegir entre este o cuál criterio de selección o del peso que tengan ellos, lo cual forma parte de los medios de prosecución de determinados fines; se trata precisamente de la discusión sobre los fines. ¿Qué clase de resultado desea la sociedad obtener del proceso que distribuye las oportunidades de ingreso a la educación superior universitaria? Esta pregunta no se puede responder sin poner el objeto en un contexto histórico y social y sin atender a las evidencias de cuales han sido sus resultados hasta ahora.

Problema de Investigación

Esta investigación se propone estudiar los mecanismos de selección universitaria, pormenorizar el papel que juegan en la desigualdad de acceso y proporcionar una aproximación teórica comprehensiva que oriente el alineamiento de los mismos con un propósito de mayor inclusión social en la educación superior.

La investigación de las desigualdades en el acceso a la educación superior y la segmentación social en contextos expansivos y crecientemente diversificados, está lejos de ser un tema que se agote solo en las mediciones agregadas de cobertura. Sus consecuencias, en una mirada longitudinal, no pueden ser definidas a priori, precisamente atendidas la naturaleza de la estructura del mercado que se configura y su compleja dinámica. En Chile, la expansión acaecida en la educación superior universitaria a partir de las reformas de 1981, configuran el caso de un sistema de creciente provisión y financiamiento privado y extrema diversificación, el cual ha aumentado significativamente la cobertura de los estudios superiores. El sector selectivo (*status-seeker*) coexiste con uno orientado a la venta de servicios educacionales (*client-seeker*), aunque la estructura está lejos de ser dual y los posibles sectores según dimensiones de selectividad, región, carreras, etc., son variados, pudiendo encontrarse dinámicas complejas aún dentro de una misma institución (Marginson 2004a, 2004b; Winston, 2000a, 2000b).

Esta investigación analiza la composición social de la matrícula universitaria en el período 2001 a 2014, que emerge a partir de los dispositivos y procesos de selección estudiantil a fin de comprender el papel de estos en las desigualdades de acceso a la educación superior. Interesa pormenorizar la distribución de estudiantes en la dimensión socioeconómica, en el contexto de un sistema en expansión, diversificación y privatización. La investigación se enfoca en el momento del ingreso a los estudios porque parte principal de nuestro problema es entender el papel que juega la selección de estudiantes en este proceso, puesto que genera las operaciones objetivantes de la inclusión de unos y la exclusión de otros, a la vez que permite una interpretación subjetiva del mismo a nivel social e individual respecto de cómo se distribuyen las

oportunidades. Si bien la equidad debería estar asegurada en la calidad de la educación preterciaria, concluir en ese punto el análisis equivale a afirmar una completa autonomía de los dispositivos de admisión de estudiantes respecto de la dinámica general del sistema educativo y social.

Nuestro problema de investigación, entonces, es comprender el papel del dispositivo de selección universitaria en los patrones de desigualdad que se observan en el contexto de expansión y diversificación de la educación superior, particularmente en la conformación de una población estudiantil distribuida segmentadamente entre instituciones y programas, según sus características socioeconómicas. Más que estudiar la exclusión, nuestro foco está en los mecanismos de desigualdad que se patentizan en los nuevos grupos incluidos (inclusión con desigualdad), puesto que en contextos expansivos, privatizados y diversificados, el aumento de cobertura implica el surgimiento de nuevas formas de desigualdad. Resulta pertinente conocer y evaluar la forma en que el sistema de selección es funcional o no a ellas. La evaluación de cambios en la desigualdad de acceso, en sistemas altamente diversificados, implica precisamente hacerse cargo de la diversidad y considerar la hipótesis de que la expansión podría estar provocando un desvío de nuevos estudiantes a un tipo de educación de menor calidad, junto a la posibilidad de una mayor inclusión. Tales posibilidades no son excluyentes, ya que dependen de las condiciones de oferta y demanda en cada segmento de la educación superior.

El esfuerzo de comprensión implica también la necesidad de habilitar un enfoque que permita, por un lado, una mirada crítica del objeto de estudio y, por otro, su proyección bajo una exigencia normativa de justicia. En efecto, como se podrá ver más adelante, el sistema de admisión chileno manifiesta logros importantes. Establece un criterio y un procedimiento de admisión estudiantil interuniversitario basado exclusivamente en el mérito, el cual ha pervivido pese a la consolidación de un mercado educativo que establece la barrera de la capacidad de pago. En ese sentido, aparece como un "afortunado anacronismo". Sin embargo, esta misma característica es causa de que carezca de la plasticidad necesaria para adaptarse a las circunstancias de una educación superior universitaria sometida a una fuerte demanda de equidad.

En ese orden de ideas, la reflexión ética sobre la justicia y en particular sobre la justicia en la educación, se impuso como una necesidad de la investigación que se presenta. El enfoque de las capacidades de Amartya Sen, adaptado a las circunstancias específicas de la admisión universitaria chilena, proporcionó el marco teórico necesario para superar –y no negar- la noción meritocrática, y habilitar un esfuerzo interpretativo que cumpliera con una exigencia de mirar tanto la realidad, como su potencialidad. El eclecticismo del enfoque de las capacidades permite superar las limitaciones tanto del

"sentido común funcionalista", como del "sentido común reproduccionista", ubicando nuestro objeto de estudio un contexto más amplio de la transición entre el sistema escolar y la universidad.

Preguntas de investigación, objetivos y delimitación

Sintetizando lo anterior, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se distribuyen las oportunidades (cupos) de la educación superior universitaria en relación a la dimensión del origen socioeconómico de los estudiantes?
- ¿Qué papel juegan los mecanismos de selección y admisión de estudiantes en los patrones de desigualdad socioeconómica que se observan en la distribución de oportunidades de la educación superior universitaria?
- ¿Qué elementos de continuidad y cambio se observan en los mecanismos de selección y admisión de estudiantes en el contexto de expansión y diversificación de la educación superior?
- ¿Qué resultados han tenido los cambios en los criterios de selección que han pretendido mayor equidad en el acceso a la universidad?
- ¿Cuáles son los fundamentos del sistema chileno de selección y admisión de estudiantes y cuáles son sus proyecciones frente a una demanda normativa de promoción de la justicia social en el acceso a la educación superior universitaria?

El objetivo general es comprender cómo se distribuye la educación universitaria en relación a la dimensión socioeconómica y qué papel juegan los mecanismos de selección en los patrones de desigualdad que se observan, en el contexto de expansión y diversificación de la educación superior.

La investigación, a su vez, se propone los siguientes objetivos específicos con los que se busca responder las anteriores preguntas:

- Describir y analizar la evolución histórica reciente de la selección universitaria en Chile, sus fundamentos y cambios, a fin de contextualizar el problema de investigación.
- Analizar las interacciones mutuas entre la evolución histórica de la selección universitaria chilena y la expansión y diversificación de la educación superior. Este objetivo busca mostrar cómo los cambios estructurales en el sistema educativo terciario chileno impactan los procesos de selección universitaria.
- Relacionar el perfil socioeconómico de los estudiantes universitarios chilenos con el tipo de instituciones y carreras a las que ingresan, con el fin de mostrar

las mutuas relaciones entre la jerarquía reputacional de las universidades y la jerarquía socioeconómica de los estudiantes.

- Crear un marco teórico comprehensivo que permita dar cuenta y comprender las tensiones entre acceso a la educación superior, y la calidad y eficiencia de la misma y que oriente la política y los mecanismos de selección y admisión a la universidad.
- Discutir, a la luz de los resultados, las proyecciones de cambio o reforma de un sistema nacional de selección universitaria.

Hipótesis

El planteamiento general de la investigación es que el sistema de educación superior chileno en su expansión y diversificación de las últimas tres décadas y media, ha aumentado su cobertura dentro de una oferta que configura oportunidades desiguales, alineadas con la desigualdad socioeconómica previamente existente. Por tanto, en la medida que la cobertura aumenta, se presentan diferencias en el tipo de educación superior a que asisten las distintas clases sociales, existiendo una tendencia a ajustar la jerarquía social con la jerarquía institucional y de programas, en cuanto a calidad y selectividad. No obstante, el sistema universitario de selección está lejos de ser estrictamente funcional a tales fines, puesto que realiza un criterio de distribución distinto y superpuesto al de un mercado abierto y desregulado. La permanencia de este criterio de distribución, junto con la ampliación de las becas y créditos estudiantiles constituyó un factor de protección que ha moderado el ambiente jerarquizado esperable en sistemas de mercado abierto, con estudios pagados y altos aranceles.

Así, se da la paradoja de que mientras en la enseñanza escolar se permite el lucro y la selección según los criterios particulares de cada colegio, lo cual ha llevado a Chile a tener altos índices de segregación escolar,[6] en la enseñanza superior universitaria, un sistema integrado y centralizado de selección que optimiza la elección de los postulantes, la prohibición legal del lucro y un sistema de ayudas al financiamiento estudiantil expansivo, ha permitido que, en el sector de instituciones selectivas tradicionales se morigere la segregación social de la matrícula en una medida importante.

Sin embargo, el surgimiento y expansión del sector de instituciones privadas no selectivas ha aprovechado el contingente de postulantes mayoritariamente pobres que no superan con éxito las barreras académicas de ingreso, quienes acceden de esta forma a

[6] En el momento que se escriben estas líneas, el gobierno chileno ha aprobado una reforma al sistema escolar que prohíbe el lucro, el pago y la selección en los colegios con financiamiento estatal. En lo relativo a la selección, se ha tomado el modelo del SUA para crear un mecanismo centralizado, quitando a los colegios la potestad de elegir a los postulantes.

una oferta de baja calidad, alto costo y con fines de lucro, verificándose un proceso de inclusión con desigualdad mediante el desvío de los hijos de las familias más pobres hacia una oferta de poca relevancia. Por otra parte, la búsqueda de mayor inclusión social en las universidades tradicionales por la vía de calibrar criterios de selección supuestamente más inclusivos no generaría cambios significativos en el patrón general de distribución de las oportunidades. En el caso de Chile, hay dos momentos en que se intentó lo anterior. A saber, en el año 2003, con el cambio de un test de admisión basado en la medición de aptitudes a otro referido al currículum escolar, y en el año 2013, con la incorporación del rendimiento escolar relativo al contexto. Estas medidas buscan encontrar mediciones del mérito académico más equitativas, pero sin someter a crítica la noción meritocrática en sí misma.

Estrategia metodológica

En la parte de la reunión de evidencias empíricas, este es un estudio cuantitativo, correlacional y a la vez transversal y longitudinal. Sobre las base de registros de estudiantes universitarios chilenos con sus características sociales y económicas, se buscó relacionarlos con las características de las instituciones y carreras en las que estaban matriculados. Esto se hizo para el tiempo presente, pero también en una mirada longitudinal. Si bien hay un fuerte componente descriptivo, puesto que se realiza una suerte de cartografía social de los estudiantes universitarios, las explicaciones relacionan la descripción con elementos de contexto de la educación superior (financiamiento, modalidad de expansión, etc.).

La investigación está acotada en las siguientes coordenadas. La temporalidad general de los análisis abarca desde 1981 hasta el año 2014. No obstante, el alcance de los análisis empíricos que utilizaron fuentes primarias parte en el año 2001, debido a restricciones de las mismas, que con anterioridad no se encuentran en formato electrónico. Como se verá, en el año 1981 la dictadura militar reforma el sistema universitario, generando las bases que lo informan hasta ahora. Cabe señalar además que el análisis está acotado al nivel de estudios superiores universitarios de pregrado de base académica de 4 años y más, sin considerar por tanto el nivel técnico-vocacional u otras modalidades especiales del nivel terciario, como los programas abreviados para trabajadores u otros. En la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de la UNESCO corresponde a la codificación 5A y 6A (UNESCO, 2011). En otras palabras, se trata de los programas de pregrado con licenciatura no conducentes a título, licenciaturas conducentes a título y carreras profesionales, siempre y cuando sean impartidas por universidades. Aunque el foco está en el sistema de admisión que comparten 33 de las 60 instituciones universitarias, y por tanto los resultados empíricos son válidos para dicho universo, de igual forma se tocan aspectos relacionados con el

sector universitario no selectivo, puesto que existen mutuas interacciones entre ambos sectores. Cabe señalar también que este estudio considera sólo la dimensión socioeconómica y, en alguna medida la de género; otras no menos importantes no son consideradas, como el caso de la raza o la discapacidad.

Los objetivos planteados requerían la reunión de datos empíricos que pudieran dar cuenta en detalle de la composición social de la población estudiantil universitaria chilena. Las fuentes secundarias que desagregan la matrícula por tipo de colegio (público, privado, con copago), o el quintil de ingreso familiar per cápita, usan variables demasiado gruesas para trazar fina y longitudinalmente las diferencias entre instituciones, carreras, regiones o cualquier otra dimensión que fuera necesaria. De esta forma, el desafío fue reunir un conjunto suficiente de microdatos que sirviera a los propósitos del estudio; esto es, construir una base de datos lo más amplia posible de estudiantes universitarios chilenos con las variables sociales, económicas y demográficas que nos permitieran su ubicación en una gradiente social.

Mediante sets de registros empíricos de la matrícula universitaria se buscó caracterizar socioeconómicamente a los estudiantes y correlacionarlos con las características de las universidades y programas a las que ingresan, a fin de evaluar los cambios en la composición social de la matrícula provocados por la expansión de la educación superior, entre los años 2001 y 2014. El tipo de estudio en su parte empírica es, por tanto, cuantitativo, correlacional y longitudinal. Cuantitativo, puesto que se realiza un tratamiento estadístico de las variables de una población a fin de caracterizar a sus individuos socioeconómicamente. Correlacional, ya que se analizan las relaciones entre las características socioeconómicas de los estudiantes y las del sistema de educación superior. Longitudinal, puesto que en una serie de tiempo se analizan las continuidades y cambios del objeto de estudio.

Tomando en cuenta que no existe un registro de la matrícula universitaria disponible para fines de investigación, la selección de las fuentes debió suplir esta limitación mediante una aproximación a la matrícula a través de registros parciales que se relacionaron entre sí.

Las fuentes utilizadas fueron las siguientes:

- Listas de seleccionados del sistema nacional del admisión de Universidades del Consejo de Rectores de los años 2001 a 2014, las que consideran a 8 instituciones privadas participantes a partir de año 2012.

- Listas delos matriculados en las Universidades del Consejo de Rectores, obtenidas del registro usado para la gestión del Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU) entre los años 2000 y 2012.[7]
- Listas de beneficiarios del Crédito con Aval del Estado (CAE), obtenidas del sistema de gestión de dicho instrumento de financiamiento, entre los años 2008 y 2014.

Sobre la base de estos registros, se pudieron construir bases de datos representativas de la matrícula de la mayoría de las universidades. El paso siguiente fue reunir los datos socioeconómicos de los estudiantes, que se tomaron de los archivos de gestión de los años 2001 a 2014 del SUA, el cual solicita a los postulantes que declaren un conjunto de variables en el proceso de inscripción para la PSU.[8] Este hecho permitió reunir los datos socioeconómicos de la mayoría de los matriculados en las diferentes instituciones. Una muestra de estos datos fueron sometidos a una validación que arrojó pertinencia suficiente para su uso estadístico.[9]

A partir de lo anterior se construyeron dos bases de datos

- Base de datos de seleccionados, representativa de la matrícula de primer año, de las instituciones participantes del sistema de admisión del CRUCH (2001-2014) con un total de 727.953 registros. Esta base de datos contempla estudiantes de las 25 universidades del CRUCH y, desde el año 2012, de 8 instituciones privadas adscritas al sistema de admisión.
- Base de datos de la matrícula general de las instituciones del CRUCH e instituciones privadas (2008-2012) con un total de 1.596.138 registros. Esta base de datos contempla a estudiantes de 52 de universidades.

Entre las principales variables de cada base de datos se cuentan: Carrera, institución, año, tipo de ocupación de la madre y el padre, educación de la madre y el padre, ingreso bruto familiar, ciudad de origen del postulante, número de integrantes del grupo familiar, sexo, puntaje del test de admisión y año de egreso de la enseñanza media. La idea subyacente fue caracterizar a cada sujeto, a partir de las variables sociales y económicas. Se optó por reducir la dimensionalidad a una sola variable o índice, que constituyera un *score* para ubicar a cada sujeto en una gradiente socioeconómica a partir de las variables de educación de los progenitores, tipo de ocupación de los mismos e ingreso bruto familiar per cápita. Dicho *score*, que denominamos ICS (Índice de Caracterización Socioeconómica), se hizo mediante el

[7] Este registro considera a todos los matriculados, no sólo a los beneficiarios del FSCU.
[8] Cabe señalar que la mayoría de los aspirantes a estudios universitarios chilenos rinden dicho test, aunque terminen matriculándose en instituciones no participantes del SUA.
[9] Los procedimientos estadísticos de todo el proceso se detallan en el capítulo 4.

método denominado Análisis de Componentes Principales y permitió elaborar la información descriptiva pertinente a los objetivos y preguntas señalados más arriba.

Las fuentes primarias descritas fueron complementadas con otras de carácter secundario, entre las que se cuentan las provenientes del Servicio de Información de Educación Superior (SIES), Comisión Nacional de Acreditación (CNA) y Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE), UNESCO y variada documentación primaria sobre el sistema de admisión chileno, como son las guías del postulante y reportes anuales de los resultados del proceso.

La utilización conjunta de los registros provenientes de la gestión del SUA, el FSCU y el CAE es un trabajo inédito que permitió caracterizar al alumnado participante de la educación superior universitaria chilena, hasta el detalle de institución y carrera, y describir pormenorizadamente la distribución socioeconómica de la matrícula y sus cambios longitudinales recientes.[10] Sobre dicha base, pudimos realizar una valoración basada en evidencias de las políticas públicas orientadas a la expansión de la matrícula de los sectores subrepresentados así como del papel que juegan en dicha distribución los criterios y mecanismos de admisión estudiantil.

Una vez que se tuvieron a disposición los resultados empíricos, fue necesario habilitar un enfoque interpretativo. Atendidas las significativas desigualdades educacionales existentes en Chile entre ricos y pobres se estableció un punto de partida normativo bajo el concepto central de justicia social. Los mecanismos de selección y admisión de estudiantes a la universidad se inscriben en el contexto más amplio de la transición de la escuela a la universidad, proceso que está sujeto a una exigencia de justicia. Luego, dichos mecanismos deben satisfacer un criterio de justicia en su misión, lo que lleva necesariamente a cuestionar –no a negar- el mérito académico como único referente.

La naturaleza eminentemente práctica del sistema de admisión, condujo a buscar un andamiaje teórico que, bajo la exigencia normativa ya señalada, permitiera evaluar precisamente su funcionamiento y sus resultados prácticos y proponer un marco comprehensivo orientado a pensar coordenadas de mejoramiento. Como se ha señalado, el enfoque de las capacidades proporcionó los elementos necesarios para enfrentar esa tarea y este es también uno de los aportes fundamentales de esta investigación, puesto que la reflexión filosófica en esa línea es escasa en la literatura referida a la desigualdad educativa en Chile.

[10] El autor se desempeña en la gestión universitaria, en particular en los ámbitos de admisión y registro estudiantil. Esa posición le da acceso a las mencionadas fuentes de datos, las que fueron usadas innominadamente, sólo para los fines estadísticos que se han explicado.

Organización de la tesis

Esta tesis se organiza en una introducción y cuatro capítulos y las conclusiones. El primer capítulo corresponde a una revisión de la literatura teórica contemporánea sobre acceso a la educación superior. En él se tratan los dilemas que se plantean al respecto en contextos de expansión, diversificación y privatización, para desembocar en un desarrollo de lo que constituye uno de los ejes argumentales de la investigación, esto es, que el problema de la inclusión social en la educación superior y su relación son la metodología de selección, atañe a la distribución de un bien escaso pero importante para la autorrealización personal. Luego, una aproximación teórica desde el concepto de justicia es determinante a la hora de valorar y definir caminos de acción en pos de aumentar la inclusión social en la educación terciaria.

La búsqueda de un basamento teórico en el concepto de justicia permite superar la dicotomía entre funcionalismo y reproduccionismo: mientras desde el primero se naturalizan las operaciones selectivas del sistema educativo, desde el segundo se consideran simples aparatos ideológicos de reproducción de los privilegios de las elites. En ambos casos, no se proporciona un marco robusto que sustente una evaluación concreta de las luces y sombras que ha tenido la sociedad en el intento de ampliar el acceso a los estudios superiores de los más pobres y del papel de los sistemas de selección en dicho propósito. Cuando nos referimos aquí a la justicia, no queremos decir que se pretenda dar con una definición abstracta de lo que sería una justicia perfecta y con un consecuente juicio sobre lo que sería un sistema de acceso a la educación superior ajustado a ella. Asumimos en este punto crucial el enfoque de las capacidades de Amartya Sen, quién destaca la insuficiencia del institucionalismo trascendental Rawlsiano para proporcionar un sustento a la razón práctica, esto es, a la búsqueda de las formas en que se pueden reducir las injusticias y a la valoración de las realizaciones en la aproximación a la justicia al interior de las sociedades, en ámbitos particulares de su desarrollo y en relación al mejoramiento concreto que las personas pueden tener en sus vidas.

En el problema que nos ocupa, las consecuencias de asumir una u otra perspectiva son importantes, puesto que el foco de la evaluación de la equidad y de sus posibles mecanismos de mejoramiento es diferente en cada caso. Mientras que desde el institucionalismo trascendental el foco está en la búsqueda de los arreglos institucionales justos a partir de una idea general de justicia, en el enfoque de las capacidades se desplaza hacia las formas que podría tomar un mejoramiento de los niveles de equidad alcanzados hasta ahora. Lo que no significa que se desatiendan las estructuras sociales, sino que se explora la convergencia entre la acción (*human agency*) y las estructuras, en la búsqueda de acuerdos razonados de mejoramiento.

El capítulo segundo corresponde a una revisión histórica del problema de investigación. En él se sigue el derrotero que la sociedad chilena ha tenido a la hora de discutir y definir el acceso a los estudios universitarios. En lo medular se muestra el carácter histórico de la admisión y selección de estudiantes, la que es función de las tendencias de la agenda social respecto de la equidad del acceso. En general, se observa que el foco en el concepto de "mérito", que conduce a buscar la equidad mediante mediciones objetivas y universales y procedimientos generales, está dando paso a la diversificación de criterios y la acción afirmativa de grupos sub-representados, generando tensiones entre universalismo y particularismo en la distribución de oportunidades. En breve, se trata de la trayectoria entre los conceptos ordenadores de mérito y equidad. En este capítulo se podrá apreciar la permanencia durante casi medio siglo de un sistema nacional de admisión universitaria que establece un criterio de distribución que se contrapone al del mercado libre y que configura una protección contra el ambiente jerarquizado que la literatura teórica destaca como inevitable en sistemas de alta prevalencia de la oferta privada. He aquí otro de los ejes argumentales del texto.

El capítulo tercero se refiere, en primer a lugar, a la desigualdad educativa en Chile, en el entendido que las brechas de acceso a la educación superior se inscriben en el contexto más amplio de las operaciones selectivas que se verifican a través de la trayectoria escolar de los sujetos. Como resultado de lo anterior, las oportunidades ya son disímiles al momento de llegar al umbral de la educación superior universitaria. Si bien en la última década y media han disminuido dramáticamente las brechas de acceso entre los extremos del espectro social, la modalidad de desarrollo y expansión de la educación terciaria vigentes desde 1981, permite afirmar que se generan oportunidades desiguales aún entre quienes logan acceder a ella. Es por ello que en este mismo capítulo, se caracteriza la educación superior chilena, fundamentalmente en lo que respecta a la modalidad de expansión de la matrícula y diversificación institucional, para luego analizar las inequidades de acceso que se verifican al interior del sistema terciario.

El capítulo cuarto es el medular del libro, puesto que contiene un análisis exhaustivo del sistema de admisión a la educación superior en Chile, una revisión de la literatura que ha discutido su carácter y una valoración basada en evidencias de los resultados que ha tenido en materia de equidad. El análisis empírico que se entrega aquí permite arribar a conclusiones más complejas que las que han sido comunes hasta ahora sobre el fenómeno de la distribución socioeconómica de la matrícula universitaria. Ésta no muestra el alineamiento riguroso entre la escala de prestigio de las instituciones y la jerarquía socioeconómica de las familias que era esperable. La excepción está dada por

el caso de unas pocas instituciones, la mayoría metropolitanas, que efectivamente se configuran con un estudiantado elitizado y poco diverso. En el resto se da más bien una composición social de la matrícula que no guarda simetría con el prestigio institucional y que se diversifica a lo largo de toda la gradiente social. En este punto destaca uno de los logros principales de la indagación empírica realizada, que es la visibilización del papel cardinal de varias universidades regionales en el mejoramiento de las oportunidades de los más pobres, lo que demuestra además el sesgo centralista que ha tenido la discusión sobre la inclusión social a la educación superior, en la que se presenta como un problema nacional, lo que parece ser más bien un problema de algunas instituciones situadas en la capital de Chile. Este capítulo se cierra abordando la discusión reciente sobre cambios en los criterios de selección universitaria como metodología para lograr mayor inclusión social en la educación universitaria, evaluando los resultados de esta forma de abordar la justicia en la distribución de oportunidades.

Finalmente, se entregan las conclusiones de esta investigación sobre selección universitaria e inclusión social, articulando los hallazgos empíricos realizados con el resto de los elementos históricos y teóricos investigados, para responder a las preguntas y objetivos planteados. Se aplica el marco conceptual concebido, con el fin de pensar las coordenadas de un sistema nacional de admisión de mayor capacidad inclusiva, que a partir de las virtudes que exhibe en la actualidad, transite hacia convertirse en un efectivo instrumento que contribuya a que el acceso a la educación superior de calidad, no sea una cuestión que dependa, al menos exclusivamente, del pago o del mérito individual que enmascara las desiguales oportunidades previas.

Capítulo 1

Justicia social en la educación superior, el mérito y las capacidades

1.1 Situando el problema del acceso a la educación superior

La paulatina extinción a nivel mundial de la educación superior elitaria y excluyente y el surgimiento de sistemas masivos instaló en la agenda, a partir de la segunda mitad del siglo XX, el tema de la desigualdad de acceso a los estudios terciarios. Con anterioridad, un cuestionamiento sobre el particular no tenía mayor sentido, en la medida que había consenso en que los estudios superiores estaban reservados para determinados grupos de la sociedad, por lo general varones de clase media-alta y alta, de raza blanca y que cumplían los requisitos académicos necesarios. Uno de los componentes de la revolución social y económica que siguió a la post-guerra, fue el aumento de las ocupaciones que requieren un personal de especialistas capacitado más allá de la educación general, con lo cual se planteaba el problema de cómo sostener el financiamiento de más población formalmente elegible para los estudios superiores, pero con ingresos bajos. A la vez, en la medida que la demanda por estudios superiores comenzó a superar a la oferta, se relevaban los criterios de selección y las reglas e instituciones que le daban forma.

Medio siglo más tarde, el proceso de expansión continúa, acompasado con una intensa tercerización de las economías (Bell, 2001; Álvarez y Fuentes, 2004; Weller, 2001) y sigue el aumento de la proporción del empleo correspondiente a trabajos de alta especialización, basados en saberes científicos y tecnológicos. Esto permite hablar de sociedad del conocimiento y de 'knowledge workers' (Drucker, 2001), a la vez que los límites entre la educación general, garantizada como derecho y deber ciudadano, y la educación especializada post-secundaria, antes entendida como un privilegio, se desdibujan (Meyer *et al*., 2013). A nivel internacional, el consenso normativo en relación a la necesidad de ampliación del acceso a la educación superior se ha expresado principalmente a través del documento de la UNESCO, "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción", en la que se extiende la concepción de la educación como derecho humano -antes circunscrita a la educación primaria y secundaria-, hacia la educación superior:

a) De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la

determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.

b) La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. (…)

c) Por consiguiente, el rápido y amplio incremento de la demanda de educación superior exige, cuando proceda, que en toda política de acceso a la misma se dé preferencia al planteamiento basado en los méritos, tal como se ha definido en el Artículo 3 a) supra.

d) Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones.”(UNESCO, 1998: 23).

Este proceso, sin embargo, ha sido acompañado del desmantelamiento del acceso más o menos gratuito financiado contra impuestos generales y la instalación de la arancelización de los estudios, con financiamiento prioritariamente privado y apoyo de créditos bancarios garantizados por el Estado o becas a las personas de más bajos ingresos (Johnstone, 2009; Meneses y Blanco, 2010; Brennan y Naidoo, 2008). Johnstone (2009) ha sostenido una perspectiva de inevitabilidad de estos cambios, los que responderían principalmente a fenómenos que tienen alcance global y no son producto de ninguna agencia premeditada, sino de factores ineludibles, principalmente el aumento de la matrícula, el aumento del costo por estudiante y las limitaciones del erario fiscal para expandir el financiamiento público de instituciones y estudiantes. Los costos suben a tasas considerablemente mayores al incremento de los ingresos, especialmente los que dependen de los impuestos. Se buscan soluciones como el

aumento de tamaño de las clases y carga docente, aplazamiento de las mantenciones, sustitución de académicos full-time por part-time, cierre de programas de baja prioridad, etc. Pero la brecha entre costos y recursos disponibles es demasiado amplia para cerrarse sólo por esta vía y no es viable acotar el incremento de la matrícula. Por eso, se buscan también soluciones por el lado de los ingresos (*cost-sharing*): aranceles donde antes no los había, aumento de aranceles donde el cobro ya es una práctica, reducción de becas y créditos, recuperación de préstamos estudiantiles, límites a la capacidad del sector público de bajos aranceles o no pagado, el cual usualmente es elitista y selectivo e incrementando el sector pagado privado. Algunas de estas soluciones pueden tener un impacto negativo en calidad y capacidad de las instituciones y, por lo tanto, en los objetivos nacionales de expandir el acceso y la participación en la educación superior.

El señalado cambio representa un giro mayor en la manera de entender las relaciones entre la educación superior, la sociedad y el Estado. De hecho, de alguna manera re-funcionalizan a las universidades, que se mantenían a prudente distancia respecto del mercado, y las conmina a entenderse cada vez menos como comunidades encargadas de la producción y la reproducción de la cultura y cada vez más como organizaciones sensibles a las necesidades del entorno, sometidas a la rendición de cuentas y encargadas de la formación profesional y la innovación (Brunner, 2007). Esto trae como consecuencia el retiro del Estado del tema de la ampliación del acceso de grupos sub-representados, puesto que deja el problema en manos de las fuerzas del mercado por la vía de la expansión del sector privado con fines de lucro (Meyer *et al*., 2013). El punto decisivo es en qué medida las soluciones de la política neoliberal son efectivamente compatibles con los objetivos de ampliación del acceso y, más aún, en qué medida no generan nuevos patrones de desigualdad, configurando un panorama regresivo respecto de los rendimientos de la etapa de las soluciones con mayor presencia del Estado. En varios países la creciente deuda estudiantil ha terminado por crear consciencia en los estudiantes y en sus familias de las limitaciones de las soluciones que miran la educación superior como un bien de consumo (Espinoza, 2008a; Espinoza y González, 2013; Atria, 2012).

El problema del acceso a la educación superior se ha ido tornando más agudo bajo las circunstancias históricas señaladas. A las barreras del financiamiento, se agregan aquellas que, en algunos sectores del sistema, plantean los sistemas formales de selección que articulan la transición de la enseñanza secundaria y la terciaria. En este punto, la discusión ha estado anclada en los polos que representan el funcionalismo y el reproduccionismo. Así como el primero considera legítimas, naturales y beneficiosas las operaciones de selección emanadas del proceso educativo formal, el segundo las califica como instrumento que oculta, bajo las diferencias de rendimiento educativo, los

privilegios que tienen su raíz verdadera en las diferencias sociales. En la perspectiva funcionalista la sociedad se beneficia de la distribución desigual de los talentos personales y la educación es el mecanismo de detección y aprovechamiento de dichos talentos en la división del trabajo, teniendo un efecto integrador (Durkheim, 1996; Parsons, 1951; Tyler, 1973). El sistema escolar diferencia y jerarquiza a los estudiantes según criterios de rendimiento y permite seleccionar y distribuir los recursos humanos según las funciones de integración de la sociedad establecida. Luego, en el funcionalismo la desigualdad es tan inevitable como beneficiosa para el sistema social. Durkheim explica el cambio de los sistemas educativos como consecuencia de las transformaciones sociales más generales (exogénesis) y sostiene, por lo tanto, que el sistema de enseñanza (instituciones, contenidos) guarda una fuerte relación con las necesidades de la sociedad, tendiendo de forma permanente a la homeostasis (Paulston, 1976). En el funcionalismo, la existencia de las clases sociales en conflicto y, en general, el conflicto social, son ignorados, puesto que se observan las sociedades occidentales como organismos pluralistas, en la que un Estado neutral regula las normas de desenvolvimiento de los diferentes grupos de presión (Espinoza, 2008). En esta perspectiva, las acciones de selección de estudiantes son perfectamente funcionales y necesarias. Se remite al estudio de los resultados de ella (fiabilidad), la validez de los instrumentos, control de los sesgos de la medición, etc., circunscribiendo el análisis al campo de la docimología. En general, el desarrollo de exámenes estandarizados en la segunda mitad del siglo XX, responde a la búsqueda de una forma "justa" de discriminar a los individuos y se anclan en la idea de la igualdad de oportunidades y el premio al mérito (meritocracia). En esta lógica, los exámenes sirven para detectar a los estudiantes más meritorios con independencia de su origen social y si – cómo es frecuente- sus resultados se correlacionan con el origen socioeconómico, el problema estaría exclusivamente en las desigualdades sociales, a menos que se pueda detectar un sesgo socioeconómico de la medición, en cuyo caso la solución sería calibrar el instrumento. De esta forma, es esta una perspectiva en la que el examen y lo que se hace con sus resultados (selección), reclaman un estatuto de autonomía del proceso social y educativo.

Desde la sociología, una amplia literatura ha estudiado las relaciones entre educación, origen social y destino laboral, generalmente al amparo del concepto de movilidad social. La noción de mérito está estrechamente ligada a la de movilidad social, puesto que subyace a ella la afirmación de la permeabilidad entre las clases sociales. Este es un problema que la teoría sociológica y la economía han analizado desde perspectivas contrapuestas. La corriente liberal ha defendido que la sociedad industrial moderna de mercado está caracterizada efectivamente por la movilidad y, más

aún, por la constante ampliación de las oportunidades de movilidad (Featherman, Jones y Hauser, 1975; Schultz, 1981; Becker, 1983) y las corrientes de la socialización y reproduccionistas han sostenido lo contrario (Erikson y Goldthorpe, 1987; Goldthorpe y Erikson, 1992; Bernstein, 1997; Bourdieu y Passeron, 2001a; 2001b). Se afirma que la educación es un subsistema dependiente del sistema social y su ideología predominante opera como legitimización de la dominación. Esto condiciona el valor asignado por la sociedad a determinadas personas, lo cual vendría a determinar finalmente la selección para la educación superior (Hoper, 1968; Allmendinger, 1989).

Las teorías de la socialización enfatizan la importancia de la transmisión de códigos culturales fundamentalmente a partir de la experiencia familiar y el lenguaje (Bernstein, 1997). Bernstein estudió la relación pedagógica de aula y buscó relacionarla con el papel general de la educación en la sociedad. En especial estudió el fracaso académico de los niños y jóvenes de clase baja. A partir de estudios empíricos define el concepto de *código*, un conjunto de dispositivos lingüísticos que regulan los sistemas de significación. Bernstein distingue el código elaborado y el restringido, siendo el primero universalista y enfocado en la reproducción social del universo simbólico de la cultura dominante y el segundo particularista, circunscrito a la reproducción material. La educación, en el micro espacio del aula, constituye un espacio de comunicación desigual pues se desenvuelve en el código elaborado y establece una relación arbitraria y naturalizada de selección. Luego, en las clases bajas existe una resistencia a la educación formal, expresada en problemas de disciplina y fracaso académico. Bajo estas categorías, Bernstein demostró cómo el poder y el control están establecidos en los aparatos que dan forma a la experiencia y conciencia de los seres humanos: familia, escuela, lugar de trabajo. En razón de lo anterior es que la valoración de la educación difiere según las clases sociales; mientras las clases bajas sobreestiman los costos y subestiman los beneficios, lo contrario ocurre con las clases medias y altas (Boudon, 1974). En la misma línea, cuando las clases bajas tienen una demanda creciente por educación, los modelos de elección racional y aversión al riesgo pueden ayudar a explicar porque las desigualdades en las tasas de participación educacional permanecen sin mayor alteración. Algunos derivan la idea de que hay que retrasar el momento de la selección y las elecciones educacionales de los individuos, para hacerlas menos dependientes del origen familiar (Lauer, 2002)

El reproduccionismo afirma que las escuelas reproducen el orden estratificado en que descansan. Las familias tienden a perpetuar su ser social mediante *estrategias de reproducción* que son una diversidad de prácticas para conservar y/o acrecentar su patrimonio y posición en la estructura de clases, mediante la acumulación de capital económico, social y cultural. En las aulas, por lo tanto, se enseña la cultura de las clases

dominantes y, por tanto, los criterios de premiación, castigo, evaluación y éxito de los alumnos son función mucho más de la adscripción a un determinado *habitus* de clase que del desempeño individual. En ese sentido se habla de *herederos* a partir de la distribución desigual de capital cultural. El sistema de enseñanza se transforma por ello, en palabras de Bourdieu, en

> "…instrumento privilegiado de la sociodicea burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados", ´[mientras que] "logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de conciencia de desposesión" (Bourdieu y Passeron, 2001, p. 237).

La escuela y el sistema educativo en general, efectúan permanentemente una operación de selección, separando a los alumnos según su dotación de capital cultural contribuyendo decisivamente a la perpetuación de la estratificación social, más que a la movilidad. De hecho, el vínculo oculto entre aptitud escolar y herencia cultural es lo que permite constituir y reproducir una elite.

El reproduccionismo discute la autonomía que reclaman los sistemas escolares y destaca las funciones sociales que *siempre* tienen la selección y jerarquización escolares, aun cuando parezca que obedecen a la lógica (Bourdieu y Passeron, 2001a). Dentro de la noción reproduccionista, las operaciones de selección de estudiantes adquieren relevancia. La función de la institución del *examen* no se reduce a los servicios educativos que presta a la educación o los centros de enseñanza, sino que va más allá, puesto que muchos se eliminan de los ciclos escolares antes de examinarse y la eliminación de los que sí se examinan, se explica por las diferencias de clase; luego, el examen presta la función social de reproducir las jerarquías sociales. Tal es así, que el foco de la atención de la *sociología espontánea* en la tasas de fracaso en exámenes de fin de ciclo escolar, se debe sólo a que quienes tienen los medios para poner en el primer plano este tipo de asuntos pertenecen a las clases sociales cuyo riesgo de fracaso sólo puede venir del examen.

La probabilidad de acceso a un determinado nivel de enseñanza según origen social es *algo más* que la simple expresión matemática de la representación de una clase social en la matrícula, puesto que las probabilidades objetivas se interiorizan en forma de esperanzas subjetivas que generan a su vez comportamientos objetivos que modifican tales probabilidades, en una relación dialéctica. Cuando hablamos de resultados de exámenes de acceso a la educación superior y de operaciones de selección y jerarquización asociadas, las relaciones entre los dos sistemas de relaciones que son

las probabilidades objetivas y las esperanzas subjetivas, pueden constituir un núcleo de conceptos de potencial explicativo.

> "Así, un análisis de las funciones del examen que pretenda romper con la sociología espontánea, es decir, con las imágenes engañosas que el sistema de enseñanza tiende a proponer sobre su funcionamiento y de sus funciones, conduce a sustituir el análisis puramente docimológico del examen, que sirve aún a las funciones ocultas del examen, por un estudio sistemático de los mecanismos de eliminación, como lugar privilegiado de la aprehensión de las relaciones entre el funcionamiento del sistema de enseñanza y la perpetuación de la estructura de las relaciones de clase" (Bourdieu y Passeron, 2001b, p. 189).

De esta forma, la crítica reproduccionista apunta a develar como el sistema educativo convierte las ventajas sociales en ventajas escolares y estas otra vez en ventajas sociales, presentando los requisitos académicos previos (por ejemplo, los de ingreso a la universidad) como escolares (legítimos) y no como sociales (hereditarios). Los test estandarizados, que se auto-interpretan como neutrales, en particular aquellos test explícitamente orientados a predecir el rendimiento académico, cumplen la función social de hacer olvidar que los factores más predictivos son los menos neutrales socialmente. En ese sentido, no se debe olvidar que el fundamento de los test estandarizados de ingreso a la educación superior es, desde su creación, el concepto meritocrático de la igualdad de oportunidades. La movilidad social, concepto asociado estrechamente a la meritocracia, es para Bourdieu funcional a la reproducción de las relaciones de clase, puesto que garantizaría la estabilidad social mediante la selección controlada de algunos individuos, dándole credibilidad a la ideología meritocrática.

Los polos de pensamiento e interpretación que representan el funcionalismo y el reproduccionismo atraviesan la discusión sobre la equidad en la educación. Pero en el caso de la educación superior se requiere, por su especificidad, la construcción de un marco más pertinente. Hoy en día pocos defenderían el naturalismo funcionalista, puesto que forma parte de la agenda de casi todos los países la eliminación de las desigualdades educacionales. La perspectiva reproduccionista, por su parte, aun cuando realiza una crítica decisiva al funcionalismo y a las teorías liberales, presenta la limitación de tener su foco en el análisis de las estrategias de reproducción de las elites, desatendiendo lo que ocurre en el 90% restante del sistema educativo de masas, lo cual resulta particularmente relevante cuando se trata de sistemas que se expanden y diversifican, ampliando el espectro y significado de la movilidad social que puede producir la educación. No habiendo duda de que las estrategias de reproducción social existen, esta no se presenta de la manera perfecta y binaria en que es descrita por este tipo de teorías.

La crítica reproduccionista al examen y a los procedimientos de selección, además, no proveen de ningún punto de partida que permita la justa distribución de los cupos más valiosos de la educación superior, por definición escasos. Al masificarse la educación superior y constituirse crecientemente en un bien a la vez escaso y necesario para la plena integración de los ciudadanos a la vida moderna, cobran relevancia hoy en día las reglas, políticas e instituciones bajo las cuales se asignan las posiciones en ella, problema frente al cual la radical negación reproduccionista nos deja sin elementos de juicio frente a un tema que es emergente (Meyer *et al*., 2013). A partir de la aplicación de una suerte de "sentido común reproduccionista" es que frecuentemente se interpreta como expresión de desigualdad cualquier brecha entre determinados grupos (género, tipo de colegio, origen social) y, por tanto, se califica como moralmente injusta o discriminatoria (Duru-Bellat, 2012). Aplicada esta perspectivaa los sistemas de selección de estudiantes, se tiende a considerarlos injustos per se, por cuanto están explícitamente diseñados para detectar diferencias y resolver selectivamente el acceso.

Tabla 1 Conceptos del acceso y la selección en los estadios de Trow

Estadios	Actitud hacia el acceso	Funcionamiento del acceso y la selección
Sistemas de elite (0 – 15% de cobertura)	Un privilegio por nacimiento, por talento o ambos	Meritocrático, basado en el rendimiento previo
Sistemas de masas (16- 50% de cobertura)	Un derecho para aquellos con un cierto nivel de calificación	Meritocrático, con programas compensatorios para mejorar la igualdad de oportunidades
Sistemas universales (sobre 50% de cobertura)	Una obligación para las clases media y altas	Abierto, con énfasis en la igualdad de logro entre grupos

Fuente: elaboración propia a partir de Trow (2005).

Por otra parte, en lo que respecta a la educación superior, el reproduccionismo se desarrolla en un contexto en que las universidades formaban un conjunto homogéneo de instituciones que se encontraban por lo general protegidas de las fuerzas del mercado. La diferenciación vertical y horizontal de la educación superior ciertamente mantiene las estrategias de reproducción de las elites en las instituciones situadas en la cúspide la jerarquía, pero a la vez genera -al menos para la clase media- oportunidades antes escasas o inexistentes en otros sectores del sistema (Brennan y Naidoo, 2008). Esto ha hecho que en muchos países la discusión acerca de la ampliación de la participación en la educación superior se enfoque en el tema del acceso a las instituciones de elite, sobre todo en sistemas altamente jerarquizados verticalmente (Reay, Davies, David y Ball, 2001).

El caso del acceso a la educación superior universitaria es especial en varios sentidos y requiere,consecuentemente, un tratamiento a la vez específico y comprehensivo. En primer lugar, la expansión de este nivel educativo acaecida en el mundo a partir de la segunda mitad del siglo pasado, permite afirmar la existencia de un movimiento global desde sistemas de elite, a sistemas de masas y, por último, a sistemas de acceso universal (Meyer *et al*.,1992). La conceptualización del tema de la equidad en el acceso, depende de la concreta situación de cada sistema nacional en este devenir, asi como de sus modalidades de desarrollo y crecimiento (Shavit, Arum y Gamoran, 2007). Tomando el esquema de Trow (2005), las dimensiones del acceso y la selección toman la siguiente forma (Tabla N° 1), en los diferentes estadios de expansión de la educación superior.

De esta manera, aunque la educación superior no es un nivel obligatorio, lo que implica que no se espera una cobertura total, en el esquema de Trow (2005) una cobertura superior al 50% lo convierte en un nivel de estudios que puede considerarse obligatorio para la clase media y alta y una aspiración creciente para las clases bajas, de forma tal que el movimiento es desde un bien de lujo a un bien necesario (Meyer *et al*., 2013). En segundo lugar, al menos en el nivel universitario y de carreras de cuatro años y más, es generalmente aceptado el requerimiento de que los aspirantes cuenten con un determinado nivel de formación que les permita beneficiarse verdaderamente de los estudios, lo que justifica la instalación de reglas e instituciones de selección, destinadas a detectar desigualdades académicas las que, a priori, no pueden ser descartadas como ilegítimas o injustas (Adnnet, McCaig, Slack y Bowers-Brown, 2011). En tercer lugar, el acceso a la educación superior al situarse en la intersección entre el final de una trayectoria de educación general entendida como un derecho y obligación y el inicio de una carrera generalmente con fines de preparación para el mercado laboral, le imprime una tensión que la posiciona a medio camino entre la concepción de un derecho de ciudadanía y la de una actividad de rentabilización individual (Duru-Bellat, 2012).

Entonces, al referirnos al acceso a la educación superior, debemos señalar que no toda brecha entre gupos debe interpretarse como injusta; tampoco todo aumento del acceso de grupos desaventajados es necesariamente un avance en justicia. De la misma manera, lo que cuente como justo o no justo tiene tanto una dimensión individual como otra de nivel sistémico. El aumento del acceso sacrificando excelencia, por ejemplo, puede ser interpretado como justo por determinadas personas o grupos, pero injusto desde una perspetiva del rendimiento del sistema en su conjunto. A diferencia del sistema escolar pre terciario, en el que la aspiración es a la *igualdad* de acceso, logro y resultados, fundamentándose en la igualdad consustancial entre los seres humanos y en la necesidad de la escolarización para la normal participación del ciudadano en la vida

social; en la educación superior, aún en contextos de universalización según los parámetros de Trow (2005) es más pertinente el concepto de *equidad* y su operacionalización depende de las cincunstancias históricas concretas de cada sistema nacional.

Ambos conceptos –los de igualdad y equidad- han sido objeto de variadas discusiones a lo largo de décadas. Mientras que la primera alude más bien a la igual condición fundamental entre los seres humanos, la segunda está asociada al concepto de justicia. Basándose en la igualdad uno consideraría como una mejora el aumento cuantitativo de un bien; por el contrario, bajo un criterio de equidad, un mejoramiento de grupos desaventajados podría implicar la producción de desigualdades, al menos temporalmente. De esta manera, la equidad es más problemática como criterio de la política pública, puesto que, como es natural, las personas difieren sobre lo que consideran justo (Espinoza, 2007b).

> "Mientras que la 'igualdad' involucra una evaluación cuantitativa, la 'equidad' involucra tanto una evaluación de este tipo como un juicio moral o ético subjetivo que podría evitar la letra de la ley en el interés del espíritu de la ley. Las evaluaciones de equidad son más problemáticas porque la gente difiere en cuanto al significado que asignan a los conceptos de rectitud o justicia y porque el conocimiento de las relaciones causa-efecto vinculadas a la equidad es a menudo limitado" (Espinoza, 2013: 22).

Tabla 2 Modelo de equidad multidimensional

Dimensiones	Etapas del proceso educativo			
	Acceso	Permanencia	Desempeño	Resultados
Equidad para iguales necesidades	Proveer acceso tanto a nivel individual y grupal sobre la base de la necesidad	Asegurar que aquellos estudiantes con necesidades iguales tengan igal progreso educativo	Asegurar que los estudiantes coniguales necesidades tengan desempeños académicos similares	Asegurar que aquellas personas con necesidades iguales obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
Equidad para iguales capacidades	Garantizar que todas las personas que tengan iguales capacidades y habilidades tengan acceso a una educación de calidad	Asegurar que los estudiantes con igual potencial tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales habilidades tengan similares desempeños educativos	Asegurar que aquellas personas con similar potencial al nacer obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
Equidad para igual logro	Proporcionar acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales	Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezacan en el sistema	Facilitar la igualdad de logro para quienes hayan alcanzado el mismo desempeño académico en el pasado	Asegurar que aquellas personas con logro académico similar obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político

Fuente: Adaptado de Espinoza (2013).

El concepto de equidad es a menudo usado en contextos en que un grupo es beneficiado en relación al resto, como cuando la sociedad soporta en parte el costo de la educación superior a la que no acceden todos. En este caso, siempre se podrá pensar el extender ese nivel educativo a la mayor cantidad que fuera posible, pero de esta forma nos acercaríamos a un concepto de igualdad y negaríamos una de las características deseables de la educación superior: el ser el filtro por el cuál los más capaces llegan a ocupar los cargos de poder y responsabilidad en el mercado laboral (Espinoza, 2007b). De esta manera, sin ser la equidad y la igualdad, en un sentido estricto, conceptos contrapuestos, tener mayor equidad no implica, de forma necesaria, más igualdad sino precisamente lo contrario, la equidad suele implicar la generación deliberada de desigualdades basadas en un criterio de justicia. Adicionalmente, pese a que la equidad tiene que ver con el valor de la justicia, su evaluación debe incluir la consistencia de las normas y procedimientos concretos a que da lugar una determinada forma de entender la justicia (Deutsch, 1975).

Espinoza (2007b) provee un modelo que permite entender y operacionalizar el concepto de equidad, a través de los diferentes estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, logro y resultados) en diferentes dimensiones. En estas, el modelo reconoce tres posibles objetivos: equidad para iguales necesidades; equidad para iguales capacidades y equidad para igual logro:

En la "equidad para iguales necesidades", "equidad para iguales capacidades" y "equidad para igual logro educacional anterior", se relevan aristas diferentes del acceso a la educación superior. Para el caso de definir o valorar determinadas formas de resolver la admisión de estudiantes, el dilema puede ser entendido como la compatibilización de las tres dimensiones: las necesidades, las capacidades y el logro educacional anterior. ¿Cuál es la que se ha relevado en el caso concreto que nos ocupa? Esta es una reflexión que es escasa en la literatura que ha criticado el sistema de admisión chileno, identificándolo como una fuente de inequidades. De la misma forma, la reiterada discusión sobre criterios de selección desatiende los fines y releva el tecnicismo de los medios, poniéndo énfasis en el diseño de "mecanismos", más que en la discusión de fondo.

En breve, el problema del acceso a la educación superior es una cuestión de *justicia* y -en la medida que la participación en las modernas sociedades y economías requieren crecientemente de ciudadanos altamente preparados-, se plantea una creciente *"crisis de justicia"* (Meyer *et al*., 2013). Concretamente, se trata de que los modelos hasta ahora conocidos de acceso a la educación superior en las sociedades occidentales, son estériles al momento de responder a las necesidades contemporáneas de masificación y universalización de este nivel. Meyer (2013) sostiene que estos modelos son tres: el oligárquico, el social-democrático y el neoliberal. El primero era clara y explícitamente excluyente, el segundo amplió la participación significativamente, pero los costos no lo hacen sostenible para un contexto de mayor ampliación de cobertura y el tercero ha permitido que un gran número de estudiantes se incorporen, pero a costa de un financiamiento privado y endeudamiento excesivos.

> "Cuando una gran proporción de los jóvenes elegibles se les impide el acceso a un bien público que es cada vez más esencial para tener carreras completas y llevar una vida plena (o cuando tienen acceso únicamente bajo condiciones ruinosas inaceptables), entonces esto constituye una violación de los sentimientos básicos de equidad y justicia" (Meyer, 2013, p. 1). [11]

[11] "When large proportions of eligible young people are barred from accessing a public good that is increasingly essential to having full careers and leading full lives (or when they have access only under

La tabla N° 3 permite especificar el problema.

Tabla 3 Esquema de acceso y cobertura de Meyer et. al (2013)

	Elitista	De masas	Universal
Neoliberal	Instituciones de nicho con altos aranceles para la clase alta	Ampliación segmentada. Mantención de un sector selectivo y crecimiento de la matrícula basado en financiamiento y endeudamiento privado, en instituciones privadas.	?
Meritocrático	Instituciones y carreras de alta selectividad social, con financiamiento público	Ampliación hacia miembros calificados de la clase media, Reglas académicas de selección en base a igualdad de oportunidades y mérito académico	?
Excluyente	Explícitamente excluyente de los talentos provenientes del resto de las clases sociales. Financiamiento público		?

Fuente: elaboración propia a partir de Trow (2005) y Meyer *et al*. (2013).

Tomando la clasificación de Trow (2005) en sistemas elitistas, de masas y universales y, por otra parte, la de los modelos de acceso de Meyer *et al*. (2013) que a fin de hacerlo más pertinente llamaremos excluyente, meritocrático y neoliberal,[12] se muestra en la Tabla N° 3 una visión sinóptica del cruce entre los temas de acceso y cobertura, que responde, en buena medida a la deriva histórica que ha existido a partir de la segunda mitad del siglo XX. El modelo excluyente es el punto de partida. Luego, la solución meritocrática da lugar a sectores de oferta altamente selectivos que, por esa vía permanecen en una lógica elitista y, posteriormente o de manera contemporánea, a la ampliación de oportunidades con financiamiento público. Ya en la época de las

unacceptably ruinous conditions), then this constitutes a violation of basic feelings of fairness and justice" (Meyer, 2013, p. 1). Traducción del autor. En adelante, las referencias en otro idioma son traducciones del autor y se citan textualmente en el idioma original a pie de página.

[12] Recordemos que Meyer los llama respectivamente oligárquico, social-democrático y neoliberal.

reformas neoliberales, surgen instituciones de nicho que mantienen un carácter elitista y altamente selectivo. Por otra parte, y en lo principal, el sistema crece con tendencia a la segmentación social de la matrícula en un ambiente jerarquizado, principalmente en instituciones privadas y con financiamiento privado. El movimiento esperable hacia la universalización, nos señalan el dilema que ya está con nosotros y que ilustra la tensión entre la educación superior entendida por un lado como un derecho y una necesidad y, por otra, como un bien de consumo. En el primer caso, asistimos a las dificultades del erario público para financiar el crecimiento de la matrícula y los costos de la enseñanza. En el segundo caso, se exacerba un acceso segmentado y una naturalización de resultados desiguales, puesto que a las barreras de la selección de estudiantes, se les añade ahora la del costo del financiamiento que recae sobre las familias.

Es en este panorama que se sitúa el problema de la metodología de admisión de estudiantes a la educación superior, con sus nociones, sus reglas y sus instituciones. Una aproximación comprehensiva y pertinente, requiere alejarse tanto de una interpretación naturalista de este problema ("la universidad para los mejores"), como de la visión negacionista ("universidad para todos"). Las reglas e institucionalidad que se dan las sociedades para la resolución de este problema, remiten a la existencia de una suerte de contrato social tácito, históricamente gestado. Tensionado además en el contexto de las circunstancias transicionales descritas más arriba, sujeto a inercias y contradiccciones, pero que, bien o mal, es la forma en que se pretende conciliar la equidad, la excelencia y la eficiencia de los estudios superiores, bajo un criterio de justicia. Pero para poder desarrollar con mayor profundidad este punto, se requiere comprender la forma que adquiere la desigualdad de acceso en contextos de mercado.

1.2 Inequidad en la educación superior en contextos de expansión, diversificación y privatización

Una de las características resaltantes de la gran revolución socioeconómica acaecida en la segunda mitad del siglo XX fue la expansión de la educación superior (Hobsbawm, 2004). En 1900 había en el mundo 500.000 estudiantes matriculados y en el año 2000, dicha cifra llegaba a cien millones, representando un 20% de la cohorte de edad de 18 a 24 años (Schofer y Meyer, 2005). El crecimiento, además, se verifica y acelera en prácticamente todos los países a partir de la década de 1960. En los últimos 30 años del siglo pasado, la matrícula terciaria se cuadruplicó, en circunstancias que la secundaria creció en 180% (Gradstein y Nikitin, 2004). En la primera década del siglo XXI, más estudiantes estaban matriculados en la educación superior que en los diez siglos previos (Goastellec, 2010).

Este fenómeno no tiene una raíz demográfica, ni se explica simplemente como variable dependiente de la estructura socioeconómica, sino que está relacionado más bien con los cambios sociales, la globalización, las prioridades económicas, e ideas de justicia social y democratización (Clancy y Goastellec, 2007; Schofer y Meyer, 2005; Meyer, Ramírez, David y Schofer, 2005). Cómo la expansión ha elevado los niveles de participación en la educación superior de grupos antes sub-representados en ella, suele interpretarse que tras el fenómeno existe una ampliación de las oportunidades y un tránsito "natural" desde antiguas formas adscriptivas de desigualdad, a formas basadas más en el mérito y el logro individual, las que responderían mejor a un criterio de justicia y modernidad.

Sin embargo, esto homologa dos fenómenos que son real y conceptualmente distintos: uno cuantitativo (la expansión de la matrícula) y otro que incumbe más bien a metas sociales, conceptos de justicia, comparaciones entre grupos sociales, estructura diversificada de la provisión y una serie de cuestiones que lo convierten en un tópico emergente de la investigación (McCowan, 2007; Arum, Gamoran y Shavit, 2007; Brennan y Naidoo, 2008; Latorre, Gonzalez y Espinoza, 2009; Roksa, 2008; Manzi, 2006; Goastellec, 2010). En breve, la discusión de base es si la expansión ocurre bajo persistencia de las desigualdades o no, y tal pregunta remite a una variedad de coordenadas tanto teóricas como empíricas del problema.

Las teorías del capital humano –basamento común de la visión liberal y optimista sobre este proceso-, sostiene que la productividad de los individuos es función del nivel de cualificación recibida por su educación, a la vez que la misma permite la selección de los más aptos y calificados. En ese sentido, la educación sería una actividad que se rentabiliza a nivel social –por el aumento de la productividad- e individual,-por la vía del incremento de los salarios-, lo que permite analizarla como cualquier otra inversión (Becker, 1983; Schultz, 1981). El retorno privado de la educación (salarios) sería mayor que la inversión en ella, más el costo de oportunidad de estudiar (Meller, 2010). En este enfoque, se releva la importancia de la educación superior y la formación profesional en las sociedades contemporáneas. Su expansión tendría *per se* un efecto virtuoso, tanto en el nivel macro por el aumento de la productividad general y la mayor igualdad de oportunidades, como en el nivel micro por el incremento del bienestar individual producto del aumento salarial. Las teorías del capital humano actualizan el pronóstico optimista de la economía liberal clásica (Orellana, 2011): el capitalismo y el aumento de formas de diferenciación basadas en el mercado disolverán crecientemente las formas adscriptivas de desigualdad (raza, género, familia, etc.), cambiándolas por otras dependientes del mérito de los individuos, aumentando de esta forma la igualdad de oportunidades. En una sociedad de mercado perfecta deberían existir diferencias

basadas exclusivamente en el logro de los individuos, entonces la discusión suele girar en torno a que tanto se realiza el ideal de la igualdad de oportunidades y que obstáculos existirán para tal realización. La expansión de la educación superior y el consecuente aumento de la cobertura, implicaría el acercamiento virtuoso a una sociedad más democrática, en la que los mecanismos adquiridos en el ciclo "educación – mérito - credenciales – salarios" serían los determinantes de la posición social de los individuos, sin necesidad de mayores intervenciones estatales en la regulación de las relaciones de mercado.

Las teorías del capital humano sustraen el fenómeno de la educación superior y su expansión y diversificación del ámbito de la dinámica social y lo sitúan íntegramente en el ámbito de la economía. Desde esta perspectiva lo relevante es responder a la pregunta de la brecha que nos separa del horizonte de la igualdad de oportunidades y que obstáculos existen para ello. Típicamente, la discusión se centra en aspectos instrumentales, como las asimetrías de información, el financiamiento, los diferenciales de retorno privado de la educación, etc. soslayando aspectos fundamentales del fenómeno (Urzúa, 2012; Méndez, 1996; Meller, 2010). En efecto, las teorías del capital humano sostienen una epistemología de la modernización como un fenómeno ahistórico, fundamentalmente basado en un proceso "natural" de tipo técnico, ajeno a lo volitivo y a los agentes sociales que lo configuran. En ese sentido, al soslayar en clave funcionalista la cuestión del poder, no permiten dar cuenta de la complejidad del fenómeno de la expansión y diversificación de la educación superior y tienden a dejar fuera de la mirada como éste tiende más bien a expresar las desigualdades, más bien que a corregirlas. Por otra parte, se genera una visión de las instituciones de educación superior, y en particular de las universidades, más cercana al concepto de corporación racionalizada por la lógica empresarial, que al tradicional de comunidad articulada en pos del saber. El desarrollo de las "competencias de empleabilidad" estaría entre sus fines primordiales (Fernández y Lenhardt, 2013).

No se trata de negar a priori los hechos empíricos de la expansión de la educación superior y los cambios positivos que ésta pueda tener, sino de situarlos en el proceso social de una forma que permita comprender mejor sus luces y sombras. La discusión sociológica considera que la expansión de la educación superior, el aumento de los profesionales y de la "clase de servicio" y la creciente "privatización del conocimiento", forman parte de un proceso histórico-social más amplio, relacionado con el fin de la sociedad industrial y que tiene repercusiones mucho más profundas que la sola democratización de las oportunidades.

La perspectiva del capital humano es discutida desde la teoría que afirma que la educación es un bien posicional de prestigio, que los individuos no toman sus

decisiones como agentes racionales y que existen asimetrías de información producto de los diferenciales de capital cultural y de trayectoria educativa (Hirsch, 1976; Frank, 1985; Frank y Cook, 1995; Thurow, 1981). Los bienes posicionales de prestigio se definen como bienes cuyo valor está en función de su posición en el atractivo que ejercen para otros, en comparación a bienes sustitutos. La medida de satisfacción de un bien posicional, depende por lo tanto, de cuanto se tiene en relación a otros, es decir, del acceso relativo y no absoluto. La competencia por bienes de este tipo suele ser de suma cero, debido a que su adquisición es inherentemente selectiva y se hace a expensas de que otros no la puedan lograr.

La teoría del capital humano incurriría en un error al suponer que los estudiantes buscan mejorarse a si mismos y de esta forma aumentar su productividad y maximizar sus futuras ganancias y poder, puesto que esto supone la existencia de una racionalidad apoyada por el uso de información económica fina. Lo que realmente sucede es que los estudiantes buscan bienes de estatus lo más altos posibles (certificaciones) que sean relevantes en el mercado laboral. Los empleadores no identifican capital humano en los procesos de selección laboral, sino que toman decisiones en base a prestigio como un proxy de decisiones sobre capital humano (Weiss, 1995; Jackson, 2001). Esto determina que las decisiones no se toman sobre la base de información fina sobre el total del mercado o sobre la calidad de la enseñanza, sino que tomando referencialmente las instituciones con alta reputación, situación que se presenta típicamente en mercados del tipo *winner-take-all* (Frank y Cook, 1995). Los postulantes a la educación superior, cuando toman sus decisiones, lo hacen en base a una idea general sobre la reputación de instituciones y carreras y las decisiones están orientadas más bien a maximizar el estatus más que a la búsqueda de calidad (James, Baldwin y McInnis, 1999). Adicionalmente, se ha criticado que la economía de la educación basada en la teoría del capital humano, ha pretendido fundarse sólo en datos objetivos, descuidando el papel de las expectativas subjetivas (Mansky, 1993).

El credencialismo también ha resaltado las limitaciones del análisis basado en la noción de capital humano al afirmar que la expansión de los sistemas de enseñanza y el aumento de la cualificación formal como requisito creciente para acceso a los empleos, no sería más que un dispositivo de poder para justificar posiciones sociales de privilegio (Collins, 1979). La correlación entre desarrollo económico y niveles de escolarización sería dudosa, en especial tratándose de los niveles secundario y superior y el verdadero lugar en que se adquieren las destrezas laborales es el propio trabajo. Luego, la educación formal sería costosa e ineficaz y, en general, su utilidad real es aumentar el prestigio social y poder de determinadas ocupaciones e individuos. Thurow (1981) discute también la teoría del capital humano destacando que la distribución de la

educación es más uniforme que la de la renta y que mientras aquella se mueve hacia una mayor igualdad, la distribución de la renta va en dirección contraria. No existen pruebas, por lo tanto, de que un índice de crecimiento más rápido de la educación provoca un incremento más rápido de la economía.

Marginson (2004) considera imprescindible la importancia que tiene el bienestar material relativo, es decir, la comparación de qué y cuánto tenemos en relación a los demás, en el funcionamiento de la economía de la educación superior, tal como lo sostiene la teoría de los bienes posicionales de prestigio. Ve como un error asumir las categorías del análisis económico tradicional, según el cual los consumidores (por ejemplo, los estudiantes) guían sus decisiones en el afán de maximizar la cantidad de enseñanza y aprendizaje a lograr; de forma que los gobiernos y las instituciones, deben desarrollar técnicas de aseguramiento de la calidad y de transparencia de la información para facilitar las decisiones de los consumidores. La jerarquía finita de bienes posicionales de prestigio conforma una diferenciación por el lado del consumo, creando oportunidades socialmente desiguales, y por el lado de la producción, creando una gradiente de calidad (Atria, 2007). Estas desigualdades no son un fenómeno natural ni consecuencia de una justa libre competencia, sino consecuencia empíricamente necesaria del ambiente de mercado jerarquizado. La competencia por estatus resulta, por lo tanto, en un juego que pone frente a frente la jerarquía social de estudiantes-familias y la de instituciones proveedoras de los bienes de prestigio, naturalizando las ventajas sociales.

> "La jerarquía en todos sus aspectos - el orden social y la desigualdad, la dominación y la subordinación, las privaciones y el derroche - es a la vez una necesidad de la competencia por estatus y un producto de la misma. La competencia por estatus en la educación superior es un juego de correspondencias en el que la jerarquía social de los estudiantes / familias se sincroniza con jerarquía de proveedores institucionales. Las ventajas sociales previas se naturalizan y se reproducen en las instituciones educativas cuyo funcionamiento es impulsado no por la naturaleza, sino por el poder. El circulo dorado del privilegio gira sobre un vasto sustrato de fracasos" (Marginson, 2004b, p. 186).[13]

[13]"Hierarchy in all its aspects – social order and inequality, domination and subordination, deprivation and waste – is both necessary to the status competition, and produced by it. Status competition in higher education is a matching game in which the social hierarchy of students/families is synchronized with the always-already hierarchy of institutional providers. Prior social advantages are naturalized and reproduced in educational institutions whose operation is driven not by nature but by power. The gilded circle of privilege turns above the vast substratum of status failure below"(Marginson, 2004b: 186).

Marginson, ha estudiado la intersección, en la educación superior, de los procesos de diferenciación social y globalización, procesos en los cuales las universidades son a la vez objetos y sujetos. El mercado global es el elemento social, cultural y económico más dinámico, que da forma a la vida social en su conjunto en todos los niveles y que, en la actualidad, está conformando la realidad de las universidades, sin que pueda decirse aún si estas serán finalmente conquistadas por las fuerzas del mercado global (Marginson, 2003; 2004a; 2004b; 2006). Focalizando su estudio en grandes universidades de investigación, sostiene que la globalización y los mercados están cambiando la competencia por bienes de estatus en la educación superior, la cual está mediatizada por la capacidad privada de pago a la vez que intensificada debido a que hay una atención disminuida a los objetivos de bien público, - equidad, igualdad de oportunidades-, los cuales pasan a ser irrelevantes en un contexto de ambiente comercial. El resultado es la agudización de la jerarquización entre mercados e instituciones a nivel local, nacional y global, y en este último nivel, bajo la incontrarrestable preponderancia del sistema norteamericano de generación de conocimiento avanzado. Además, se produce un fuerte acoplamiento entre la jerarquía social y la educacional en los sistemas nacionales y patrones globales de dominación / subordinación apenas modificados por los bienes públicos. En contrapartida, sugiere la necesidad de retomar el concepto de igualdad del proyecto educacional público y situarlo tanto global, como nacionalmente.

El análisis de Marginson, basándose en el modelo usado por Braudel para estudiar la economía capitalista emergente a partir del siglo XV, sostiene que en la educación superior existen cuatro capas de prácticas educacionales y sociales:

- Las prácticas de la vida educacional propiamente tal (*pre-market world of lived educational practices*), que son las relacionadas con los conservadores ritmos de la enseñanza, la publicación, la selección, examinación y certificación.
- Las prácticas de la competencia social por bienes de prestigio (*pre-market competition for social status in education*), en la que los estudiantes compiten por oportunidades de prestigio educacional asociadas con ventajas sociales y las universidades compiten por ser productoras de estatus, el cual deriva de educar a la elite y del prestigio y rendimiento de sus académicos.
- La capa de mercado económico competitivo por bienes de prestigio. En este caso el mercado es un medio para la competencia por estatus, la cual se desenvuelve configurando un "cuasi-mercado", en el cual las reglas comerciales

no operan en plenitud, pese a la introducción del arancelamiento de los estudios y mecanismos de competencia entre las universidades.

- En la parte superior de esta estratificación está el sector francamente comercial y capitalista de la educación superior, en el cual el capital es la fuerza conductora. No obstante los bienes de prestigio siguen siendo el producto que está en venta, la motivación de los productores es la acumulación de capital, ya no la enseñanza, el estatus o el prestigio institucional.

La capa de la vida educacional, aunque responde más bien a lógicas distintas que la competencia y el mercado, es necesariamente la base de estos. La competencia educacional gira en torno a una estrecha selección de elementos de las prácticas educacionales; es así como le interesa más la certificación y el estatus adquirido, que las personas y lo que realmente aprenden. De la misma manera, la elección de los estudiantes es más compleja y distinta de lo que han supuesto los análisis económicos clásicos.

El mercado posicional de bienes de prestigio en educación superior es, entonces, defectuoso, al combinar la competencia con la tendencia al oligopolio y la clausura del mismo mercado. En suma, se trataría de un mercado imperfecto, no caracterizado por las clásicas relaciones de la oferta y la demanda, particularmente en la zona de las instituciones de elite. Tales universidades no buscan seducir a los consumidores mediante precios atractivos y mejores servicios docentes, sino que manteniendo y avanzando con su prestigio. Mientras que los estudiantes pugnan por entrar y ellos mismos se convierten en un insumo esencial del mismo prestigio que busca sostener la universidad (Winston, 2000a; 2000b). Las instituciones menos selectivas luchan más bien por completar sus vacantes y asegurar sus ingresos, y no reciben un reconocimiento por la calidad de sus buenos programas. En un mercado estacionario, esos esfuerzos chocan con el límite determinante del bajo estatus. Las instituciones intermedias combinan vacantes de alto y bajo valor, y no logran ingresar al exclusivo círculo de las instituciones de mayor prestigio, quedando relegadas a la categoría de segundas preferencias. De esta forma, se configuran segmentos con límites más o menos fuertes entre ellos, en una jerarquía vertical.

En ese sentido, la jerarquía de instituciones en orden de prestigio y selectividad, tiende a la estabilidad, puesto que en esta lógica importa la mantención de la posición relativa, lo que refuerza, para el caso de la educación superior, el hecho de que la ampliación de las oportunidades educacionales no implica, necesariamente, la democratización, sino más bien exacerba las estratificaciones por calidad y el acceso diferenciado (Brunner, 2007).

En un mercado posicional jerárquico y estabilizado de bienes de prestigio, algunos efectos conspiran para la exacerbación de los costos. Los bienes de prestigio suelen ser "bienes de demostración" (Veblen, 2004); luego, su precio tiende a crecer en el tiempo. Los estudiantes y las familias sobreestiman el valor que podrán ganar a partir de la adquisición de este tipo de bienes. Finalmente, las inversiones individuales tienden a cancelarse mutuamente lo que obliga a invertir más para mantener una determinada posición. La conclusión de Marginson es que la competencia mercantil en bienes de prestigio no solo no mejora el bienestar general, sino que lo reduce.

> "Así, la mercantilización constituye una doble regresión de la equidad social: los mercados exacerban las desigualdades, los mercados naturalizan los resultados del mercado y desnaturalizan la intervención política. Esto no siempre es obvio para todos. Sin duda, muchos estudiantes y familias aceptan el argumento de que la mercantilización amplía las oportunidades, al romper el círculo cerrado de la competencia por estatus de la élite. Podría parecer que el estatus que fue inaccesible para todos, ahora los más brillantes estudiantes en un puñado de instituciones lo pueden comprar. Pero ¿es así? La lógica de la competencia por estatus sigue siendo de suma cero. En un mercado nacional, cuando los bienes de estatus vienen a ser proporcionados en base a altos aranceles, el número de bienes de alto valor no cambia y la identidad de las instituciones de prestigio no cambia. A menos que el estudiante invierta en el mercado internacional, no puede haber más plazas universitarias de élite que las que había antes. El cambio es que estos productos se vuelven más caros que antes. Lejos de provocar una apertura de la competencia nacional por estatus, los mercados imponen otro cierre. La barrera de la selección de los estudiantes se ve reforzada ahora por la barrera del costo financiero. Y la misma gente que dominó la universidad de bajos aranceles, domina ahora la universidad de altos aranceles, mientras que a los otros les resulta más difícil acceder" (Marginson, 2004b, p. 193).[14]

[14] "Thus marketisation constitutes a double regression from social equity: markets exacerbate inequalities, markets naturalise market outcomes and de naturalise policy intervention. This is not always obvious to all. No doubt many students and families buy the argument that marketisation broadens opportunities, by breaking open the closed circle of elite status competition. It might seem that status that was once inaccessible to all but the brightest students in a handful of institutions can now be bought. But can it? The logic of status competition is still zero-sum. In a national market, when status goods come to be provided on a high-fee basis, the number of high-value goods does not change, and the identity of the prestige institutions does not change. Unless the student invests in the international market, there can be no more elite university places than there were before. The change is that these goods become more expensive than before. Far from opening up the national status competition, markets impose another closure. The barrier of student selection is now reinforced by the barrier of financial cost. And the same people who dominated the low fee university dominate the high fee university – while others now find it harder to get in (Marginson, 2004b, p. 193).

Así, la reproducción de las elites destacada por Bourdieu llega a estar protegida ahora tras las murallas de los altos aranceles (Bourdieu y Passeron, 2001a; 2001b). En este cuasi mercado de instituciones de prestigio no se ha abolido la competencia por estatus; más bien, ha mejorado sus efectos de protección de sus tradicionales beneficiarios. En las instituciones de alto prestigio, los estudiantes están altamente motivados en la coproducción de estatus, y por lo tanto bien dispuestos a invertir; las instituciones necesitan a estos consumidores de alto valor para reproducir su capital reputacional, limitando el tamaño y los precios reales del servicio. En las instituciones de bajo prestigio, los estudiantes desean adquirir un nivel básico de bienes de prestigio al más bajo costo posible en tiempo y dinero, mientras que las instituciones necesitan cualquier consumidor, para maximizar los recursos. En otras palabras la competencia por prestigio también se diferencia dentro de si misma.

Se podría argumentar que en el fondo del mercado, la inversión en educación superior es parecida a un mercado convencional y a la inversión en capital humano en la que la selección y las funciones posicionales importan menos; pero las ganancias asociadas a la calificación son más débiles y menos determinantes que los que la teoría de capital humano imagina. De esta forma, Marginson sostiene que el concepto de la igualdad de oportunidades, asociado a las economías nacionales keynesianas, está en una crisis terminal ante el mercado competitivo de bienes de prestigio y la competencia comercial global. Pero la educación superior puede ser usada como un instrumento para crear más igualdad y simetría del desarrollo, más que, como ahora lo es, un instrumento de la hegemonía global y la exclusión.

En una línea argumental parecida, pero desde el análisis propiamente económico, Winston (Winston, 2000a; 2000b; 2003) sugiere que el mercado de la educación superior configura una estructura inusual en que la clave para entenderlo es identificar el proceso competitivo subyacente. Las premisas del análisis son tres: la calidad de una institución de educación superior es medida simplemente por cuánto gasta en sus estudiantes; la calidad de los estudiantes es medida por una dimensión simple, generalmente, su puntaje en algún examen estandarizado; todos los actores relevantes conocen (o creen conocer) todo acerca de la calidad de estudiantes, instituciones y sus precios y gastos. Las instituciones selectivas están interesadas en la selectividad en los procesos de admisión y a la vez restringen el acceso con el fin de ser capaces de ser selectivos. Las universidades se preocupan de la calidad de los estudiantes debido a que estos son a la vez un consumidor y una materia prima del proceso de producción: los que compran el producto también proveen el input para la producción del efecto de pares. La educación de un estudiante será mejor cuanto mayor es la calidad de los otros

estudiantes con los que se educa. Por lo tanto, la calidad de la educación producida mejorará si se puede vender a los estudiantes de mejor calidad.

La anomalía fundamental radica en que, bajo esa lógica, en una educación superior de mercado, el producto es vendido a un precio que raramente cubre los costos de producción; luego, cada estudiante es subvencionado al menos hasta la medida de esa diferencia. Las instituciones diferirán en su capacidad de subsidiar a sus estudiantes, o dicho de otra manera, de "pagar un salario de pares". Las instituciones selectivas gastan más en la educación de sus estudiantes y usan su más amplia capacidad de subsidios para reducir los precios ya que ellos producen educación de calidad y la manera de hacerlo es ordenar a los estudiantes según un indicador simple de calidad, que suele ser una prueba estandarizada. Los estudiantes desean lo mejor por su dinero lo que significa pagar tan poco como puedan por cada dólar de calidad educacional. El círculo, por lo tanto, es que la calidad de una universidad está indefectiblemente atada a la calidad de sus estudiantes, desde el momento en que estos son determinantes en la posición de la institución en la jerarquía. El mercado de la educación superior es, por un lado una jerarquía de los subsidios ocultos entregados a los estudiantes y por el otro, una jerarquía de estudiantes según su capacidad de generar efecto de pares. Desde la cúspide de la jerarquía hasta el fondo, la calidad institucional está sincronizada con la calidad de los estudiantes y por la capacidad de subsidio de las instituciones.

El acceso de las instituciones educativas a estudiantes de calidad dependerá por lo tanto de su posición relativa respecto de las demás según el tamaño de los subsidios. Como resultado, dicho acceso no cambia mientras no cambia la posición. No importa si los costos y los precios cambian en cualquier sentido, si lo mismo está ocurriendo en las otras instituciones. Lo único que importa es la posición relativa. El reposicionamiento de una institución, depende de que pueda gastar más o cobrar menos, lo cual en general está limitado por la disponibilidad de recursos adicionales a los originados en el pago de aranceles. Tanto el incremento del gasto como la reducción de precios podría tener un efecto sobre el nivel de subsidios, pero el tipo más común y aceptable de competencia es el primero.

Winston identifica dos mercados que determinan el comportamiento de consumidores y productores. El primero es el que denomina "*peer quality inputs*", correspondiente a los productores de alto prestigio y el de "*educational services sale*", que corresponde a los productores con menos o nulo estatus (Winston, 2003). La jerarquía de instituciones conforma tanto la competencia como aquello por lo que se compite, puesto que en el primer mercado los precios son fijados a la baja, ya que las instituciones están dispuestas al pago de un "salario de pares". El subsidio de estudiantes de altos puntajes en exámenes de admisión, también implica diferenciación

de mercado y co-.producción de bienes de prestigio. La transacción implica simultáneamente un salario pagado por estudiantes con efecto de pares y un precio pagado por los servicios educacionales. Aquellos dos precios son oscuros por el hecho de que el salario de pares es pagado como un descuento del arancel. La aparente anomalía de mercado desaparece cuando esos consumidores son vistos como resultado de un input donde la fila de postulantes es usada para permitir a la empresa seleccionar, tal como ocurre en el mercado laboral. Unido esto a las donaciones más frecuentes en las instituciones de alto prestigio, se quiebra la relación entre costos y precios (Winston, 2000a).

Brunner ha caracterizado el mercado universitario chileno, señalando que la competencia por estudiantes es el principal motor del sistema.

> "[ya que] produce tres fenómenos típicos, cuyo análisis para el caso chileno recién se halla en sus comienzos. Primero, una constante expansión segmentada del mercado por la vía de la creación de nuevas vacantes, programas y sedes; segundo, una estratificación escalonada del mercado en función de los niveles de selectividad (académica y social) que logran sustentar los competidores en el mercado y, tercero, una diferenciación del valor (económico y de prestigio) de los títulos profesionales emitidos por las universidades para acceder al mercado laboral." (Brunner, 2007, p. 180).

Luego, las universidades de mayor capital reputacional, controlan la expansión de su matrícula mediante mecanismos discriminantes en la admisión, como los "puntajes de corte". Por el contrario, las universidades de menor prestigio apuestan al volumen, generalmente por la vía de la expansión territorial de carreras y programas. Como resultado, se produce una segmentación social de quienes logran acceder a la educación superior, que se expresa en diferenciales de valor de las credenciales. A nivel de la estructura social, la expansión de la cobertura educacional es aprovechada diferencialmente por las diferentes clases sociales y, en el caso chileno, es una pieza fundamental de la estabilidad de las elites, al mantener los vínculos entre hogar, trayectoria escolar, y ocupaciones prestigiosas de alto retorno monetario.

Relacionando la tendencia general de los sistemas de educación superior a la competencia por estatus, con las pretensiones de las políticas de equidad, Marginson sostiene que

> “Esta ubicuidad del estatus en la educación superior es un desafío formidable a la política de equidad. Todas las políticas de equidad se basan en la noción de igualdad, que es intrínseca a la modernidad y se levanta clamando contra el estatus permanente de la clase aristocrática. Aún en la época moderna las

> jerarquías de estatus en la educación superior han demostrado ser muy estables, más permanentes que cualquier aristocracia. Y el viejo rol del estatus se renueva constantemente por la competencia del cuasi-mercado, y por las inversiones individuales e institucionales en ventaja relativa a través de la educación. Es dudoso que la noción de política dominante de la educación superior como motor de la macroeconomía sea totalmente compatible con la igualdad de todas las personas. Una política instrumental como el utilitarismo puede unir la búsqueda del beneficio privado con la macroeconomía, pero tiende a no considerar otros tipos de bienes públicos. Hay más en la igualdad de los derechos de entrada en el mercado. La jerarquía de estatus de las instituciones es un profundo obstáculo para el logro de las políticas en las que la equidad se define como justicia y la meta es la representación social precisa. La participación en una institución de bajo estatus no es lo mismo que la participación en una institución de alto estatus. La justicia sólo puede lograrse cuando la competencia social ideal se replica en las instituciones en cada nivel de la jerarquía. Pero en todo el mundo, las instituciones de élite están dominados por los estudiantes procedentes de entornos sociales aventajados"(Marginson, 2011, p. 16).[15]

En Chile, así como en otros países de Latinoamérica, la expansión de la educación privada estaría produciendo una doble injusticia. Por un lado, los más privilegiados egresados de enseñanza media se mueven de las escuelas de alto prestigio (generalmente privadas) a las instituciones públicas de mayor calidad y, de otro lado, los menos privilegiados estudiantes pagan por una inferior educación provista por instituciones privadas. Los datos reflejan que las fuertes desigualdades entre los grupos socioeconómicos aún persisten en el acceso a la educación superior, a pesar que se incrementó la participación en todos los grupos socioeconómicos y de las políticas de ayudas estudiantiles promovidas por los gobiernos.

[15] "This ubiquity of status in higher education is a formidable challenge to equity policy. All equity policies are premised on the notion of equality of respect, which is intrinsic to modernity and sets itself against all claims for permanent status of the aristocratic kind. Yet in the modern era status hierarchies in higher education have proven to be highly stable, more permanent than any aristocrat. And the old role of status is renewed continually by quasi-market competition, and individual and of institutional investments in relative advantage through education. It is doubtful if the dominant policy notion of higher education as an engine for the macro-economy is fully compatible with equality of respect of all persons. An instrumental policy such as utilitarianism can unite the pursuit of private benefit with the macro-economy, but tends to debar all other kinds of public goods from consideration. There is more to equality of respect than rights of market entry. The status hierarchy of institutions is a profound obstacle to the achievement of policies in which equity is defined as fairness and the pure goal is accurate social representation. Participation in a low status institution is not the same as participation in a high status institution. Fairness could only be achieved when the ideal social competition is replicated in institutions at each level of the hierarchy. But all over the world, elite institutions are dominated by students from advantaged social backgrounds" (Marginson, 2011, p. 16).

En general, la literatura reconoce la expansión segmentada de la cobertura de la educación superior. Se detectan las brechas socioeconómicas determinadas por el nivel de ingreso de los hogares, el nivel educacional y el tipo de ocupación de las jefaturas de hogar (Espinoza, 2007a; Espinoza, 2008b; Espinoza, 2008c). Espinoza analiza el acceso de diferentes grupos socioeconómicos a la educación postsecundaria por quintil de ingreso a fin de evaluar el impacto producido por las reformas implementadas durante los gobiernos de Pinochet, Aylwin y Frei (1973 - 2000). Concluye que el crecimiento de la matrícula está causado por la creación de nuevos instituciones privadas, que no promueven el acceso equitativo al sistema. Debido a los altos aranceles en las instituciones privadas, el acceso fue extendido desproporcionadamente a los graduados de secundaria provenientes clase media alta y clase alta. La reforma de 1981 transformó la educación terciaria en un sistema de masas dominado por instituciones privadas que fortalecieron la elitización de la educación superior. Un alto porcentaje de estudiantes de altos ingresos llegan a estar matriculados en programas costosos ofrecidos por universidades de financiamiento privado porque ellos no lograron acceso a las más prestigiosas universidades.

Una perspectiva que modula lo anterior es la introducida por Meller. Este autor buscó determinar la varianza de las remuneraciones de los profesionales universitarios que está determinada –por un lado- por la universidad y –por otro- por la carrera. Explicado en términos de decisiones individuales, un joven que no obtiene un puntaje muy alto en la PSU se encuentra ante dos alternativas: elegir en una universidad de alta selectividad una carrera no tan rentable o, a la inversa, elegir una carrera de elite en una universidad de baja selectividad. El estudio concluye que la carrera explica más del doble de la varianza de las remuneraciones en comparación con la universidad, aunque ciertamente es la combinación carrera – universidad la que tiene mayor poder explicativo. Estudiando la variabilidad de las remuneraciones, Meller concluye también que, al contrario de lo que señala la teoría, las carreras de mayor retorno son a la vez las de menor riesgo y viceversa. Otro hallazgo interesante de Meller, es que una parte importante del diferencial de remuneraciones de los profesionales se debe a las habilidades personales de estos, más que a la universidad de la que egresaron. A la vez, advierte que la selección de los alumnos podría verse afectada por la autoselección de los estudiantes en universidades de alta selectividad; de esta forma, reproducen la red social que poseen (Meller, 2010).

Como puede verse, la literatura que se focaliza en la desigualdad en la educación aporta una visión menos optimista de la expansión de la cobertura educacional, sosteniendo la idea general de que existe persistencia de la desigualdad pese a la expansión (Shavit y Bossfeld, 1993). Ante la existencia de coeficientes de herencia

socioeconómica decrecientes en los logros educacionales, en la medida que se avanza en la trayectoria educativa, la explicación hegemónica en la literatura es la expresada en el concepto de Desigualdad Mantenida al Máximo (*Maximally Maintained Inequality* o MMI), según la cual la expansión de la educación provocará la declinación de la desigualdades cuantitativas en las tasas de matrícula, sólo una vez que los grupos socioeconómicamente aventajados alcanzan el punto de saturación. Sólo a partir de ese momento el efecto del origen social en el acceso a la educación será menor (Raftery y Hout, 1993; Hout, Raftery y Bell, 1993). Esto permite pensar que la modalidad de resolución del acceso en el caso de los cupos más valiosos de la educación superior, tanto en términos de reglas, como de procedimientos, adquiere una relevancia central, que podría favorecer o morigerar los efectos de segementación esperados. De la misma manera, las variables de la provisión pública o privada y sus relaciones y evolución en el tiempo, así como las diferencias de financiamiento que derivan de una u otra forma sondecisivas. Del crecimiento de la provisión privada (financiada con recursos privados), normalmente se sigue un proceso de gran diversificación de la oferta y la convivencia, -incluso dentro de una misma institución- de las lógicas del *client-seeking* y el *status-seeking*, lo cual es claramente determinante en el comportamiento de los criterios de admisión y podría también diferenciar las desigualdades observadas en ambos tipos de provisión.

Lucas (2001) ha destacado la limitación de la teoría MMI y en general de los estudios de trayectoria educacional, en relación a no dar cuenta de las diferencias cualitativas de la escolarización. De esta forma ha propuesto una conceptualización más comprehensiva a través del concepto de *"*Desigualdad Efectivamente Mantenida*"* o EMI (*Effectively Maintained Inequality*):

> "La desigualdad efectivamente mantenida sostiene que los agentes socioeconómicamente aventajados aseguran para ellos y sus hijos algún grado de ventaja donde sea comúnmente posible. Por un lado, si las diferencias cuantitativas son comunes, los socioeconómicamente aventajados obtendrán ventaja cuantitativa; por otro, si las diferencias cualitativas son comunes los socioeconómicamente aventajados obtendrán ventaja cualitativa" (Lucas, 2001, p. 1652).[16]

En esta lógica, la expansión de un nivel educativo generalmente va acompañada de una diversificación cualitativa, por lo que adquiere más importancia el análisis por

[16] "Effectively maintained inequality posits that socioeconomically advantaged actors secure for themselves and their children some degree of advantage wherever advantages are commonly possible. On the one hand, if quantitative differences are common, the socioeconomically advantaged will obtain quantitative advantage; on the other hand, if qualitative differences are common the socioeconomically advantaged will obtain qualitative advantage" (Lucas, 2001, p. 1652).

tipos y sectores de educación superior que la mera cantidad de educación lograda. De esta forma, cuando un grupo social se acerca a la saturación en el acceso a un nivel educativo, las desigualdades de acceso serían reemplazadas por desigualdades en el sector más selectivo (Lucas, 2001). La concomitancia de la expansión y la diversificación, sugiere que se verifica un proceso de desvío, en el que se canalizan miembros de las clase trabajadora a una educación superior de bajo estatus, precisamente para reservar la de alto estatus a la elite, la que se mantiene altamente selectiva o incluso aumenta su selectividad. Esta tesis se contrapone a la de la inclusión, que considera que la expansión –aún con las limitaciones producidas por la gradiente de calidad- generaría oportunidades que de otra manera no habrían existido. Resulta decisivo entender, por tanto, que las perspectivas del MMI y EMI son más divergentes que complementarias:

> "MMI sugiere que la competencia será nula para cualquier nivel educativo que es universal. En contraste, EMI implica que para los niveles de la educación que son universales, la competencia ocurrirá en torno al tipo de educación lograda. En consecuencia, para algunos niveles, MMI implica que la máxima cantidad de desigualdad relacionada con el origen es virtualmente cero, mientras que EMI implica que para esos mismos niveles la desigualdad no solamente no será cero, sino también no trivial, esto es, la desigualdad relacionada con el origen será consecuencial. Sin embargo, MMI y EMI no están en desacuerdo acerca de todos los aspectos de la escolarización, puesto que ambas perspectivas predicen que los efectos del origen social no son triviales en los niveles educativos no universales" (Lucas, 2001, p. 1653).[17]

Algunas investigaciones han dado cuenta de toda la complejidad del fenómeno al encontrar indicios de que la expansión ha sido con inclusión y menos desigualdad, al menos para países desarrollados (Roksa, 2008; Dougherty, 1994). Un error metodológico común sería interpretar el crecimiento de la matrícula y la estabilidad de probabilidades de acceso, como persistencia de la desigualdad, en circunstancias de que cuando un nivel de educación se expande debemos esperar una desigualdad en el siguiente debido a la creciente heterogeneidad de la población elegible (Arum, Gamoran y Shavit, 2007). Luego, se sugiere que en contextos expansivos, una desigualdad estable

[17] "MMI suggests competition will be nil for any level of education that is universal. In contrast, EMI implies that for levels of education that are universal, competition will occur around the type of education attained. Thus, for some levels, MMI implies the maximum amount of background-related inequality is virtually zero, whereas EMI implies that for those very same levels inequality will not only be nonzero but also nontrivial, that is, the background-related inequality will be consequential. However, MMI and EMI do not disagree about every aspect of schooling, for both perspectives would predict social background effects to be nontrivial at levels of education that are not universal" (Lucas, 2001: 1653).

debe ser interpretada como aumento de la inclusión. En esa línea argumental, resaltan los hallazgos –en perspectiva comparada- de Arum, Gamoran y Shavit (2007), de las relaciones entre expansión, diferenciación, privatización y estratificación de oportunidades educacionales, que matizan la teoría de la persistencia de la desigualdad. En el dilema *inclusión v/s desvío* la evidencia hallada por estos autores va más en apoyo a la primera. En efecto, encuentran que la expansión, bajo ciertas condiciones puede conducir a una disminución de la desigualdad. En especial cuando se llega al punto de saturación, declina la desigualdad entre la población elegible para los estudios superiores. Son excepcionales los países en que, bajo condiciones de expansión, las tasas de desigualdad aumentan o se mantienen estables. Por otro lado, los casos de Japón y Taiwan sugieren que una rápida expansión en sistemas desregulados y diversificados, amplían la participación, sin mayores indicios del fenómeno del desvío a estudios superiores de segundo orden. También encuentran que la expansión terciaria y la diferenciación están relacionadas causalmente en ambas direcciones: los sistemas diversificados son más propensos a tener mayores tasas de matrícula que los sistemas binarios (público/privado) o centralizados. Como corolario, la diferenciación de la educación superior, en modalidad binaria, desvía más los estudiantes fuera del sector selectivo (firts-tier enrollments) e incluso fuera de la educación superior. Sostienen que el grado de dependencia del financiaminto privado se asocia con la desigualdad en el acceso a la educación superior, pero la dirección de la asociación no se puede determinar a priori. El aumento del acceso por la vía del comportamiento *client-seeking*, debilita la selección social y las restricciones en los criterios de admisión, pero a la vez la dependencia del financiamiento privado puede aumentar la desigualdad. En la tendecia general, ambos efectos se compensan y que el efecto total de la privatización de los sistemas finalmente es neutral. Dicho en pocas palabras, mientras la privatización está asociada en magnitudes equivalentes tanto a inclusión como al fenómeno del desvío, la expansión y la diversificación tienden a ser inclusivas, lo que apoyaría políticas expansivas por la vía del financiamiento privado ya que, a la larga, sería una fuerza igualadora, debido a las recompensas en el mercado de trabajo que ha destacado la teoría del capital humano.

Más allá del juicio de si la expansión reduce o no las desigualdades educacionales de acceso y logro, es importente rescatar la idea de que las características macro organizacionales de los sistemas nacionales de educación superior son decisivas en cuanto a los alcances en equidad, lo cuál resulta especialmente relevante en el caso de Chile, en que actualmente se pretende una reforma estructural del nivel terciario (Atria, 2004).

1.3 El acceso a los estudios superiores: un problema de justicia social

El acceso y la ampliación de la participación en la educación superior han llegado a tener una importancia global en la medida que los sistemas nacionales transitan hacia una mayor masividad. Se plantea como un asunto de justicia social en el que la equidad tiene que ver no sólo con el acceso entendido como el ingreso a los estudios superiores. El incremento del acceso, sin incrementar las oportunidades de éxito y reservando la educación de bajo estatus para los grupos de bajos ingresos, se configura como una nueva forma de exclusión social al interior de la educación superior (Wilson-Strydom, 2015). La justicia en la forma de regular la admisión de estudiantes, entonces, no puede verse como un dispositivo aislado, sino como un engranaje más en la promoción de la justicia social en la educación superior.

La justicia social alude a la distribución de las ventajas y las desventajas en la sociedad. En una primera aproximación, el tema de la justicia en el ingreso a los estudios superiores aparenta ser simple: bastaría con garantizar igualdad de trato en los procedimientos de admisión a las carreras y programas que son selectivos. La examinación en pruebas estandarizadas permitiría la igualdad de trato, el control de la subjetividad y de los sesgos de cualquier tipo (Matross, 2008); sin embargo la historia reciente de este problema en muchos países incluido Chile, es la comprobación empírica de que hay aristas de mucha mayor complejidad, puesto que, en pocas palabras, cualquier procedimiento que se instituya tenderá a reflejar las desigualdades previamente existentes, así como, en el caso de la educación superior, no cualquier desigualdad de acceso debería ser interpretada como injusta a priori. Baste señalar, por ejemplo, que en los países en que se ha buscado la igualdad de trato mediante un test único de admisión, ha florecido una industria de *coaching* que genera desigualdades inesperadas.

La ya citada declaración de la UNESCO, recoge normativamente esta complejidad al establecer que

> "De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas" y la vez aboga por "facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos,

como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones" (UNESCO, 1998: 23).

Se contiene en este párrafo una aparente contradicción, que alude a la complejidad de establecer un criterio de justicia o, en otras palabras, a las tensiones entre, por un lado, mérito y equidad y, por otra, entre la igualdad y la acción afirmativa (Eggins, 2010; Goastellec, 2008). El punto es como ampliar el acceso a la educación superior en una escala sin precedentes, sin incurrir en injusticias o en acciones carentes de racionalidad. Esto sitúa el problema en el ámbito de la teoría de justicia, puesto que, como ya se señaló, se asiste en definitiva a una creciente crisis de justicia.

La idea fundamental subyacente a la equidad es que la justicia en las relaciones sociales ocurre cuando las recompensas, los castigos y los recursos son asignados en proporción a un input de contribuciones. Esto debe responder tanto a la justicia de distribución como a la de procedimiento. Quienes tienen una perspectiva crítica consideran que el acceso desigual es resultado del funcionamiento del sistema capitalista, el cual genera tanto relaciones de clase desiguales dentro de la sociedad como relaciones de dependencia entre países (Espinoza, 2007). En cambio, algunos han enfrentado este tópico desde una perspectiva funcionalista, asumiendo que el acceso desigual se origina más en diferencias en la capacidad de los individuos y su motivación que en sesgos o ineficiencias en el sistema económico y educacional. Nosotros sostenemos que una teoría de la justicia es imprescindible para salir de la infecunda discusión "trascendentalista" entre posturas contrapuestas y avanzar a partir de lo que existe hacia la reducción de las injusticias.

El moderno concepto de justicia tiene sus raices en la segunda mitad del siglo XX. La reconstrucción de un mundo devastado luego de medio siglo de crisis globales, guerras totales y revoluciones, exigió un rediseño de las bases políticas, sociales y económicas del régimen anterior, de forma de propender a asegurar la paz, la gobernabilidad y la prosperidad económica. Los textos de John Rawls, *Justicia como Equidad*, de 1958 y *Teoría de la Justicia*, fechado en 1971, constituyen un intento de superación de utilitarismo y son los pilares sobre los cuales se fundamentan las nociones que informan los estados de bienestar surgidos de la reformulación keynesiana del capitalismo.

En el utilitarismo el mejor estado de las cosas es aquel en el que la sumatoria de lo que es intrínsecamente valioso es lo más alta posible. La acción sociopolítica, por tanto, debe empañarse en consigue el mejor estado de cosas conforme a esto y es insensible a

las desigualdades. La teoría de la justicia de Rawls es una reacción a la noción utilitarista. Su intento es desarrollar una teoría racional conducente al aseguramiento de la justicia mediante las instituciones y reglas apropiadas, las que permitirían evitar las desviaciones y los intereses creados. Para Rawls la equidad es el constituyente fundamental de la justicia, al punto que esta es dependiente de aquella. La justicia, en la teoría rawlsiana, es un atributo de las instituciones y de las prácticas sociales: se trata de restricciones a la prácticas determinantes de las posiciones y cargos desde los cuales se definen derechos, deberes, poderes y responsabilidades (Rawls, 2003). Ciertamente que el filósofo británico no se niega la existencia de la justicia en tanto que virtud de personas, pero no es el objeto de Rawls dicha dimensión del concepto.

> "Es importante, por ejemplo, distinguir entre aquel sentido de la igualdad, que es un aspecto del concepto de justicia, y el sentido de la igualdad que forma parte de un ideal social más comprehensivo. Puede muy bien haber desigualdades que uno acepta que son justas, o al menos no injustas, pero que, sin embargo, por otras razones, desearía desterrar. Centraré, pues, la atención en el sentido usual de justicia, en el cual ésta consiste esencialmente en la eliminación de distinciones arbitrarias y el establecimiento, dentro de la estructura de una práctica, de un apropiado equilibrio entre pretensiones rivales" (Rawls, 2003: 130).

En Rawls la equidad es el andamiaje esencial de la justicia, y puede definirse como una exigencia de imparcialidad (Sen, 2010). La concepción de justicia de Rawls es un complejo de tres ideas: libertad, igualdad y recompensa, y puede enunciarse según dos principios: (1) cada persona tiene derecho a la máxima libertad posible compatible con la de igual libertad para el resto y (2) las desigualdades tienen que estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en igualdad de oportunidades y deben ser para el mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (Rawls, 2003). El segundo principio ("principio de la diferencia"), como se ve, establece bajo qué condiciones puede dejarse sin efecto la presunción del primero. Rawls subraya la necesidad de que la desigualdad, de existir, tiene que salir en beneficio de todas las partes involucradas en una determinada práctica.

> "Puesto que el principio se aplica a prácticas, implica que el hombre representativo de cada cargo o posición definidos por una práctica, cuando la ve como una empresa en marcha, tiene que encontrar razonable preferir su condición y perspectiva con la desigualdad a lo que una y otra serían en el marco de la práctica si esta funcionara sin la desigualdad. El principio excluye, pues, justificar desigualdades sobre la base de que las desventajas de los que se

encuentran en una posición se compensan con las mayores ventajas de los que se encuentran en otra" (Rawls, 2003: 133).

Los "bienes primarios" son aquellos que se pueden suponer deseables para todo ser humano racional, sean cuales sean los deseos más particulares de tal ser humano. Aquellos que las personas necesitan, en tanto que ciudadanos libres e iguales, y como miembros plenos de una sociedad, capaces de colaborar con los otros. El acceso a los bienes primarios debe estar, en principio, disponible para todos y debe resolverse competitivamente en base a los méritos de los concurrentes. Dando por sentado esto, lo que queda es definir el conjunto de reglas que permite la apropiada resolución de los dilemas de las prácticas en que es admisible la desigualdad. La exigencia de imparcialidad que define la equidad, como constituyente principal de la justicia se basa en la idea de la "posición original", que es una situación imaginaria en la que las partes no tienen conocimiento de sus intereses creados. Bajo este "velo de la ignorancia" de los intereses personales, afirma Rawls, los principios de justicia se escogerán por unanimidad, puesto que se cumplirá la imparcialidad que reclama la equidad.

> "La posición original es el adecuado statu quo inicial que asegura que los acuerdos fundamentales alcanzados hasta entonces son equitativos. Este hecho admite el nombre de justicia como equidad. Resulta claro, entonces, que lo que quiero decir es que una concepción de la justicia es más razonable que otra, o más justificable a ella, si personas racionales en la posición original escogerían esos principios en lugar de otros para el papel de la justicia. Las concepciones de la justicia deben ser clasificadas por su aceptabilidad para las personas situadas en tales circunstancias" (Rawls, 1995: 25)

Para Rawls, nuestra posición en la sociedad es el resultado de una lotería natural y entonces es arbitraria desde un punto de vista moral. Como resultado de ello, la posición social no puede decirse que sea justa y no puede ser usada para tomar decisiones acerca de la justa distribución de las cargas y recompensas. Lo anterior justifica las acciones de justicia distributiva. La idea Rawlsiana de que las decisiones de política deberían ir en beneficio de los menos aventajados es útil como encuadre que podría informar acciones destinadas, por ejemplo, a la afirmación de los desventajados en la asignación de cupos en las universidades y/o ayudas estudiantiles.

La teoría de la justicia de Rawls ha recibido variadas objeciones. Se ha señalado que el foco en la distribución de recursos (bienes primarios) enmascara el efecto de las estructuras sociales, los contextos institucionales y, en general, el complejo proceso social conflictivo, los cuales determinan patrones de distribución no racionales (Young, 2006; Fraser, 1996; Wilson-Strydom, 2015). Nancy Fraser (1996) propone un enfoque

multidimensional y sostiene que la *justicia redistributiva* debe complementarse con los conceptos de *justicia como reconocimiento* y *justicia como representación*. La primera es la relacionada con la dimensión socioeconómica, la segunda está relacionada con los problemas culturales y simbólicos y la tercera cae dentro del ámbito de lo político.

Pocos estarán en desacuerdo con definir como distinciones arbitarias las de género, raza, capacidad de pago, religión u otras características adscriptivas de los sujetos. El problema se complejiza cuando el talento y el mérito son tratados sin más como un atributo adquirido (es decir, una distinción no arbitraria) puesto que ello supone ignorar la medida en que se originan en desigualdades de clase y educacionales previamente existentes. Así por ejemplo, en los países en que el acceso a la universidad es totalmente dependiente de pruebas estandarizadas, es difícil no ver una arbitrariedad cuando un estudiante queda excluído de la universidad por tener un puntaje unas pocas décimas debajo de un "puntaje de corte". Si dicha prueba está correlacionada con el origen social y cultural de los sujetos, hay que conceder razón al reproduccionista y reconocer que en realidad estamos seleccionados en base, precisamente, a dicha variable, que es una distinción arbitraria que se oculta tras un igual trato de los postulantes.

La diferencia a nivel teórico, por tanto, esta dada por el alcance que se considere que tiene la sociedad en la conformación del destino social de un individuo. Para la concepción meritocrática clásica de la igualdad, las desigualdades son legítimas si están asociadas al esfuerzo y al talento individual. Por el contrario, para la concepción radical de la igualdad, el talento y el esfuero también pueden estar condicionados por el origen. Al distinguir, como lo hace Brighouse (2000), entre talento natural y adquirido, se arriba a una concepción de la igualdad radical, ya que supone considerar sólo al primero como fuente legítima de desigualdades, puesto que el segundo no es independiente del origen y se despliega sólo ante la concurrencia de recursos desigualmente repartidos. En ese marco, satisfacer un criterio de justicia en el ámbito de la educación, se define como escindir completamente el destino de cada sujeto de su herencia socio-cultural, de forma tal que las posteriores diferencias en las posiciones sociales y los cargos puedan juzgarse como legítimas. Así, cualquier acción o diseño institucional que en educación haga depender el futuro de cada sujeto de las ventajas iniciales o de la prudencia de los padres merece lo que Brighouse denomina la "objección distributiva".

Brighouse reconoce un límite a la igualdad educacional. Esta puede promoverse hasta que no lesione el derecho de los padres a la crianza de los hijos, la promoción del apego, la transmisión de valores, etc., lo cual evidentemente tiende a trasmitir el capital cultural de origen. De la misma manera, otra limitación está dada por la necesaria promoción de la excelencia que se espera de los sistemas educacionales, lo cual produce

un bien que es de interés de la sociedad en su conjunto, ya que el progreso tecnológico y la promoción de creatividad en todas sus formas requiere aprovechar a los sujetos con talento, sea este natural o adquirido. En este aspecto, Brighouse distingue entre la excelencia educacional a nivel individual y a nivel sistémico y está de acuerdo con la señalada limitación cuando la igualdad afecta el valor de la excelencia en el segundo caso. Así por ejemplo, la selección para el ingreso a los colegios puede que promueva la excelencia de determinados individuos, pero no lo hace necesariamente a nivel de sistema, ni es una condición para que así sea; opuestamente, la prohibición de seleccionar no es un impedimento para la prosecución de la excelencia en el conjunto del sistema escolar (Carrasco, 2014). Esta última limitación a la igualdad educacional es de particular interés en el caso que nos ocupa puesto que, a diferencia del sistema escolar obligatorio, la selección universitaria no sólo distribuye a los estudiantes por institución en un sistema diversificado en calidad, sino que además excluye completamente a quienes no logran superar las barreras académicas, de forma que la selección se justifica sólo si promueve el valor de la excelencia (detectando a los más talentosos) y a la vez lo hace basándose en distinciones no arbitrarias. ¿Es eso posible? ¿Cuáles serían algunas distinciones no arbitrarias al momento de la finalización de la educación secundaria en un sistema educativo que, como el chileno, está claramente expuesto a la "objeción distributiva" puesto que tiene un diseño que promueve deliberadamente la ligazón entre origen y resultados académicos?

No existe para esas preguntas una respuesta abstracta y trascendental, sino más bien contextualizada al desarrollo de la educación superior de cada país. Así por ejemplo, la tradición liberal de los Estados Unidos lleva a estructurar la educación superior valorando más la autonomía, la libertad de elección y la autorregulación, a costa de la provisión entendida como un derecho. Opuestamente, en los países de Europa del norte pesa más el valor de la igualdad y el precio a pagar es la existencia de mayores regulaciones centrales y una menor autonomía de las instituciones y de la personas (Meyer et al., 2013). De esta forma, la base de información para el establecimiento de un juicio acerca de cuan justo sea el acceso a la educación superior de un país es –al decir de Amartya Sen- "lo que surge y cómo surge", las concretas aspiraciones y realizaciones de una sociedad en la materia y su potencialidad en elevar las cotas de justicia que ha tenido hasta el momento.

El énfasis de Rawls en una racionalidad (principios de justicia) que –fiel a la tradición ilustrada contractualista- permite imaginar y crear las instituciones, reglas y sistemas apropiados en abstracto, mientras se espera que las personas ajusten su comportamiento a ellas, es el principal foco a las críticas de su teoría, puesto que desatiende la libertad entendida como auto determinación y las capacidades de los seres

humanos en la reducción de las injusticias. Tal es el foco de la crítica que realiza Amartya Sen (2010), quién clasifica la teoría Rawlsiana como "institucionalismo trascendental" y desarrolla lo que se ha denominado el enfoque de las capacidades (capabilities approach).

Amartya Sen, en su "*Idea de la Justicia*" (2010), sigue la tradición de Adam Smith, Jeremy Bentham, Karl Marx y John Stuart Mill, entre otros, y que se contrapone a la tradición ilustrada del contractualismo social. Sen también representan una reacción a las modernas formas del utilitarismo y el positivismo, representadas por las teorías de capital humano y la teoría de la elección racional, en las cuales la única acción racional es la que busca maximizar el propio beneficio. Al contrario, al igual que Rawls, Sen sostiene que es posible la recuperación de la razón en una reflexión de índole ética o normativa.

No obstante, el enfoque de Sen toma distancia de la teoría de la justicia de Rawls al afirmar que no es necesario lograr un acuerdo sobre la justicia ideal, para avanzar en la reducción de las injusticias. En un plano práctico, Sen tiene confianza en la factibilidad de lograr acuerdos razonados sobre cómo reducir la injusticia, los que se pueden alcanzar a pesar de las divergencias sobre los regímenes e instituciones ideales. Es más, un acuerdo sobre lo que sería una justicia perfecta, no sólo no es necesaria, sino tampoco suficiente para evaluar comparativamente situaciones particulares.

Sen ilustra con este punto con su famoso ejemplo de los tres niños y una flauta: Anne, Bob y Carla se disputan una flauta. La primera argumenta que es la única que sabe tocarla; el segundo afirma que es el más pobre de los tres y que no tiene juguetes propios; la tercera reclama su mejor derecho, puesto que ella trabajó para elaborar la flauta con sus propias manos. ¿Quién tiene mejor derecho al instrumento?

> "…los teóricos de diferentes persuasiones, como los utilitaristas, los igualitaristas económicos, los teóricos de los derechos laborales o los libertarios pragmáticos, pueden opinar que existe una sola solución justa detectable con facilidad, pero cada uno argumentaría en favor de respuestas distintas como obviamente correctas. Puede no existir, en efecto, ningún esquema social perfectamente justo e identificable del cual pudiera surgir un acuerdo imparcial" (Sen, 2010, p.47).

Para Amartya Sen, una teoría de justicia está incompleta si sólo considera la idoneidad de las instituciones y la corrección de comportamientos; debe proveer sobre todo los materiales necesarios para entender "lo que surge y cómo surge"; las personas y su capacidad de transformación de su realidad:

> "La primera idea de pensamiento postula que la justicia sea conceptualizada desde el punto de vista de ciertos esquemas organizacionales –unas instituciones, unas regulaciones, unas reglas de conducta- cuya presencia activa indicaría que se hace justicia. En este contexto, la cuestión es si el análisis de la justicia debe reducirse a lograr instituciones básicas y reglas generales correctas. ¿No deberíamos también examinar lo que surge de la sociedad, incluidas las vidas que las personas viven realmente con las instituciones y reglas existentes, así como otras influencias, como el comportamiento real, que afectarían ineludiblemente a las vidas humanas?" (Sen, 2010, p. 42).

El enfoque de las capacidades Sen considera que la simple cuantificación de los recursos disponibles no constituye información suficiente para evaluar el bienestar de los individuos, puesto que el aprovechamiento de estos variará según las circunstancias de cada uno de ellos, determinando lo que las personas son capaces de ser y hacer, según las razones que ellos tengan para valorar un determinado repertorio de formas de ser y hace r(Cejudo, 2007). Esto no quiere decir que los recursos carezcan de importancia; sin embargo, esta es más bien instrumental, al ser el requisito para tener capacidad. De aquí surge el concepto de "habilitaciones" (*entitlements*) que consisten en los recursos respecto de los cuales existe una relación de habilitación. Así por ejemplo, cuando un sujeto carenciado depende de la beneficencia, no se encuentra habilitado.

En la teoría de la justicia de Sen, la libertad se identifica con la capacidad, lo que significa estar habilitado o, en otras palabras, ser capaz de algo. Ese algo son los "funcionamientos" (*functionings*) definidos como las cosas que un sujeto logra gracias a sus habilitaciones. Se trata de lo que un sujeto en particular hace en su vida y permiten juzgar, en una medida más precisa que las cifras cuantitativas de recursos, su bienestar individual. Así, la teoría de Amartya Sen da un giro al concepto de bienestar que se aleja de la concepción utilitarista, puesto que ya no consiste en la cantidad de recursos o cobertura de necesidades materiales, sino que pasa a ser una valoración de las condiciones de vida constituidas por los funcionamientos que a su vez son las concretas circunstancias de la vida del sujeto (Sen, 2010). El bienestar es la bondad de los funcionamientos y los sujetos son sus agentes y no sus meros depositarios.[18]

Opuestamente a Rawls, que identifica el bienestar como el acceso a los bienes primarios, Sen sostiene que esta forma de ver las cosas no toma en cuenta apropiadamente las diferencias de la medida en que los sujetos pueden hacer uso de los

[18] Cabe traer a colación, ilustrativamente, la influencia del enfoque de las capacidades en la lógica que sustenta la metodología del Índice de Desarrollo Humano, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Dicho índice informa sobre los lugares donde las personas tienen más capacidad para elegir a vida que juzgan valiosa y no sólo sobre los recursos disponibles.

recursos en sus propias vidas. Aplicando al acceso a los estudios universitarios y haciéndose eco de la crítica seniana al enfoque rawlsiano, Wilson-Strydon da el siguiente ejemplo:

> "…si se consideran dos estudiantes universitarios sudafricanos de primer año, de viviendas igualmente pobres y fondos de escolaridad similares, que reciben cada uno un préstamo estudiantil de la misma cantidad. La estudiante A vive en el campus en la residencia y es capaz de satisfacer sus necesidades financieras con el préstamo y un trabajo a tiempo parcial que ella tiene en la biblioteca de la universidad en las noches. La estudiante B tiene que tomar dos taxis para llegar a su casa en un municipio cercano. Además, su madre está enferma de cáncer y él también tiene que ayudar con los costos de sus medicamentos, así como con su cuidado. A pesar del hecho de que las estudiantes A y B tienen un lugar en la universidad y acceso a los mismos recursos de un préstamo equivalente, A es más capaz de convertir este recurso en éxito en los estudios universitarios que el estudiante B. Por lo tanto, tener en cuenta la distribución de los recursos como el principal medio de la determinación de la justicia esconde aspectos importantes de la desigualdad y potencialmente perpetúa la injusticia, como ha sido sin duda el caso con respecto a la ampliación del acceso en Sudáfrica, cuyo resultado ha sido la alta deserción escolar para muchos estudiantes, a menudo con deuda acumulada" (Wilson-Strydom, 2015, pp. 146-147).[19]

Para Sen, la manera de discernir los dilemas de justicia y la búsqueda de la reducción de las injusticias es, entonces, la pública deliberación racional. A las objeciones relacionadas con la omnipresencia de la irracionalidad en el mundo, él contra-argumenta que hasta las posiciones más extremas e irracionales, se apoyan en algún argumento razonado, el que puede confrontarse con la "buena razón", abriendo una esperanza al mejoramiento del mundo. Como cualquier teoría de la justicia debe partir de algún foco de información, es decir, en qué características de la sociedad se deben encontrar los materiales para juzgar la justicia y la injusticia, la perspectiva de

[19] "For example, consider two first-year South African university students, both from equally poor homes and similar schooling backgrounds, who each receive a student loan of the same amount. Student A lives on campus in residence and is able to meet her financial needs with the loan and a part-time job she has at the university library in the evenings. Student B must take two taxis to reach his home in a nearby township. In addition, his mother is ill with cancer and he must also assist with the costs of her medication as well as her care. Despite the fact that students A and B both have a place at university, and have access to the same financial resource—an equivalent loan—student A is more able to convert this resource into successful university study than student B. As such, considering distribution of resources as the primary means of determining justice hides important aspects of inequality and so potentially perpetuates injustice—as has arguably been the case with respect to broadening access in South Africa, the result of which has been high dropout for many students, often with accumulated debt" (Wilson-Strydom, 2015, pp. 146-147).

Sen pone su acento en un enfoque en la capacidad de las personas. Dicho foco de información es decisivo como guía de las decisiones que se han de tomar y para la evaluación de las políticas.

> "El uso del enfoque de la capacidad para la evaluación no exige que suscribamos políticas sociales enteramente orientadas a igualar las capacidades de todos, sin consideración por las otras consecuencias que tales políticas puedan tener (…) el enfoque propone un cambio de énfasis que pase de la concentración en los medios de vida a la concentración en las oportunidades reales de vivir" (Sen, 2010, pp. 262-263).

Las consecuencias para una política de acceso a la educación superior, según sean inspiradas en la perspectiva contractualita social o en el enfoque de las capacidades son importantes. La primera tenderá a estrategias de intervención institucional, la calibración de criterios de admisión (supuestamente) más equitativos, las acciones abstractas de discriminación positiva; la segunda, pondrá su foco en construir capacidad en los estudiantes para que ellos puedan usar sus oportunidades por si mismos y también en las concretas realizaciones que una sociedad en particular haya logrado al respecto y, por tanto, tenderá a ser una política más franca en los mecanismos de inclusión social.

Históricamente, tanto los programas de mejoramiento del acceso como las evaluaciones de éstos han tenido dos focos contrapuestos: por un lado, se busca y evalúa el aumento del número absoluto de personas antes sub-representadas; por otro, se busca y evalúa el aumento relativo de estos grupos en relación al resto. Evidentemente, la primera mirada encuentra que la equidad ha mejorado, mientras que la segunda suele ser más pesimista. Marginson (2011) denomina a ambas visiones, respectivamente, como *equidad como justicia* y *equidad como inclusión* y afirma la existencia de una tensión entre ambas puesto que provienen de las diferentes tradiciones filosóficas señaladas. Marginson, quién está de acuerdo con la segunda perspectiva, señala:

> "El problema de la realización de la equidad como justicia es que no es posible la práctica de la justicia universal desinteresada, excepto en el mundo ideal imaginado por Rawls. Sólo existe la equidad social imperfecta lograda por personas reales en instituciones reales, y el cómo de hacerlo es el tema principal de la política práctica" (Marginson, 2011, p. 14).[20]

[20] "The problem of realising equity as fairness is that there is no possible practice of disinterested universal fairness, except in the ideal world of Rawls' imagining. There is only the imperfect social equity achieved by real people in real institutions, and the how of doing that is the primary issue of practical policy making here" (Marginson, 2011: 14).

El punto de vista de la equidad como justicia, basado en una perspectiva normativa, considera que la estructura social de clases de la sociedad se debe reproducir dentro de la educación superior y que los desvíos con respecto a este patrón, son una injusticia que debe ser reparada. En otras palabras, la población estudiantil, debería ser representativa de la población como un todo (OECD, 2008). Las políticas expansivas, entonces, tienden a producir un efecto ambiguo: por un lado aumentan la cobertura general y la participación de las clases antes sub-representadas; por otro, la participación relativa de estas en relación a las demás clases sociales mejora modestamente o, en ocasiones, no cambia. El punto de vista de la equidad como inclusión, en cambio, apuesta al empoderamiento (*human agency*) de las personas y a los cambios conductuales, más que a los aspectos instrumentales e institucionales. Según Marginson (2011), tres son las implicancias de esta perspectiva: (1) las personas e instituciones pueden modelar su propia aproximación a la reducción de las injusticias, de manera contextual y local; (2) cuando las personas antes excluidas son empoderadas y equipadas, pasan a ser los mejores defensores y conductores de su propia participación; (3) la inclusión debe ser multidimensional, en todos los puntos y zonas donde la capacidad y el empoderamiento para la educación superior es posible. El acceso, en este caso, es visto como un proceso, un programa continuo de mejoramiento.

El enfoque de las capacidades nos aproxima a la equidad entendida como igual logro educacional para similares capacidades. Aplicándolo al problema de la justicia en el acceso a la universidad y a las funciones que a ese respecto cumple el proceso de admisión en cuanto institución encargada de tal propósito, podemos señalar que éste satisface un criterio de justicia cuando logra incorporar a personas que tienen la capacidad de beneficiarse efectivamente de la educación superior, mediante la movilización de sus recursos, propósito al que deberá contribuir decisivamente cada universidad en las siguientes etapas del proceso educativo (permanencia, logro, resultados). Como estas personas se encuentran en todas las clases sociales, a nivel institucional, se debe valorar el origen social heterogéneo de la matrícula y, consecuentemente, es un desvalor la segregación social de la misma. A nivel metodológico, la implicancia principal es constatar la limitación de las estadísticas agregadas de cobertura por quintil socioeconómico; se requiere contar, en realidad, con una desagregación de la información a trazo fino por institución, localización geográfica, género, carrera, etc. a fin de poder evaluar los logros en equidad de una sociedad en un momento determinado de su desarrollo.

Así, la pregunta sobre el acceso a la educación superior, remite a la interrogante más amplia de lo que se debe considerar justo en cuanto al acceso a una actividad que se espera contribuya a la autorrealización de las personas. Es claro que este no es un nivel

educativo que pueda considerarse, *per se*, como un derecho universal, tal como lo podemos entender con la educación básica y preescolar y que no forma parte de la metas de ninguna sociedad alcanzar una cobertura del 100%, en particular si se trata de pensar en la educación propiamente universitaria. "Justo", en este caso, no significa de acceso universal e igualitario. Pero lo anterior no quita que se pueda plantear la pregunta de porque unos acceden y otros, aunque lo desean y tienen la capacidad, no lo hacen; o lo logran, pero en determinados sectores de la oferta que se segmentan para cierto tipo de personas. Una perspectiva institucionalista trascendental como la de Rawls, proporciona ideas y conceptos a efectos de aproximarse a mayores niveles de justicia con foco en la idoneidad de las instituciones. Complementariamente, una aproximación basada en el enfoque de las capacidades, al poner su atención en las manifestaciones concretas de injusticia y en los potenciales y realizaciones de su remediación en situaciones particulares, provee una guía para una discusión racional, publica y contextualizada de dichas instituciones (Meyer, 2013; Sen, 2010), y controla mejor el riesgo que conlleva que ciertas reglas que a primera vista son justas –y que serían rápidamente aceptadas por el sentido común o una perspectiva normativa- , aplicadas más allá de cierto umbral, pasan a ser injustas.[21] Parafraseando a Sen, la diferencia entre ambas perspectivas tiene que ver con la selección de las preguntas que van a responderse. En el primer caso, la pregunta es "¿cuáles serían las instituciones perfectamente justas?"; en el segundo, "¿cómo debería promoverse la justicia?" (Sen, 2010). Como se puede ver con claridad, se trata de preguntas complementarias, aunque podemos advertir que la segunda es más comprehensiva y, de alguna manera, contiene y precede a aquella. Como se señaló antes, cuando se trata de evaluar la justicia en algún ámbito –en este caso, en el acceso a la educación superior- previo a la discusión de normas y procedimientos, se requiere la expresión del valor de la justicia y de su promoción.

Estamos de acuerdo, por tanto, en la distinción que realiza Amartya Sen entre una perspectiva trascendental y el enfoque de las capacidades. No se trata de una distinción maniquea, sino de entender que la búsqueda de reglas, instituciones y comportamientos idóneos está incompleta si no se consideran las condiciones concretas de las personas y de la sociedad. Como ya se ha señalado en páginas anteriores y en aplicación directa ahora el acceso a los estudios superiores, no basta sólo con la cuantificación de las tasas de matrícula. Ni siquiera basta con constatar el hecho de la "desigualdad efectivamente

[21] Tal es el caso, por ejemplo, de la acción afirmativa, que pudiendo estar bien inspirada, puede a la vez derivar en "discriminación reversa" de personas antes aventajadas, o afectar la calidad y eficiencia. Así mismo, el foco excesivo en pruebas estandarizadas y denegación de admisión basada en la abstracción de los "puntajes de corte", si bien otorga igualdad formal de trato y protege eficazmente de la corrupción, puede discriminar sin fundamento a personas talentosas.

mantenida" expresada en las diferencias cualitativas de la oferta a la que se accede. Se requiere considerar, además de todo lo anterior, que las personas efectivamente estén en la capacidad de aprovechar la educación superior en el sentido de que exista una relación de habilitación con dicho bien. Así mismo, se debe poner atención a los factores sociales, políticos, económicos e institucionales puesto que pueden permitir o constreñir el despliegue de las capacidades (Wilson-Strydom, 2015).

Lo anterior cambia el foco de la información que permite juzgar el bienestar, desde las cifras cuantitativas de recursos (tasas de matrícula) hacia lo que un sujeto puede o no hacer con los recursos tenido a mano. Cabe señalar que la capacidad no es algo dado, existente con independencia de las condiciones concretas del sujeto, sino algo que puede ser construido mediante la convergencia entre los recursos y la proyección que se pueda hacer de su aprovechamiento mediante las "habilitaciones". Una orientación más holística de los procesos de admisión parece ajustarse mejor a dichos criterios, puesto que se trata no sólo de medir el mérito, sino de buscar la potencialidad y *producir* el mérito de aquellos desaventajados en situación de aprovechar la educación superior, sin que sean desviados a una oferta de dudosa relevancia.

Siguiendo el "principio de la diferencia" de Rawls, podemos señalar que en el acceso a la educación superior es admisible la desigualdad, a condición de que ello permita mejorar la excelencia del sistema como un todo y con ello el bienestar general. Complementando con el enfoque de Sen, se afirma que una política de inclusión en favor de los más desaventajados cumple ese criterio en la medida que aquellos que se ven beneficiados pueden, en la movilización de sus capacidades, en efecto aumentar o al menos no afectar el bienestar general. En ese orden de ideas, el parámetro de evaluación de la inclusión social en la educación superior no es que la población matriculada replique la proporción de grupos sociales que existe en la sociedad en general, sino que sea representativa de la distribución de capacidades en todo el espectro social. El enfoque de las capacidades nos conduce a poner atención a las diferentes formas concretas de los sistemas nacionales de educación superior que han abordado este problema. Esto es importante debido a que el institucionalismo trascendental, aun cuando aporta conceptos que permiten reflexionar, nos deja sin elementos de juicio que ayuden a pensar el tipo de reglas e instituciones que se requieren *en cada caso* para mejorar la inclusión social a la educación superior.

Este punto resulta decisivo para el caso de Chile. La aproximación normativa nos lleva a pensar que reglas generales para el acceso a la educación superior son aplicables sólo en sistemas centralizados, homogéneos y de alta presencia estatal y financiamiento público y que, a la inversa, sistemas diversificados y con mayor presencia privada,

suponen la existencia de un mercado con mayor libertad de elección, pero a la vez mayor potencial de inequidad y segmentación (Meyer, 2013). Siendo esta afirmación verdadera, en un sentido general y abstracto, constatamos la particularidad de Chile que, en un contexto institucional diverso, ha mantenido y potenciado un sistema nacional de admisión universitaria, cuyos criterios son cada cierto tiempo, intensamente discutidos en la arena pública. Uno podría preguntarse cómo sería la justicia de la distribución de las oportunidades si, manteniendo el contexto, dicho sistema único no existiera, y cada cuál decidiera por su cuenta (individuos e instituciones), donde educarse y a quién admitir.

Pocos estarían en desacuerdo que la distribución de oportunidades deba hacerse con justicia. El punto es las reglas apropiadas y el equilibrio con otros valores:

> "Mientras que un sistema meritocrático financiado públicamente parece la opción obvia desde el punto de vista de la justicia distributiva, una inspección más cercana muestra que los sistemas meritocráticos encuentran bienes en conflicto y no compatibles. La equidad de acceso es un bien importante. La excelencia-una condición de máxima creatividad y crecimiento- es otro. La autonomía- la capacidad de disponer de mis recursos (mi talento, mi dinero, mis ideas) como me plazca (ya sea como individuo u organización) -es un tercero. La libertad de elección, mi capacidad de tomar mis propias decisiones entre los cursos de acción tanto como un proveedor o como un estudiante de educación superior, es un cuarto "(Meyer, 2013: 26).[22]

El estudio de la inclusión social en la educación superior y su relación con los sistemas de admisión asociados permite superar el entendimiento de la discusión como la búsqueda de una "solución trascendental", basada en un punto de partida apriorístico y aproximarse hacia la valoración de lo que la sociedad –en este caso, la chilena- ha logrado hasta ahora en esta materia. No es que la discusión de las instituciones y las reglas no sea importante; lo que se quiere resaltar es que dicha discusión –por ejemplo la de los criterios de admisión- adquiere una racionalidad superior si parte de entender que se trata del intento de completar una tarea en proceso de realización: la de la justicia en el acceso, en la que la sociedad ya ha recorrido un camino que debe ser valorado.

[22] "While a publicly financed meritocratic system looks like the obvious choice from a distributive justice point of view, closer inspection shows that meritocratic systems encounter conflicting and non-compatible goods. Fairness of access is one important good. Excellence—a condition of maximum creativity and growth—is another one. Autonomy- the ability to dispose of my resources (my talent, my money, my ideas) as I please (both as individual or organization)—is a third. Choice—my ability to make my own choices among competing courses of action both as a provider and a student of higher education—is a fourth" (Meyer, 2013: 26).

1.4 Implicancias del enfoque de las capacidades para la admisión estudiantil

La revisión de la literatura de las páginas precedentes permite articular una determinada propuesta teórica que tiene un correlato práctico en algunos elementos prospectivos que se enuncian en las conclusiones de este estudio. Se busca por un lado, superar la visión que asume que todo proceso selectivo en educación es negativo y una expresión de formas de exclusión social; por otro, también se pretende enfrentar lo que se puede denominar el "sentido común meritocrático", que recorre transversalmente la discusión sobre este tema. Ciertamente, no se trata de negar que existan procesos de exclusión social que reproducen las estructuras de poder en la sociedad; tampoco de rechazar de plano que el mérito es una coordenada atendible a la hora de definir criterios y procesos de admisión de estudiantes. Más bien, se busca encontrar una mirada que, tomando en cuenta ambos polos, proporcione un marco que permita plantear un horizonte de desarrollo de este problema en la sociedad chilena, en el ámbito mayor de la justicia social en la transición entre la escuela y la universidad.

De esta manera, se propone superar el sesgo técnico-instrumental que históricamente ha dominado la discusión sobre los procesos de admisión y avanzar hacia una mirada comprehensiva que oriente desarrollos en pos de mayor bienestar y justicia. En este intento, encontramos en el enfoque de las capacidades de Amartya Sen, desarrollado en el ámbito de la transición entre la escuela y la universidad por Merridy Wilson-Strydom, un marco de pensamiento que permite superar los polos del reproduccionismo y del funcionalismo que están en la base de gran parte de las formas de pensar este problema.

El punto de partida para esta reflexión no es teórico ni técnico, sino empírico y normativo. Está constituido por las significativas desigualdades educacionales que se observan en Chile. Este tópico está tratado in extenso en el capítulo tres de este libro. Lo que interesa resaltar por el momento es que, habida cuenta de esas desigualdades, es insoslayable que la remediación de las injusticias deba ser un objetivo de la educación superior y de los mecanismos de acceso que ella tenga. Por tanto, el concepto pivote para la comprensión del asunto es el de justicia social.

Considerar el problema de la admisión universitaria desde la óptica de la justicia social y desde el enfoque de las capacidades, conduce a su vez a dos puntos esenciales sobre los cuales se sostendrá cualquier solución de tipo práctica. La primera es que el foco se desplaza desde la visión de los mecanismos de admisión como objetos autónomos, a instrumentos alineados con un proceso más amplio de transición entre la educación escolar y la universitaria, el cual está sujeto, a su vez, a una exigencia de justicia social. Ya no se trata, por tanto, sólo de aparatos o procedimientos de medición que satisfacen criterios internos de confiabilidad, estabilidad y validez de constructo;

más bien, la necesaria medición se complementa con las acciones de política a que puede dar lugar un propósito de justicia social. Como consecuencia de esto, la admisión universitaria pasa a ser un engranaje más en una serie de disposiciones estratégicamente diseñadas para la inclusión social en la educación superior. Nel, Troskie-de-Bruin y Bitzer (2009), por ejemplo, identifican tres etapas en este proceso de transición: la fase antes del ingreso; la fase del acceso, la que incluye los procesos de postulación, selección y matrícula, y; la fase después de la matrícula, que incluye la inmersión en la vida universitaria y el primer año de estudios. En cada uno de estas etapas influyen e interactúan factores de toda clase que son determinantes en el éxito o fracaso de los estudiantes. Entre ellos se cuentan ciertamente las desigualdades económicas, sociales y educacionales previamente existentes, que permiten asumir los mecanismos de admisión universitaria como disposiciones racionales al servicio de la justicia en dicho proceso y no como objetos naturalizados y autónomos.

La segunda consecuencia de partir desde el concepto de justicia social, es que necesariamente esta mirada obliga a un cuestionamiento de la idea meritocrática, que suele ser la noción tradicional sobre la cual se sustenta la distribución de las oportunidades educacionales más valiosas. Pero esto no significa la promoción del acceso irrestricto sino, en principio, asumir que las desigualdades previamente existentes constituyen la justificación moral para la incorporación de elementos no puramente meritocráticos como base de información o, si se quiere, para el ensanchamiento del concepto de mérito hacia **las capacidades** y la consideración de **las acciones afirmativas**.

La noción de mérito no es neutra. A partir de ella, se tiende a confundir la capacidad de aprovechar las oportunidades educativas con el rendimiento previo en el currículo académico tradicional, medido por puntajes estandarizados y se sitúa a los estudiantes con este logro anterior como merecedores de estas oportunidades (Oakes, Rogers, Lipton y Morrell, 2000), en una operación que convierte las ventajas sociales en ventajas educativas. No se trata de desatender el criterio del mérito, sino más bien de situarlo normativa y culturalmente y no como un fenómeno natural y neutral separado de a la realidad histórico-social (Young, 1990). Lo anterior lleva a traer al frente el concepto de justicia social y a subordinar el mérito a aquel.

Según la noción meritocrática la distribución de las cargas y de las ventajas que surgen de la libre interacción de los sujetos en el mercado es justa, en la medida en que todos han tenido las mismas oportunidades de desarrollar sus talentos. En ese contexto una "meritocracia justa" puede plantearse el objetivo de eliminar los obstáculos para el logro educativo al proporcionar igualdad de oportunidades educativas, de modo que aquellos desaventajados pueden competir en igualdad de condiciones aquellos

privilegiados. Sin embargo, la posición en la sociedad es el resultado de una lotería natural y entonces es arbitraria desde un punto de vista moral. Como resultado de ello, la posición social, en sí misma, no puede decirse que sea justa y no puede ser usada para tomar decisiones acerca de la justa distribución de las cargas y recompensas (Sandel, 2010). El mérito individual, aún en contextos en que hay mecanismos de compensación de las desigualdades, tiende a dejar fuera del análisis las condiciones sociales e institucionales que modelan la realidad, instalando exclusivamente en el ámbito del individuo tanto los logros como la ausencia de ellos.

Sin embargo, las limitaciones que se pueden identificar en la noción de mérito y en particular en la de mérito académico, no pueden evitar la necesaria atención en cautelar la apropiada preparación de los futuros estudiantes universitarios. La ampliación de la inclusión social a la educación superior en términos numéricos, sin un propósito claro de justicia, puede convertirse con facilidad en una nueva forma políticamente correcta de exclusión. En este punto surge el concepto de *preparación* (university readiness) en la forma que lo presenta Wilson-Strydom (2012). Esta autora sostiene que bajo un contexto de fuertes desigualdades se requiere un concepto ampliado y multidimensional de preparación que incluya el potencial de éxito académico de los sujetos y no solamente los logros obtenidos en un momento determinado. La idea es que una aproximación más justa a una política de admisión debe combinar el mérito y la preparación, ésta última entendida en un sentido amplio. Dentro de ello, se reconoce que el rendimiento escolar y los test estandarizados, en particular aquellos basados en contenidos curriculares, son un componente valioso en la toma de decisiones de admisión estudiantil (Bowen, Chingos y McPherson, 2009). Sin embargo, al mismo tiempo se observa que la investigación se ha enfocado en exceso en esos elementos, en detrimento de un más amplio y complejo concepto de *preparación universitaria*, que se sitúe en el contexto mayor de la transición entre la escuela y la universidad (Wilson-Strydom, 2012).

Adicionalmente, ya sea que se utilice el rendimiento escolar, un test estandarizado o una determinada combinación de ambas medidas de mérito académico, la capacidad de éstas para predecir el rendimiento universitario es más bien modesta, lo que sugiere que existen otra multiplicidad de factores que intervienen en los resultados académicos de los estudiantes que no se han tomado en cuenta en las decisiones de admisión. La validez predictiva estudiada estadísticamente busca tendencias generales a un nivel agregado, pero carece de utilidad cuando se trata de trabajar al nivel de los individuos (Geiser y Santelices, 2007). A ello se agrega el hecho de que –por obvias razones- la predicción siempre se realiza sobre la población que efectivamente es admitida a la

universidad, lo que hace imposible saber qué habría pasado si el grupo admitido fuera diferente.

Conley (2010) destaca un hecho normalmente no tematizado, que es clave para un sistema de educación superior que - como en el caso chileno-, se expande y diversifica en un contexto de desigualdades educativas previas y que es cada vez menos selectivo. Este hecho fundamental es que ser **elegible** para los estudios universitarios no es lo mismo que estar **preparado**. Como se verá en el capítulo cuatro, el sistema de admisión chileno comienza a funcionar, con sus características actuales básicas, en el año 1967. Está basado en un claro fundamento meritocrático. En ese tiempo se trataba de una operación selectiva que permitía homologar la selección con la apropiada preparación de los estudiantes. Por el contrario, en los tiempos actuales el sistema de admisión detecta a los elegibles según reglas generales de ordenamiento de los postulantes, pero claramente esto no significa que se trate de estudiantes preparados, salvo quizás en las escasas universidades y carreras más selectivas.

Resumiendo lo señalado hasta aquí, la afirmación de que el problema contemporáneo del acceso a la educación universitaria es un problema de justicia social en la transición de la escuela a la universidad, conduce a poner en cuestión la idea del mérito académico como variable fundamental y base de información en la toma de decisiones de admisión estudiantil. Así mismo, lleva a considerar el momento de la admisión de los estudiantes como un engranaje de un proceso mayor de transición hacia la universidad, sometido a una exigencia de justicia social. Todo lo anterior plantea el desafío de encontrar una base de información renovada que supere la tradicional medición del mérito académico. Es aquí donde emerge el concepto de *preparación universitaria*, el que puede definirse y satisfacer una exigencia de justicia a partir del *enfoque de las capacidades*.

A fin de tener en claro la propuesta, se revisan a continuación -con mayor detalle- los conceptos claves del enfoque de las capacidades, siguiendo literatura relevante sobre el particular (Sen, 2010; Wilson-Strydom, 2012,Deneulin, Nebel y Sagovsky,2006; Formichella, 2011; Nussbaum, 2011; Robeyns, 2005; Saito, 2003; Sen, 1995; Unterhalte; Wilson-Strydom, 2011, 2012, 2015). En enfoque de las capacidades no debe entenderse como una teoría de la justicia propiamente tal, en el sentido que pretenda identificar las exigencias de la justicia perfecta, sino más bien como un marco conceptual para realizar un juicio evaluativo sobre la calidad de vida y el bienestar humano (Wilson-Strydom, 2012; Wilson-Strydom, 2011; Cejudo, 2007). Precisamente, el giro que otorga este enfoque al institucionalismo trascendental, dice relación con que no es necesario consensuar una idea general de la justicia y unos esquemas perfectamente justos, para determinar si una acción, cambio social, institución, etc.,

pueden perfeccionar la justicia en una concreta situación (Sen, 2010). En esta perspectiva, el bienestar y la calidad de vida dependen de lo que las personas son capaces de ser y hacer y no de su renta, disponibilidad de recursos, disponibilidad de servicios básicos, etc. Ciertamente, no se trata de afirmar que los recursos no importan, sino que su importancia es instrumental y que el foco decisivo que permite juzgar el bienestar es lo que los sujetos son capaces de hacer con ellos. Por tanto, esto supone un giro a la base de información que permite realizar juicios y acciones que promuevan la justicia.

Un primer concepto que emerge de esta manera de ver las cosas es el de **habilitaciones** (*entitlements*), que son precisamente los recursos, pero siempre y cuando estén bajo el poder del sujeto en el uso de su libertad de ser y hacer. Los **funcionamientos** (*functionings*) pueden ser definidos como los resultados obtenidos, las cosas que una persona valora y que es capaz de ser y hacer con los recursos respecto de los cuales tiene una relación de habilitación, por ejemplo, ser capaz de insertarse con éxito en la educación superior. Hay que resaltar que un resultado o logro no es un funcionamiento si no cuenta con la valoración del sujeto. Así por ejemplo, una inserción exitosa en una carrera universitaria no es un funcionamiento si el estudiante está obligado por sus padres a estudiar dicha carrera. De allí emerge, entonces, el concepto de **capacidades** (*capabilities*) que corresponde la libertad sustantiva que una persona tiene de ejercer el goce de los funcionamientos que son valorables desde su perspectiva. En otras palabras, mientras los funcionamientos son logros o resultados, las capacidades son las potencialidades de ser y hacer en el ejercicio de la libertad.

Como se puede apreciar, puesto que en el enfoque de las capacidades el foco está en lo que personas son capaces de ser y hacer, los funcionamientos, constituyen información necesaria pero no suficiente para la evaluación y la toma de decisiones. Su consideración en forma aislada, tiende a enmascarar las injusticias y las desigualdades originadas en contextos de opresión. El enfoque de las capacidades, entonces, mueve nuestra atención desde una mirada estática e individual (por ejemplo, la medición mediante test estandarizados o las notas del colegio), hacia la miríada de complejos factores sociales, personales y ambientales que afectan lo que una persona pueda ser capaz de ser, hacer y elegir.

¿Cuáles son las capacidades que aseguran un mínimo de bienestar? Sen (2010, 2009) sostiene que no se puede formular, a priori, una lista de las mismas puesto que las capacidades emergen de contextos y comunidades específicos en los que se busca alcanzar mayores niveles de justicia. De esta forma, insiste en que no se puede establecer un canon de capacidades determinadas. Por el contrario, Nussbaum (2000, 2003) propone una lista de capacidades humanas centrales agrupadas en los ámbitos de

la vida, salud, integridad corporal, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, relación con otras especies, recreación, control sobre el ambiente político y material. Nussbaum afirma que todas ellas definen un mínimo para el bienestar humano sin las cuales el enfoque de las capacidades permanece demasiado vago.

En esta línea argumental, Wilson-Strydom (2012), adaptando una lista propuesta de Walker (2006) referida al Reino Unido, ofrece una lista ideal teórica de nueve capacidades en el contexto de la transición a la universidad, para el caso sudafricano:

1. Razón práctica: Ser capaz de hacer elecciones bien razonadas, informadas, críticas, independientes y reflexivas acerca de los estudios post secundarios y opciones de carrera.
2. Resiliencia educacional: Ser capaz de conducir la transición hacia la universidad dentro del contexto de vida individual. Ser capaz de negociar riesgos, perseverar académicamente, ser sensible a las oportunidades académicas. Tener esperanzas y aspiraciones de éxito académico.
3. Conocimiento e imaginación: Tener la base académica necesaria para ser capaz de ganar conocimiento y desarrollar métodos de investigación académica. Ser capaz de utilizar el pensamiento crítico y la imaginación para identificar y comprender múltiples perspectivas.
4. Disposición al aprendizaje: Ser capaz de tener la curiosidad y el deseo de aprender. Tener las habilidades de aprendizaje necesarias para realizar estudios universitarios. Ser un investigador activo.
5. Relaciones y redes sociales: Ser capaz de participar en un grupo para aprender y trabajar con otros para resolver problemas o tareas. Ser capaz de formar redes de amistades y pertenencia para el aprendizaje y el ocio. Confianza mutua.
6. Respeto, dignidad y reconocimiento: Ser capaz de tener respeto por uno mismo y los demás. Ser tratados con dignidad y no estar disminuido debido al género, clase social, religión o raza. Valorar otros idiomas, otras religiones y prácticas espirituales y la diversidad humana. Ser capaz de mostrar empatía, compasión, justicia y generosidad. Escuchar y tener en cuenta los puntos de vista de otra persona en el diálogo y el debate. Tener una voz para participar con eficacia en el aprendizaje.
7. Integridad emocional: No estar sujeto a la ansiedad o el miedo, puesto que esto disminuye el aprendizaje.
8. Integridad corporal: Seguridad y libertad frente a todas las formas de acoso físico y verbal en el medio ambiente la educación superior.

9. Confianza y competencia lingüística: Ser capaz de comprender, leer, escribir y hablar con confianza en la lengua de propia en que se realiza la enseñanza.

En la discusión sobre si debe o no haber una lista de capacidades predefinidas, en este estudio se valoran ejemplos como el precedente, puesto que proporcionan un referencial muy útil. Sin embargo, dada la exigencia de especificidad emanada del mismo enfoque de las capacidades, pensamos que las mismas sólo pueden estar definidas a partir del contexto particular de que se trate. Por ejemplo, si el idioma nativo de un estudiante es el mismo que se usa en la enseñanza es algo determinante, pero solamente en contextos de sistemas nacionales de educación superior en países con alta diversidad lingüística.

Otro concepto clave es el de **acción** (*agency*)[23]que es la capacidad de una persona para realizar los objetivos que ellos valoran y tienen razón en valorar. Un agente es alguien que actúa y produce el cambio, y cuyos logros pueden ser juzgados en términos de sus propios valores y objetivos, aunque puedan ser evaluados por terceros en términos de algunos criterios externos. Es importante resaltar que esta capacidad puede verse impulsada o constreñida por el entorno social, las instituciones, las otras personas, etc. Así por ejemplo, la acción de un estudiante universitario puede verse limitada por la carencia de una política institucional en relación a la calidad y la pertinencia de la docencia.

El enfoque de las capacidades enfatiza la heterogeneidad básica de los individuos como un aspecto clave de la igualdad educacional y provee un marco conceptual para conectar las historias de vida individual con las disposiciones colectivas y sociales, tales como políticas, instituciones, reglas, procedimientos, etc (Wilson-Strydom, 2011, 2012, 2015). Dicha conexión resulta vital en esta línea de argumentación, puesto que aunque las diferencias entre los seres humanos no necesariamente implican desigualdades, pueden convertirse en tales cuando afectan las capacidades. Determinadas estructuras sociales, entonces, pueden tener un efecto equalizador de las capacidades o, al contrario, crear y exacerbar las desigualdades. Al respecto, Wilson-Strydom (2011) ejemplifica comparando dos estudiantes, uno no vidente y otro no. Dicha diferencia no constituye, inherentemente, una desigualdad. Se constituye como tal, sólo en la medida que no existen los soportes para el desarrollo de las capacidades del estudiante no vidente, como lo son los libros en Braille.

En este punto surge el concepto de **factores de conversión** (*conversión factors*), que se refiere a aquellos elementos personales, sociales y ambientales que son

[23] Nos ha parecido más apropiado traducir *agency* como "acción", que la traducción literal (agencia), la que se usa con más frecuencia para designar determinadas instituciones. Así mismo, el verbo agenciar, al menos en Chile, es poco usado salvo en contextos específicos (zonas rurales) y el sustantivo agenciamiento es usado en la filosofía de Gilles Deleuze, lo que puede motivar una confusión.

necesarios para la transformación de las capacidades en funcionamientos (resultados). Entre los factores de conversión están las condiciones físicas y la inteligencia; las políticas, las normas y las relaciones de poder; la localización geográfica, el clima, etc. Los factores de conversión se sitúan en la convergencia entre las capacidades, la acción y las estructuras sociales. Son la forma en que se puede promover la justicia, en el entendido de que la provisión de los recursos (por ejemplo, un cupo en la universidad), no son suficientes para asegurar un acceso justo. Los factores de conversión están en la relación entre los recursos y el ejercicio de la libertad para convertir las capacidades en funcionamientos. La evaluación de capacidades con el fin de determinar los factores de conversión más apropiados a nivel de instituciones y reglas, supone un giro desde el tradicional enfoque que intenta igualar oportunidades o resultados, hacia la creación de las condiciones que permiten a los sujetos el despliegue de sus capacidades (Cejudo, 2007).

El enfoque de las capacidades, por lo tanto, insiste en la importancia decisiva de la interacción de la acción individual (*individual agency*) y las estructuras sociales (instituciones y normas). El rescate de la libertad individual y de las singularidades personales, en esta perspectiva, está lejos de un concepto atomizado de la sociedad en clave neoliberal, cuya formulación más elocuente la realizó Margaret Tatcher en la frase "No hay tal cosa como la sociedad. Hay hombres y mujeres y hay familias". En el enfoque de las capacidades, por el contrario, se rescata la individualidad pero en interacción con la sociedad y sus estructuras, afirmando la posibilidad del logro de acuerdos razonados en pos de una mayor justicia. Este es un punto decisivo, si ponemos el foco en el objeto de este estudio, puesto que en Chile la admisión universitaria selectiva se gestiona en el contexto de una institucionalidad nacional con determinadas características relevantes. El capítulo cuarto describe el funcionamiento de dicho sistema y su impacto en la manera en que se distribuyen los cupos universitarios. ¿Promueve dicha estructura la justicia en la distribución de las oportunidades o, por el contrario, es un factor de perpetuación y enmascaramiento de las desigualdades? Se volverá en detalle sobre este punto en su oportunidad. Lo importante por ahora, es que el enfoque de las capacidades provee un marco que permite la evaluación de las estructuras sociales que permiten que los agentes hagan elecciones sobre lo que desean ser y hacer.

En la visión tradicional, la admisión de estudiantes tiene por objetivo "medir e identificar a aquellos candidatos con las mayores posibilidades de cumplir exitosamente las tareas exigidas por la educación superior".[24] Este propósito está basado en la

[24] Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, Sistema Único de Admisión, Sitio web: http:// sistemadeadmision.consejoderectores.cl/fsu.php. Consultado el 29 de agosto de 2015.

concepción de la admisión estudiantil como una institución que responde sólo a uno de los extremos de la transición a la educación superior, esto es, a los intereses de las instituciones de contar con estudiantes a la altura de las exigencias académicas de la universidad. Como tal, se propone "medir e identificar", lo que la constituye como una empresa que reclama tácitamente un estatuto de objetividad. La medición se instala al finalizar los estudios secundarios y no considera las circunstancias de contexto que afectan los resultados de los sujetos en la misma. Como efecto de lo anterior, existen dos consecuencias de importancia: la primera es que se homologa sin más, el estar seleccionado (medido e identificado) con estar preparado para las demandas académicas propias de la universidad. La segunda es que las ventajas que el contexto social entrega a algunos, se instalan como mérito exclusivamente individual, enmascarando las desigualdades previamente existentes.

La figura N° 1 esquematiza las partes constituyentes que tiene el enfoque de las capacidades como punto de vista para considerar los sistemas de admisión universitaria. En este caso, la institucionalidad, las reglas, los procesos y los procedimientos de admisión están insertos en un contexto mayor, que es el de la transición desde la escuela hasta la universidad. Dicho proceso es susceptible de ser gobernado desde valores éticos determinados desde la *polis*, como puede ser el de justicia social. Bajo tal exigencia, se toma en cuenta y se miden los logros académicos previos, pero junto al potencial de los sujetos. Aquello que ellos pueden ser y hacer a partir de la movilización de sus capacidades, en el ejercicio de su libertad de elegir. La convergencia de los funcionamientos o resultados académicos, medidos ya sea por test y/o por el rendimiento escolar, las capacidades y los factores de conversión, permiten tener un concepto más profundo de la *preparación universitaria*, que sería el elemento esencial que determina el ingreso a la universidad. En este caso, también se busca "medir e identificar a aquellos candidatos con las mayores posibilidades de cumplir exitosamente las tareas exigidas por la educación superior", pero no sólo en base al rendimiento académico previo, sino también considerando aquello que es necesario para realizar los funcionamientos potenciales. Esto último no sólo atañe al individuo, sino que interpela a las estructuras (universidades, políticas, reglas, etc), en orden a disponer los factores de conversión más apropiados.

Figura N°1 Modelo teórico de proceso de admisión basado en el enfoque de las capacidades

Fuente: Elaboración propia.

Un foco en los factores de conversión es útil en contextos de alta desigualdad educativa, puesto que permite la búsqueda de las maneras de mejorar las oportunidades

de aquellos que han tenido opciones limitadas, ya sea en los procesos de admisión o, en general, en la transición a la universidad. Lo que importa es la relación entre los recursos disponibles y la capacidad de cada estudiante de convertirlos en capacidades valoradas y hacer elecciones. Entonces, desde este enfoque, no podemos meramente preguntar si diferentes estudiantes han logrado el mismo resultado (equidad); sino más bien, si diferentes estudiantes han tenido la misma oportunidad de lograr un resultado (Wilson-Strydom, 2012).

Dentro de un esquema como el que se muestra la figura N° 1 pueden tener cabida las medidas de acción afirmativa. Previamente ya se han destacado las limitaciones de la noción de mérito al afirmar que la posición en la sociedad es el resultado de una lotería natural y entonces es arbitraria desde un punto de vista moral. Ello implica que no se puede considerar que dicha posición sea una base de información justa para la toma de decisiones, por ejemplo, de la admisión universitaria. Este argumento proporciona una base moral que justifica la acción afirmativa a la que se pueden agregar las justificaciones prácticas en orden a promover la ampliación de la participación en la educación superior y la diversidad al interior de los campus (Moses,2010). Como se verá más adelante, el reiterado intento en Chile de buscar criterios de medición del mérito académico más justos o que disminuyan la brecha entre ricos y pobres, puede explicarse porque se ha evadido la discusión ética a partir de la cual se puede concluir la legitimidad de las acciones afirmativas no basadas en el mérito, sino que en las características sociodemográficas de los candidatos a la universidad.

El foco queda instalado, entonces, no sólo en "medir e identificar", sino también en la compresión de los factores de conversión que impulsan o limitan a las capacidades de los estudiantes para convertir su cupo en la universidad en un funcionamiento exitoso como estudiante universitario. Esto implica que un sistema de admisión debe ser parte de un contexto más amplio de la transición entre la escuela y la educación superior. Esto puede parecer obvio, pero no lo es en un país en el que, por décadas, las universidades han sido compelidas a ver sus procesos de admisión casi exclusivamente como un input financiero. El acceso, entendido como el ingreso, es importante, pero debe evitarse el enmascaramiento de las desigualdades y las nuevas formas de injusticia, mediante la intervención en los factores de conversión determinantes del éxito académico estudiantil. Esto significa tomar las decisiones de admisión no sólo en base al mérito, sino también a un concepto amplio del potencial académico y de la preparación universitaria. En contenido específico de esto último depende de la situación concreta en que se trabaje y no puede definirse de forma apriorística.

El enfoque de las capacidades es ecléctico. Si bien enfatiza la heterogeneidad básica de los individuos como un aspecto clave de la igualdad educacional, provee un

marco conceptual para conectar las historias de vida individual con las disposiciones colectivas y sociales. En ese sentido, la insistencia en la especificidad de las personas, no debe conducir a pensar que es incompatible con alguna modalidad de organización masiva e integrada de sistemas de admisión como el existente en Chile. Por otra parte, aunque en el enfoque de las capacidades se aleja de la noción de capital humano y se prefiere hablar de capacidades humanas, no se niega el valor instrumental de la educación. Se rescata y actualizan el valor intrínseco de la misma, puesto que tiene relevancia para el bienestar y la libertad de la gente e influencia el cambio social, además de la producción económica. Este es un punto decisivo, puesto que lo dicho hasta aquí sólo tiene sentido en la medida que se parte de la base que en la educación hay un valor intrínseco para la libertad y bienestar de los seres humanos que trasciende la rentabilización individual de la misma.

1.5 Síntesis de capítulo primero

El problema de la equidad en el acceso a la educación superior emerge a partir de una variedad de fenómenos relacionados. La tercerización de las economías y su foco en la especialización y en el conocimiento; la universalización de la escolarización en los niveles previos y el consecuente aumento de la población elegible; el retiro del Estado de la seguridad social y la despolitización de las clases trabajadoras que depositan crecientemente sus esperanzas en que sus hijos alcancen un mayor nivel educativo; la omnipresencia del mercado como mecanismo de solución de los dilemas sociales; el impulso al desarrollo que supone la mayor cobertura en estudios superiores; la arancelización de los estudios y los mayores costos por estudiante. Todo ello conduce al desdibujamiento de la distinción tradicional entre educación general (escolar) y educación especializada (superior), planteándose entonces el devenir de la segunda desde objeto excepcional reservado como un privilegio de pocos, a una necesidad ineludible para importantes sectores de la sociedad, con lo que adquiere relevancia una nueva tensión entre los valores del mérito y la igualdad.

La moderada ampliación del acceso anterior a la década de 1980, tanto por sus limitaciones como por la hegemonía del pensamiento neoliberal, dio paso a las soluciones basadas en el mercado: ampliación y diversificación de la oferta, subsidio prioritario a la demanda, financiamiento privado con ayuda de préstamos bancarios y regulación "blanda" mediante sistemas de acreditación. En ambos modelos, la visión de los procesos de admisión universitaria difiere: en el primero se busca la igualdad formal mediante el mismo trato para todos en un contexto altamente selectivo. En el segundo, se busca la ampliación hacia los grupos con baja representación en la matrícula por la vía de la iniciativa privada, los créditos estudiantiles y, en sector académicamente

selectivo, la apertura hacia la diversidad de criterios y las acciones afirmativas. La idea dominante del acceso por mérito académico, basado en la medición homogénea y estandarizada de éste, pasa a chocar con el propósito de lograr mayor igualdad de acceso a los estudios superiores, fundamentándose en la diversidad de talentos potenciales y en la compensación de desigualdades previas.

Puesto que en general permanece la idea de que el acceso debe ser selectivo -al menos para cierto sector de la oferta- y, por tanto, la desigualdad es inevitable, el foco se desplaza hacia la equidad, entendida como componente esencial de la justicia. Según este concepto, pueden haber desigualdades aceptables, en la medida que van en beneficio de los menos favorecidos de la sociedad. Es allí que los procesos de admisión adquieren relevancia, puesto que representan la forma en que la sociedad resuelve este tipo de temas, ya sea reforzando las desigualdades previamente existentes o compensándolas mediante criterios que van más allá del mérito heredado o la igualdad formal mediante sistemas de trato universal.

La complejidad aumenta, cuando se considera que ya no se trata sólo del acceso a estudios superiores en términos binarios (exclusión / inclusión), sino que del tipo de educación superior al que se logra acceder y como esta variable se correlaciona con el origen social, de género o de raza de los sujetos. Entonces, a la visión cuantitativa se suma la cualitativa, originada en la diversificación y ambiente jerarquizado de los mercados educacionales y su alineamiento con la jerarquía social. El aumento numérico de la cobertura, por tanto, oculta un componente cualitativo de "inclusión con desigualdad" destacada como una de las paradojas de la educación superior actual.

Tanto la literatura teórica como los estudios empíricos coinciden en que no se puede concluir que la expansión de la educación superior traiga *per se*mayor igualdad en el acceso, mayor movilidad social o mayor igualdad. En general, la expansión de la educación superior no rompe con la desigualdad previamente existente, sino que más bien tiende a expresarla. Como señalan Finnie, Swettman y Usher (2008) el acceso es claramente el resultado de un detallado, complejo e interrelacionado grupo de factores que operan desde comienzos de la vida de una persona y depende en gran medida de los antecedentes familiares y las primeras experiencias de la escuela, aún en el caso en que la cobertura del sistema pre-terciario sea universal y, por tanto, todas las personas cumplan los requisitos de formales de ingreso a la educación superior. Lo que en esos casos puede hacer un sistema de selección universitaria, es expresar las desigualdades previas como una caja de resonancia o, alternativamente, trabajar con ellas bajo un determinado criterio de justicia. En esa línea argumental, lo que se pretende en esta investigación es mostrar la selección universitaria como un objeto histórico –por contraposición a naturalmente constituido- y de esta manera, develar la función social

que cumple en la distribución desigual de las oportunidades en un sistema educacional altamente segregado y privatizado como el chileno.

Las investigaciones comprueban que las desigualdades de oportunidades y de resultados tienden a ser persistentes, particularmente medidas en términos relativos, de forma que la expansión tiende a abarcar a los sectores sociales en una lógica concéntrica partiendo desde las elites hacia los más pobres reforzándose una diversificación de la oferta en una gradiente de calidad, en la que se mantiene la exclusividad del tradicional sector elitista y se genera uno de "segundo orden" destinado a los nuevos sectores antes sub-representados.

En un contexto como el señalado, un sistema de selección universitario no puede ser entendido como un objeto autónomo, ajeno a la dinámica social en la que se inserta. Antes bien, aun cuando responda a especificaciones técnicas bien establecidas y validadas, sus resultados y lo que la sociedad hace y legitima con ellos deviene en lo realmente importante. En ese orden de ideas, el marco teórico precedente nos obliga a considerar nuestro problema de investigación bajo una mirada ajena a cualquier "naturalismo" y a la pretensión de autonomía de los procesos que le dan lugar. Así como en otros tiempos la baja participación de las mujeres en la educación superior estaba legitimada por determinadas operaciones de selección pese a la igualdad formal de derechos, de la misma manera hoy en día la selección universitaria se inserta en un determinado patrón de expansión y diversificación de la educación superior. Por otra parte, el reverso de esta realidad es la "no-selección", la que representa el acceso abierto a bienes de bajo estatus simbólico y baja calidad real, reservada a los más pobres.

En la medida que el acceso masivo a la educación superior de calidad se constituye en un requisito, tanto del progreso de la sociedad como de la autorrealización de los individuos en el contexto de la sociedad del conocimiento, los problemas planteados previamente pasan a ser más decisivos y aluden con mayor agudeza a la justicia en la distribución de las oportunidades. En ese sentido es que los procesos de admisión de estudiantes y la selección a que dan lugar, deben estar basados en una reflexión sobre lo que, contextualizadamente en cada sociedad, se defina como lo justo y, por tanto, el estudio de los actuales sistemas de selección se torna relevante, puesto que constituyen el contrato implícito de la manera en que, hasta el momento, se define y resuelve al acceso. El estudio de las tensiones y discusiones sobre la forma en que se realizan los procesos de selección universitaria, particularmente aquellos relacionados con las carreras e instituciones más selectivas, tiene el potencial de proyectarse hacia criterios y realizaciones más amplias de equidad en el acceso, rescatando las potencialidades de la situación presente. En el caso de Chile, la discusión tanto académica como de otra índole sobre la equidad en el acceso y el papel de la selección

ha carecido de una visión comprehensiva. Suele primar una visión negativa a priori de la selección interpretando cualquier brecha entre grupos como injusta *per se*, a la vez que se confunden los resultados de los test de admisión, con los resultados del conjunto del proceso, invisibilizando aspectos cardinales de este.

Sostenemos que al identificar el tema del acceso a los estudios de nivel terciario como una clase específica de problema que remite en última instancia a la justicia de la distribución, un basamento conceptual que permita evaluar tanto los logros como las deudas de una sociedad sobre el particular requiere asumir una perspectiva teórica –precisamente- acerca de la justicia. La perspectiva que guarda una mejor relación de pertinencia con los objetivos de este estudio es el enfoque de las capacidades, puesto que este se propone esclarecer las formas concretas en que puede plantearse una superación de las injusticias actuales, no con arreglo a una idea universalista y trascendental de justicia, sino en relación al contexto actual y a las concretas capacidades de las personas de mejorar su propia vida.

> "…una teoría de la justicia que puede servir de base para el razonamiento práctico debe incluir maneras de juzgar cómo se reduce la injusticia y se avanza hacia la justicia, en lugar de orientarse tan sólo a la caracterización de sociedades perfectamente justas, un ejercicio dominante en muchas teorías de la justicia en la filosofía política actual. Los dos ejercicios para identificar los esquemas perfectamente justos, y para determinar si un cambio social específico podría perfeccionar la justicia, tienen vínculos motivacionales pero están sin embargo analíticamente desarticulados. La última cuestión […] resulta central para tomar decisiones sobre instituciones, comportamientos y otros aspectos determinantes de la justicia, al punto que tales decisiones son cruciales para una teoría de la justicia que se propone guiar la razón práctica acerca de lo que se debe hacer. La suposición de que este ejercicio comparativo no puede realizarse sin identificar primero las exigencias de la justicia perfectamente, es enteramente incorrecta…" (Sen, 2010, p. 13).

El enfoque de las capacidades implica partir el análisis desde un imperativo normativo relacionado con las desigualdades en la educación que se verifican en Chile. Discusiones más o menos, es un hecho que en Chile existen importantes brechas en la calidad de la educación según grupos socioeconómicos, lo que implica el imperativo de que los mecanismos de selección universitaria deben responder a una exigencia de justicia social. No se pretende afirmar que el ingreso a la universidad sea el momento y lugar de remediación de las injusticias sociales; pero no por eso ha de ser considerado tampoco una empresa ajena a las condicionantes sociohistóricas, como cuando se recurre a la analogía que equipara los test de admisión a un termómetro al que no se

puede culpar por la enfermedad. La exigencia de justicia social no se refiere, por lo demás, sólo a los mecanismos de admisión universitaria, sino en general a todas las variables intervinientes en la transición hacia la universidad, contexto en el que la admisión es un engranaje más.

Bajo la conceptualización anterior, las decisiones de admisión universitaria deben complementar la tradicional medición del mérito académico, con la consideración de otros elementos dirigidos a identificar lo que es necesario para la realización del potencial de los sujetos, es decir, los factores que pueden convertir el mérito y las capacidades en funcionamientos que lleven al éxito del proceso de transición a la universidad. Puede advertirse que, aunque el punto de partida del razonamiento es normativo, hay que señalar que en contextos de baja selectividad de ingreso a la universidad, basarse sólo en el mérito (los resultados o funcionamientos estáticamente entendidos) claramente ya no garantiza la adecuada preparación de los estudiantes y se plantea también, por lo tanto, el problema en términos prácticos.

La exigencia de especificidad y de anclaje en la razón práctica del enfoque de Sen, permite sostener una mirada que busca tanto "lo dado" como "lo dándose" del presente, rescatando la dimensión volitiva en la construcción de la realidad social y en el papel del conocimiento (Zemelman, 1989). En lo que respecta al foco de este estudio, esta perspectiva conceptual nos conduce a una complejización de los parámetros evaluativos de la realidad a estudiar, a fin de detectar en ella sus virtualidades y defectos en la promoción de niveles más altos de justicia. Esto es especialmente relevante cuando se trata del acceso a los estudios superiores en un país como Chile, puesto que, como se verá en detalle más adelante, en el momento en que un ciudadano se enfrenta a las operaciones selectivas del caso, ya ha pasado por una serie de circunstancias estructurales que han efectuado procesos tácitos de selección y que se corporizan en los sujetos, ya sea incrementando o disminuyendo sus posibilidades de acceso. Las desigualdades que se expresan en la selección universitaria, por tanto, son más complejas de evaluar y remiten a algo más que la simple constatación de brechas entre grupos determinados, a la vez que obligan a matizar el juicio sobre la selección misma como fuente de la desigualdad. El capítulo que sigue, consecuentemente, se refiere a la trayectoria histórica de la sociedad chilena en este particular problema.

Capítulo 2

Acceso a la Educación Superior y Sistemas de Selección: una Perspectiva Histórica

Este capítulo se refiere a la trayectoria histórica de la sociedad chilena en lo relativo al acceso a los estudios superiores y los mecanismos de admisión estudiantil que se han implementado al efecto. La discusión sobre el acceso a los estudios superiores y su relación con los dispositivos de admisión es contingente al contexto histórico en que se plantea. El proceso de lenta diferenciación –en los albores de la República- entre educación secundaria y educación superior a la larga lleva a plantearse el tema de la transición entre ambos niveles y de la examinación como filtro de los más capaces. La noción del Estado docente incorporó ya en las postrimerías del siglo XIX, la ambición democratizadora de la cultura y de la movilidad social característica del ethos mesocrático. La expansión de las oportunidades educacionales desemboca en la década de 1960 en la demanda social por una educación superior más inclusiva. La sociedad de la época pretendió resguardar la "igualdad de oportunidades" distribuyendo éstas mediante la discriminación en base a la medición psicométrica de la "aptitud académica", la que –según se pensaba- sería independiente de las circunstancias sociales y un buen predictor del rendimiento académico.

A comienzos de este siglo se desplazó el foco a las habilidades y conocimientos adquiridos en la experiencia escolar, lo cual –supuestamente- sería más equitativo y justo, por disminuir el "coeficiente de herencia" en la distribución de oportunidades. Los últimos años han visto surgir los conceptos de equidad e inclusión, desafiando la abstracción universalista de la igualdad de oportunidades y la pretensión de las universidades de predecir el rendimiento, para hacer más eficientes sus procesos docentes. Gracias a las movilizaciones estudiantiles que se desarrollan desde el año 2006, el tema se ha desplazado definitivamente del tecnicismo psicométrico, hacia la agenda de la política social. En el contexto de un sistema escolar rigurosamente segmentado por la capacidad de pago de las familias, pocos creen aún que el mérito pueda medirse independientemente de las circunstancias concretas del estudiante. Así, asistimos hoy a una demanda de mayor inclusividad, por la vía de cambios en la metodología de admisión de estudiantes. Proliferan las propuestas de diversificación en los criterios de selección, al amparo del valor superior de la equidad, más que al del mérito abstracto y la predicción del rendimiento.

En este capítulo se revisa el derrotero de la sociedad chilena desde una educación superior excluyente, hasta la ampliación de las oportunidades y de la cobertura que se

inicia a mediados del siglo pasado. Primero bajo un modelo meritocrático que mantenía criterios claros de exclusión en una educación superior relativamente homogénea y luego bajo la expansión de un mercado educativo que ha incrementado la cobertura de manera acelerada en una oferta diversa en calidad. En dichos contextos, se revisan los criterios y mecanismos en los que se ha basado la selección de los estudiantes.

2.1 Institucionalización de un sistema de ingreso a la educación superior: El bachillerato

Una característica general de la conformación de los estados modernos en occidente es la construcción de sistemas nacionales de educación, los que contribuyen a la afirmación del propio Estado y a la presencia del proyecto nacional en el territorio y en las diferentes comunidades que lo conforman. Así por tanto, Estado, escuela y universidad desarrollan una historia de mutuas interacciones. El Estado conforma y sustenta la educación formal y esta se constituye en la portadora de los valores nacionales y de la civilización, modelando bajo estos principios una identidad determinada que se ancla en la subjetividad de los individuos y en su socialización. En el proceso de expansión territorial y demográfica de los sistemas educativos, la evaluación de los logros de los sujetos mediante diferentes formas de examinación sirve a los procesos de diferenciación de las trayectorias educativas y jerarquización de las personas.

La preocupación por la educación es parte del ideario de las revoluciones de independencias latinoamericanas. José Miguel Carrera, tan tempranamente como en 1812, estableció los deberes del Estado al respecto, creando el Instituto Nacional como ente supervisor, a la vez que dispuso la creación de una red de escuelas primarias. En los albores de la República, la creación de un sistema educacional fue una necesidad de la elite acorde al proceso de constitución de la identidad de la naciente república. El Estado fue el eje modernizador y conformador de la sociedad y de la nación (Góngora, 1981; Ramírez y Boli, 1992) y como parte de este propósito, sostuvo el esfuerzo por levantar un sistema nacional de educación. Dada la precariedad de la provisión educacional en la época colonial, el proceso está marcado por la fundación de escuelas públicas que se unen a la oferta educativa de la iglesia, erigiéndose el Estado como actor coordinador de la educación, con poderes de superintendencia.

Para el liberalismo decimonónico, la expansión de la instrucción era el proceso que determinaba el progreso de toda la nación. Miguel Luís Amunátegui expresaba:

> "Figuraos lo que sería la América española en cuanto a la instrucción si el estado no tuviera escuelas ni colegios, y si toda la enseñanza se hallara reducida a las

> lecciones domésticas, o cuando más a las de profesores privados. La civilización de la América independiente y republicana sería la misma que la América colonial y monárquica" (Amunátegui, 1856, p. 389).

El esfuerzo del naciente Estado está dirigido, por un lado, a la alfabetización y civilización del pueblo y, por otro, al desarrollo científico y técnico de la elite. No se concibe la educación formal, por tanto, como un proceso continuo, sino que hay un concepto compartimentado, acorde a la estructura de clases sociales existentes. Con esta medida, las rutas definidas por el sistema político para el sistema educativo, se acoplaban con las operaciones propias del sistema económico: la instrucción primaria y la formación de una masa laboral no bárbara para las clases bajas, la instrucción superior y la formación de una elite civilizada – al modo europeo – para las clases altas (Egaña, 2000; Ponce de León, 2010). En la instrucción primaria gratuita garantizada por Estado se distinguió entre escuelas elementales y superiores.

La educación primaria respondía más bien a un concepto pre-moderno tanto en sus objetivos, que no iban más allá de la alfabetización, como en sus métodos, donde primaban los exámenes orales y era frecuente el castigo corporal de los niños. La educación primaria, entonces, no buscaba articularse secuencialmente con los niveles superiores, configurándose de esta forma un sistema bifurcado en dos trayectorias que fue legalmente consagrado por la Ley de Instrucción Primaria de 1860. El Ministerio de Educación quedó supervisando el nivel primario y la Universidad de Chile en nivel secundario y superior.

Hacia 1865 la red educacional primaria alcanzaba una cobertura del 11% de la población y hacia 1907, dicha cifra alcanzaba un 34%. Sin embargo, dada la marcada polarización de la estructura, la educación secundaria era muy reducida. En ella, se enseñaba, aparte de las asignaturas de la instrucción primaria, historia universal, física, francés, literatura, latín, teneduría de libros, química, cosmografía, lógica, moral, historia natural, entre otros. Los requisitos para la matrícula eran "leer correctamente, escribir y poseer rudimentos de gramática castellana, aritmética y geografía descriptiva"(República de Chile, 1879). Antes de la década de 1870, eran difusos los límites entre la educación secundaria y superior. En los hechos fue la Universidad de Chile, por medio del Consejo Universitario, quien dirigió los destinos de la formación secundaria y la normativa respectiva, generando lentamente la distinción entre ambos niveles y, por extensión, los requisitos para pasar a la superior. Dicho proceso se vivió como una discusión interna de tipo educacional, circunscrita a la Universidad y el Instituto Nacional; pero con posterioridad a 1870 fue una de las aristas del gran quiebre de una clase dirigente que, en su diversificación, se dividió entre los partidarios de la

prerrogativa estatal de supervigilar la educación de la nación y los partidarios de la denominada "libertad de enseñanza".

La Ley orgánica que creó la Universidad de Chile data del 19 de noviembre de 1842 y erige a dicha institución en superintendencia de la educación. Establece en sus artículos 14 y 15 la obligatoriedad de rendir exámenes para los egresados de los establecimientos secundarios, lo que en los hechos determina la supervisión de la educación secundaria por parte de la Universidad de Chile. El reglamento de grados de 1844, por su parte, estableció el requisito de obtener el grado de bachiller para ingresar a la educación superior y, por esa vía, fue referenciando el plan de estudios del nivel secundario. Los objetivos eran consolidar la educación secundaria y fortalecer la formación general previa a la profesional especializada.

En efecto, el citado reglamento estableció las materias a ser aprobadas mediante examen para acceder a los grados de Bachiller y de Licenciado en las diferentes Facultades. Señalaba que los exámenes

> "…deben rendirse conforme a programas que hayan sido aprobados en la forma que establezca el Consejo de la Universidad, y además que dichos exámenes se rindan en los establecimientos de educación que estuvieren bajo la inspección inmediata del Gobierno autorizados al efecto y en la forma prescripta en su reglamentos" (Universidad de Chile, 1846).

La exigencia del grado de bachiller como requisito de ingreso a la universidad implica el temprano establecimiento de un sistema racional de ingreso, que contrasta con la realidad contemporánea de otros países, en los que la admisión estaba sujeta más bien a un grado importante de informalidad, con el consiguiente riesgo de arbitrariedad en las decisiones (Vera, 2015).

> "En esta discusión, además, tuvo el Consejo siempre en la mira la conciliación de dos importantes fines: el de facilitar a la juventud estudiosa el acceso a las carreras profesionales, desembarazándolo de toda traba superflua, y el de asegurar la admisión de individuos que se hallasen en posesión de los conocimientos necesarios para desempeñarlas con lucimiento" (Salvador Sanfuentes, Secretario General de la Universidad de Chile, citado por Vera, 2015, p. 41)

Este hecho resulta una de las constantes históricas de la educación universitaria chilena. En efecto, aun cuando en el día de hoy existe una diversificación de formas de ingreso acorde a la variedad de instituciones, se mantiene como eje de la admisión universitaria un sistema nacional sujeto a reglas determinadas que son expresión de un afán de establecer una determinada racionalidad sobre el particular. Como se verá más adelante, este sistema surge de la Universidad de Chile y puede distinguirse claramente sus orígenes en el establecimiento del examen de bachillerato del siglo XIX.

Pese a lo anterior, la institucionalización del examen de ingreso para obtener el grado de bachiller no estuvo exenta de dificultades. Desde su fundación en 1842 y hasta 1879, la Universidad de Chile devino de academia científica a universidad docente, orientada a la formación de las profesiones, en cuyo proceso se dio quizás la primera discusión acerca del acceso a los estudios superiores, en el marco más amplio de las tensiones entre formación general y especializada. Algunos -entre ellos Andrés Bello- propugnaban que aunque se enseñaran las profesiones de medicina, abogacía e ingeniería, la formación debía incluir filosofía, raciocinio y lógica. Otros, entre ellos el Consejo Universitario, opinaban en sentido contrario, argumentando que había que allanar el acceso de los jóvenes a las profesiones, ofreciéndoles resultados en menos tiempo y no aumentando las dificultades (Serrano, 1994). Por otra parte, las disposiciones del reglamento de grados impulsaron reformas en la educación secundaria, que fueron objeto de polémica por el rechazo de los estudiantes a la ampliación de materias que implicaba, lo que se interpretaba como una oculta intención de restringir el acceso, especialmente a la abogacía. Por su parte, el Ministro de Instrucción defendía la reforma desde el punto de vista democratizante y civilizador que tendría una formación general.

Por otro lado, una nueva reforma llevada a cabo en 1863, seguía luchando con la arraigada visión de los estudiantes y los padres, que veían la educación como un conjunto de requisitos que había que cumplir al menor tiempo y costo posible. Resentían de esta forma, tanto de las materias aparentemente no vinculadas de forma directa con las profesiones, como con las normas que establecían secuencias obligatorias de materias y examenes. Serrano (1994) refiere –a modo de ejemplo- el relato del que sería después arzobispo de Sabtiago, Crescente Errázuriz, quien asegura que fue su madre quien le eligió los cursos que debía realizar en el liceo. De esta manera, asistimos ya a las primeras polémicas sobre el acceso a la educación y la tensión respecto de los requisitos académicos. Desde la política pública se mantuvo una postura firme que en el contexto actual resulta llamativa, a la vez que ilustrativa del compromiso del liberalismo político con la creación de un sistema público de educación (Ruiz-Tagle, 2004), que sintetizó con elocuencia Miguel Luis Amunátegui, a la sazón Secretario General de la Universidad:

> "Algunos padres de familia impacientes tal vez por ver pronto a su hijos acomodados y en aptitud de ganarse la vida, hacen oir reclamaciones ante un sistema semejante que fuerza a éstos a permanecer en los colegios dos o tres años, sin advertir que el Estado tiene el derecho y deber de exigir en beneficio público y privado que los ciudadanos posean cierto grado de instrucción. Pueden

> imponerse contribuciones de ciencia, como contribuciones pecuniarias" (Miguel Luis Amunátegui, citado por Serrano, 1994, p. 138)

Había dos maneras opuestas de entender las cosas: por un lado el Estado impulsaba el acceso bajo un concepto "ilustrado" de lo que hoy llamaríamos *aseguramiento de la calidad* de los estudios secundarios, (crecientemente entendidos como el paso para los superiores); por otro "la demanda", -los estudiantes y sus familias- resentían los efectos supuestamente excluyentes de los requisitos académicos. Todo lo cual estaba cruzado por la tensión entre formación general y profesional. Los cambios introducidos por el reglamento de grados de 1844 y por la reforma de 1863 , implicaban que los estudiantes del Instituto Nacional y de los liceos de provincia, debían elegir su profesión en el momento del ingreso a estas instituciones, entre los 9 y 13 años (Serrano, 1994). Esto no solo era un problema de la madurez para tal decisión; la dificultad mayor residía en que sólo un 10% de los estudiantes que ingresaba a la secundaria terminaba los estudios de una profesión, debido a la alta deserción que se reportaba en el Instituto Nacional y en los liceos. Hay que señalar, sin embargo, que los estudios secundarios incompletos tenían un valor laboral importante en el ingreso a la burocracia estatal (Casanova y Argomedo, 1991), por lo que no se trata de la deserción tal como la conceptualizamos hoy en día.

Otra dificultad que enfrentó la institucionalización del bachillerato como sistema de ingreso es la tensión entre el intento de establecer un estándar de ingreso que representaba este examen y los casos particulares que, en la práctica se fueron presentando. En efecto, el bachillerato se comienza a aplica en 1850, incluso retroactivamente para quienes ya estudiaban en la universidad y pretendían obtener el grado de licenciado. Muchas personas alegaron que el examen se refería a materias que nunca habían estudiando en el liceo. De esta forma, el Consejo Universitario debió otorgar frencuentes dispensas para casos particulares, entre los que se contaban los casos de quienes habían realizado sus estudios secundarios en el seminario (Vera, 2015).

Hacia 1864, el examen de bachilerato otorgaba el grado de Bachiller en Humanidades y estaba normado de la siguiente manera (Vera, 2015). Era requisito de la obtención del grado haber aprobado las materias de castellano, latín, una lengua extranjera moderna, artimética, álgebra, geometría, física, química, historia natural, cosmografía, geográfía física y descriptiva, historia antigua, medieval, moderna, de América y de Chile, catecismo, historia sagrada, literatura y filosofía elementales. El postulante debía realizar una solicitud escrita al rector de la universidad, indicando el liceo donde había realizado sus estudios secundarios y entregando ademán un certificado de buena conducta. La solicitud era enviada entonces al decano de la

Facultad de Filosofía y Humanidades, el que procedía citar al interesado para realizar el sorteo de las cédulas y nombrar la comisión examinadora. Seis días depués debía realizarse el examen, previo pago de los derechos correspondientes, los cuales incluían la propina para los examinadores que no estuviaran en cargos remunerados. El examen era oral y estaba normado que debía durar al menos media hora. Los resultados se decidían en votación secreta y sus términos eran aprobado o reprobado. Si era el primero caso, se devolvía el expediente al rector y el canditato era citado a la siguiente sesión del Consejo Universitario, en donde el secretario general le entregaba el certificado. Si el candidato era reprobado, entonces podía reintentar depués de seis meses.

El examen de bachillerato estuvo sometido a varias reformas, pero lo esencial se mantuvo. Así por ejemplo, en el contexto del proceso de laicización del Estado, se suprimeron los contenidos de religión y latín. Así mismo, en 1887 se instaura el grado de Bachiller en Ciencias Físicas y Matemáticas, para el ingreso a ingeniería. En el año 1885, se estabelce un reglamento de penalidades, para sancionar los actos ilícitos en los examenes.

El surgimiento de nuevos institutos y universidades, implica también el germen de un sistema interuniversitario de admisión. En el año 1900, se comienza a exijir el bachillerato en el Instituto Pedagógico. En el año 1898 comienza a funcionar como requisito de ingreso en la Universidad Católica, para las carrera de leyes e ingeniería civil, hasta el año 1950, en el que dicha universidad crea su propio bachillerato. Las universidades de Concepción, Católica de Valparaíso y Austral de Chile, fundadas respectivamente en los años 1919, 1928 y 1954, siguen el mecanismo del examen de bachillerato para resolver el ingreso a sus aulas. En la propia Universidad de Chile, se extiende el requisito a las carreras nuevas que van surgiendo, hasta que en 1958, un Reglamento del Bachillerato lo universaliza como estándar de ingreso a todas las carreras.

En ese tiempo no existía competencia en el ingreso a la educación superior, ya que no era necesaria una restricción de capacidad por la vía de criterios de selección explícitos. El bachillerato, por lo tanto, funcionaba como un requisito, pero no como mecanismo de selección basado en puntajes o de distribución de los candidatos en las carreras. Las inequidades y dificultades de acceso residían más bien en la precaria situación de algunos liceos que no lograban cumplir los planes de estudios requeridos, lo que alentaba la migración a la capital. También alejaba de los estudios superiores la situación económica de los alumnos, pese a que eran gratuitos.

Tabla 4 Matrícula en Establecimientos Estatales, 1855-1928

Año	Educación Primaria	Educación Secundaria	Educación Superior	Total
1855	14.854			14.854
1858	21.349	1.895		23.444
1860	18.262	2.223		20.485
1895	139.991	11.524	1.190	152.705
1900	157.330	12.624	1.228	171.182
1905	159.379	21.497	1.549	182.425
1910	258.875	30.731	1.824	291.430
1915	322.434	41.739	3.646	367.819
1920	346.326	49.123	4.502	400.011
1925	439.937	56.648	4.475	501.060
1928	519.100	50.523	2.700	572.323

Fuente: Humud (1969).

Las cifras de matrícula, que se muestran en la Tabla N°4, revelan que los niveles educativos no se entendían como estadios de una formación continua, sino que se insertaban en la lógica de un sistema bifurcado explícitamente.

2.2 La pugna por el control de la educación entre liberales y conservadores: Consolidación del bachillerato como mecanismo de ingreso.

Entre 1861 y 1891, una serie de gobiernos de corte político liberal impulsaron en Chile una agenda de liberalización y laicización de la sociedad, en la que uno de los componentes principales era el afianzamiento de la presencia estatal de la educación, por la vía del control del currículum y la evaluación de los aprendizajes. Las contradicciones de la educación en una sociedad marcadamente desigual se reflejaron en el debate surgido a comienzos de la década de 1870. En 1872, el ministro conservador Abdón Cifuentes modificó la ley promulgada en noviembre de 1842, que concedía a la Universidad de Chile el monopolio de los grados universitarios. En esta ocasión, se declaraba que

> "Los exámenes que deben dar los alumnos de los establecimientos de educación de esta capital para pasar de un curso a otro, así en los estudios científicos como en los literarios, no necesitan ser presenciados por comisiones de las Facultades de la Universidad, bastando para su validez que sigan rindiéndose, como hasta ahora, ante el Rector i profesores del Instituto Nacional […] Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo precedente, las Facultades de la Universidad podrán nombrar, cuando lo tuvieran por conveniente, comisiones de su seno que presencien los referidos exámenes" (Cifuentes, 1882, s/p).

De esta medida surgió un amplio debate entre los liberales, favorables al Estado docente, y los conservadores, proclives a la libertad de enseñanza.

Para los conservadores, se trataba de la abolición de privilegios ilegítimos:

> "La abolición del monopolio había herido en el corazón a los logros del privilegio. Las ridículas y opresoras soberanías que él había creado en el Instituto se sublevaron con su Rector, Barros Arana, a la cabeza, i movieron cielo mar i tierra contra la libertad y contra el ministro, que la llevaba por insignia" (El Independiente en Congreso Nacional, Cámara de Diputados, 1882, p. 243).

Para los liberales, en cambio, se justificaba el monopolio estatal de los exámenes:

> "Es cierto que allí existía lo que se ha llamado monopolio de la enseñanza, esa tiranía insoportable, como han dicho algunos en el consejo de la Universidad y en el seno mismo de la cámara. Pero en la época de esa tiranía cuando uno de nuestros eminentes publicistas decía las siguientes palabras: El Instituto Nacional es la inmensa fábrica en donde se elaboran los materiales para la estatua de la República" (Congreso Nacional, Cámara de Diputados, 1882, p. 6).

La cuestión del control de los examenes, que ya se había planteado en los inicios de la república entre la Real Universidad de San Felipe y el Instituto Nacional, adquiría ahora otro matiz, pues ponía sobre la mesa diferentes concepciones del Estado y de la sociedad. La Universidad veía perder el control que ejercía sobre la enseñanza secundaria y, por esa vía, peligraba el control de las profesiones y su rol de superintendencia educacional. Hay que señalar en todo caso, que el rector de la epoca, Ignacio Domeyko, reconocía la desventaja de acceso a los estudios universitarios que había para los alumnos de liceos privados. Por su parte, los partidarios de la libertad de examenes, proponían que la Universidad los aplicara para el ingreso a las profesiones, pero que se desvinculara del control del nivel secundario. Era la primera vez que se proponía un examen especial de ingreso a la educación superior, como bisagra entre ambos niveles.

El decreto de 1873 y la discusión que le siguió, planteaba el problema de la relación y articulación entre la enseñanza secundaria y superior y, de alguna manera, forzaba a distinguirlas y entenderlas por separado. Al interior del Consejo Universitario, los miembros conservadores no polemizaban con el control de examenes a nivel superior, sino sólo en el nivel secundario y proponían, abiertamente, la radical desvinculación de ambos.

Es en el proceso de esta dicusión que se evidencia la ruptura del consenso sobre el rol del Estado en la educación, que antes giraba en torno a la necesidad de redención ilustrada del pueblo para alejarlo de la barbarie y a desarrollar las ciencias y las artes. Ahora los liberales por primera vez levantan el argumento democratizador como

fundamento de la educación pública bajo control estatal, a la vez que los conservadores la interpretaron como un monopolio inaceptable que afectaba la libre competencia. Los conservadores más radicalizados, por ejemplo, llegaron a proponer la libertad de ejercicio de las profesiones sin acreditaciones de ninguna especie, apelando al efecto regulador automático del mercado sobre la calidad, a la vez que rechazaban que el Estado proveyera cualquier tipo de educación que no fuera la primaria. De la misma manera, alegaron el carácter regresivo de la educación pública gratuitamente provista por el Estado y defendieron el lucro en la educación, en argumentaciones que resultan familiares a algunas discusiones actuales:

> "En la vida de la concurrencia mercantil a cuyas leyes no escapan los colegios, sucede lo que en el mundo físico, animal y vegetal, en que perecen los individuos más débiles y de mala organización para ser reemplazados por los más robustos y bien organizados. Lo mismo sucede en el campo de la libertad a los establecimientos de educación que tienen mucho de mercantiles por más que se diga que este carácter o este fin sea desdoroso para los colegios, cosa que yo no acepto, porque no es desdoroso sino honroso todo medio honrado de ganar la vida, y el enseñar es uno de los medios más decorosos y dignos. Los colegios que sucumben son precisamente los que hacen menos falta y sucumben únicamente porque no son bien regidos y pierden la confianza del público. Los que más prosperan, aquellos que reciben más protección del público, son siempre los más dignos de ser protegidos, son siempre los mejores. Pero estos últimos tienen de sobra con la protección del público y no necesitan la particular de nadie, mucho menos a costa de su independencia." (Zorobabel Rodríguez, 1873, citado por Correa, 1997, p. 72).

Los liberales partidarios del estado docente, por su parte, respondían que la educación era parte de los servicios públicos, como la seguridad o la defensa y que se justificaba su financiamiento con cargo a los contribuyentes porque beneficiaba a todos, aunque fuera indirectamente (Letelier, 1895). En relación a la cuestión de los examenes, defendieron la perrogativa pública de su control, señalando que el Estado reconoce la libertad de enseñar y de aprender, y que precisamente debido a que existe esa libertad es necesario el control de calidad de sus resultados vía los examenes. Agregaron el argumento contextual e histórico: siendo Chile una nación nueva, se requiería la intervención civilizadora y democratizadora del Estado. Lo demostraba el hecho que los avances que se constataban en el siglo XIX, no se podían atribuir a la iniciativa privada (Letelier, 1912).

> “En nuestros días, los adversarios de la instrucción pública están empeñados en adulterar la naturaleza de la enseñanza, convirtiéndola en una industria para someterla en ese carácter a la ley de la oferta y la demanda; y no hay duda que a esta condición se la rebaja cuando en vez de una función pública se hace de ella un servicio doméstico.” (Letelier, 1957, p. 71)

La polémica terminó con la Ley de Instrucción Pública promulgada en enero de 1879, la cual consagra los principios rectores del Estado docente, como lo fueron la enseñanza gratuita secundaria y superior y la superintendencia pública de todo el sistema. La educación privada permanecía, pero se controloba por medio de los examenes. Consecuentemente, el ingreso a los estudios profesionales superiores, implicaba la aprobación del Bachillerato en Humanidades y los alumnos de colegios privados debían rendir sus examenes ante comisiones nombradas por el recién creado Consejo de Instrucción Pública. Por lo tanto, la Ley representa un triunfo en toda la línea del liberalismo político defensor del Estado docente y la consolidación de la universidad docente y profesionalizante. El control estatal de los examenes y por esa vía de todo el sistema educativo, se consolida de esta manera. Bajo ese alero, pervive el examen de bachillerato como mecanismo de ingreso a la universidad.

2.3 Meritocracia con exclusión

A partir de entonces, surgió lentamente un ethos republicano ligado a la educación pública como vía de movilidad social, estrechamente ligado a la noción meritocrática y a la existencia de certificaciones educacionales como vía de validación en el mercado de las profesiones (Ruiz-Tagle, 2004). La educación comienza a entenderse crecientemente como una secuencialidad, regulada por examinaciones que permiten pasar de un nivel al siguiente, en una lógica que ve el rol de la escuela más ligado a la socialización con el objetivo de constituir ciudadanos responsables partipantes de la polis.

Consecuentemente, los contenidos se abren hacia la formación integral y secuencial que acompaña las edades naturales de los seres humanos. En dicha trayectoria, se entiende que el alcanzar los niveles superiores de los estudios depende de los méritos individuales y que el sistema escolar debe organizarse de forma tal que pemita que todo aquel que tenga las capacidades pueda llegar a la cúspide. La pregunta por el acceso a la educación superior se respondía bajo la preeminencia del universalismo liberal de los derechos del ciudadano y la noción meritocrática cumplía suficientemente las especificaciones provenientes del sistema social. Se legitimaban de esta forma las discriminaciones que efectúa el sistema de enseñanza y se consolidaba el consenso en torno a la educación pública como el juez que establece el mérito necesario

para continuar estudios superiores, mediante la examinación de la población elegible en mediciones que reclaman un estatuto de objetividad.

En el cambio de siglo, la expansión de la instrucción pasó de pertenecer al ámbito político-educacional al político-social. Las desastrosas condiciones materiales de los sectores populares, consecuencia de un capitalismo desregulado, fomentaron el surgimiento de un descontento social que marcó el debate político de la época (Garcés, 1991). En este contexto, nacen los partidos obreros y de clase media. También comienzan a proliferar organizaciones obreras de carácter socialista y anarquista. En la Iglesia Católica surgen voces que alertaban acerca del permanente abandono de las clases desmerecidas. La elite conservadora, que antes había abogado por el drástico mantenimiento de las relaciones sociales y económicas, empieza a considerar la instrucción de la fe, la caridad y la enseñanza de los ideales civilizatorios de la familia burguesa como una estrategia para pacificar a las masas.

La ampliación de la cobertura de la instrucción básica, que durante el siglo XIX fue para la elite una necesidad acorde al proceso de constitución de identidad de la naciente República, a principios del siglo XX se transformaba en un tema social: en una estrategia para civilizar y apaciguar a la clase obrera y popular. Esta presión social por la obligatoriedad de la enseñanza básica desembocó en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, aprobada en 1920 (Egaña, 2004). Dicha Ley representa un hito esencial de la historia de la educación chilena, pues marca el momento en que el esfuerzo ya no es sólo la alfabetización, sino la inculcación de un ethos ciudadano, de una idea de nación que, por obra del Estado, igualaba en derechos a los connacionales en el democrático espacio del aula (Lira, 2010). La obligatoriedad y universalidad del acceso a la educación primaria alcanzó rango constitucional en la carta fundamental de 1925.

Aunque la educación primaria obligatoria se implementó con muchas dificultades materiales y pedagógicas, la expansión de ese nivel educativo produjo un modesto crecimiento de la educación secundaria. Hacia 1930, la cobertura primaria llegaba al 61%, mientras que en 1935, la cobertura de la educación media llegaba a 4%. Fue en esta época en que la población de clase media comenzó a entender la enseñanza secundaria como una preparación para el ingreso a la educación superior abandonándose de esta forma su objetivo inicial, cuál era la formación del ciudadano responsable (Mellafe, Rebolledo y Cárdenas, 2001). Así mismo, en el contexto de esos convulsionados años hacen su aparición los estudiantes organizados como un factor determinante de la política universitaria y nacional.

La educación superior sufrió la inestabilidad propia del período y se sucedieron intentos de reforma. Éstos decantaron en el Estatuto Universitario de 1931 (D.F.L. Nº280, 30 de mayo de 1931), el cual mantuvo el papel rector de la Universidad de Chile

sólo sobre el sistema superior, ahora gozando de autonomía respecto del gobierno, y consagró la separación definitiva entre educación secundaria y superior. Los nuevos estatutos marcan además el inicio de una política de desarrollo científico y académico, abandonando el carácter profesionalizante propio del siglo XIX. Un nuevo reglamento de bachillerato mantuvo como requisito ingreso a la Universidad de Chile el grado de Bachiller en Filosofía con mención en la especialidad correspondiente. Las menciones eran tres: Matemática y Física, Biología y Química e Historia y Letras y el grado se obtenía mediante examinación de los postulantes, lo cuales debían tener la Licencia Secundaria, que acreditaba su egreso de ese nivel de estudios (Mellafe, Rebolledo y Cárdenas, 2001). El examen de Bachillerato era escrito y tomaba la forma de un ensayo sobre un tema a elección de un conjunto prefijado. No obstante, como consecuencia de una eliminación transitoria del bachillerato ocurrida entre los años 1927 y 1929, habían proliferado los exámenes de ingreso aplicados por las Facultades, lo que hizo que se sumaran de facto a la exigencia del grado de bachiller (Vera, 2015).

Desde fines de la década de 1930, como consecuencia tanto de las serias consecuencias que en Chile tuvo la crisis económica mundial de 1929 como del malestar social y la politización de los trabajadores desde comienzos de siglo, el Estado abandona el modelo oligárquico decimonónico y adopta un modelo desarrollista enfocado en regular las relaciones entre el capital y el trabajo. En este contexto surgen, por ejemplo, las leyes de regulación laboral y de sindicalización. Este cambio, impulsado por los gobiernos radicales de la época, se concretó en 1939 con la fundación de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO). Con esta institución el Estado adoptaba explícitamente un rol protagónico en la planificación de la economía nacional. En este proceso estuvieron de acuerdo, mayoritariamente, todos los sectores de la elite, la clase media y los trabajadores urbanos. El único sector que no tuvo participación en este acuerdo fueron los trabajadores rurales, apartados del consenso como consecuencia de la negociación entre el gobierno de la época y los latifundistas (Moulian, 2006).

En el Plan de Fomento Industrial presentado en 1939, se declaraba que "la industria tiene una influencia considerable no sólo para el progreso material y económico del país, sino también para el mejoramiento social de la población" (Corporación de Fomento de la Producción, 1939). La principal iniciativa del modelo desarrollista era transitar de un modelo de crecimiento hacia afuera, a un modelo de crecimiento hacia adentro: a este modelo se le denominó Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI). Los tres primeros fines aludidos en el Plan de Fomento Industrial de 1939 fueron: "a) elevación del nivel de vida de la población para asegurar su bienestar; b) mejoramiento de la balanza comercial y de pagos

internacionales; c) encauzamiento de las actividades industriales hacia una producción que satisfaga las necesidades y modalidades de las diferentes regiones del país, así como de los mercados exteriores" (Corporación de Fomento de la Producción, 1939).

Para el modelo desarrollista el fomento de la instrucción primaria y secundaria era un tema prioritario. Desde la perspectiva del modelo ISI, la modernización de la mano de obra era fundamental. Son numerosos los intentos de las empresas de la CORFO por "civilizar" la creciente fuerza de trabajo campesina que arribaba en los sectores urbanos. En Huachipato, por ejemplo, se impulsó la fundación de escuelas para hijos de obreros y funcionarios y se fomentó el acceso de los trabajadores más capaces a la Universidad de Concepción. Para los impulsores del modelo desarrollista, si bien la educación se concebía como un bien público garantizado por el Estado, el proyecto de modernización nacional – al igual que en el siglo XIX – contemplaba la diferenciación de la instrucción según clases. En este esquema, el Estado debía fomentar la modernización de la mano de obra (para las clases bajas), la instrucción del aparato administrativo (para las clases medias) y el desarrollo académico-científico (para las clases altas). En un discurso de campaña, Juan Antonio Ríos expresaba:

> "Las orientaciones educacionales deben atender a que la categoría del obrero no sea considerada como algo deleznable, deben procurar que nadie llegue a estimar como inferior la actividad que desarrolla, o la tarea que desempeña. Y así el hijo del trabajador debe encontraren los recursos que haya logrado reunir su padre, el apoyo necesario para ser un trabajador especializado, para conservarse dentro de su clase, para dignificar su clase, para reivindicar con su eficiencia, con su especialización, con su capacidad superior, el orden constituido por el oficio de sus antepasados" (Ríos, 1942, p. 8).

La política del sector obrero que surge del proceso de modernización laboral impulsado por la CORFO, transitaba entre las demandas materiales y el anhelo de ascenso social, por un lado, y la radicalidad del sindicalismo, agrupado en la CUT (Central Unitaria de Trabajadores), por otro. La mayor parte de las demandas obreras fueron el reajuste de sueldos y salarios, la negación de la congelación de remuneraciones, los beneficios de salud y educación, entre otras. Estas demandas se insertaban en la mentalidad mesocrática de la época: en el periodo de la Unidad Popular, por ejemplo, la Compañía de Acero del Pacífico (CAP) eliminó la categoría de obrero de sus trabajadores, los que poseían un nivel de vida – material y social – notoriamente superior a la del obrero común.

Estas peticiones generalmente formaban también parte de un discurso radicalmente sindicalista. La CUT – que en sus filas agrupaba a gran parte de los sindicatos de las empresas de la CORFO – expresaba en su declaración de principios:

> "que el régimen capitalista actual, fundado en la propiedad privada de la tierra, de los instrumentos y medios de producción y en la explotación del hombre por el hombre, que divide la sociedad en clases antagónicas: explotadores y explotado, debe ser sustituido por un régimen económico-social que liquide la propiedad privada hasta llegar a la sociedad sin clases, en la que se aseguren al hombre y a la humanidad su pleno desarrollo" (CUT, 1953 en Garcés, 1988: 101).

En el aspecto específico de la educación, ambas tendencias eran partidarias de las mismas transformaciones: el fomento de la educación pública y gratuita, la aprobación de una ley de alfabetización nacional, la creación de escuelas industriales y de universidades populares.

2.4 Meritocracia, masificación y mercado

La década de 1960 es de profundas transformaciones de la sociedad en general y del sistema educativo en particular. El gobierno de Eduardo Frei acometió realzó transformaciones estructurales a la educación, que abarcaron prácticamente todas las aristas del sistema. La Educación Básica se alarga a ocho años luego de los cuales se instala una prueba de finalización y se alcanza al fin el acceso prácticamente universal. La tutela del estado de la educación privada por la vía de los exámenes se termina y se busca mediante mediciones objetivas la promoción entre años y niveles. En ese contexto, el sistema de selección universitaria migra desde el Bachillerato existente desde la década del 30, hacia un prueba objetiva de aptitud académica, bajo la noción meritocrática de que la trayectoria educacional de los individuos dependerá de sus capacidades, por lo que la igualdad de oportunidades se asegura con el igual trato mediante un sistema universal de medición bien calibrado.

Los movimientos estudiantiles de la segunda mitad del siglo XX, al igual que los obreros calificados, abogaban por el crecimiento radical de las posibilidades de matrícula. El argumento central era que la instrucción del sector obrero y la clase pobre del país lograría generar un proceso de adquisición de conciencia de las desigualdades nacionales, lo que impulsaría una transformación social y económica significativa. En este punto coincidían tendencias diversas, como los estudiantes de la Democracia Cristiana de la Pontificia Universidad Católica, y los estudiantes del MIR (Movimiento de Izquierda Revolucionaria) de la Universidad de Concepción.

Para Miguel Enríquez, líder del MIR, las demandas fundamentales de la reforma universitaria de 1967, eran el cogobierno y el acceso de los obreros y campesinos:

> "La revolución universitaria, entendida como la mera transformación que saque esa superestructura del servicio a la sociedad de explotación y oprobio y la

coloque al servicio de obreros y campesinos, pasa por la lucha por la reivindicaciones fundamentales de los estudiantes contenidas en la Reforma Universitaria, enfatizando así el cuestionamiento del poder universitario, esto es, el cogobierno estudiantil, como elemento indispensable para luchar en este periodo por la democratización de la universidad, la defensa de la autonomía y el acceso a ella de obreros y campesinos, y la lucha contra la penetración norteamericana" (Miguel Enríquez, citado en Huneeus, 1988, p. 73).

En una declaración de académicos y estudiantes reformistas de la Universidad Católica de Valparaíso en 1967, se declaraba que:

> "La nueva universidad (debe hacer posible) una efectiva comunidad entre profesores y alumnos en búsqueda de la verdad, en la que se estudie y transmita la ciencia y la técnica, dándole importancia primordial a la investigación; que supere el estrecho esquema profesionalizante de las universidades tradiciones; que permita la generación democrática de las autoridades académicas, con directa interacción de docentes alumnos y personal administrativo, y que desarrolle sus actividades en estrecha relación con la realidad social de nuestra patria y Latinoamérica" (en Huneeus, 1988, p. 58).

Tabla 5 Matrícula Universitaria de Pregrado, 1960-1966

Año	Matrícula
1960	24.703
1961	25.612
1962	27.548
1963	31.055
1964	32.995
1965	41.801
1966	48.946

Fuente: Arriagada(1989)

Estas tres perspectivas coincidían en la idea de que uno de los fundamentos del progreso nacional era la universalización de la instrucción. Durante la década de 1960, la matrícula universitaria experimentó un crecimiento significativo. La educación superior de pregrado, por ejemplo, alcanzó las cifras que se muestran en la tabla N° 5.

A esas alturas el acceso a la educación superior estaba mediatizado por los requisitos que habían impuesto el estatuto de 1931 y el reglamento de bachillerato de 1932, con pequeñas diferencias. Esencialmente, era requisito tener la licencia de estudios secundarios y el grado de Bachiller en Filosofía otorgado por la Universidad de Chile, el que se lograba por la aprobación de pruebas comunes y de la mención

correspondiente, a la vez que, por las razones ya expuestas, diversas facultades universitarias fueron añadiendo pruebas adicionales de ingreso, de variados objetivos.

> "Si el candidato postulaba a una carrera en una universidad, se veía obligado a rendir por lo menos tres series de exámenes en un lapso de tres meses, a saber: los del último año de enseñanza media, los del Bachillerato, y los de la admisión a la carrera. Si postulaba a más de una universidad o carrera, las instancias de exámenes se multiplicaban aún más" (Díaz, Himmel y Maltes, 1990, p. 12)

Tanto las dificultades prácticas señaladas, derivadas de la masividad de la enseñanza secundaria y la expansión de la superior, así como las evidencias que permitían desconfiar del Bachillerato como vía de ingreso, llevaron a la Universidad de Chile a desarrollar pruebas de selección experimentales a partir de 1962, con miras a una radical modificación del método de selección. Así mismo, el crecimiento de la matrícula había llevado a la necesidad de considerar una prueba de selección y no sólo de habilitación para los estudios profesionales.

La literatura de la época, a partir de estudios estadísticos sobre la predicción del rendimiento académico de las pruebas de Bachillerato y de los instrumentos particulares aplicados por las escuelas y facultades, criticó decisivamente la modalidad de ingreso vigente y concluyó la necesidad de estandarizar criterios, crear instrumentos confiables de medición e integrar la selección universitaria a nivel nacional (Himmel y Terfort, 1953; Grassau, 1955; Jaramilllo y Salas, 1961).

> "Las críticas [al bachilerato] eran diversas: los postulantes se quejaban por cuestiones formales de administración de la prueba; los padres por considerarla una crueldad inútil para con sus hijos; otros, rechazaban por arbitrario todo tipo de exámenes y querían un camino expedito para todos, sin niveles ni barreras; los profesores secundarios se quejaban por una duplicación y triplicación de exámenes casi idénticos (…), los docentes universitarios, en cambio, lamentaban la escasa preparación literaria o científica de los alumnos que ingresaban a la Universidad" (Vera, 2015, p. 174)

Por otra parte, ya desde la década de 1930 los liceos habían pasado a depender de una Dirección de Educación Secundaria, con lo que la tuición curricular de la Universidad de Chile sobre los mismos dejó de existir. Luego, la universidad entregaba un grado académico sobre la base de estudios sobre los que no tenía un control directo.

Pero quizás lo más grave fue la falta de claridad que había llegado a tener el bachillerato en cuento a los propósitos que perseguía. Al calor de ese debate, el consejero universitario Roberto Munizaga expresó con impremeditada elocuencia la vaguedad de objetivos del bachillerato al decir que "coincidimos en algo fundamental:

que el bachillerato es un certificado de decencia intelectual, y no debiera ir más allá en su primer etapa" (Munizaga, Roberto. Citado por Vera, 2015, p. 180).

A inicios de la década de 1960, existía unanimidad en dos cuestiones fundamentales: la supresión del bachillerato y la mantención de un acceso selectivo a la universidad. Esto último tanto por razones prácticas (capacidad de las carreras), como por razones de principios (suficiente preparación del alumnado). El hecho de que haya existido una inicitaiva parlamentaria en 1962, para suprimir el bachillerato, muestra la magnitud de la crisis que vivía dicho sistema de ingreso.

El 7 de septiembre de 1966, el Consejo Universitario de la Universidad de Chile decidió aplicar la que denominó "Prueba de Aptitud Académica" para resolver la selección universitaria y, un mes después, decidió poner a disposición el instrumento y los procedimientos al resto de las universidades (Díaz, Himmel y Maltes, 1990). De esta forma, los factores de selección universitaria quedaron conformados por las notas de la enseñanza media, la Prueba de Aptitud Académica (que tenía una parte verbal y otra de matemática), las Pruebas de Conocimientos Específicos en diferentes disciplinas, las Pruebas Especiales, destinadas a detectar habilidades especiales, los examenes de detección de contraindicaciones y, por último, algunos antecedentes que fueron incorporando las distintas instituciones con el tiempo, como el origen geográfico, el tipo de educación del postulante, el ranking de egreso de la enseñanza media, etc. Esta fue la batería completa de los elementos de selección que las universidades tenían a disposición, pero los obligatorios fueron solo las notas de enseñanza media y la Prueba de Aptitud Académica (PAA). La primera vez que se aplicacó la PAA fue en 1967 y la última en el año 2002.

En el contexto de la época en que surge este sistema de selección, además de los argumentos técnicos y prácticos que criticaban el Bachillerato, un sustrato de ideas sobre la igualdad y la justicia subyació a las medidas descritas. El siglo XX, en especial a partir de los años 20 y 30, es el del ascenso de las clases medias al amparo de la ampliación de las oportunidades educacionales y del Estado. En la medida que eso ocurría, la comprensión de la enseñanza como una trayectoria que termina naturalmente en la educación superior es creciente. Unido esto a los grandes relatos de cambio social y político que juegan sus cartas en los años 60, llevan a hacer hegemónica la idea de que todos los egresados de enseñanza media debían tener las mismas oportunidades de ingreso a la educación superior. En ese sentido, la idea y tradición de seleccionar en base al mérito no es discutida, pero se busca organizar perfeccionar la selección bajo el concepto ordenador de la "igualdad de oportunidades" (Donoso y Hawes, 1994). El principio de la igualdad de oportunidades se refleja en la intención de basar la selección

en el constructo “aptitud”. El concepto de aptitud utilizado en la gestación del PAA fue el siguiente:

> “Condiciones o conjunto de características consideradas como sintomáticas de las habilidades de los individuos, para adquirir, a través de un cierto entrenamiento, un conocimiento, habilidad o conjunto de respuestas (generalmente especificados) como, por ejemplo la capacidad de hablar un idioma, de interpretar música, etc” (Díaz, Himmel y Maltes, 1990),

El supuesto es que la aptitud sería susceptible de ser apropiadamente medido con control de sesgos. En efecto, la creencia es que hay *“algo”* en cada sujeto, susceptible de ser aislado y medido, atenuando razonablemente la contaminación de la medición por otros factores como serían la experiencia escolar o el nivel socioeconómico. Los equipos académicos y técnicos a cargo de los estudios y validación del sistema, sostenían categóricamente la no dependencia directa de los resultados de la prueba con el nivel socioeconómico de los sujetos (Díaz, Himmel y Maltes, 1990; Himmel, Maltes y Majluf, 1980). La PAA, por este motivo, buscaba estar ligada lo menos posible a los contenidos de la enseñanza media, de forma que el sujeto necesitara tan solo conocimientos elementales verbales y numéricos para responderla.

Junto con la independencia, otras características del constructo de “aptitud” son la normalidad y la estabilidad. La primera implica que la aptitud se distribuiría normalmente en la población, de manera independiente de otras características, como el sexo, el entrenamiento, el grupo social, etc. La segunda es la presencia invariante de la aptitud en el tiempo en un sujeto determinado, lo que implica que es susceptible de ser medida en una oportunidad y tomar decisiones en base a esa medición.

Operativamente, se implementó en torno a la PAA un sistema nacional interuniversitario de postulaciones y matrícula. Por un lado, las universidades informaban la oferta de carrera y vacantes para el proceso anual de admisión de estudiantes. Por otro, los sujetos, en conocimiento de su puntaje obtenido en los diferentes elementos de selección, declaraban un número determinado de preferencias y eran ordenados en cada una de ellas de acuerdo a su puntaje de selección, que es el que considera, ponderadamente, los diferentes elementos de la batería exigida para cada carrera. Los sujetos eran seleccionados en la mejor preferencia que sea posible, relativamente a su posición que ocupan en relación a los otros sujetos que comparten tales preferencias utilizando un “algoritmo de aceptación bilateral diferida”.

El sistema descrito generó una amplia literatura técnica relacionada con sus criterios de validación: estabilidad, normalidad y en especial, validez predictiva. El criterio fundamental para juzgar la bondad de los instrumentos, en la perspectiva interna del mismo sistema, es la validez predictiva, es decir, el grado en que el puntaje de la

batería de selección logra predecir el rendimiento universitario temprano. Los resultados reportados por la literatura sitúan la correlación en estándares internacionales apropiados, aunque la predicción nunca ha logrado ser muy alta, debido en parte a que sólo puede ser medida –por obvias razones- con la población que logra ingresar, lo que provoca el efecto denominado restricción de rango, que dificulta la observación de la variabilidad. Adicionalmente, la validez predictiva sólo puede estudiarse seriamente en primer año, ya que luego la información se contamina con la propia experiencia universitaria, que tendería a ser igualadora de resultados (Díaz, Himmel y Maltes, 1990).

No es menor la señalada limitación empírica de los estudios de validez predictiva, en relación a sólo poder validarse frente a los sujetos finalmente seleccionados. Devela cuanto de confianza "no científica" se deposita en la ciencia de la psicometría ya que, a fin de cuentas, todo el constructo se basa en la hipótesis imposible de comprobar que se ha seleccionado a los sujetos que prospectan el mayor rendimiento académico. Donoso y Hawes (1994), han sostenido que el modelo de medición de la PAA se auto-pronosticaba, puesto que tanto la PAA como las calificaciones de primer año universitario se inscriben en el mismo paradigma de inteligencia y racionalidad. Respecto de la supuesta independencia de la prueba, los mismos autores sostienen que

> "La falacia reside en hacer sinónimos 'los mejores' en rendimiento con 'los mejores' en las condiciones en que cursaron la enseñanza media, igualando resultados en la prueba con condiciones. Esto conduce a la demasiado rápida conclusión de que las características del medio educativo en que se desenvolvieron residen estructuralmente en los sujetos, lo que significa un determinismo que ya no cabe en el discurso pedagógico" (Donoso y Hawes, 1994: 33)

Tabla 6 Matrícula Universitaria de Pregrado, 1967-1973

Año	Matrícula
1967	55.653
1968	61.976
1969	70.588
1970	76.979
1971	99.603
1972	127.206
1973	145.663

Fuente: Arriagada (1989, pp. 130-131).

Con todo, la PAA existió hasta el año 2003 y, como se verá luego, algunas de las características operacionales del sistema de selección sobreviven hasta hoy día. Su

nacimiento se sitúa en el contexto convulsionado de la reforma universitaria en la que se reclamaba por mayor igualdad de oportunidades y porque las universidades ampliaran el acceso. La matrícula universitaria, según se muestra en la tabla siguiente, aceleró sus tasas de crecimiento respecto de las de primera mitad de la década y tuvo una expansión acelerada en los años del gobierno de Salvador Allende.

Hacia 1973, las cifras de la tabla N° 6 implicaban una cobertura que se situaba en un 15,46% de cobertura bruta, cifra que para entonces era una de las mayores del contexto latinoamericano (Tabla N° 7).

Tabla 7 Tasa de cobertura bruta de la educación terciaria para países de Latinoamérica, mundial y de América del Sur, 1970-1973

País	1970	1971	1972	1973
Argentina	13,40	15,34	16,40	19,41
Bolivia	8,89	8,18	7,69	8,27
Chile	9,12	11,41	13,92	15,46
Colombia	4,09	4,55	5,15	5,56
Cuba		3,71	4,98	6,33
República Dominicana		6,25	7,61	8,20
Ecuador		7,10	7,57	9,45
El Salvador	2,81	3,68		5,58
Guatemala	3,07	3,26	3,60	3,97
México		5,22	5,61	
Nicaragua	4,47	4,09	5,04	4,31
Panamá	6,32	10,28	12,02	13,78
Paraguay	3,71	4,43	4,79	4,82
Perú	10,07	9,95	10,31	11,53
Uruguay				12,30
Venezuela		10,04	11,59	12,89
Mundo	10,02	9,90	10,09	10,32
América del Sur	6,77	7,78	8,74	9,75

Fuente: Elaboración propia a partir de UNESCO. Institute for Statistics
http://stats.uis.unesco.org/unesco/ReportFolders/reportFolders.aspx

Esta tendencia fue detenida por la intervención del gobierno dictatorial en las universidades. Los años posteriores al golpe militar de 1973, hasta 1980, representan un período regresivo de la matrícula de la educación superior, explicado por políticas de restricción al financiamiento y acciones represivas e intervencionistas sobre las universidades. La matrícula se contrae respecto de la de 1972 y como corolario la cobertura de participación de la cohorte de edad que había en 1980 retorna a las tasas de inicios de la década (Tabla 8).

El año 1981marca un punto de inflexión debido a la implementación de una radical reforma de sistema universitario y de la educación superior en general llevada a cabo por la dictadura militar. Mediante el desmontaje de la legalidad vigente y la dictación de diversos Decretos con Fuerza de Ley, se modifica el régimen institucional, se consagra el autofinanciamiento y la competencia como motores del sistema y se crea un contexto de flexibilidad para la creación de universidades-empresa. Según una autoridad de la época esta reforma era

> "…un paso histórico hacia una sociedad realmente libre, moderna y justa. Y que es además el camino hacia la reconquista de una educación superior de alta calidad, que nos prestigió y nos volverá a prestigiar mundialmente (…) La iniciativa privada creará un poderoso incentivo para mejorar la calidad académica y atraer así a los mejores postulantes. Consecuentemente, habrá un incentivo para que cada universidad procure atraer a los mejores académicos, y remunerarlos conforme a lo que su calidad merece, porque ello le será compensado a través del mayor aporte estatal (…)" (Sergio Fernández, citado por Santos Herceg, 2006, p. 4).

Tabla 8 Matrícula Universitaria de Pregrado 1973 – 1987

Año	Matrícula
1973	145.663
1974	144.523
1975	147.549
1976	134.149
1977	130.676
1978	130.208
1979	127.446
1980	118.978
1981	117.453
1982	116.474
1983	125.363
1984	126.197
1985	127.496
1986	124.469
1987	125.021

Fuente: Arriagada (1989, pp. 130-131).

A partir de esta reforma, comienza un nuevo ciclo de expansión de la matrícula universitaria, asociada esta vez a la fundación de nuevas instituciones privadas. Al mismo tiempo el proceso implica una diversificación institucional y multiplicación de

los tipos de programas y sedes de dictación, todo lo cual configura un panorama de complejidad creciente.[25]

La pertinente compresión de los temas de equidad en el acceso bajo esta nueva realidad que emerge a partir de 1981, requiere enfrentar los dilemas detallados en el capítulo del marco teórico. La expansión y diversificación bajo modalidad de libre mercado y privatización, por si misma, no implica –necesaria y apriorísticamente- un correlato de mejoramiento de las condiciones de equidad en el acceso, sino un cambio radical en las coordenadas que definen el problema y en los conceptos y distinciones que lo ordenan. Baste con decir, por ejemplo, que la sola palabra "universidad" comienza a definir a una variedad de instituciones que van desde institutos docentes con claro ánimo de lucro vinculados a conglomerados transnacionales, hasta la tradicional comunidad centrada en la investigación científica. Esta nueva realidad, en especial su característica más resaltante, que es el incremento, diversificación y territorialización de la oferta, generó nuevas condiciones al sistema único de selección usado desde 1967. Una parte creciente de la oferta quedaba fuera de dicho dispositivo, aunque de alguna manera las implicancias y efecto ordenador del sistema de selección de la PAA, la alcanzaba directa o indirectamente (Donoso y Hawes, 1994).

A partir de la década de 1980, seleccionar a los estudiantes mediante el mecanismo asociado a la PAA, trazaba una distinción simbólica de calidad y prestigio. Las nuevas universidades buscaban el capital reputacional que se transfiere desde los estudiantes de altos puntajes hacia las instituciones. Las universidades que existían al año 1980 y sus derivadas, que pasaron a ser llamadas "tradicionales", a su vez, trazaban la línea divisoria de la jerarquía, basadas en parte en el sistema en el hecho de que seleccionaban a sus estudiantes. Tal estado de cosas evoluciona a ritmos diversos según los sectores de la oferta. Por un lado, bajo la presión del financiamiento, algunas universidades tradicionales menos selectivas comienzan a disminuir algunas barreras académicas de admisión y a comportarse estratégicamente en el uso de los mecanismos de discriminación positiva que se habían implementado históricamente. Por otro lado, dentro de las nuevas universidades, algunas ganan en prestigio y superponen su captación de estudiantes con las más selectivas de las tradicionales. En cualquiera de los dos casos, el sistema de admisión de alumnos inaugurado en 1967 seguía siendo el factor que proporcionaba los conceptos ordenadores, pero se desenvolvía ahora bajo otro escenario.

En una mirada retrospectiva, la permanencia de un sistema de selección de alumnos con las características descritas, sin que las radicales reformas de 1981 lo

[25] Este proceso de trata con mayor detalle en el siguiente capítulo.

hayan cambiado, es un hecho que llama la atención y que, como se verá más adelante, tiene consecuencias importantes en los patrones de desigualdad de acceso a la educación superior. Lo fundamental es que dicho sistema se basa en el mérito y no en la capacidad de pago. Cuando se compelió a las universidades a autofinanciarse y, por lo tanto, los estudios comenzaron a ser pagados, se superpuso un criterio de selección fáctico a dicho sistema de selección. Este aspecto será tratado con en detalle en el capítulo cuatro.

Aunque el sistema, en su arquitectura general no cambio, sí se vio impactado por el contexto. Un aspecto no estudiado es el comportamiento de las universidades frente al abanico de posibilidades que les ofrecía el sistema de selección de alumnos para perfilar a sus nuevos estudiantes. El punto es importante, puesto que como queda en evidencia al revisar la historia reciente, en una educación superior altamente privatizada como la chilena, la motivación de muchas instituciones sería el aseguramiento de una determinada posición en la competencia por estudiantes, más que una selección académica con fines predictivos del rendimiento, con lo que se genera una desalineación de los propósitos originales del sistema de selección. Por otra parte, este hecho da cuenta de cuán dependiente del contexto general de la educación superior es un sistema de selección de estudiantes. Pensamos que, *mutatis mutandis*, esto abre paso a la reflexión acerca de la proyección del actual sistema en un horizonte de cambios como el que se vive hoy la educación chilena.

Hacia el año 1980 la batería obligatoria de elementos de selección universitaria estaba constituida por las notas de enseñanza media y la Prueba de Aptitud Académica parte Verbal y parte Matemática. Los elementos que podían ser solicitados por las universidades optativamente, eran las Pruebas de Conocimientos Específicos de Biología, Ciencias Sociales, Matemática, Física-Química.[26] En el año 1981 se desagregó el test de Física-Química en dos pruebas separadas y en año 1985 se estableció como prueba obligatoria la Prueba de Conocimientos Específicos de Historia y Geografía de Chile, como una decisión establecida desde el gobierno central por razones más bien ideológicas. Además de lo anterior, existían las pruebas especiales de diversa índole, que administraba cada Universidad. Esta arquitectura de elementos de selección se mantuvo hasta el año 2003, cuando acogiendo la inquietud y crítica del Ministerio de Educación, el Consejo de Rectores anunció el año 2001 el reemplazo los exámenes señalados por una Prueba de Selección Universitaria (PSU), con las cuatro pruebas ya mencionadas: Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia y Ciencias Sociales y Ciencias, manteniendo la valoración de las notas de enseñanza media. Luego, en el

[26] Las líneas que siguen han utilizado como fuente primaria los documentos de difusión a los postulantes "Guías de Ingreso, segunda parte" y "Oferta Definitiva de Carreras, Vacantes y Ponderaciones" entre los años 1980 y 1999 y archivos electrónicos de la Oferta de Carreras para los años siguientes.

proceso de admisión 2013, se agregó el puntaje por "Puntaje Ranking de Notas" como medida del rendimiento relativo en el enseñanza media, que cual se explicará con detalle posteriormente.

Las notas de enseñanza media constituyen el único factor de selección obligatorio que se ha mantenido desde los inicios del sistema de selección basado en pruebas estandarizadas. Es de interés su seguimiento, puesto que la literatura señala que es el factor de selección de mayor capacidad predictiva del rendimiento universitario (Comité Técnico Asesor. CRUCH, 2008). La valoración del elemento NEM, ha oscilado entre algo más que el 20% y el 30% en promedio. Por norma del sistema de selección del Consejo de Rectores, la ponderación en cada carrera no puede bajar de 20%. Durante la década de 1980, las notas de enseñanza media bajan su ponderación promedio para luego recuperarse sistemáticamente hasta alcanzar el 25%. La asignación de aportes fiscales a partir de 1981 asociados a la matrícula de los mejores puntajes de la PAA, es lo que llevó a las universidades a restar ponderación a este elemento (Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, 2000), llegando algunas a eliminarlo en el proceso de admisión de 1982 como requisito para algunas carreras, sólo con el fin de mejorar las probabilidades de obtener aportes fiscales asociados a los puntajes de la PAA. Sin embargo se recupera con posterioridad, aunque sin alcanzar el nivel inicial y en parte debido a que las universidades del Consejo de Rectores debieron normar una ponderación mínima del 20%. El alza experimentada entre el año 2003 y el año 2004 se debió a la incertidumbre que provocó la primera aplicación de la PSU, calificada por muchos de una implementación apresurada. Lo que es notable es que el aumento se mantiene hasta alcanzar un promedio de 30%. Globalmente, se puede afirmar que las instituciones tienden a valorar crecientemente las calificaciones de enseñanza media en la selección universitaria.

Con posterioridad a 1980, la ponderación promedio de la PAA parte verbal subió más de 7,5 puntos porcentuales, para casi retornar al nivel inicial del período hacia fines de la década y volver a subir paulatinamente a un 24% en 1996. Con posterioridad, a ese año, se estabilizó en torno al 25% de ponderación promedio. El alza de la década del 80 del siglo pasado se debió a la indexación de recursos fiscales a la matrícula de estudiantes con los mejores puntajes promedio de la PAA (Consejo de Rectores, 2000). En todo caso, en la era de la PSU, la valoración de la medición de la lengua materna es mayor que en los tiempos de la PAA.

La situación de la medición en el caso de las matemáticas es especial y merece una mención aparte. Entre 1967 y 2003, coexistieron la PAA parte matemática y la Prueba de Conocimientos Específicos de Matemática. Con posterioridad al 2004 hay una prueba única de matemática, obligatoria para el acceso a todas las carreras. Existió

una ostensible alza de la ponderación de esta medición en la década de 1980, estabilizándose en poco menos del 35% de ponderación promedio. Llama la atención que con posterioridad al año 2004, es decir, en la vigencia del sistema de la PSU, dicho valor haya bajado a cerca del 30%, puesto que precisamente se suprimió a partir de entonces la Prueba de Conocimientos Específicos de Matemática. En ese sentido, se puede plantear una interrogante en relación a la selección a las carreras de mayor exigencia en esa disciplina. Tomando como referencia el año 2000, 147 carreras exigían la Prueba de Conocimientos Específicos de Matemática, promediando la ponderación sumada entre la PAA parte matemática y esta última prueba, un 53,26% con una moda de 50. En otras palabras, en las carreras más selectivas del área, la mitad de las posibilidades de ingreso se determinaban en ese año por mediciones de la disciplina de las matemáticas, mientras que en la actualidad las mismas carreras exigen en promedio un 39,81% sólo en la PSU de matemática. De acuerdo a estos datos, cabe dudar de la exactitud del argumento esgrimido para el cambio del sistema de la PAA al de la PSU, respecto que el primero daba señales débiles hacia la enseñanza media. Sin duda que de las carreras selectivas del área de matemáticas, la señal era más potente en los momentos en que existía la Prueba de Conocimientos de Matemática. El problema era que las universidades la solicitaban cada vez en menos carreras.

La evolución de la exigencia de las Pruebas de Conocimientos Específicos muestra una ostensible disminución a partir de fines de la década de 1990; no obstante, el porcentaje de carreras que las consideran se mantiene en los últimos años de la PAA. A modo de ejemplo, en 1984, 125 carreras no exigían ninguna prueba específica, cifra que se eleva a 473 en el año 2003. El incremento es de 278%. En ese mismo lapso, seis universidades habían dejado de exigir las PCE en todas sus carreras, dos habían aumentado ligeramente la proporción de carreras con PCE, una se mantuvo y todo el resto disminuyó dicho porcentaje. Los datos muestran que la disminución de carreras que exigen las Pruebas de Conocimientos Específicos como requisito de postulación, no se correlaciona tanto con la aparición del Aporte Fiscal Indirecto,[27] como con la dinámica de competencia por estudiantes que impacta la admisión a las universidades a partir de las reformas estructurales de 1981 y que se agudiza a partir de la década de 1990. El Aporte Fiscal Indirecto en efecto, llevó a las instituciones a elevar la

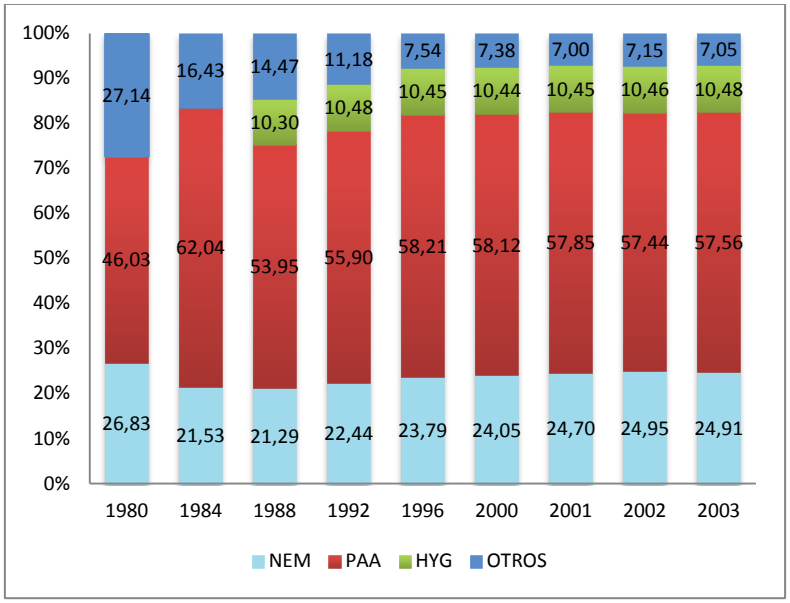
[27] El Aporte Fiscal Indirecto o AFI, es una línea de financiamiento estatal hacia las instituciones que premia a aquellas que matriculan estudiantes nuevos situados entre los mejores puntajes en la PAA matemática y verbal y luego en la PSU matemática y lenguaje. En un primer momento se trataba de los 20.000 más altos puntajes y posteriormente se amplía a 27.500. Al efecto de lo que aquí interesa, lo importante es que el AFI introduce un incentivo para que las universidades ponderen en la selección en mayor media el puntaje en las mencionadas pruebas, en desmedro de la valoración de la enseñanza media y de los conocimientos específicos.

ponderación de la PAA, pero a costa de las notas de enseñanza media y en menor medida de las Pruebas de Conocimientos Específicos.

La ponderación de elementos de selección distintos a los obligatorios y enfocados a los contenidos disciplinares de mayor relevancia en los primeros años de universidad desciende de forma importante a partir de la década de 1980 (ver gráfico N° 1). Se puede apreciar también la variable introducida por el test obligatorio de Historia y Geografía de Chile, la que se debía ponderar por norma en un mínimo de 10%, lo que introdujo una cuña que impedía a las instituciones ponderar más las restantes Pruebas de Conocimientos Específicos, sin sacrificar la ponderación de la PAA o las notas de enseñanza media.

Como se señaló más arriba, a partir del año 2003 cuando se aplica la PSU por primera vez, se suprimen las Pruebas de Conocimientos Específicos y se cambian por las pruebas optativas de Historia y Ciencias Sociales, y de Ciencias. Las universidades del Consejo de Rectores deben solicitar al menos una para cada carrera. Tras la primera aplicación de la PSU sube en más de un 325% el número de carreras que exigen una u otra prueba. En estas carreras el puntaje ponderado de selección se calcula usando el mayor puntaje que obtiene el postulante, en el caso que rinda ambas. Para el año 2010, el porcentaje de carreras que exigen indistintamente una u otra prueba es del 35,80%. El crecimiento de la modalidad de pruebas alternativas se hace a costa principalmente de la Prueba Optativa de Ciencias y secundariamente de la Historia y Ciencias Sociales. En general, en el año 2004 las carreras que solicitaban indistintamente las pruebas optativas son programas que comparten en sus ciencias básicas, elementos tanto del área humanista como de la científica. Tal es el caso, por ejemplo, de las carreras de administración y comercio, como Ingeniería Comercial o Contador Auditor, u otras como Psicología o Arquitectura. El sistema de la PSU, al restringir el abanico de elemento de selección y establecer la obligación de elegir al menos una prueba, forzó este comportamiento de las instituciones. Para el año 2010, la situación cambia y en las 345 carreras que seleccionan sus estudiantes con cualquiera de las dos pruebas existe todo tipo de programas y se puede encontrar, por ejemplo, que hay carreras como Ecología o Biología Marina que eventualmente pueden seleccionar alumnos con la prueba de Historia y Ciencias Sociales y otras como Pedagogía en Historia que lo hacen con la Prueba de Ciencias. Esta situación llevó al Consejo de Rectores en el año 2013, a solicitar a las instituciones que justificaran el uso de esta modalidad. Sintomático es que, pese ello, el 53% de las carreras de la oferta del año siguiente continúo usándola.

Gráfico 1 Promedio de Ponderaciones de los elementos de selección. 1980-2003



Fuentes: Universidades del Consejo de Rectores. Guía de Ingreso Segunda Parte. 1980-1999; DEMRE. Archivos Electrónicos "Oferta de Carreras". 2000-2010.

Aparte de los elementos de selección y su valoración diferenciada, la admisión universitaria chilena tuvo mecanismos que permitían discriminar positivamente a determinados postulantes. Históricamente, existieron dos formas de realizarlo: las cuotas de vacantes y las bonificaciones. Las cuotas de vacantes implicaban que la capacidad ofertada en una determinada carrera se segmentaba, de forma tal que la selección se realiza para cada uno de los segmentos de vacantes previamente determinados. Así por ejemplo, en el año 1980, la Universidad Austral de Chile, informaba que el 80% de sus vacantes en cada carrera quedaba reservado para postulantes egresados de enseñanza media desde la provincia de Malleco al sur.

Las bonificaciones, consistieron en adicionar una determinada cantidad de puntos al puntaje ponderado de selección, de acuerdo a alguna circunstancia especial del postulante. Normalmente, las bonificaciones estaban ligadas a origen geográfico del postulante o "regionalidad" (haber egresado de la enseñanza media en la región o zona de la Universidad), rendimiento relativo en la enseñanza media (tener una alta posición en el ranking de enseñanza media del colegio respectivo) y preferencia (haber postulado en una alta preferencia a la carrera). Es preciso señalar que esta última modalidad no alude a una característica sociodemográfica del postulante, como su origen geográfico, calidad académica relativa u otra. En realidad, es una bonificación que pretende hacer más atractiva la oferta académica de la institución involucrada, introduciendo un incentivo en las decisiones de postulación de las personas.

En el período bajo estudio, las cuotas de vacantes existieron hasta 1982. Con posterioridad desaparecen y son reemplazadas por las bonificaciones, las que existieron a su vez hasta el año 2004, cuando el Consejo de Rectores decidió suprimirlas en todo el sistema de selección. El interés de las instituciones por favorecer a los postulantes mediante bonificaciones fue creciendo acicateado por la competencia, al punto que el año 2004, 611 de 824 carreras (un 74.2%) las entregaban. En detalle, la evolución del tipo de bonificaciones es sintomática: El crecimiento de las carreras con bonificaciones se explica a partir del año 2000 por aquellas que entregan un puntaje asociado a la preferencia marcada por el postulante. Usualmente, se adicionaban 30, 20 o 10 puntos a la primera, segunda o tercera preferencia respectivamente, aunque también se ideó por parte de una institución el mecanismo de entregar 30 puntos a la primera, segunda y tercera preferencia, siempre que fueran a la misma universidad.

Como es evidente, el espíritu original de las bonificaciones –acción afirmativa sobre determinados postulantes en base a factores sociodemográficos- devino en mecanismo de mejoramiento de la posición competitiva de las instituciones frente a las restantes, al punto que las mismas debieron zanjar el tema, prohibiendo este mecanismo sin establecer matices. De esta forma se eliminó, por ejemplo, la bonificación por rendimiento relativo en la enseñanza media, la que se sustentaba en consideraciones académicas. A partir del año 2007, reaparece el uso de cuotas abandonado a comienzos de la década de 1980, al establecerse cupos supernumerarios en todas las carreras, destinados a estudiantes de colegios públicos con alto rendimiento relativo entre sus pares.[28]

Al revisar la historia reciente, en un sistema altamente privatizado como el chileno, la motivación del grueso de las instituciones será el aseguramiento de una determinada posición en la competencia por estudiantes, más que una selección académica con fines predictivos del rendimiento, que fue la noción inspiradora de este sistema. Si existe la pretensión de seleccionar los postulantes, la oferta pone condiciones extraeconómicas que habilitan a los demandantes para obtener un cupo en las carreras. Estos son los requisitos académicos de ingreso. En el contexto de liberalización de la educación superior que se inicia en la década de 1980, dichas condiciones extraeconómicas cambian, debido a la creciente competencia por los recursos que,

[28] El mecanismo establecido se ha denominado Beca de Excelencia Académica. Consiste es establecer cupos supernumerarios a las vacantes regulares a los que pueden optar los egresados de enseñanza media que estén dentro del 10% superior de rendimiento de su curso y que no queden seleccionados por su puntaje ponderado. Los cupos supernumerarios se establecen obligatoriamente en todas las carreras. Sin embargo, su uso efectivo es bajo debido a la alta correlación entre el rendimiento relativo entre pares con el puntaje en las pruebas de selección, lo que provoca que la mayoría de esos estudiantes queda seleccionado en los cupos regulares.

principalmente por la vía de aranceles y becas y créditos, traen los estudiantes. Se observa una tendencia general de requerir solamente los elementos históricamente obligatorios (notas de enseñanza media, pruebas de lengua materna y matemática) y, para el caso de la batería de pruebas de la PSU, cualquier prueba optativa. Así por tanto, desde la década de 1990 que se viene constituyendo un sistema de medición estrecho y unidimensional que ha sido detectado por la como un problema central del acceso a la educación superior (OECD, 2009). En efecto, como puede constatarse, las dimensiones consideradas como criterios de admisión se estrechan en la reforma del año 2003, cuando se pone fin a la PAA; pero ya con anterioridad, el comportamiento de las propias instituciones frente a dichos criterios, estaba guiado por el contexto de competencia por estudiantes, más que por una reflexión de fondo, relacionada con la excelencia y la inclusión.

Lo anterior significa que el contexto de fuerte mercantilización ha relativizado, en los hechos, la racionalidad original de la selección universitaria. La valoración del modelo de pruebas en base a estudios de validez predictiva pierde su sentido, si el verdadero interés no es la predicción académica, sino ganar ventaja en la competencia por estudiantes. Se observa principalmente una tendencia general al comportamiento estratégico que termina constituyendo un sistema de medición menos diversa y más unidimensional, lo que resulta contradictorio en un contexto de mayor diversidad social de la matrícula y de nuevas demandas de equidad provenientes de la sociedad y de la reforma de la enseñanza media (OECD, 2009; Matear, 2006; Donoso, 1998).

2.5 La búsqueda de la equidad en la selección

En el año 2000, el Ministerio de Educación presionó al Consejo de Rectores de las universidades tradicionales para modificar los exámenes de admisión. Aun cuando se esgrimieron varias razones, la motivación esencial fue la exigencia del Banco Mundial de evaluar la enseñanza media (Comisión ad-hoc, 2000). Esto luego fue negado, cuando se constató la infactibilidad de tener un doble propósito para un mismo instrumento. El diagnóstico técnico era que, al ser esta prueba en su diseño original deliberadamente prescindente del currículum escolar, afectaba la cobertura de contenidos en la enseñanza secundaria. La discusión agregó otros elementos de crítica a la PAA, que fueron los más resaltantes a nivel público: una capacidad predictiva modesta y, por sobre todo, su carácter inequitativo, al favorecer las oportunidades educacionales de los sujetos de mayores ingresos (Comisión ad-hoc, 2000).

El informe de la Comisión convocada por el Ministerio de Educación, estableció los siguientes antecedentes para recomendar un cambio en las pruebas de admisión:

- La necesidad de tener pruebas que funcionaran como articuladoras entre la enseñanza media y la superior, bajo el doble propósito de seleccionar y evaluar los resultados educacionales. “Las pruebas no pueden ser más consideradas como un problema solo de selección para la educación superior”, se señaló (Comisión ad-hoc, 2000, p. 2).
- La obsolescencia del constructo “aptitud” en el campo de la evaluación educacional psicométrica y la hegemonía en los países desarrollados, salvo en los Estados Unidos, de pruebas basadas en el currículum.
- La superación del modelo clásico de medición frente a la moderna Teoría de Respuesta al Ítem (IRT).
- El modelo de medición utilizado no permitía reportar resultados de la enseñanza media ni la comparabilidad interanual de los puntajes.
- Los cambios en la selectividad en la educación superior en su conjunto, hacían que las pruebas de admisión se mantuvieran como relevantes sólo para el segmento selectivo de la oferta, pero referencian curricular y pedagógicamente a toda la enseñanza media.
- Disminución en la utilización de las Pruebas de Conocimientos Específicos por la dinámica de competencia por estudiantes y el efecto del Aporte Fiscal Indirecto, lo que impacta negativamente la enseñanza media.
- La reforma curricular de la enseñanza media.

La misma comisión señala que el cambio de un sistema de admisión centrado en el concepto de aptitud, por uno de base curricular, podría “tener consecuencias positivas sobre la equidad, al hacer disminuir el peso de las variables asociadas (al) ‘coeficiente de herencia’ y acrecentar, en vez, las asociadas a la experiencia y el trabajo escolar” (Comisión ad-hoc, 2000, p. 4). Las recomendaciones de la Comisión llevaron al Ministerio a patrocinar el denominado “Proyecto SIES” (Sistema de Ingreso a la Educación Superior”), perteneciente a equipos académicos de la Universidad de Chile y la Universidad Católica de Chile el cual pretendió generar la nueva batería de exámenes (Bravo, Manzi, Himmel y Rosas, 2003).

El anuncio ministerial de cambios en las pruebas de admisión desencadenó una nutrida discusión académica entre los defensores de la PAA y los partidarios de su reemplazo. Tal polémica estuvo por lo general más centrada en la relación de los exámenes de ingreso con la equidad en el acceso y con el viejo tópico de la libertad de enseñanza, que en los temas de articulación con la enseñanza media (Rosas, Flotss y Saragoni, 2002; República de Chile, 2002; Manzi y Bravo, 2002; República de Chile. Ministerio de Educación, 2002; Cox, 2002; Himmel, 2002; Eyzaguirre y Le Foulon,

2002; Eyzaguirre y Le Foulon, 2002; Dussaillant, 2002; Fontaine, 2002; García-Huidobro, 2002; Radic, 2002; Libertad y Desarrollo, 2002; Dussaillant, 2002).[29]

Tabla 9 Esquema de posturas en torno al cambio de la PAA a un test basado en el currículum

Detractores del cambio en las pruebas de selección	Partidarios del cambio en las pruebas de selección
No existe evidencia que respalde la creencia de que las pruebas de base curricular serán más equitativas. Al contrario, en una educación segmentada como la chilena, se puede esperar lo contrario, ya que la cobertura del currículum es más pobre en los colegios públicos.	Las pruebas de aptitud, tienen más 'coeficiente de herencia'. Hay un potencial de equidad en seleccionar en base a la experiencia escolar, que al menos se espera que sea igual para todos. Queda demostrado el comparar las brechas entre la prueba SIMCE 1998 y la PAA 2000.
El cambio es intempestivo y prematuro. La PAA se implementó luego de una década de estudios.	El cambio es oportuno y necesario y se viene gestando desde 1998.
Es técnicamente infactible tener un instrumento de doble propósito: seleccionar para la educación superior y evaluar la enseñanza media.	Las nuevas pruebas no son instrumentos para evaluar la enseñanza media.
Las nuevas pruebas no servirán como articulador de la enseñanza media y la superior. Los contenidos mínimos del currículum son muy amplios. Al basarse las pruebas en ellos, los harán en los hechos obligatorios lo que afectará la libertad de enseñanza.	Se requiere un nuevo sistema de admisión que actúe como articulador de la enseñanza media y la superior. Las nuevas pruebas se basan en los contenidos mínimos y no afectarán la libertad de enseñanza de los diferentes proyectos educativos.

Fuente: Elaboración propia.

Curiosamente, los defensores de la PAA estaban alineados políticamente en la oposición de derecha al gobierno de la época. Resulta de interés revisar en la Tabla N° 9 resumidamente los argumentos desplegados en su oportunidad en este debate:

Luego de intensos años de debate, en el año 2003 se cambió la PAA por la Prueba de Selección Universitaria (PSU). La PSU consiste en dos pruebas obligatorias de Matemática y Lenguaje y Comunicación y dos electivas de Ciencias e Historia y Ciencias Sociales. Para seleccionar, las universidades deben ponderar las dos obligatorias y al menos una de las electivas, más el promedio de las notas de enseñanza media. De esta forma, tal como se destacó anteriormente, se sancionó un sistema más rígido a nivel estructural, dejando sin espacio de maniobra a las instituciones o carreras

[29] Véase también: http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=74748

para introducir posibles criterios académicos o sociodemográficos específicos, situación que permanece hasta hoy en día. Esto, a su vez, está haciendo surgir recientemente micro-procedimientos de acceso particulares de algunas instituciones, basados en la insuficiencia del sistema general. La arquitectura normativa y procedimental, consistente en un sistema conjunto de postulaciones y matrícula, no cambió. El postulante declara sus preferencias a una unidad central que las procesa contra la oferta de carreras y con restricción de cupos previamente informados, asignando las plazas en orden decreciente de puntaje ponderado de selección.

Los cuestionamientos a la PSU continúan hasta hoy, tanto en lo relativo a sus efectos sobre la equidad como en su validez predictiva (Silva y Koljatic, 2007; Koljatic y Silva, 2006; Koljatic y Silva, 2010; Contreras, Corbalán y Redondo, 2007). El tema del efecto de las pruebas de selección en la equidad en el acceso fue el más debatido. Los impulsores del cambio compararon las brechas socioeconómicas entre la prueba SIMCE de 1998 (de base curricular) y la PAA rendida por los mismos sujetos dos años después y concluyeron que las brechas son menores en el primer instrumento (Manzi y Bravo, 2002). Lamentablemente, frente a los cuestionamientos contemporáneos a la PSU relacionados con la equidad, no han replicado el estudio usando dicha prueba para compararla con la SIMCE.

Con todo, el debate que generaron las pruebas de admisión tuvo el efecto de desplazar el foco de validación de éstas desde los tecnicismos de la validez predictiva, hacia la equidad y la inclusión, como criterios para definir la metodología de acceso. No es suficiente que una prueba prediga bien, sino que lo haga por las razones correctas (Koljatic y Silva, 2010; Shepard, 1993). Pese a que en la década de 1990 se asiste a un explosivo aumento de la matrícula en la educación superior, los últimos años han visto surgir el concepto de inclusión, como parámetro que desafía el tradicional concepto de la igualdad de oportunidades basada en el mérito, para definir tanto una política de acceso a la educación superior como los mecanismos concretos de selección. El tema se instala menos en el ámbito de los tecnicismos y más en la agenda de la política, en el contexto de un sistema de enseñanza rigurosamente segmentado por la capacidad de pago de las familias.

La autonomía reclamada por el sistema de selección, resumida en la metáfora del termómetro al que no se le puede culpar de la enfermedad, ha dado paso a la apertura de cambios que tienen que ver con la transformación del mismo sistema. Como puede apreciarse, desde el año 2000 que se asiste a una preocupación por la equidad de acceso a la educación superior, que se enfoca en los criterios de selección y que ha desarrollado un crítica a los test estandarizados calificándolos de instrumentos discriminadores. En un primer momento, se pretendió que el desplazamiento del referente evaluativo desde

la aptitud académica hacia el currículum escolar podría mejorar la equidad en el acceso, en el entendido en que la experiencia escolar debería tender a independizar los resultados escolares del origen socioeconómico. Ante los nulos resultados obtenidos, el sistema de admisión se abrió a considerar el rendimiento relativo al contexto, como criterio de selección. En el capítulo cuatro se estudian en detalle los resultados de esta última medida; por ahora adelantemos que los resultados son, en el mejor de los casos, muy modestos y es sabido que la incorporación del denominado "Puntaje Ranking de Notas" como criterio de selección ha tenido además efectos colaterales inesperados.[30]

De esta forma, en Chile el intento de calibrar criterios académicos de admisión ya cumple una década y media sin resultados. La falta de planteamientos sobre las preguntas fundamentales subyacentes a este tema conduce, por un lado, a la crítica radical a los instrumentos (PSU) que propone su eliminación y, por otro, a la estéril calibración de tecnicismos que funcionarían como criterios de selección supuestamente más justos. Esto último suele tener efectos nulos en equidad. La razón es simple: no se trata de criterios que apunten directamente al objetivo de la equidad, sino que pretenden hacerlo de manera oblicua. De esta forma, el efecto de la Desigualdad Efectivamente Mantenida, se verifica de todas formas, con el agravante de que la introducción del Ranking de Notas tiene efectos no deseados y cumple la función ideológica de que hacer creer que se están cambiando las condiciones de equidad e inclusión. Los países que han debido enfrentar este problema –como el caso de Brasil - han implementado metodologías de acción afirmativa francas, como las leyes de cuotas o las bonificaciones por algún índice vulnerabilidad social (Aparecida, 2008; Neves, 2012; McCowan, 2007; Maggie y Fry, 2004; Somers, 2013).

El Sistema Único de Admisión chileno constituye una política pública que cabría valorar como la forma que la sociedad chilena, históricamente, ha intentado resolver este tema y que tiene logros importantes. La actual proliferación de formas de admisión fuera del sistema único e integrado, bajo el argumento tácito de que este sería injusto por naturaleza, y la discusión en los márgenes de los tecnicismos de la medición, invisibilizan la posibilidad de que este se reforme en base a la nueva realidad de la educación superior de masas, para alcanzar cotas más altas de justicia. Para ello, debería tener mecanismos sistémicos directamente dirigidos a lograr mayor equidad, sin sacrificar la excelencia. Sin embargo, el Sistema Único de Admisión se inscribe en un contexto educacional de alta segregación escolar y resultados desiguales, a la vez que en

[30] En efecto, el Puntaje Ranking de Notas ha impulsado inesperadamente el comportamiento estratégico de estudiantes de liceos públicos de alta exigencia, quienes mediante el cambio de colegio en el último año de enseñanza secundaria a uno de menor calidad, obtienen el puntaje máximo al cambiar de esa forma la base de comparación del rendimiento relativo. Para el proceso de admisión 2016, se calcularán el ranking de una forma que no incentiva este comportamiento.

una modalidad de desarrollo de la educación superior. Ambos aspectos se analizan en detalle en el siguiente capítulo.

2.6 Síntesis del capítulo segundo

La diversificación de la clase dirigente a partir de la década de 1870 quebró también el consenso en torno al papel del Estado en la educación. El triunfo de la noción del Estado docente, defendido por los liberales no apegados a la agenda clerical, incorpora ya en las postrimerías del siglo XIX la ambición democratizadora de la cultura y de la movilidad social característica del ethos mesocrático, que se afianza a partir de 1920 y, en particular, a partir de los gobiernos del Frente Popular. Así, el siglo XX es un período de expansión de las oportunidades educacionales que llega -ya en la década de 1960- hasta la demanda social por una educación superior al servicio del cambio social y la inclusión de sectores tradicionalmente postergados, aunque sin abandonar nunca la tradición de seleccionar a "los mejores". El punto era como realizar la clasificación de una manera "justa".

Dentro de ese contexto, Chile tiene la particularidad de haber establecido tempranamente una racionalidad determinada para manejar la admisión a los estudios superiores, que se constituye en alguna medida en una protección en contra de las arbitrariedades y los caprichos particulares. La mirada histórica da cuenta de más continuidades que rupturas en este aspecto particular. La aparición de psicometría, a fines de la década de 1960, concretada con el reemplazo del examen de bachillerato por la PAA, representa más bien un intento de perfeccionamiento instrumental, que mantiene una política secular: el tener un acceso selectivo a los estudios superiores, que diera garantías de que la universidad cuenta con estudiantes preparados cuyo número responde a la capacidad de las mismas. La sociedad de la época, de esta forma, resguardaba el valor de la igualdad de oportunidades, mediante la medición de los sujetos en base a un constructo independiente –así se pensaba- de las circunstancias sociales y de origen de los sujetos.

A nivel de las instituciones, se creó un sistema interuniversitario de admisión estudiantil cuya arquitectura general y manera de operar, permanece hasta este momento. Sin embargo, su significado e implicancias son diferentes debido a los dramáticos cambios que se verifican en la educación superior chilena a partir de la década de 1980 y que se verán en detalle en el siguiente capítulo. Desde la década de 1980, se asistió a un aumento explosivo de la matrícula en la educación superior, en todos sus niveles. A nivel global entre los años 1990 y 2011, la tasa bruta de cobertura

se incrementó el 14,2% al 45,8% y la neta del 11,8% al 33,3%.[31] Tal crecimiento se debe fundamentalmente a la universalización de la enseñanza secundaria y al incremento de la matrícula en instituciones privadas surgidas a partir de 1981. Es decir, aumentó tanto la población elegible como la oferta disponible.

El sistema de selección universitaria se vio tensionado por el surgimiento de nuevas instituciones privadas y por el autofinanciamiento. Las nuevas universidades se caracterizaron por la heterogeneidad y la ausencia de reglas de admisión bien institucionalizadas. El autofinanciamiento desplazó el foco de la admisión desde la perspectiva académica a la económica, moviendo los estándares de ingreso a la baja.

Iniciándose este siglo, al masificarse la educación secundaria y aumentar las expectativas de alcanzar la superior, el Estado vio en la examinación con propósitos de selección universitaria una palanca para afianzar el currículum nacional, la cobertura del mismo y su medición. El abandono de la aptitud, como concepto central del test de admisión y su migración hacia el foco en los conocimientos y habilidades adquiridos en la experiencia escolar, no cumplió prácticamente ninguno de sus propósitos iniciales y a la larga hizo surgir la crítica directa hacia los instrumentos y la selección como dispositivos justificadores de las desigualdades y fuentes de inequidad.

Así, los últimos años han visto emerger los conceptos de equidad e inclusión, como parámetros que desafían el tradicional concepto de la igualdad de oportunidades basada en el mérito, para definir una política de acceso a la educación superior. El tema se ha desplazado del tecnicismo psicométrico, hacia la agenda de la política social, en el contexto de un sistema de enseñanza rigurosamente segmentado en calidad por la capacidad de pago de las familias. Pese a la expansión de la matrícula, persiste la duda sobre si ha significado un mejoramiento de la equidad de acceso a una educación de calidad y se han relevado los criterios de la selección universitaria como uno de las fuentes de inequidad (Orellana, 2011; Latorre, González y Espinoza, 2009; Contreras, Corbalán y Redondo, 2007).

El movimiento estudiantil y social del año 2011 corrió el cerco definitivamente y planteó la demanda de mayor inclusión y cambios en la metodología de admisión de estudiantes en el segmento altamente selectivo de la oferta (Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile, 2011, Universidad de Chile, Comisión Equidad e Inclusión, 2011). Adicionalmente, proliferan las propuestas de diversificación en los criterios y procedimientos de selección, al alero del paraguas de la equidad, más que al

[31] Tasa Bruta: razón entre el número total de estudiantes de educación superior y la población de 18 a 24 años, correspondiente al grupo etario teórico. Tasa Neta: razón entre el número de estudiantes de 18 a 24 años que asisten a superior y la población de 18 a 24 años, correspondiente al grupo etario teórico (expresada como porcentaje).

de la validez predictiva (Rosas, 2007; Gaete, Sáenz, De La Fabián, Las Heras, Riquelme, Navarro y López, 2007; CESCC-OPECH, 2010; Gil y Bachs, sin fecha). Por su parte, el gobierno ha planteado como parte de la agenda el logro de mayor equidad por la vía de modificar las formas de admisión de estudiantes en el contexto de un sistema integrado interuniversitario del cual formen parte las instituciones que adscriban a un sistema público de educación superior.

Lo que se observa en el caso de la historia de los mecanismos de acceso e inclusión social a la educación superior en Chile, es el intento reiteradamente fallido, de dar con una medición del mérito que sea pro inclusión social. Los tres hitos son la PAA, la PSU y la introducción del "Puntaje Ranking de Notas".[32] En una perspectiva comparada, esto muestra cierta tendencia a tratar el problema de la inclusión social de manera oblicua, mediante pequeñas concesiones o políticas de corto alcance. Por su parte, se observa también la permanencia durante ya casi cinco décadas de un sistema integrado y una metodología centralizada de asignación de plazas el cual, según se verá más adelante, constituye un aspecto no estudiado que otorga a dicho sistema una característica especial con consecuencias a nivel de sus resultados en la distribución socioeconómica de las oportunidades. El surgimiento de una oferta alternativa de instituciones privadas y la arancelización general de los estudios superiores, introduce también un cambio decisivo en el contexto.

En este momento, por tanto, adquiere relevancia la discusión de fondo respecto de cómo se distribuye un bien como la educación superior. Se han demostrado las limitaciones de los tecnicismos que pretenden lograr mayor equidad calibrando criterios académicos de selección. Es el momento de entrar en una reflexión más comprehensiva sobre los fines de la equidad de acceso a la educación superior, en el contexto actual de reforma del sistema educacional chileno.

[32] El capítulo cuatro incluye una evaluación de los resultados del "Puntaje Ranking de Notas" que justifica esta aseveración.

Capítulo 3

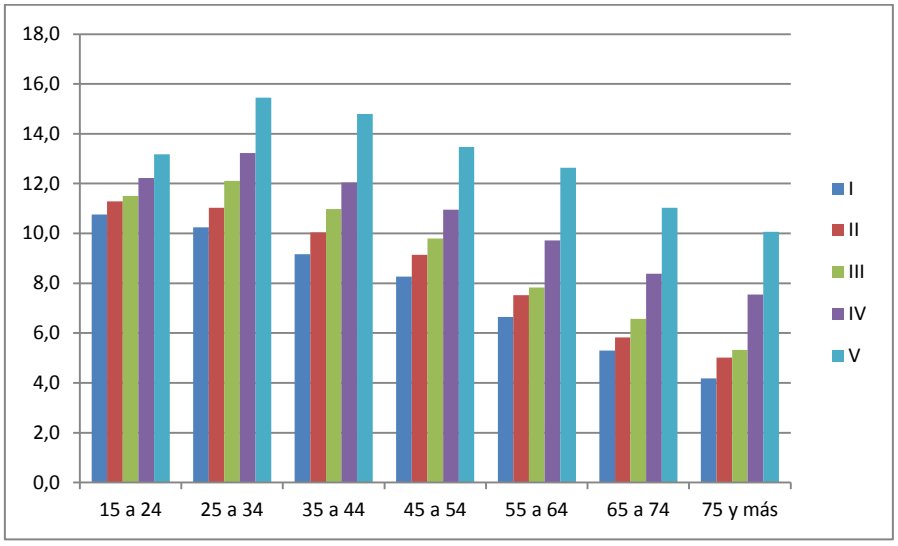
Antecedentes Generales sobre la Equidad en el Acceso en la Educación Superior Chilena

3.1 La desigualdad educativa en Chile

Es consustancial a la educación la tensión entre sus dos funciones principales. Por un lado, en las sociedades contemporáneas siempre está la idea de que la educación debe tener una función igualadora. Las brechas de escolaridad o de aprendizajes por raza, género o nivel social son vistas negativamente desde cualquier ángulo. Por otro, se espera que desde la educación se legitimen las desigualdades que permiten la división del trabajo y, en general, el funcionamiento de la vida social. En la medida que los niveles educativos han ido avanzando en cobertura y en años de escolarización normativamente obligatorios, mayor sensibilidad existe ante el primer criterio señalado, es decir, el de la igualdad. Extendiéndose primero hasta la educación básica y luego hasta la educación media, la escolarización obligatoria se entiende como el espacio de formación mínima del ciudadano y los niveles superiores, como los reservados para aquellos que son identificados como los más capaces y talentosos. Al mismo tiempo, la expansión de la cobertura de un nivel de estudios, hace más agudo el sentimiento de exclusión del mismo (García-Huidobro y Belleï, 2003). En la medida que las sociedades se acercan al umbral de la educación secundaria obligatoria y universal, mayores son las expectativas por acceder a la educación superior y en dicho nivel la balanza se inclina hacia la demanda de mayor igualdad.

Chile ya casi completa un siglo de ampliación de las oportunidades educativas que secuencialmente han ido abarcando los diferentes niveles educacionales. El gráfico N° 2 muestra los años de escolaridad según grupo etario y quintil de ingreso autónomo familiar per cápita. Aun cuando se aprecian brechas en todos los grupos de edad, estas son menores entre los jóvenes, demostrando el progreso en cobertura que ha existido a lo largo de las últimas décadas. Pese a lo anterior persisten desigualdades en el acceso y los resultados en los diferentes niveles de la enseñanza según la dimensión socioeconómica, con la sola excepción de la educación básica. Como lo muestra el gráfico N° 3, dicho nivel de estudios tiene prácticamente cobertura universal sin diferencias significativas entre grupos sociales. En la educación media la cobertura bordea el 72% y se observan diferencias menores según quintil. En la educación preescolar la cobertura es baja, sin duda debido a que la asistencia está sujeta a factores culturales y sociales, como la electividad o las oportunidades de trabajar de las mujeres.

Gráfico 2 Años de escolaridad según grupo etario y quintil de ingreso familiar autónomo per cápita, 2011

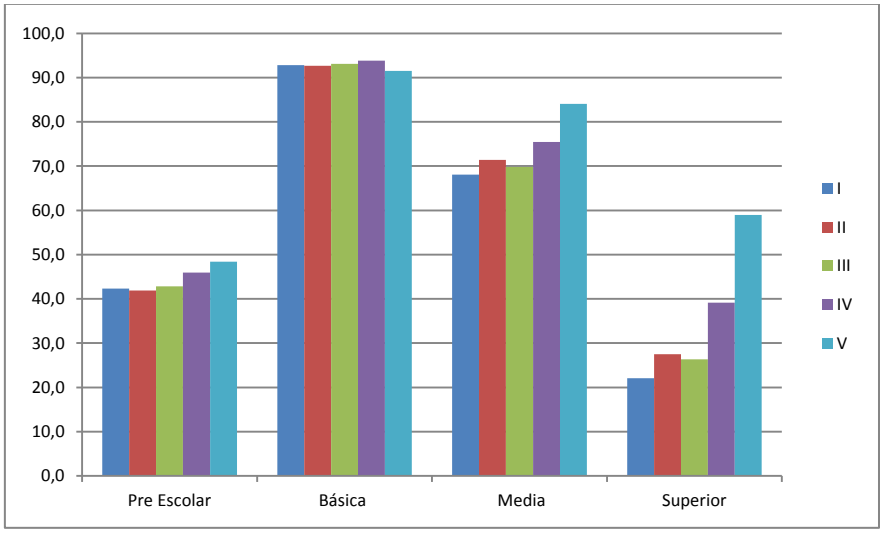


Fuente: Elaboración propia a partir de Encuesta CASEN, 2011.

Es en la educación superior donde la cobertura es más baja – en general es de 46%- a la vez que se dan diferencias apreciables entre los quintiles de ingreso. Una abundante literatura ha mostrado estas brechas socioeconómicas de acceso a la educación superior y la segmentación de la matrícula, a la vez que aboga por la inclusión y por políticas de equidad y acción afirmativa (Williams, 2006; García-Huidobro J. , Desafíos para las políticas de equidad e inclusuón en la educación superior, 2006; Manzi, 2006; Araujo y Moreno, 2005; CESCC-OPECH, 2010; Díaz-Romero, 2006; Espinoza, 2008a; Gaete et al., 2007; Centro de Estudios Construcción Critica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2010b; Latorre et al., 2009; Universidad de Chile, Comisión Equidad e Inclusión, 2011; OECD, 2009; Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega, 2010). También han cobrado atención las diferencias de género, aunque más en relación a los instrumentos usados en los procesos de admisión que en la cobertura, en que no se observan brechas. Se ha afirmado en efecto que la antigua PAA y ahora la PSU adolecen de sesgo de género debido a la mayor familiaridad que tendrían sus contenidos para los varones (Araujo y Moreno, 2005; Armanet y Uribe, 2005). Desde otra perspectiva, se señala que las diferencias en el rendimiento en estos tests expresa desigualdades reales –no sesgos- entre hombres y mujeres, las que se explican en realidad por diferencias de género en los procesos de educación y socialización (Le Foulon, 2002). Donde parece haber consenso es en la segregación horizontal de la matrícula por género, que lleva a la existencia de carreras feminizadas, generalmente asociadas a menor prestigio y remuneraciones, tendencia reforzada por la preferencia de las propias mujeres por dichas carreras, siguiendo patrones de socialización sobre el

carácter de lo femenino y lo masculino y su influencia en la expectativas subjetivas (Diaz, 2002; Rojas, 2003).

Gráfico 3 Tasa de cobertura bruta según nivel educativo y quintil de ingreso autónomo per cápita, 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados de Encuesta CASEN, 2011.

Otra dimensión, menos atendida que la anterior, es aquella relacionada con la distribución geográfica de la matrícula, la que sigue el patrón de desigualdades territoriales entre regiones y dentro de ellas, produciéndose lugares de gran concentración de la oferta educativa por oposición a otros de nula o baja oferta, o con serios problemas de calidad y diversidad de esta (Donoso, Arias, Weason y Frites, 2012). Se atribuye tal fenómeno a la ausencia de una genuina política de distribución de las oportunidades por parte del Estado a través de sus universidades y a la preeminencia de la espontaneidad de la iniciativa privada (Donoso, 2010).

La línea de investigación relacionada con el sistema nacional de admisión, en general lo identifica como fuente de inequidades.[33] En otras palabras, aunque las desigualdades acumuladas a lo largo de la trayectoria educacional son significativas, el predicamento de este tipo de estudios es que la selección de alumnos en la educación superior vendría a exacerbarlas, midiendo a los sujetos en base a criterios de mérito académico a los que ellos se enfrentarían en desigualdad de condiciones, habida cuenta de la dispar calidad de la educación recibida. A nuestro juicio, hay aspectos desatendidos por este tipo de investigaciones. En primer lugar, se refieren indistintamente a la PSU y a la operación de la selección. Ciertamente que son dos elementos relacionados, pero aun cuando se puedan demostrar brechas en los resultados

[33] Dicha literatura será comentada en detalle en el capítulo 4.

de dicho test, lo verdaderamente relevante es la modalidad en que opera la selección, es decir, los resultados de la operación completa que determina la locación de un sujeto en la educación superior y en este aspecto influyen otra serie de factores: preferencias de los postulantes, localización geográfica de la oferta, tendencias en las migraciones de postulantes y los restantes factores de selección distintos de la PSU. De esta forma, se ha invisibilizado un aspecto esencial, consistente en la racionalidad del uso de los criterios de selección o, en otras palabras, la modalidad en que se resuelve la convergencia entre la oferta de las instituciones y la demanda de los estudiantes. Si bien está demostrado que en los resultados de la PSU gravita decisivamente el capital cultural de la familia y la calidad de la educación recibida, la extrapolación de las brechas observadas en este punto, a un juicio sobre los resultados de la asignación selectiva de cupos, carece por el momento de evidencia.

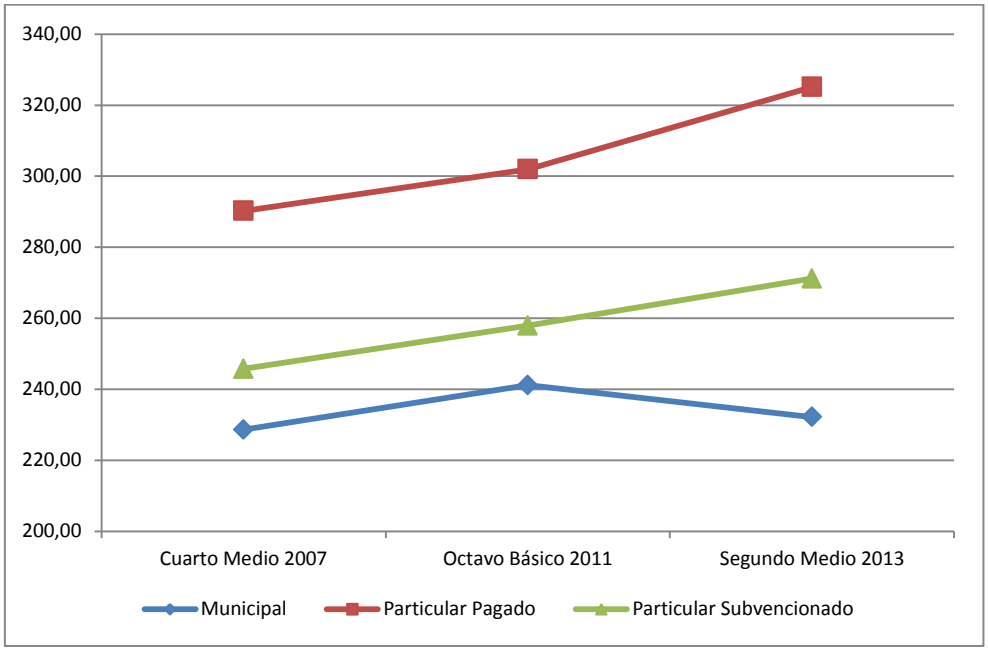
En segundo lugar, se afirma que existe un acceso segmentado socio-económicamente a la educación superior, en el sentido que existiría una simetría entre la jerarquía de calidad de las instituciones y la jerarquía social, económica y cultural de las familias, todo lo cual sería consecuencia de la PSU y de la selección universitaria. Por lo general, como ya se ha comentado, se usa el tipo de colegio de origen para demostrar dicho ambiente jerarquizado en el acceso. Usando también alguna tipología de clasificación de universidades, se muestra como en las más selectivas y de mayor prestigio, se concentran los sujetos de mayor capital económico y cultural. Al hacer esto, se olvida mirar las diferencias observables dentro de cada categoría a nivel de las instituciones y dentro de cada tipo de colegio a nivel de los sujetos. ¿Hasta qué punto el resultado de la selección produce *al interior* de la matrícula universitaria un acceso segmentado?, es una pregunta que no conoce aún evidencia que permita responderla. La constatación de brechas socioeconómicas en la PSU y de brechas de acceso por quintil, no constituye una base empírica que permita señalar que el sistema único de selección genera, por sí mismo, un acceso segmentado.

En realidad, una aproximación comprehensiva a las brechas de acceso a la educación superior requiere conocer los múltiples procesos de clasificación que se concretan a lo largo de la trayectoria educativa de las personas. La arquitectura y funcionamiento del sistema escolar chileno, que se describe en las líneas que siguen, muestra que la desigualdad en la educación superior no puede mostrarse aisladamente de todo el proceso educativo y que el momento en que se define la aceptación o el rechazo de un sujeto a la educación superior más selectiva y de prestigio, es el final de un largo proceso de donde ya han operado múltiples selecciones menos explícitas.

El gráfico N° 4, muestra el desempeño promedio según tipo de colegio en la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) de matemática de

cuarto y octavo básicos y segundo medio en los años 2007, 2011 y 2013 respectivamente, que corresponden al avance de la trayectoria de la misma cohorte en el sistema escolar.

Gráfico 4 Puntajes promedio SIMCE matemáticas cohorte de cuarto básico, octavo básico y segundo medio en los años 2007, 2011 y 2013 respectivamente

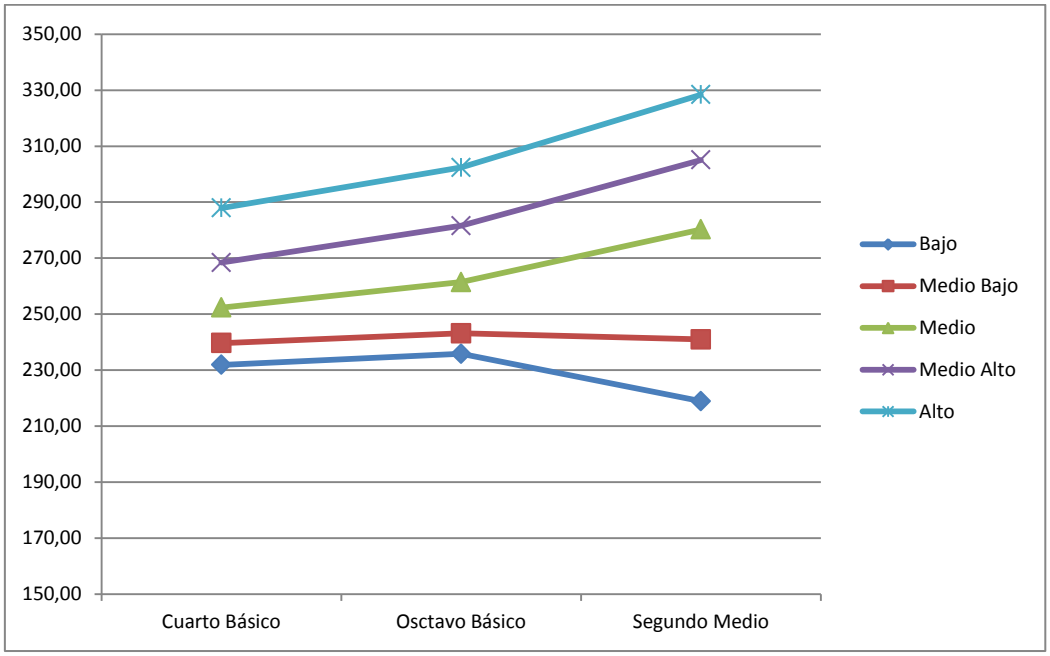


Fuente: Elaboración propia en base a "Resultados SIMCE 2007, 2011 y 2013". http://www.agenciaeducacion.cl/investigadores/bases-de-datos-nacionales/

Las brechas de desempeño son evidentes; sin embargo lo más significativo es que tras seis años se trayectoria, la brecha que separa a los colegios municipales de las dos restantes categorías aumenta significativamente, siendo lo esperable que el proceso educativo tenga más bien un efecto igualador. El gráfico N° 5 muestra el desempeño en la misma prueba de matemática para el año 2013, en los tres niveles ya señalados en los diferentes grupos de clasificación socioeconómica que utilizó dicha versión del SIMCE.[34] Puede apreciarse con claridad el estancamiento de los resultados del grupo medio bajo, el deterioro del grupo bajo y el mejoramiento absoluto y relativo de los grupos medio, medio alto y alto.

[34] La metodología de construcción de grupos socioeconómicos del SIMCE 2013 utiliza las variables de años de escolaridad de los progenitores e ingreso monetario familiar. Se puede consultar en detalle en: http://www.agenciaeducacion.cl/simce/documentos-tecnicos/

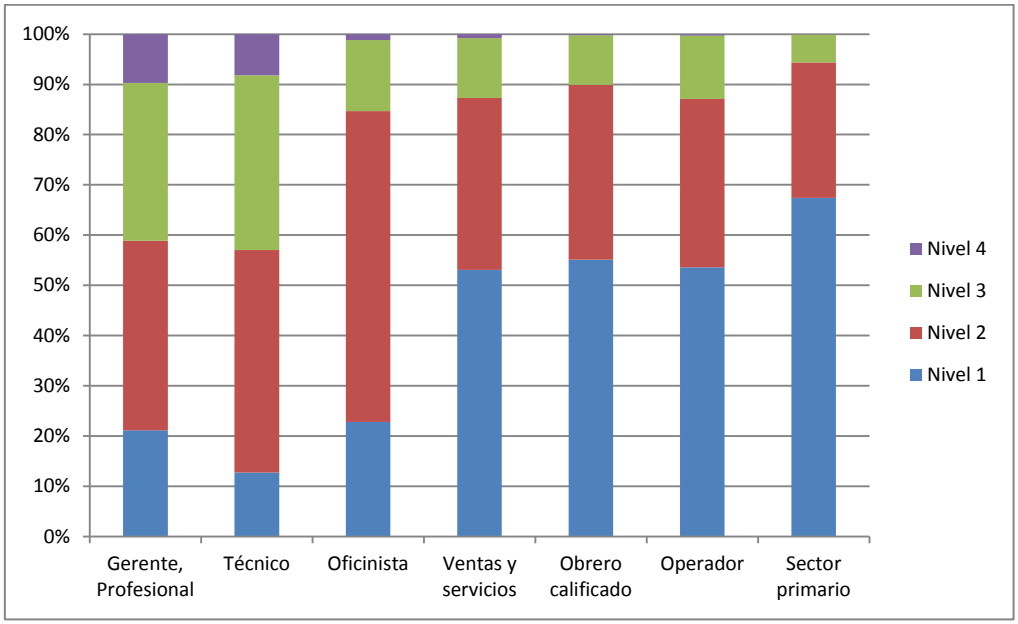
Gráfico 5 Puntaje promedio SIMCE matemática 2013, según grupo socioeconómico



Fuente: Elaboración propia en base a "Resultados SIMCE 2013".

El grado en que las diferencias económicas entre las personas se relacionan con el desempeño escolar de estas ha sido corroborado por mediciones internacionales. La encuesta *Literacy in the Information Age* realizada por la OECD en el año 2000 evaluó el desempeño de habilidades lectoras necesarias para participar activamente en la "sociedad del conocimiento y la información" en un conjunto de países. Uno de los aspectos destacados es que la mitad de la población chilena queda ubicada en el nivel considerado insuficiente, observándose pocas diferencias entre los diferentes grupos de edad, lo que sugiere que los avances de la educación chilena en entregar las competencias mínimas requeridas son lentos. El gráfico N° 6 muestra el porcentaje de cada categoría ocupacional en los diferentes niveles de competencia lectora. El nivel 1, es el que queda bajo el umbral mínimo de desempeño. Se aprecia claramente como la estructura social está fuertemente asociada a la calidad de los aprendizajes de las personas.

Gráfico 6 Promedio de rendimiento en prueba PISA, habilidad lectora, según categoría ocupacional



Fuente: OECD (2000).

El sistema educacional chileno por tanto, ha tenido sostenidos logros en cobertura en los años de escolaridad obligatoria, pero no genera una experiencia de aprendizaje acorde con la demanda igualitaria que se esperaría de dicho nivel de estudios, lo cual se verifica en el peso del origen familiar en los resultados educativos. Se ha identificado como una de las razones centrales de este problema la segregación social al interior del sistema escolar (Elacqua y Santos, 2013; Bellei, 2013; Valenzuela, Villalobos y Gómez, 2013). En efecto, en Chile existen tres tipos colegios según su dependencia administrativa lo que determina diferentes regímenes de financiamiento y de constitución de las comunidades educativas. Las categorías generales son: municipal, particular subvencionado y particular pagado. Los primeros son los colegios públicos propiamente tal y que se encuentran administrados desde el poder local (municipios). Se financian por la subvención estatal por alumno y por recursos del presupuesto local. Tienen prohibido el cobro de copago y la selección de estudiantes, salvo en la educación media. Los segundos son de propiedad privada pero financiamiento mixto. Reciben la subvención por alumno del Estado y a la vez la mayoría cobra un copago a las familias. Es por lo tanto un sector muy heterogéneo que agrupa escuelas tradicionales propiedad de congregaciones religiosas y otras nuevas surgidas a partir de la oportunidad de negocios que significa la posibilidad del copago. Estas escuelas pueden seleccionar y expulsar alumnos. La tercera categoría corresponde a escuelas particulares que son financiadas totalmente por el arancel pagado por las familias. Es el segmento más elitizado de la educación escolar chilena.

Esta arquitectura organizacional trae como correlato la agrupación de los estudiantes chilenos según su origen socioeconómico. En los colegios particulares pagados estudia el 8% de la población escolar chilena y es el grupo de correspondiente a la elite económica y social. Por oposición, los colegios municipales abarcan el 39% de la matrícula y allí estudian los niños y jóvenes de menos recursos económicos y mayor vulnerabilidad. Cabe señalar que Chile es el cuarto país de la OECD con menor matrícula escolar en escuelas públicas. El sector particular subvencionado es el más heterogéneo y asisten a él los estudiantes de nivel medio y medio-bajo; sin embargo en su interior hay a su vez una segmentación provocada por las diferencias en el copago y los procesos de selección académica o de otra índole que condicionan el ingreso de estudiantes nuevos. Este tipo de colegio abarca el 53% de la matrícula (OECD, 2014; Carrasco, Contreras, Santos, Elacqua, Torche y Valenzuela, 2014).

La segmentación económica del sistema escolar chileno es un proceso que se ha venido acentuando desde la década de 1990, en general despoblando al sector público en favor de los otros dos tipos de colegio, generando una especialización de cada sector en un determinado perfil social y cultural de alumnos. (García-Huidobro y Bellei, 2003). En este proceso ha sido decisivo el incremento de la modalidad de financiamiento compartido a partir del año 1993 en el sector particular subvencionado:

> "El financiamiento compartido está generando una geografía educacional estratificada, en la que cada segmento socioeconómico tiene una escuela distinta acorde con su capacidad de pago, abajo, en la capa más pobre de la sociedad seguirían existiendo escuelas totalmente gratuitas para los sectores que, dada su pobreza, no pueden aportar nada; en el otro extremo escuelas, de distintos precios, totalmente pagadas por sus usuarios. En el medio el financiamiento compartido con distintos precios según la capacidad de pago de sus usuarios" (García-Huidobro y Belleï, Desigualdad Educativa en Chile, 2003: 16).

Las consecuencias de este proceso distan de relacionarse sólo con las brechas de gastos por alumno. La segregación escolar favorece una fuerte asociación de los resultados de aprendizaje con el capital cultural y económico de las familias, genera comunidades escolares alejadas de la realidad social del país y estigmatiza a las escuelas que deben educar a los estudiantes con mayores dificultades, moviéndolas hacia un círculo de desesperanza.

Aun cuando sus mediciones difieren, en perspectiva comparada la segregación del sistema escolar chileno es alta. Uno de los indicadores más usados para medirla es el Índice de Disimilitud de Duncan, que es un valor entre 0 y 1, en el que el 0 implica ausencia de segregación y el 1 segregación máxima. Este valor indica la proporción de estudiantes de un subgrupo determinado que debería ser trasladado de colegio para

lograr una distribución igual a la proporción que representa dicho subgrupo en la población total, es decir, una distribución no segregada. Se calcula un valor de Duncan de 0,53, situando a Chile como uno de los países con mayor segregación socioeconómica de la matrícula escolar del mundo (Carrasco *et al*., 2014). A la vez, la tendencia de este indicador es al alza. El efecto que ha tenido este proceso en la agudización de las diferencias sociales y culturales entre tipos de establecimientos es dramático:

> "El aumento de la segregación se refleja en la evolución de la distribución socioeconómica según tipos de escuelas. El sector de la educación municipal es cada vez más pobre. Mientras que en 2002, un 38% de las escuelas básicas municipales fue clasificado como perteneciente al sector socioeconómico más bajo, en 2008 el porcentaje había aumentado a 44%. Y en la educación media la situación es similar. En tanto, el sector de colegios particulares pagados es cada vez más pudiente. En 2002, un 78% de las escuelas pagadas que ofrecían educación básica fue clasificado en la categoría socioeconómica más alta. En 2008 un 94% de esos establecimientos estaba en esa condición, según cifras elaboradas por el Ministerio de Educación (Mineduc). El cambio es aún más dramático en la educación media. Mientras que en 2001 un 53% de los colegios pagados fue clasificado en la categoría socioeconómica más alta, en 2008 esa cifra era de 93%. En otras palabras, los colegios particulares pagados de clase media están desapareciendo. Esta evolución viene acompañada de otra tendencia: entre 2002 y 2008, cerca de un 30% de los colegios pagados cerraron o se transformaron en colegios particulares subvencionados, según datos del Mineduc. Es decir, los niveles de segregación socioeconómica en el sector pagado están en constante aumento" (Carrasco *et al*., 2014, pp. 13-14).

Cabe señalar que la literatura especializada ha probado suficientemente que la segregación escolar, aun cuando puede ser impulsada por factores exógenos, como la segregación territorial o la elección de los padres, se explica fundamentalmente por factores endógenos al sistema educativo que tienen que ver con su diseño estructural. En efecto, Elacqua y Santos (2013) comprueban que la segregación escolar es mayor que la territorial y que la arquitectura del sistema le añade 8,5 puntos porcentuales. Así mismo, si todos los estudiantes asistieran a la escuela más cercana a su domicilio, entones la segregación disminuiría en 15 puntos porcentuales entre los grupos más ricos y los más pobres.

En cuanto a la elección de los padres, esto parece ser más bien un efecto de la segregación, más que su causa. La creencia de que los padres buscan determinadas características de las escuelas, las que serían diferentes entre las clases sociales no tiene

sustento empírico. Antes bien, las preferencias por la calidad educacional son parecidas si se suprimen las restricciones de acceso (pago, selección, distancia, etc.) a que están sometidas las familias. Esto implica que precisamente son esas restricciones las que limitan la capacidad de elección de las familias (Carrasco *et al.*, 2014).

Finalmente, el financiamiento compartido y la selección son factores que refuerzan la segregación escolar. En el primer caso, por constituir una barrera de entrada para los padres que no pueden solventar el copago limitando de esta manera la libertad de elección de establecimiento. A su vez, al constituir el pago por educación un símbolo de estatus, hace que muchos padres se autoexcluyan de la educación pública. La búsqueda de los padres de un criterio diferenciador los lleva a elegir el mayor copago posible de ser solventando por el erario familiar, dejando a la educación gratuita como el lugar donde van los que no pueden pagar y, consecuentemente, no se pueden autoexcluir de ella. Bajo esa lógica, los incentivos para hacer lo posible por huir de la educación pública son muy claros y el comportamiento de las familias es el esperado.

En el segundo caso, la selección pone el incentivo en las escuelas de elegir para educar a los mejores alumnos dentro del grupo objetivo que les entrega la rigurosa estratificación social generada por el copago. Esto es así, debido a que las escuelas están inmersas en un sistema competitivo, basado en el subsidio a la demanda (*vouchers*) y a que el concepto fundamental de dicha competencia es la reputación académica medida por los resultados en pruebas estandarizadas, como el SIMCE y la PSU.

> "En un sistema escolar organizado en base a un sistema de *vouchers* o subsidio a la demanda, provisión mixta y libertad de elección, la *competencia* refiere a las acciones que los establecimientos deben emprender para capturar una demanda que no está cautiva (disponible para todos los establecimientos relativamente cercanos) y de lo cual depende la sobrevivencia en términos de financiamiento. Concomitantemente, la *reputación* es el activo más importante con que cuentan los establecimientos para competir satisfactoriamente. La respuesta de los directores es clara en cuanto clarifica que la reputación de sus establecimientos –sensible a la demanda por matrícula que enfrentan- se vincula estrechamente a los resultados de las pruebas estandarizadas (…). En consecuencia, es posible hipotetizar que, dado que el desempeño académico es gravitante en la estructura de demanda que enfrentan los establecimientos, los directores destinan variados recursos organizacionales para organizar un sistema de admisión que permita reclutar una composición de estudiantes que asegure retornos en términos de desempeños globales en los tests estandarizados. Como se ha visto, es posible que las sesiones de juegos y entrevistas así como las pruebas de ingreso sean el mejor mecanismo para capturar ese tipo de alumnado" (Carrasco, 2014, p. 35).

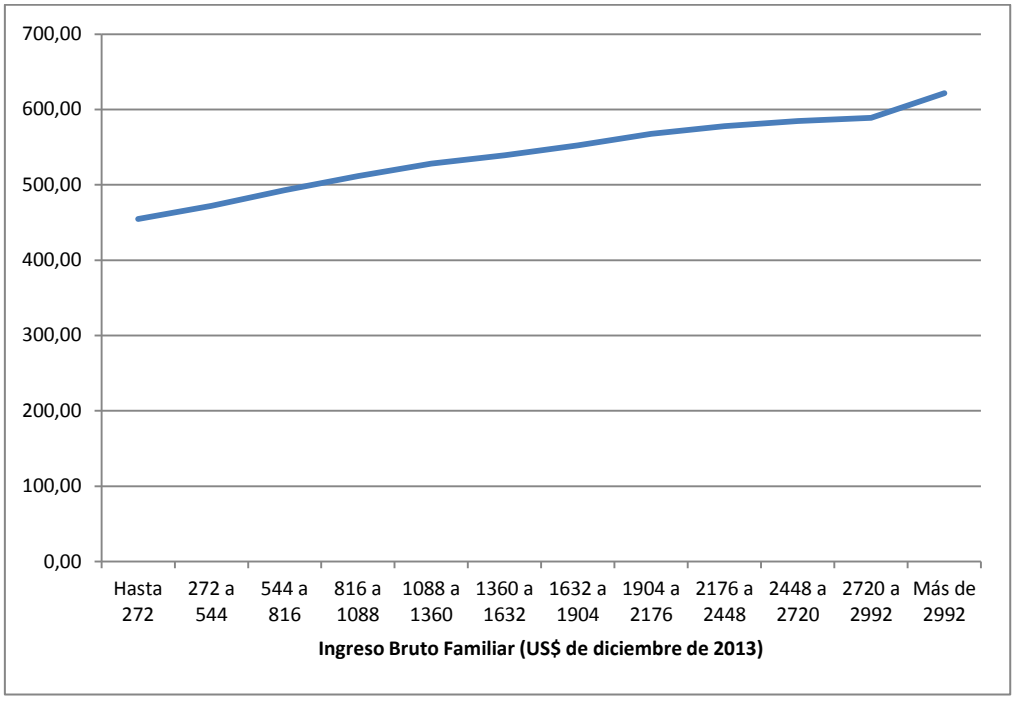
Carrasco (2014) encontró que muchos colegios realizan selección en el primer ciclo de enseñanza básica, donde está prohibido por la Ley y que incluso la selección opera en condiciones en que hay más cupos que postulantes, dados los incentivos antes señalados, implicando que la selección ocurre después y por encima de la autoselección de las familias, refinando aún más la homogenización académica y económica del alumnado. No obstante lo anterior, no hay evidencia de que exista una relación positiva entre selección y efectividad escolar. El mismo estudio concluye que mientras mayores son los recursos del establecimiento y su carácter privado, mayores probabilidades de implementar procesos selectivos, en los que se ajusta al alumnado a los requerimientos reputacionales del colegio (Carrasco, 2014).

El sistema educativo chileno por tanto, parece deliberadamente diseñado para hacer dependientes los resultados escolares del origen, vulnerando un principio que define la justicia en la educación obligatoria en la sociedades contemporáneas y con el cual pocos estarían en desacuerdo: que las condiciones de origen socio cultural deben ser lo más irrelevantes posibles en el logro educacional de los individuos (Brighouse, 2000; Brighouse, 2004).

¿Qué implicancias tiene este panorama en la evolución del acceso y la cobertura de la educación superior? El gráfico N° 7 muestra el puntaje promedio de la PSU (promedio simple de las pruebas de lenguaje y matemática) del año 2013 según ingreso bruto familiar.

No podrá extrañar la estrecha relación entre los resultados de la PSU y el ingreso familiar que muestra el gráfico, luego de conocer como es el diseño de la educación escolar chilena, el tipo de incentivos que pone en las escuelas y las familias y la desigual distribución del gasto por alumno que tiende a estructurar. Meneses y *et al.* (2010) hicieron un seguimiento longitudinal de los egresados de la enseñanza media en el año 2006, logrando mostrar las diferencias en el ingreso a la educación superior según el tipo de colegio y la modalidad de enseñanza. En dicha cohorte, un 32% de los egresados ingresó a la educación superior en año inmediatamente siguiente, a la vez que un 57% ingresó a la educación superior entre los años 2006 a 2009. Las diferencias por tipo de colegio son ostensibles y se muestran en la tabla 10.

Gráfico 7 Puntaje Promedio PSU (lenguaje y matemática) 2013, según ingreso bruto familiar



Fuente: Elaboración propia a partir de los archivos de gestión del proceso de admisión 2013. (El puntaje estandarizado de la PSU se expresa en una escala que va de 150 a 850 puntos con mediana de 500).

Tabla 10 Cohorte de egreso de la educación media 2006. Ingreso a la Educación superior por tipo de colegio

Tipo de Colegio	% de egresados	% de egresados que ingresan a la educación superior	% de egresados que ingresan a la educación superior inmediatamente después del egreso	% de egresados que se mantiene en la educación superior 4 años después
Particular Pagado	7%	92%	76%	72%
Particular subvencionado	42%	63%	35%	45%
Municipal	46%	48%	25%	33%
Corporación	5%	52%	16%	36%

Fuente: Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega (2010)

Aunque parece fuera de duda que existen diferencias de preparación escolar y cobertura del currículum según el tipo de colegio, no sabemos si en los datos hay otros factores influyentes: capital cultural de las familias, expectativas de continuar la educación superior y, sobre todo, la medida en que el nivel socioeconómico coloniza los resultados educacionales (Mayol, Araya, Azócar y Azócar, 2010). El riesgo de poner el foco en el

tipo de establecimiento de origen es que termina asimilándose la distinción "público-privado", como "clase baja-clase alta" y al difuso sector privado subvencionado, como si toda su matrícula fuera de clase media, a la par que se hace un juicio grueso sobre la calidad de los diferentes tipos de colegio. Varios estudios han demostrado que, a igual nivel socioeconómico, los resultados de los colegios son similares, lo que implica que lo determinante es precisamente dicho factor (Duarte, Bos y Moreno, 2009; Centro de Estudios, MINEDUC, 2013) y que la trayectoria educativa tiende a potenciar los resultados de los más ricos y estancar e incluso empeorar los de los más pobres. De esta forma, el acceso a una educación superior de calidad está ya determinado al inicio de la enseñanza media, pero no lo estaba en cuarto básico, como lo demuestra el hecho de que la correlación entre PSU y SIMCE es inexistente en cuarto básico y alta el segundo medio (Mayol, Araya, Azócar y Azócar, 2010).

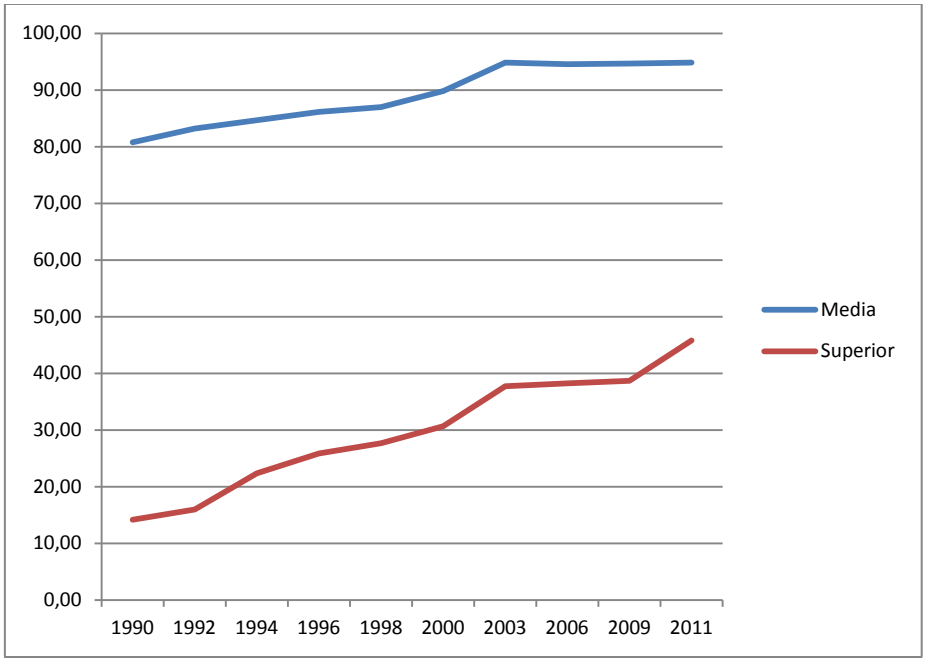
> "El sistema escolar chileno ha generado en segundo medio (a los 15 o 16 años aproximadamente) las condiciones de ingreso a la Universidad, a partir de determinaciones económicas. La estructura de oportunidades está alterada por este problema, generando un determinismo social a partir de lo económico. Con todo, el legado de desigualdades a lo largo de la trayectoria educacional en Chile es muy considerable" (Mayol, Araya, Azócar y Azócar, 2010).

Pese a todo lo anterior, las oportunidades de acceso a la educación superior aumentaron de manera resaltante en la última década del siglo pasado y la primera del actual. La tasa de graduados de la educación secundaria de entre 20 y 24 años subió del 52% al 90% entre 1990 y 2006 (Elacqua, 2011) a la par que la tasa bruta de cobertura de la educación superior subió del 14,2 al 45,8% (República de Chile, Ministerio de Educación, 2012). Dicho proceso es parte de la modernización que ha tenido la sociedad chilena en los últimos 35 años, que ha implicado una marcada tercerización de la economía y cambios en la fisonomía, volumen y empleo de los sectores medios (Orellana, 2011; León y Martínez, 1998), de forma tal que, a la expansión de la oferta, se suma la alta expectativa de las familias de alcanzar la educación superior para sus hijos, debido tanto a las considerables brechas de ingreso entre quienes lo hacen y quiénes no, como a la búsqueda de un efecto de compensación frente a un débil sistema de protección social (Wilensky, 2002; Orellana, 2011).

El gráfico N° 8 muestra la tasa de cobertura bruta de la educación media y de la educación superior desde 1990 al año 2011. Como se aprecia, la primera tiene un crecimiento sostenido desde 1990 a 2003, año a partir del cual se estabiliza en un 95%, lo que puede considerarse un alcance universal. En el caso de la educación superior, la cobertura se multiplica por 2,7 entre 1990 y 2003, luego se mantiene con un leve

crecimiento, para tomar nuevamente un ritmo más acelerado, que lleva la cobertura bruta hasta un 45,8% en el año 2011.

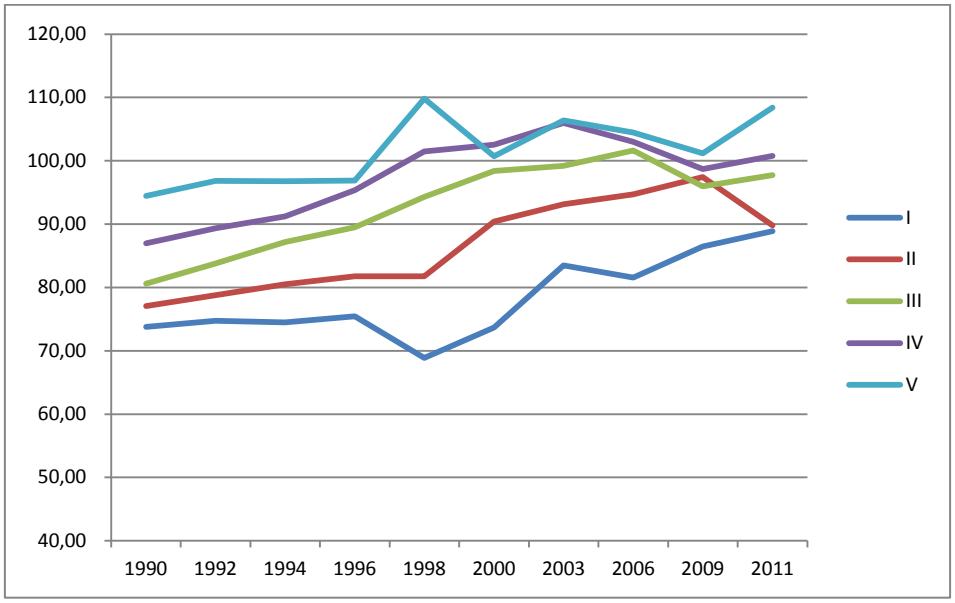
Gráfico 8 Tasa de cobertura bruta de la educación media y superior, 1990-2011



Fuente: Elaboración propia según datos de Encuesta CASEN, 1990-2011 y República de Chile, Ministerio de Educación, Evolución de la Inversión y de la Gestión Pública en Educación Superior, 1990-2011 (2012).

La curva de crecimiento de la cobertura de la educación media desagregada ahora por quintil de ingreso familiar per cápita se muestra en la gráfica siguiente. Los quintiles más pobres verifican un crecimiento vertiginoso desde fines de la década del noventa, mientras que los dos más ricos se acercan a la cobertura universal hacia el año 2000. Cabe destacar la trayectoria del quintil I, el que duplica su participación en los últimos cinco años de la serie.

Gráfico 9 Cobertura bruta de la educación superior por quintil de ingreso, 1990-2011



Fuente: Elaboración propia según resultados de Encuesta CASEN, 1990 – 2011 y República de Chile, Ministerio de Educación (2012) Evolución de la Inversión y de la Gestión Pública en Educación Superior, 1990-2011.

La tendencia a la universalización de la educación media aumenta la población formalmente elegible para los estudios superiores e incrementa las expectativas de la población subrepresentada en ella de obtener acceso a dicho nivel. Como se aprecia en la tabla N° 11este aumento de cobertura ha beneficiado a todos los grupos sociales, aunque las magnitudes y velocidades de crecimiento difieren.

Tabla 11 Tasa de cobertura neta de la educación superior según quintil de ingreso autónomo per cápita, 1990-2011

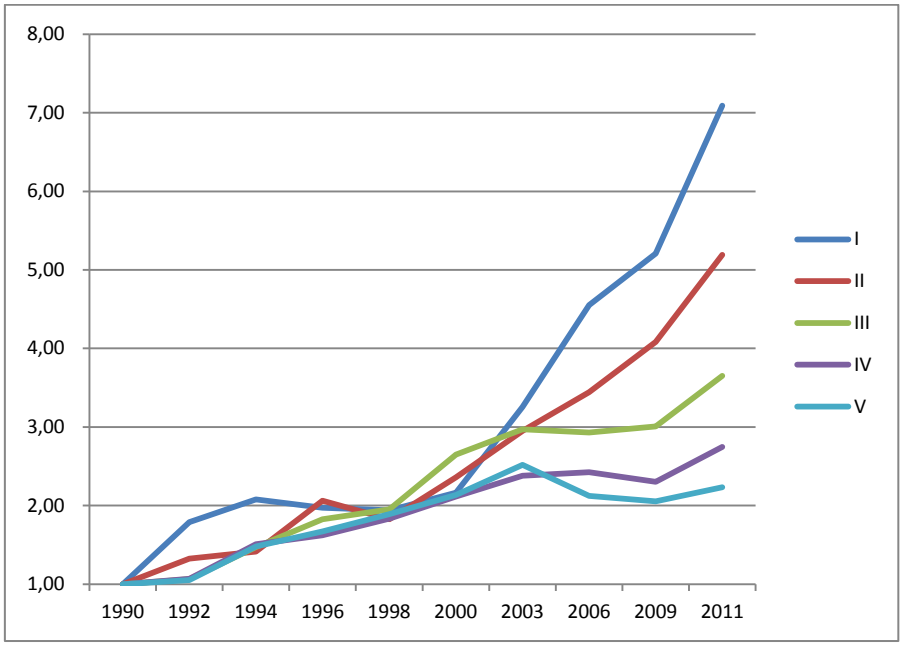
Año	I	II	III	IV	V
1990	3,80	6,50	10,80	20,40	37,70
1992	6,80	8,60	11,50	21,80	39,60
1994	7,90	9,20	15,90	30,80	55,80
1996	7,50	13,40	19,70	33,10	63,00
1998	7,37	11,87	21,09	37,39	71,32
2000	8,22	15,34	28,61	43,18	80,45
2003	12,37	19,17	32,10	48,59	94,92
2006	17,30	22,39	31,65	49,49	80,00
2009	19,79	26,54	32,50	46,97	77,48
2011	26,94	33,75	39,43	56,04	84,20

Fuente: Fuente: Elaboración propia según resultados de Encuesta CASEN, 1990 - 2011 y República de Chile, Ministerio de Educación (2012) Evolución dela Inversión y de la Gestión Pública en Educación Superior, 1990-2011.

Mientras más bajo el quintil más baja es la representación, pero a su vez, más acelerado ha sido el crecimiento en las últimas dos décadas y media. En efecto, como se muestra en el gráfico N° 10, el quintil I ha multiplicado su participación por 7, el II por 5, el III por 3,6, el IV por 2,6, mientras que los quintiles más ricos han duplicado su participación acercándose a la cobertura universal en el período 1990-2011. También se aprecia que el año 2000 marca un punto de inflexión, a partir del cual se dispara la velocidad de aumento de la cobertura en los quintiles más pobres.

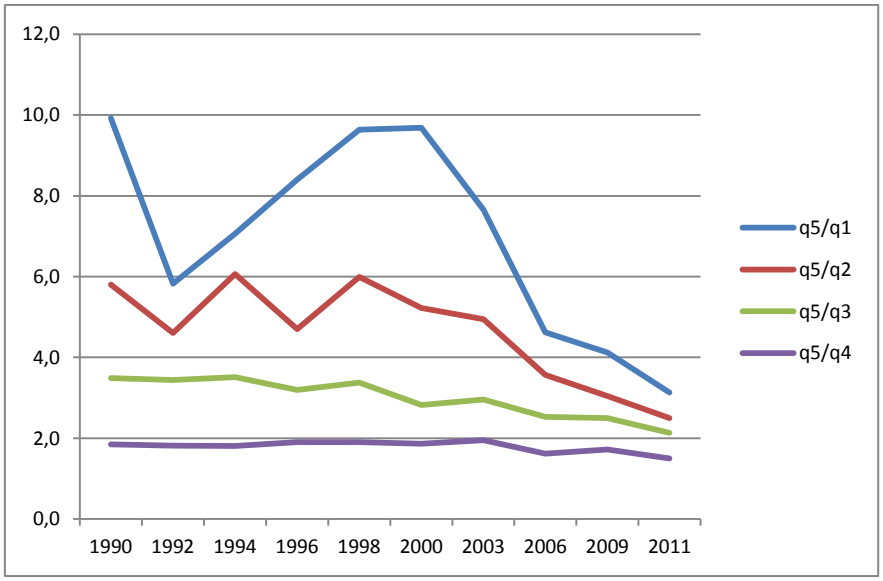
La razón entre la participación del quintil superior y los restantes–una forma de ver la desigualdad y que se muestra en el gráfico N° 11- muestra en primer lugar un incremento de la desigualdad entre los quintiles extremos (V y I) hasta el año 2000, luego del cual hay un descenso vertiginoso que implica una disminución de tres veces en una década. En el caso del quintil II, hasta 1998 se mantiene una razón en torno a 5-6 luego de lo cual desciende hasta 2,5. La razón entre quintil V y el III y IV mantiene una curva de constante descenso que ejemplifica el constante aumento de las oportunidades de la clase media y media baja en todo el período. El incremento de la desigualdad particularmente entre los quintiles extremos hasta el año 2000 y su posterior y rápido declinar implica que las elites y los grupos medio altos han aprovechado anticipadamente la expansión del nivel terciario y sólo recientemente –en la última década- se ha dado lugar a una disminución de la desigualdad una vez que se acercan a la saturación.

Gráfico 10 Crecimiento relativo de la tasa de cobertura de la educación superior por quintil de ingreso autónomo familiar, 1990-2011-1990 = 1



Fuente: Fuente: Elaboración propia según datos de Encuesta CASEN, 1990 – 2011 y República de Chile, Ministerio de Educación, Evolución dela Inversión y de la Gestión Pública en educación Superior, 1990-2011 (2012).

Gráfico 11 Razón entre la tasa de cobertura en la educación superior del quintil de ingreso familiar autónomo per cápita y los restantes, 1990-2011



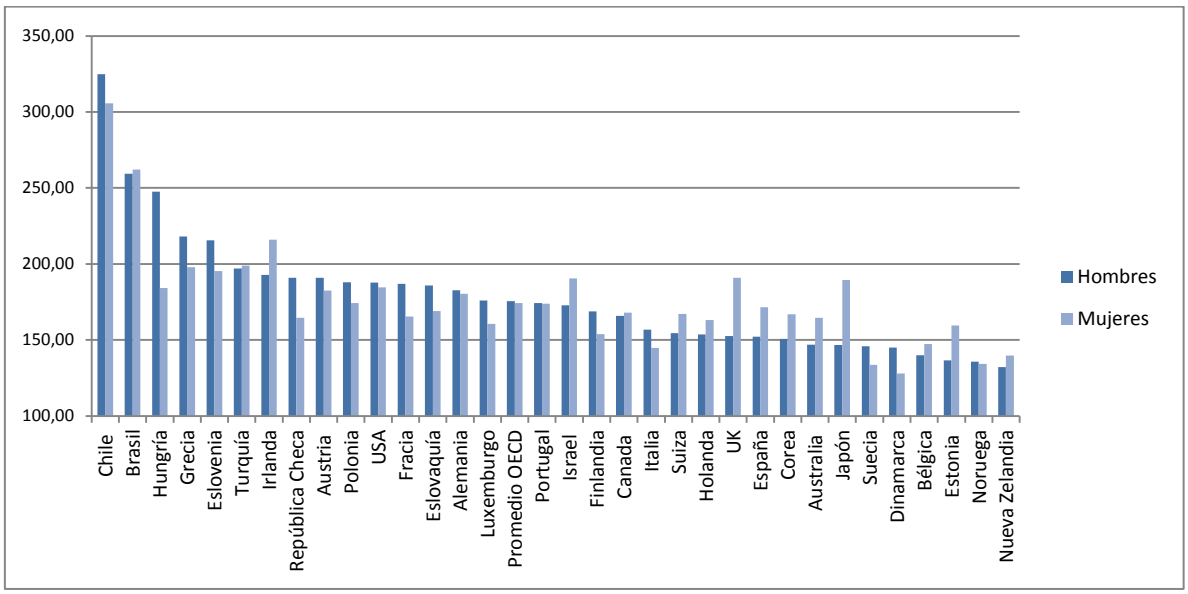
Fuente: Fuente: Elaboración propia según datos de Encuesta CASEN, 1990-2011 y República de Chile, Ministerio de Educación, Evolución de la Inversión y de la Gestión Pública en educación Superior, 1990-2011 (2012).

Los incrementos en la cobertura en todos los niveles de estudio han ido aparejados de una verdadera revolución de expectativas de la población en relación a la educación, cuyo umbral se aproxima crecientemente a la educación superior que va quedando así como el último espacio de distinción entre las clases sociales. Estas expectativas se refieren por un lado a los años de escolaridad y a la aspiración de completar los estudios. En efecto, los adultos en general aspiran a que los hijos superen la escolarización que ellos tuvieron y los estudiantes presumen mayoritariamente que terminarán ingresando a la educación superior y finalizándola.

> "Los estudios de educación superior son la expectativa de la gran mayoría de los estudiantes de 4º medio: 70% de los municipales, 75% de los particulares subvencionados y 87% de los particulares pagados" (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, 2010, p. 25).

Por otro lado, las expectativas tienen que ver con la significativa diferencia en salarios que hay entre la situación de exclusión y la de inclusión. La población ve que el camino, prácticamente único, para el progreso intergeneracional es el acceso a la educación terciaria.

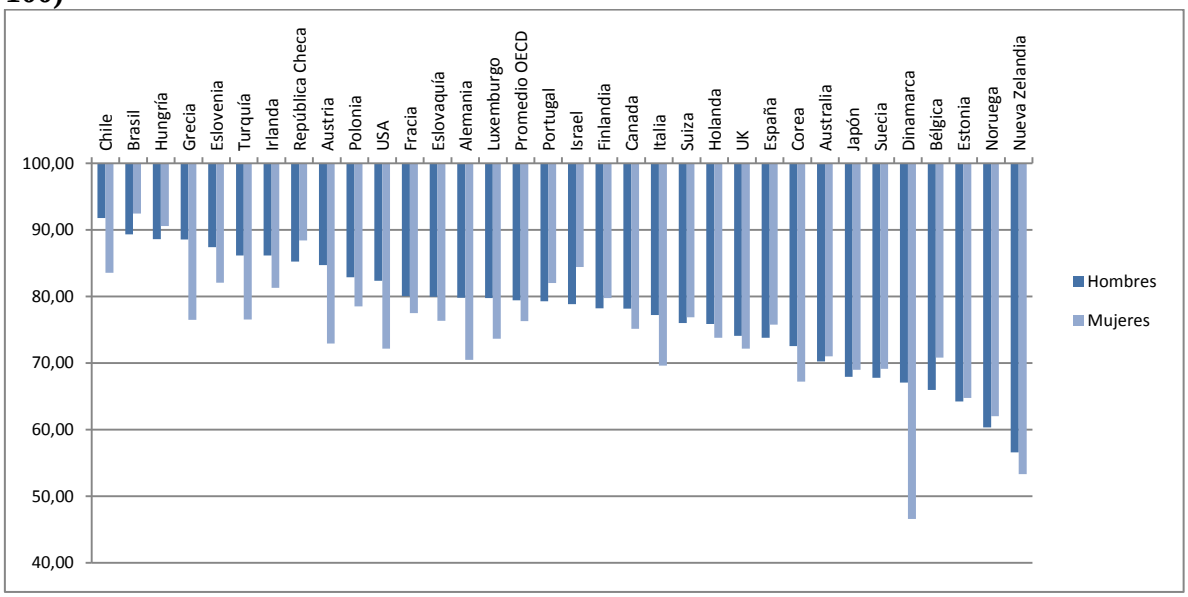
Gráfico 12 Salario relativo de trabajadores de 25 a 64 años con educación superior de orientación académica por género y país. Alrededor de 2011 (Finalización de la educación secundaria = 100)



Fuente: Adaptación propia a partir de: OECD (2014).

El gráfico N° 12 muestra los salarios relativos de los trabajadores activos que completan educación superior de orientación académica en comparación con quienes sólo completan la educación secundaria. Chile es el país de la OECD en el que la recompensa salarial de completar la educación superior es mayor, alcanzando más que a triplicar el ingreso de las personas que sólo tienen educación secundaria. Como lo muestra además el gráfico N° 13, en que se realiza una comparación similar, pero de las personas que no completan la educación secundaria, la diferencia relativa de salarios entre quienes están bajo el umbral de graduación de la educación secundaria con quienes si la finalizan es mucho menor que en el caso anterior, situándose Chile nuevamente en la situación extrema de ser esta vez el país de la OECD con menor brecha relativa.

Gráfico 13 Salario relativo de trabajadores de 25 a 64 años que no terminan la educación secundaria por género y país (Finalización de la educación secundaria = 100)



Fuente: Adaptación propia a partir de: OECD (2014).

Así, en Chile mientras mayores son los años de escolaridad mayor es el ingreso salarial de los trabajadores, pero la brecha se dispara a partir de los años de la educación superior finalizada. Esto pone un presión significativa a la educación superior, no tanto desde una demanda proveniente de la estructura económica objetiva, sino desde las expectativas subjetivas, que en un ciclo de aumento de oportunidades y modernización como el de los últimos treinta años, subvierte muchas veces los límites de las posibilidades objetivas, generando un masivo movimiento aspiracional (García-Huidobro y Bellei, 2003).

Entonces, pese a las brechas en los aprendizajes provocadas por un sistema escolar altamente segregado, han aumentado tanto las oportunidades de ingresar a la educación superior de grupos anteriormente excluidos, como las expectativas de los mismos en un proceso que seguramente continuará en los años venideros. ¿Qué explica entonces la demanda que cuestiona las bases mismas de todo el sistema y a la par, pone en tela de juicio, por injustas, las operaciones de selección que realizan las universidades en las carreras de mayor prestigio y valor en el mercado de trabajo? El destacado aumento de la cobertura en este contexto de desregulación, retiro del Estado y diversificación y privatización de la oferta ha generado la discusión sobre si dicho mejoramiento sería o no un genuino y positivo cambio en la estructura de oportunidades (Meller, 2010), o más bien, ha cambiado la antigua modalidad de exclusión, por otros patrones de desigualdad, asociados al endeudamiento, la brecha en los resultados y la dispar calidad de la oferta (Urzúa, 2012; Espinoza, 2008a; OECD, 2009)

Responder a lo anterior requiere conocer en profundidad toda la extraordinaria diversidad del sistema terciario chileno y su arquitectura normativa y de funcionamiento, puesto que, como ya se ha visto en términos teóricos, la saturación del nivel superior por la elite, puede generar inclusión de grupos antes subrepresentados y a la vez una nueva modalidad de desigualdad que ya no tiene que ver con la exclusión, sino con el "desvío" de estos hacia una educación terciaria de "segundo orden", que mantiene de esta forma los privilegios. En siguiente apartado, por lo tanto, se refiere al funcionamiento general de la educación superior chilena, con especial foco en los aspectos que inciden en el acceso.

3.2 Caracterización de la Modalidad de Expansión de la Educación Superior Chilena

3.2.1 Estructura

La década de 1980 es definitoria en la configuración actual de la educación superior chilena. Hasta ese momento, esta constituía un sistema acotado y homogéneo, integrado por seis universidades privadas y dos estatales[35] con cobertura territorial en las principales ciudades del país. En general, los estudios eran gratuitos y el quehacer de las instituciones se financiaba contra las cuentas generales de la nación. Las universidades se agrupaban en el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) fundado en 1954, a la vez que las necesidades de regulación por parte del Estado eran básicas, y estaban más bien orientadas al control político de las instituciones por parte de la dictadura iniciada en 1973, luego del golpe de estado contra el gobierno de Salvador Allende. Como ya se señaló, también el ingreso se regulaba de forma homogénea a través de un sistema unificado de admisión, basado en la valoración de las notas de enseñanza media, en un test obligatorio de aptitudes matemáticas y verbales y pruebas de conocimientos específicos optativas. Hacia 1980, la tasa bruta de cobertura de la educación superior no superaba el 12% y su máximo valor fue de 17% en los tiempos del gobierno de Allende.

En un contexto dictatorial se establecieron entre los años 1980 y 1981 una serie de disposiciones con fuerza de Ley, conducentes al desmantelamiento de dicha estructura para dar paso a la diversificación y expansión privada de la oferta. Producto de las reformas, las instituciones estatales Universidad de Chile y Universidad Técnica del Estado debieron desprenderse de sus sedes dando origen a 14 nuevas universidades:

[35]Las privadas eran: Pontificia Universidad Católica de Chile (1888), Universidad de Concepción (1919), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (1928), Universidad Técnica Federico Santa María (1931), Universidad Austral de Chile (1954), Universidad Católica del Norte (1956); mientras que las estatales eran: Universidad de Chile (1842) y Universidad Técnica Estado (1947).

Universidad de Tarapacá, Universidad Arturo Prat, Universidad de Antofagasta, Universidad de Atacama, Universidad de La Serena, Universidad de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de Talca, Universidad del Bío-Bío, Universidad de La Frontera, Universidad de Los Lagos, Universidad de Magallanes. En el caso de la Universidad Técnica del Estado, pasó a llamarse Universidad de Santiago. Posteriormente, la Pontificia Universidad Católica hizo lo propio en 1991, dando origen a las Universidades Católicas de Temuco, del Maule y de la Santísima Concepción. De esta forma, el sistema universitario quedó conformado por 16 universidades estatales y 9 privadas, a las que luego se fueron agregando nuevas universidades, todas de propiedad privada al amparo de la relajación de las reglas de entrada al sistema.

La nueva legislación produjo cambios muy significativos. En primer lugar, se asiste a la diversificación institucional del sistema, puesto que se empieza a distinguir entre Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica.[36] Se estableció que las primeras entregarían toda clase de títulos profesionales y grados académicos, reservándoseles la dictación de estos últimos y, por tanto, de las carreras que por Ley tienen el requisito de obtención previa de un grado. Los Institutos Profesionales (IP) se concibieron como instituciones docentes que podían impartir carreras de pregrado conducentes a título profesional, salvo las que quedaban reservadas a las universidades. Los Centros de Formación Técnica (CFT), impartirían la formación terciaria vocacional de carreras cortas de dos años de duración.

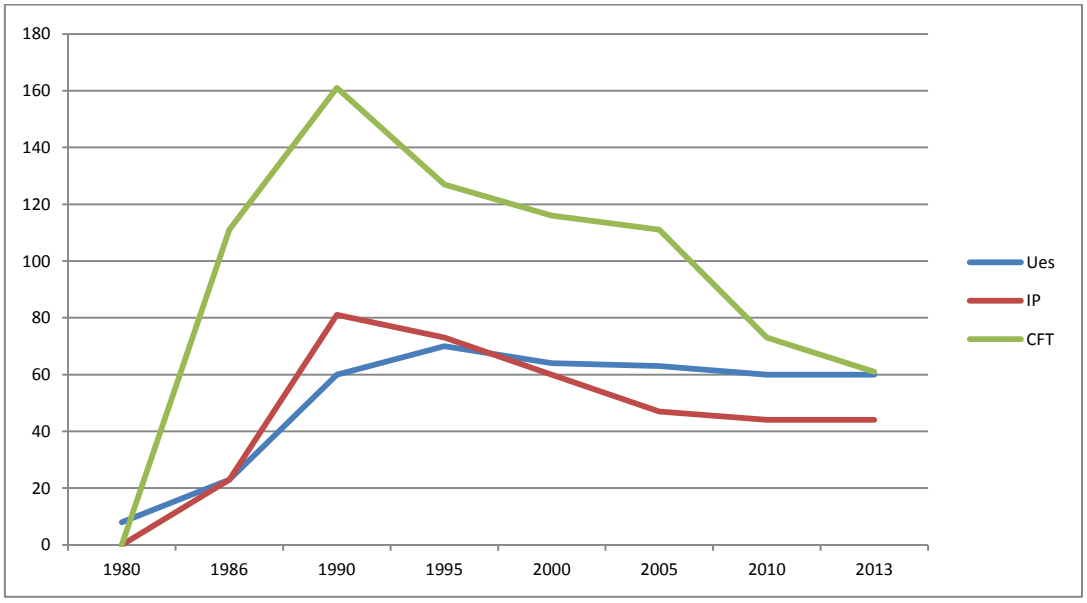
En segundo lugar se generó una modificación de la estructura de financiamiento a las instituciones, el cual quedó conformado por el financiamiento basal, denominado Aporte Fiscal Directo (AFD) y el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), este último asociado a la matrícula de los mejores puntajes de la Prueba de Aptitud Académica; de la misma manera, se fortalece el subsidio a la demanda, a través del Crédito Fiscal (en el futuro denominado Fondo Solidario de Crédito Universitario) y se establece la arancelización de los estudios y el autofinanciamiento institucional. Se generan a su vez, fondos concursables para la función de investigación.

En tercer lugar, se extiende el sistema completo a la participación privada mediante bajas barreras de entrada para la fundación de instituciones. Una década después de estos cambios, las ocho universidades existentes en 1980, dieron paso a un diversificado sistema de 302 instituciones: 60 universidades, 81 Institutos Profesionales (IP) y 161 Centros de Formación Técnica (CFT), aunque en la actualidad el número ha disminuido a 165 instituciones, debido a la disminución de las dos últimas categorías

[36] Se agregan además los institutos politécnicos militares.

(ver gráfico N° 14). Así mismo, también hubo una expansión de las sedes, las que en el año 2013 llegaban a 552 a lo largo del país. Para el año 2014, se dictaban 10.659 carreras y programas de pregrado, presenciales y de modalidad curricular regular (Servicio de Información de Educación Superior, SIES, 2014).

Gráfico 14 Número de Instituciones de Educación Superior, 1980- 2013



Fuente: Elaboración propia en base a Compendio Estadístico MINEDUC, http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio

En el año 2014, el panorama general de las instituciones y la matrícula de la educación superior chilena era que se muestra en la tabla N° 12:

Tabla 12 Instituciones y matrícula de educación superior, Chile, 2014

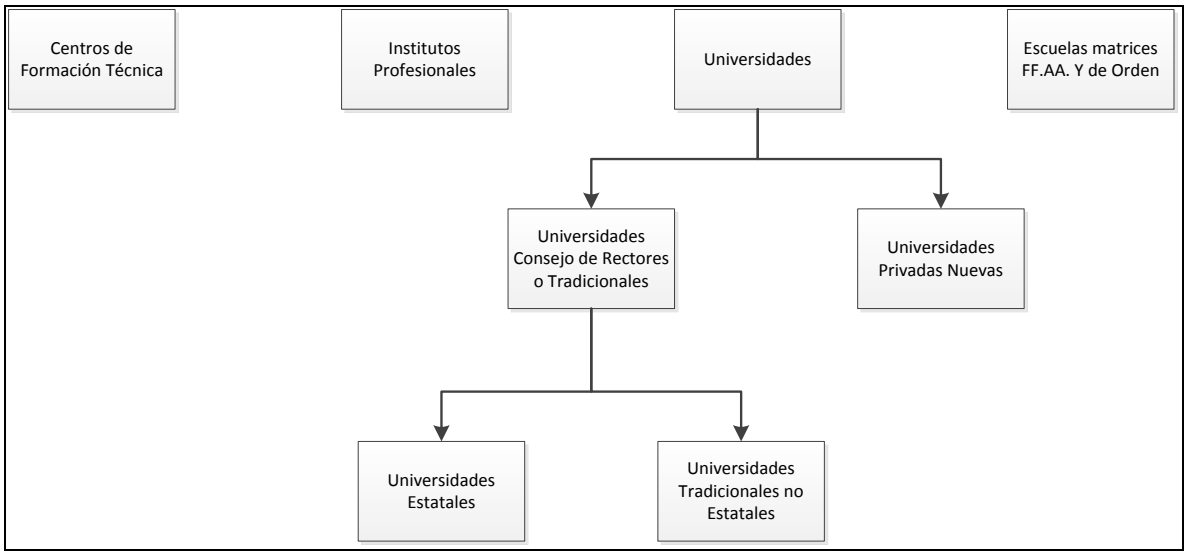
Tipo de institución	Instituciones	Matrícula Pregrado	Matrícula Posgrado	Matrícula Postítulo	Total general
Centros de Formación Técnica	61	147.982		2	147.984
Institutos Profesionales	44	351.184		6.391	357.575
Universidades CRUCH	25	301.336	25.194	7.019	333.549
Universidades Privadas	35	344.103	21.612	10.590	376.305
Total general	165	1.144.605	46.806	24.002	1.215.413

Fuente: Servicio de Información de Educación Superior, SIES.

La supervisión del sistema quedó en manos del Consejo Nacional de Educación para el efecto de licenciamiento de nuevas instituciones y de la Comisión Nacional de Acreditación, en lo que respecta al aseguramiento de la calidad.

El proceso anterior y las normas que lo sustentaron determinan la existencia de un sistema profundamente sectorizado.

Figura N° 1 Esquema de diversificación institucional de la educación superior en Chile



Según se aprecia en la figura N° 2, las universidades estatales y las privadas históricas preexistentes en 1980, más las que derivaron de éstas, integran el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH). Por tanto, a este organismo no pertenecen las universidades privadas "nuevas" creadas a partir de 1980, lo que se refuerza con el hecho de que las resoluciones del CRUCH no tienen fuerza vinculante para las instituciones que están fuera de él. La señalada distinción no sólo es orgánica, sino que tiene consecuencias de mayor importancia. Los recursos estatales se han intencionado hacia las universidades del CRUCH, a fin de suplir el bajo financiamiento heredado de

la dictadura militar, a la par que las privadas nuevas reclaman plena autonomía a partir del hecho de no recibir aportes estatales directos. Más recientemente, el Estado ha intentado desdibujar dichos límites, abriendo fondos concursables y becas y préstamos estudiantiles a las universidades privadas acreditadas. Son las universidades del CRUCH las que, desde 1967, administran un sistema único de admisión de estudiantes, cuyo funcionamiento se explicará en detalle en el capítulo IV.

La tabla siguiente muestra la distribución de la matrícula en las categorías precedentemente explicadas.

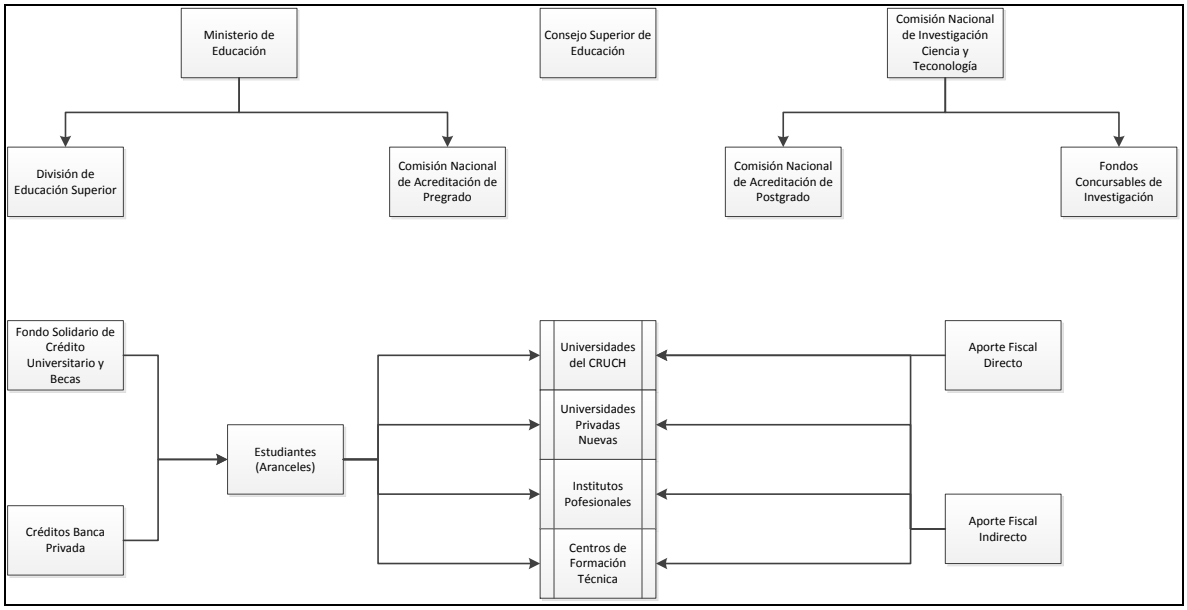
Tabla 13 Instituciones y matrícula, por tipo específico de institución, 2014

Tipo Institución	Instituciones	Matrícula	% Matrícula
Centros de Formación Técnica	61	147.984	12,18%
Institutos Profesionales	44	357.575	29,42%
Universidades Estatales CRUCH	16	188.565	15,51%
Universidades Privadas CRUCH	9	144.984	11,93%
Universidades Privadas	35	376.305	30,96%
Total general	165	1.215.413	100,00 %

Fuente: Servicio de información de la Educación Superior

Hacia el año 2000, se había conformado la institucionalidad básica, la que se muestra en la figura N° 3:

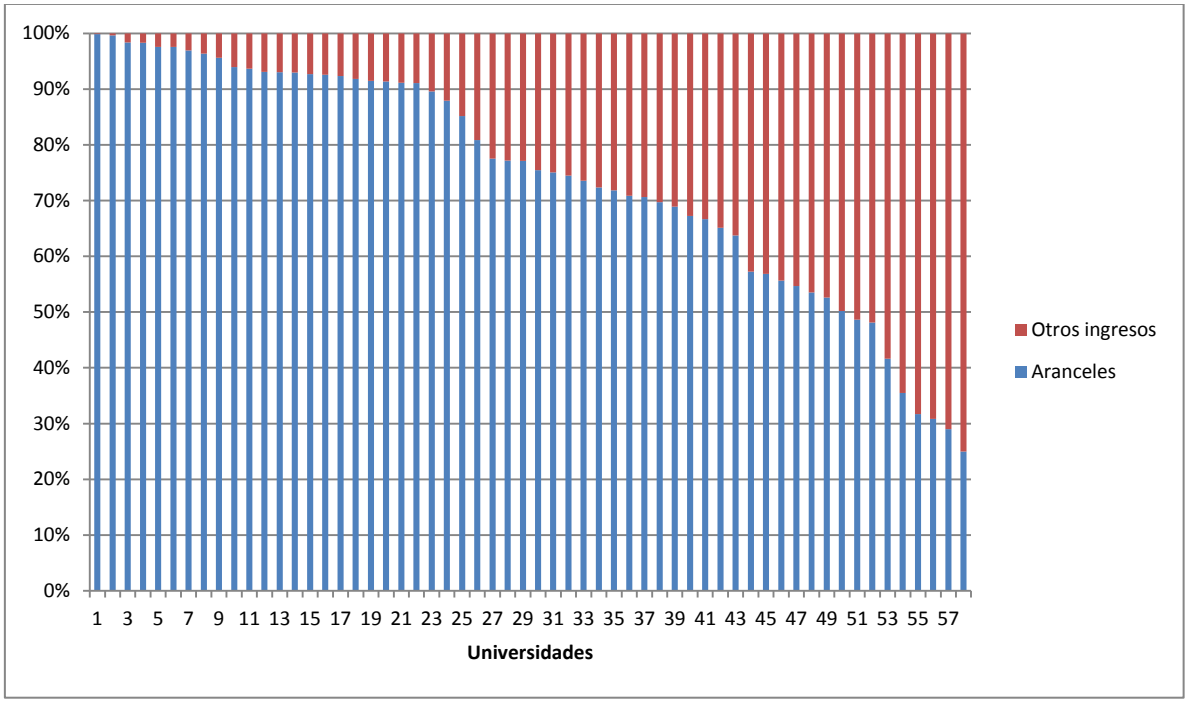
Figura N° 2 Institucionalidad de la educación superior chilena hacia el año 2000



3.2.2 Financiamiento

La tendencia del financiamiento de la educación superior está claramente orientada a privilegiar el de la demanda por encima del de la oferta, a la vez que a traspasar a las familias, en la medida de lo posible, los costos de la educación superior. En 1990, del total del gasto público devengado por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, un 82,8% era financiamiento institucional y un 17,2% eran becas y créditos. En 2011, dichos porcentajes pasan a ser un 29% y un 71% respectivamente (República de Chile, Ministerio de Educación, 2012). Dicho gasto público hacia la educación superior alcanza a ser poco más de un 1% del PIB, cifra por debajo de la mayoría de los países de la OECD. Debido a lo anterior, en las composición del financiamiento de la mayoría de las universidades priman los aranceles por sobre los otros ingresos, tal como lo muestra el gráfico siguiente.

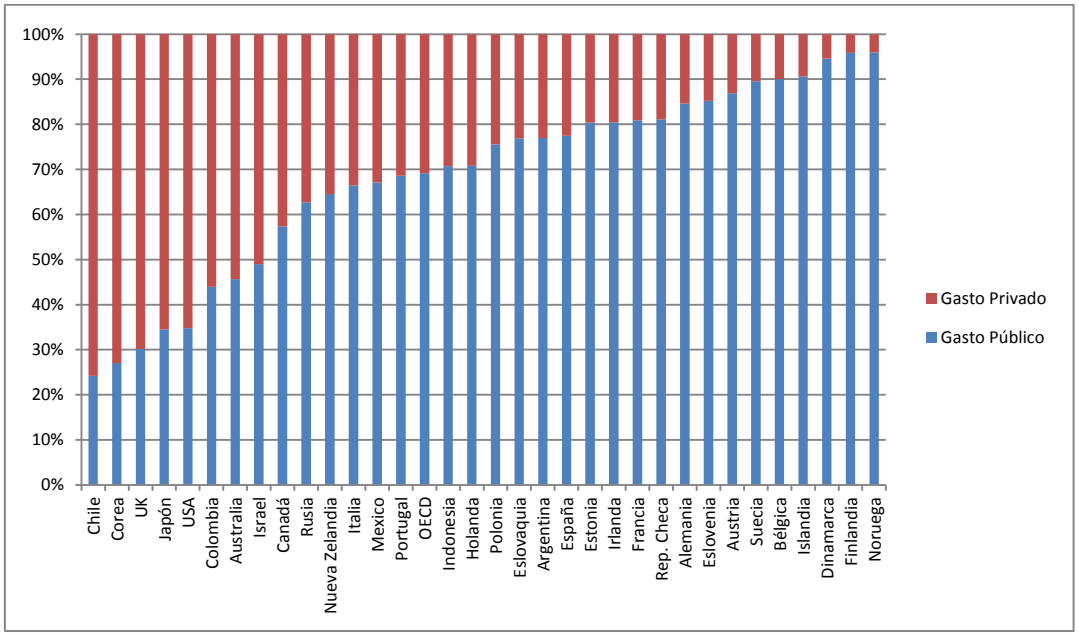
Gráfico 15 Composición del financiamiento de las universidades chilenas, 2014



Fuente: Elaboración propia a partir de Servicio de Información de Educación Superior, 2014.

Congruentemente con lo anterior, en Chile es el gasto privado el que mayoritariamente sostiene el esfuerzo en la educación superior. Como los muestra el gráfico N° 16, dentro de los países de la OECD, Chile es el país con el mayor proporción de los costos de la educación superior compartidos por las familias y esta proporción ha ido creciendo entre el año 2000 y 2011.

Gráfico 16 Proporción del gasto en educación superior según su origen público o privado, 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de OECD (2014).

Las formas de financiamiento institucional a la oferta pueden clasificarse según el tipo de asignación (criterio histórico o competitivo), el tipo de uso (libre disponibilidad o por proyecto), y tipo de institución a la que va dirigido (tradicionales preexistentes en 1981 o sin distinción de instituciones) (República de Chile, Ministerio de Educación, 2012). La tabla N° 14 resume esta clasificación y los instrumentos principales que conlleva:

Tabla 14 Formas de asignación del financiamiento institucional a la educación superior

				Tipo de Uso	
				Libre	Proyecto
Tipo Instituciones	Universidades tradicionales CRUCH	Tipo de Asignación	Competitivo	AFI	FDI General – MECESUP – Fortalecimiento Universidades – Desarrollo Humanidades
			No Competitivo	AFD	Universidad de Chile – Leyes especiales - Reconstrucción
	Universidades Privadas no CRUCH	Tipo de Asignación	Competitivo	AFI	MECESUP
			No Competitivo		Reconstrucción

Fuente: República de Chile, Ministerio de Educación (2012). Evolución de la Inversión y de la Gestión Pública en Educación Superior, 1990-2011.

La modalidad del financiamiento institucional entregado por el Estado se fundamenta en el Decreto con Fuerza de Ley N°4 de 1981, el que establece una nueva forma que pretendió introducir criterios competitivos, por oposición a las simples transferencias contra el presupuesto nacional que recibían las ocho universidades hasta ese momento. Esencialmente, la señalada norma estableció tres líneas de financiamiento: el AFD, el AFI y el Crédito Fiscal Universitario, orientado al financiamiento de la demanda. La idea era que el primero iría disminuyendo en el tiempo hasta llegar al 50%, en favor del segundo, que tiene naturaleza competitiva, a la par que el Crédito Fiscal Universitario haría llegar más recursos a la educación superior, proyectándose que, hacia 1986, estos se incrementarían en un 50%. De esta forma, se introducía el paradigma de la competitividad y un fuerte componente de subsidio a la demanda, en desmedro de los recursos directos asociados al AFD. Aunque las proyecciones en cuanto al aumento de recursos para el financiamiento institucional no se cumplieron, en parte debido a los recortes presupuestarios provocados por la crisis económica que sobrevino entonces, el DFL N°4 condicionó el financiamiento institucional hasta ahora (Sanfuentes, 1985).

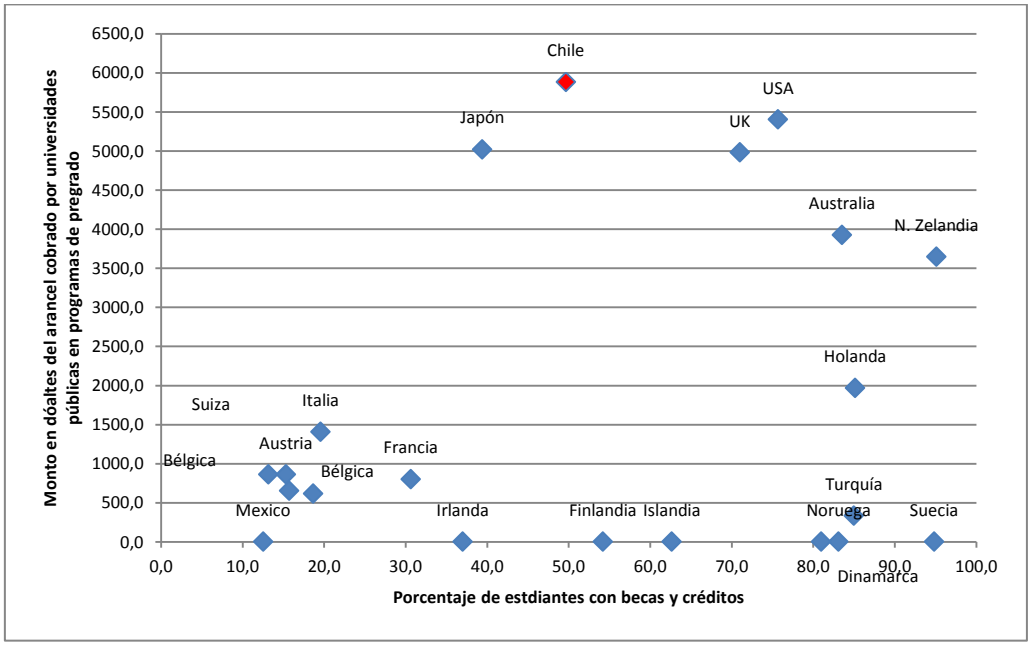
En un comienzo, se estableció que el AFD estaría disponible para todas las instituciones de educación superior, pero luego esta norma se modificó y quedó circunscrito a las universidades tradicionales agrupadas en el CRUCH. Se suponía que las nuevas instituciones debían primero asegurar un piso mínimo de calidad académica antes de reclamar por aportes basales; sin embargo, esta distinción aún se mantiene de la misma forma en que quedó en la década de 1980. En el año1988 se introdujo una modificación a la manera de asignar el AFD, al establecerse que la asignación del año 1989 sería equivalente al 95% del año anterior, mientras que el 5% restante se destinaría a un fondo común cuya asignación se haría, de allí en adelante, de acuerdo a criterios de desempeño que valoraran la eficiencia y la productividad académica y que contemplaban indicadores de postgraduación de profesores, publicaciones en revistas científicas, proyectos de investigación, etc. Al ser entonces el AFD una asignación congelada a un momento histórico sólo reajustable con la inflación, la introducción del 5% variable inauguró el único mecanismo para que una universidad pueda modificar su participación en los montos destinados, aunque sólo 7 de las 25 universidades tradicionales pudieron mejorar dicha participación entre 1990 y 2011 (República de Chile, Ministerio de Educación, 2012).

Entre los años 1990 y 2011, el AFD representó el 71% de los aportes fiscales a la educación superior y el AFI el 13%. El restante 16% se reparte en general en fondos concursables y en los aportes a la Universidad de Chile. El AFD a su vez, como ya se señaló, está reservado para las universidades del CRUCH, de forma tal que, de todos los recursos estatales entregados directamente a las instituciones, un 97,4% fueron para esta

categoría de universidades. Lo anterior ha generado una larga discusión sobre los criterios de asignación. Por un lado, dentro de las universidades del CRUCH, entre las estatales y las no estatales; y a nivel del sistema, entre las universidades privadas y el resto. Estas últimas reclaman un trato igualitario a la vez que resienten que las ayudas estudiantiles estén concentradas en las universidades tradicionales.

El financiamiento a la demanda se basa en la entrega de becas y créditos estudiantiles. Las becas y los créditos cubren el valor de un arancel referencial fijado por el Ministerio de Educación, por lo general de menor valor que el arancel cobrado por las instituciones. En las carreras ofertadas por las universidades en el 2015, un 65% tuvo una brecha entre arancel real y referencial de entre $0 y $500.000 y un 21% de entre 500.001 y 1.000.000 de pesos.[37] Cabe señalar que Chile es el país de la OECD con los aranceles más altos en las universidades públicas y en las cuáles una proporción no mayor al 50% de los estudiantes recibe ayudas en becas y créditos. El gráfico N° 17 ilustra esta situación y permite apreciar la excepcional situación de Chile en relación a los cobros de aranceles en la educación superior, lo que implica que las familias están financiando costos atingentes a las funciones universitarias distintas de la docencia, debido a los bajos aportes públicos a las instituciones.

Gráfico 17 Relación entre los aranceles cobrados por las universidades públicas y el porcentaje de estudiantes que recibe becas y/o créditos para financiarlos, 2011



Fuente: Elaboración propia en base a OECD(2014).

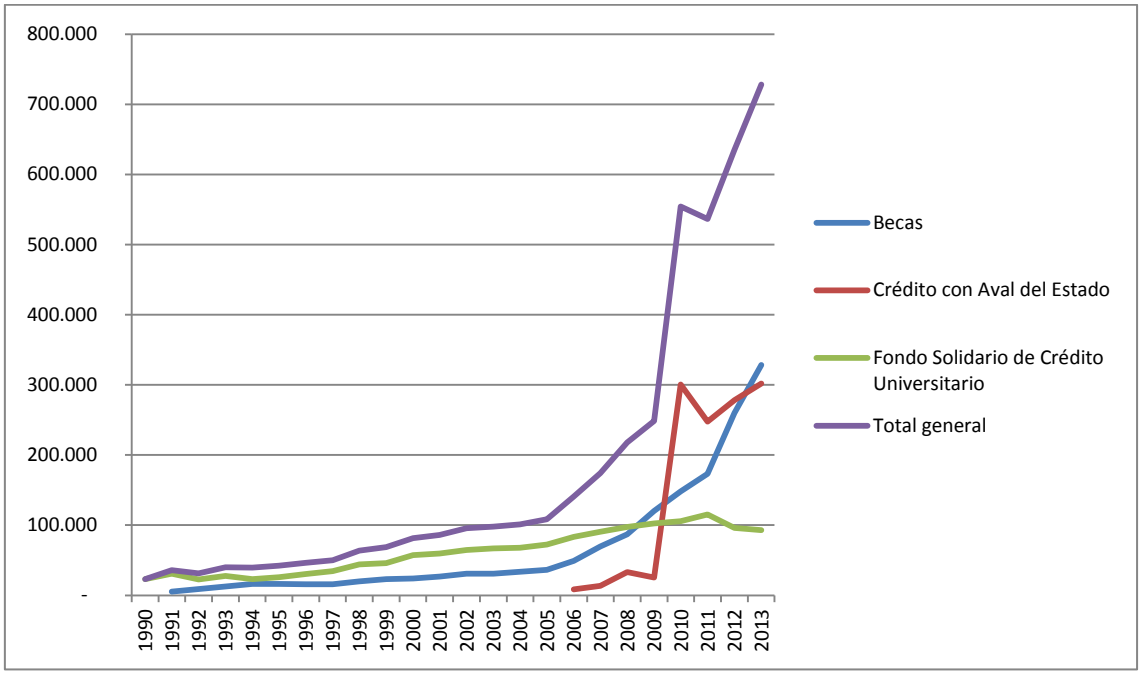
[37] MINEDUC, Portal Becas y Créditos. http://portal.becasycreditos.cl/ . Consultado el 17 de febrero de 2015.

El programa de becas está conformado por una diversidad de instrumentos según la población a la que van dirigidos, pero –salvo excepciones- se concentran en el financiamiento de los tres primeros quintiles de ingreso familiar per cápita de la población, que cumplan los requisitos específicos establecidos. En cuanto a los créditos estudiantiles, existen dos instrumentos principales: El Fondo Solidario de Crédito Universitario y el Crédito con Aval del Estado (CAE). El primero es sólo para las universidades tradicionales que se agrupan en el CRUCH. Está dirigido a los cuatro primeros quintiles de ingreso familiar per cápita, requiere tener un puntaje mínimo en el test de admisión (PSU) y se retorna luego de dos años de gracia a un 2% de interés anual según los ingresos de los deudores. El CAE es un crédito bancario garantizado en parte por el Estado y en parte por las instituciones mientras duran los estudios o en caso de deserción, y por el Estado luego de la graduación. La devolución es con un período de gracia de un año y medio y no depende de los ingresos del deudor. Al CAE pueden acceder todas las instituciones a condición de que se encuentren acreditadas.

Hacia 1990 el único instrumento de apoyo al financiamiento estudiantil era el Fondo Solidario de Crédito Universitario. A partir de la década de los 90, el Ministerio de Educación diversificó los instrumentos de financiamiento mediante una diversidad de becas. Entre 1991 y 2011 se han creado 14 becas. La mayor parte de estos instrumentos así como de los montos, están dirigidos a alumnos que estudian en las universidades tradicionales adscritas al CRUCH. El gráfico N° 18 muestra la evolución de los montos devengados en becas y créditos. Puede apreciarse el constante crecimiento del gasto estatal en este concepto el cual crece vertiginosamente a partir del año 2003. Dicho ciclo de crecimiento, como puede verse, se explica por el aumento del gasto en el Crédito con Aval del Estado (CAE) y las Becas.

Dada las consecuencias que tuvo el CAE en la expansión de la cobertura de los quintiles más pobres y en su desvío hacia determinado tipo de instituciones, lo cual se abordará en el capítulo siguiente, conviene detenerse en este instrumento. El CAE surge en el año 2005, como una forma de allegar recursos al financiamiento estudiantil de quienes no estudiaban en las instituciones tradicionales agrupadas en el CRUCH. Se trata de un préstamo bancario cuyo pago está garantizado por las instituciones y por el Estado, en una proporción que va variando en la medida que avanza la trayectoria del estudiante, iniciándose con una garantía completa de la institución, la cual va disminuyendo paulatinamente, hasta que, luego del egreso, es el Estado el único garante. La lógica es que el riesgo por la deserción, en particular de aquella temprana, sea de cargo de las instituciones.

Gráfico 18 Evolución de los montos devengados en becas y créditos estudiantiles, 1990 - 2013 (Millones de pesos de 2013)



Fuente: MINEDUC, Compendio Histórico de Educación Superior, http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio

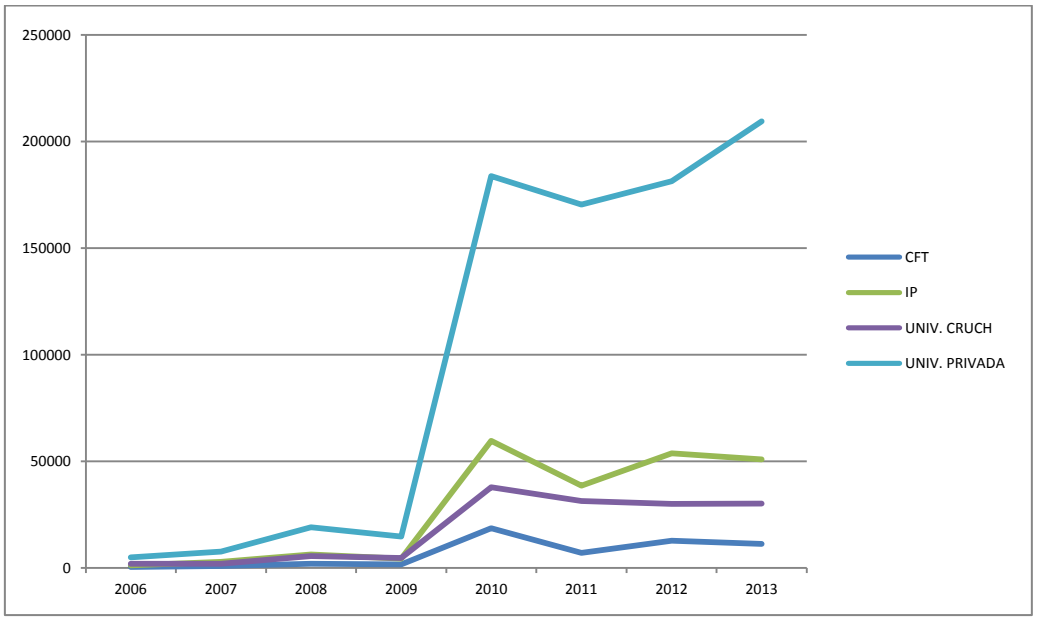
El CAE cubre la totalidad o parte del arancel de referencia de la carrera y se renueva en ciclos anuales. El interés es de entre un 5% y un 8% anual, aunque como ya se señaló, producto de las masivas protestas estudiantiles del año 2011, la tasa se bajó al 2% y el pago se hizo contingente al ingreso. La deuda se comienza a cancelar 18 meses luego del egreso, aunque en el caso de deserción, el plazo de gracia es de sólo 12 meses. Las instituciones elegibles son todas aquellas que estén acreditadas y, por el lado de los estudiantes, se requiere tener una condición socioeconómica determinada, un promedio de la PSU mayor o igual a 475 puntos para el caso de Universidades y una nota de enseñanza media mayor o igual a 5,3 para el caso de IPs y CFTs. Las instituciones pueden poner requisitos de respaldo de los postulantes por encima de estos mínimos.

El CAE, pese a ser un préstamo de la banca privada implica un gasto de recursos públicos debido al subsidio de la tasa de interés y al mecanismo de recompra de la cartera de los bancos por parte del Estado a precio recargado. Las listas de postulantes al CAE son licitadas por los bancos, quienes luego de un análisis, determinan el riesgo de cada solicitante. La parte de la cartera más riesgosa es recomprada por el Estado, puesto que de no ser así, el banco rechazará el préstamo. En los inicios de este sistema, no se establecieron límites razonables ni a la proporción de créditos sujetos a recompra, ni al porcentaje de recarga, llegando algunos bancos a revender el 100% de los créditos a tasas de recarga de hasta más del 90%:

> “En esencia, “la recarga” implicaba que los bancos les prestaban a los estudiantes a cambio de que luego el Fisco se hiciera cargo de algunos de esos créditos pagándole al banco un sobreprecio. Es decir, si un banco le daba a un estudiante un crédito por un millón de pesos, la institución financiera tenía derecho, unos meses después, a vender ese crédito al Fisco por $1.200.000. En este ejemplo la recarga es de un 20%; y es moderada, pues en los siete años de vida del sistema se han registrado recargas de hasta un 90%” (Guzmán, González, Figueroa y Riquelme, 2014, p. 236).

El extremo de esta situación se verificó el año 2009, cuando el Estado entregó a los bancos, por concepto de la recompra del CAE más recursos que lo le hubiera significado financiar directamente ese año de estudios a todos los jóvenes beneficiarios. Todo lo anterior gatilló sendas investigaciones por parte del Congreso y de la Contraloría General de la República.

Gráfico 19 Evolución de Crédito con Aval del Estado por tipo de institución, 2006-2013. (Millones de pesos de 2013)



Fuente: MINEDUC, Compendio Histórico de Educación Superior, http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio

El CAE condujo a un masivo endeudamiento de familias de los quintiles más pobres, en beneficio de los bancos y de las universidades privadas. Un 52,1% de los montos asignados a nuevos beneficiarios entre 2006 y 2011 estuvieron destinados a universidades privadas, siguiendo luego los recursos entregados a institutos profesionales con el 25,3%. De los montos asignados a nuevos beneficiarios en las universidades privadas, un 33,6 fue para el primer quintil socioeconómico y un 25,7%

para el segundo (República de Chile, Ministerio de Educación, 2012). El gráfico siguiente muestra la evolución de los recursos devengados por concepto del CAE ilustrando de manera elocuente la magnitud del significado de esta política pública para las universidades privadas surgidas a partir de 1981, en particular para aquellas con bajos requisitos de ingreso y dirigidas a un público objetivo de clase media-baja y baja. A nivel de universidades, las más beneficiadas fueron: Universidad Andrés Bello, Universidad Santo Tomás, Universidad San Sebastián, Universidad Autónoma, y Universidad de las Américas. Sin embargo, a nivel de controladores, el CAE benefició fundamentalmente a tres conglomerados de educación superior que operan en Chile: Laureate, Inacap y Santo Tomás (Guzmán *et al*., 2014).

La posibilidad de financiamiento que otorgó el CAE a las familias de los primeros quintiles, tuvo una serie de consecuencias. En primer lugar, como se verá en detalle y empíricamente en el capítulo siguiente, una migración de aspirantes a la educación superior de familias pobres desde las universidades públicas (las tradicionales agrupadas en el CRUCH), hacia las universidades privadas con fines de lucro. Dado el perfil de social de beneficiarios del CAE esta migración afectó fundamentalmente a las universidades del CRUCH regionales que atienden a estudiantes más pobres. En segundo lugar, estas universidades vieron claro el incentivo de aumentar el volumen de su oferta y los aranceles, aumentando la brecha no financiada por el CAE. En tercer lugar, al ser la calidad de acreditada la llave que daba acceso a los voluminosos recursos del CAE de los que dependía críticamente la sustentabilidad de esas instituciones, se generó una presión por la acreditación que, a la larga, degeneró en una gravísima crisis de corrupción del sistema de aseguramiento de la calidad que se había montado desde 1998 (Guzmán *et al*., 2014).

Tabla 15 Financiamiento estatal a la educación superior. Montos devengados, 2012

Tipo Institución	Estudiantes	Instituciones	Total
Universidades Estatales CRUCH	$ 198.799.012	$ 182.855.130	$ 381.654.142
Universidades Privadas CRUCH	$ 167.700.317	$ 125.375.587	$ 293.075.904
Universidades Privadas	$ 225.872.200	$ 9.920.642	$ 235.792.842
Institutos Profesionales	$ 105.650.749	$ 2.431.437	$ 108.082.186
Centros de Formación Técnica	$ 53.681.965	$ 3.170.778	$ 56.852.743
Total general	$ 751.704.243	$ 323.753.574	$ 1.075.457.817

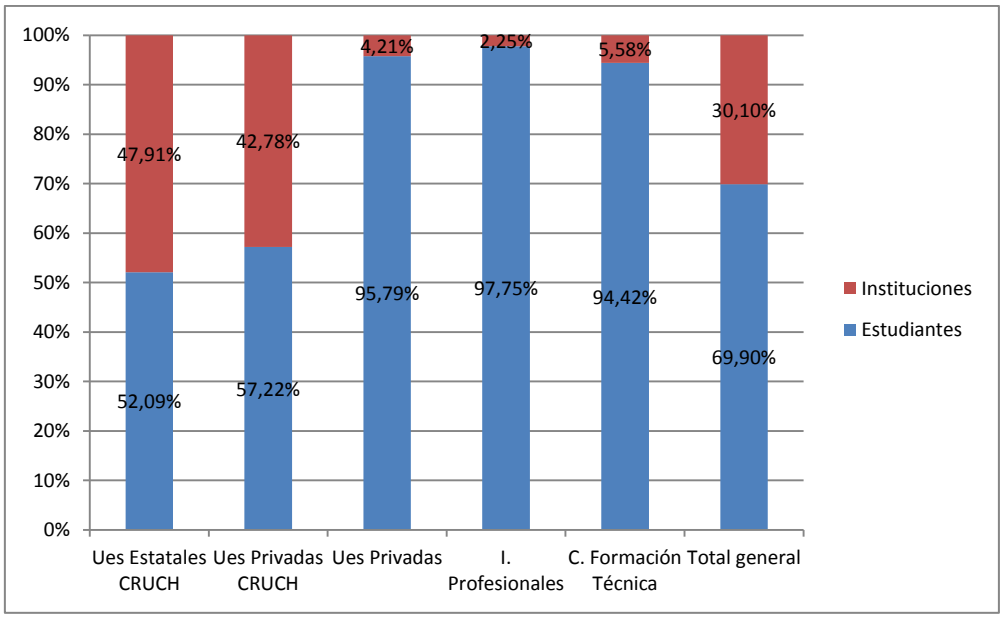
Fuente: Contraloría General de la República. Financiamiento Fiscal a la Educación Superior, 2012 (2013).

Las grandes movilizaciones sociales del 2011 estuvieron en gran medida acicateadas por la indignación por esta política pública y las consecuencias que se corporalizaban más agudamente: el sobreendeudamiento y, en muchos casos, las percepción de haber sido víctimas de una estafa. De esta forma, el CAE es un buen ejemplo de lo que Marginson denomina la desnaturalización y generación de costos hundidos de las políticas públicas aplicadas en ambientes de educación de mercado (Marginson, 2004b).

Considerando el total de los montos de financiamiento estatal del año 2012, desglosado según su destino (instituciones o estudiantes), se obtiene la tabla N° 15:

El gráfico siguiente muestra la información anterior comparando porcentualmente la forma en que se distribuye el gasto estatal. En el total, se observa que el 70% del gasto está orientado a la demanda y el 30% a oferta; sin embargo, se advierten grandes diferencias según el tipo de institución, en especial entre las universidades tradicionales agrupadas en el CRUCH y el resto del sistema. Mientras que en la primeras hay un mayor equilibrio entre el subsidio a la demanda y a oferta, en las restantes instituciones hay un predominio del financiamiento por la vía de las ayudas estudiantiles. Lo anterior se debe a que el AFD está destinado sólo a las instituciones tradicionales y al predominio del CAE en el financiamiento de las instituciones privadas no tradicionales.

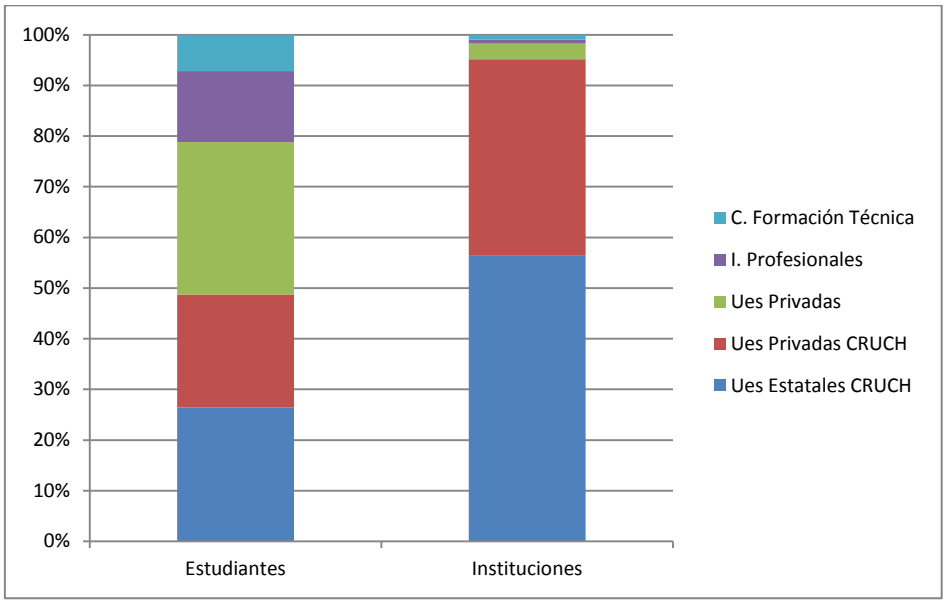
Gráfico 20 Distribución del gasto fiscal en educación superior por tipo de institución y destino, 2011



Fuente: Elaboración propia a partir de: Contraloría General de la República. Financiamiento Fiscal a la Educación Superior, 2012.

Por otra parte, como lo muestra el gráfico N° 21, el gasto estatal destinado al subsidio a la demanda favorece mayoritariamente a las universidades privadas, aunque se observa un mayor equilibrio entre instituciones, mientras que en el subsidio a la oferta hay un claro predominio de las universidades conocidas como tradicionales.

Gráfico 21 Gasto fiscal en educación superior, por destino según tipo de institución, 2012



Fuente: Elaboración propia a partir de: Contraloría General de la República. Financiamiento Fiscal a la Educación Superior, 2012.

Lo anterior implica la complejidad que conlleva establecer distinciones institucionales en la educación superior chilena, que vayan más allá de las categorías formales y que sirvan para orientar, bajo una racionalidad determinada, la política pública y el consecuente financiamiento. Cabe señalar además que al interior de cada categoría de institución, existe también una gran diversidad. Incluso, al interior de algunas instituciones coexisten lógicas y tipos de oferta de variada índole, como es el caso de las universidades que dictan carreras de técnico de nivel superior o profesionales de tipo vocacional, propias de los IP y CFT[38]. Así, una variedad de preguntas están hoy en día en la arena de discusión y, en el marco de la señalada diversidad, no resultan de fácil respuesta: ¿debe el Estado financiar preferentemente a las universidades de su propiedad?, ¿o el Estado debe atender sólo a criterios de desempeño, como la acreditación, a la hora de distribuir los recursos? ¿Qué razones habría para que el Estado financiara instituciones que, a contrapelo de la Ley, se

[38] Como la Ley establece que las universidades pueden otorgar todo tipo de títulos y grados académicos, en los hechos ha primado que pueden abarcar todo el espectro de certificaciones de la educación superior.

comportan más como sociedades que como corporaciones sin fines de lucro? ¿Debe el Estado hacer distinciones en las ayudas estudiantiles, dependiendo de la institución en que se matricule un estudiante?

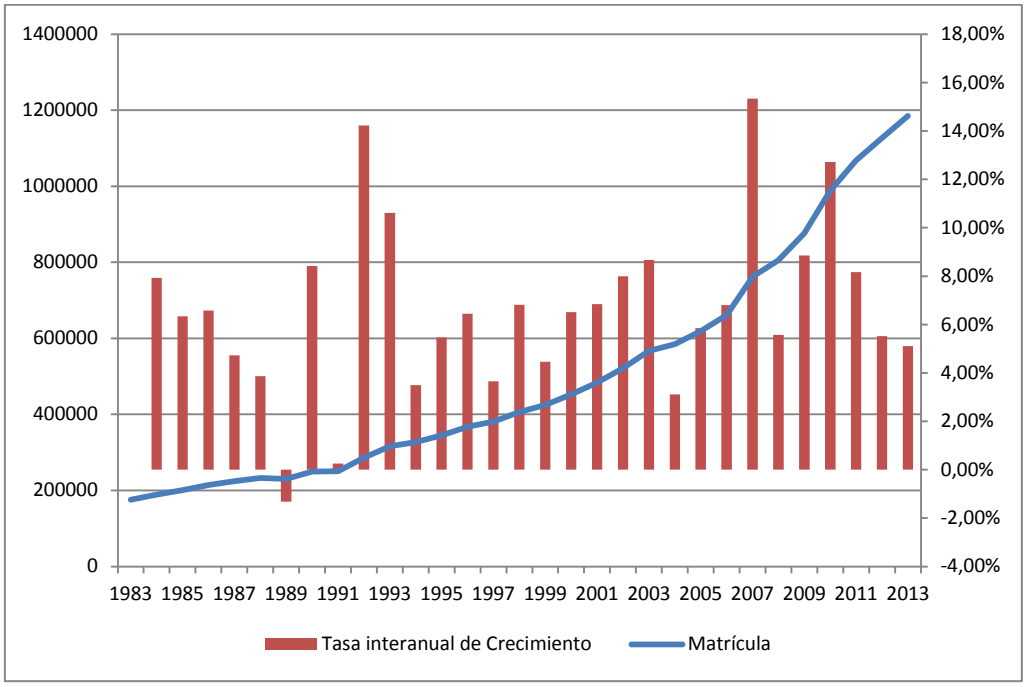
Tras todas estas preguntas, está el concepto de la función pública de las universidades. De cómo se defina "lo público" dependerá la respuesta a dichas preguntas. En un extremo, se ha señalado que todas las universidades cumplen una función en la producción de bienes públicos; así, las universidades privadas de mayor volumen de matrícula, cumplen la función pública de generar mayores niveles de inclusión social a la educación superior, lo cual está en el interés de toda la sociedad. En el otro extremo, está la posición que identifica lo público con lo estatal: solamente a través de las universidades estatales se realiza genuinamente lo que la sociedad espera de la educación superior. Entre ambos polos, sin duda existe una gradiente de posibles conceptualizaciones sobre este problema. Como se verá en el siguiente capítulo, la política pública que buscó aumentar la inclusión social en la educación superior a partir del año 2005, estuvo basada en incentivar la capacidad de los bancos para financiar a los estudiantes y en aprovechar la capacidad de las universidades privadas no tradicionales para absorber la demanda masiva que se iba a generar. La mirada, por tanto, se aproximaba al primer extremo señalado, argumentándose con frecuencia que era injusto que algunos estudiantes gozaran de financiamiento y otros no, según el tipo de universidad al que asistían. Es decir, los bienes públicos interesan con independencia de quién los produzca. Por esos años, a los responsables de la política pública, no se les ocurría pensar que el carácter público de una universidad tiene que ver con otras dimensiones, entre ellas, la manera en que hacen las cosas. Como señala Fernández,

> "No basta con la aparente producción de bienes públicos o cumplimiento de una función pública para ser homologado a una institución pública. Resulta además insoslayable verificar que tanto el modo como se produce el bien, como el contenido del mismo, se hagan conforme a los valores y principios centrales de lo público". (Fernández, 2014).

3.2.3 Matrícula

La matrícula tuvo un proceso expansivo notable en los últimos treinta años (gráfico N° 22). En cada una de las primeras dos décadas creció 1,8 veces y en la última se duplicó. Para el año 2013, se había multiplicado 6,7 respecto de la 1983. Las tasas de crecimiento son variables y siempre positivas desde la década de 1990. La mayor tasa lo tiene la década más reciente, con un promedio de 7,79% anual, aunque en los últimos tres años ha sufrido una caída constante.

Gráfico 22 Matrícula de educación superior y tasa interanual de crecimiento, 1983 – 2013.



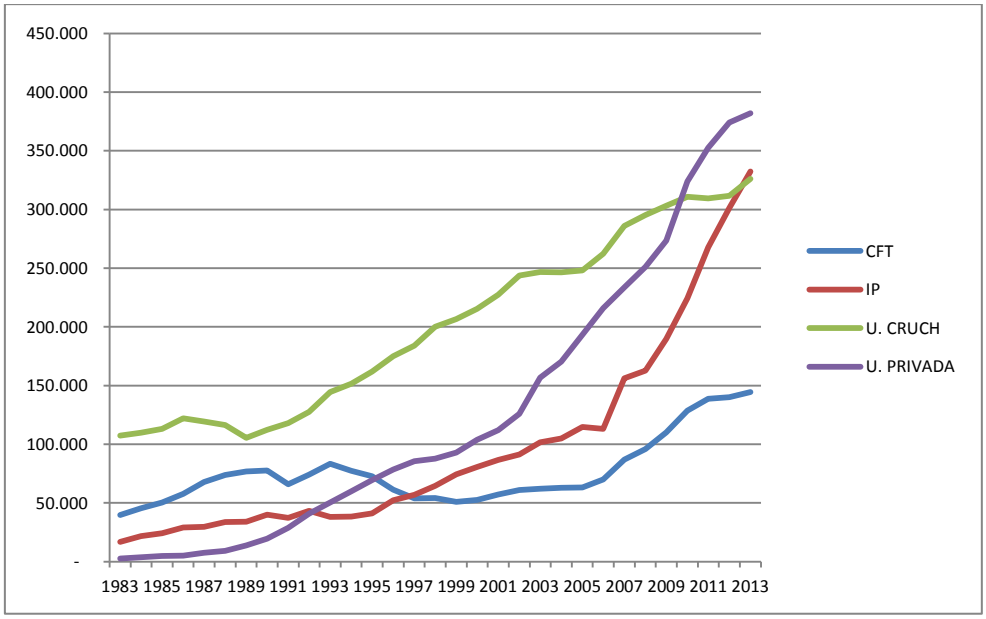
Fuente: Elaboración propia a partir de Servicio de Información de Educación Superior.

Como puede verse en el gráfico N° 23, hacia el año 2010 la matrícula de las universidades privadas nuevas, surgidas luego de la reforma de 1980, supera a las de las universidades "tradicionales" (las que existían en 1980 y sus derivaciones). Mientras que en 1990, 7 de las 10 instituciones de educación superior de mayor matrícula eran del grupo de las universidades tradicionales, en el año 2010, sólo dos se mantienen en ese grupo, siendo las ocho restantes instituciones privadas. En el período, claramente hay una tendencia a la concentración de la matrícula en instituciones privadas. Algunas de las más masivas de estas instituciones funcionan en los hechos como empresas de educación, como son las Universidad de Las Américas y la Universidad Santo Tomás, que en el año 2010 ya se situaban entre las diez instituciones con mayor volumen de matrícula.

Al respecto, la legalidad vigente, consagrada a nivel constitucional en una Ley Orgánica de Enseñanza estableció a las universidades como corporaciones sin fines de lucro; pese a ello, es un hecho reconocido que varias universidades retiran excedentes de su actividad mediante figuras de solapamiento que le dan un cariz de legalidad a tales movimientos. Típicamente, el sector de instituciones menos selectivas y de menor prestigio es el que se caracteriza por el ánimo de lucro, lo que los lleva a tener bajos estándares de admisión de estudiantes, baja cantidad y nivel de planta académica y concentración de una parte importante de la expansión hacia sectores sub-representados

de bajos ingresos, en carreras de bajo costo por estudiante (Bernasconi, 2013; Monckeberg, 2013).

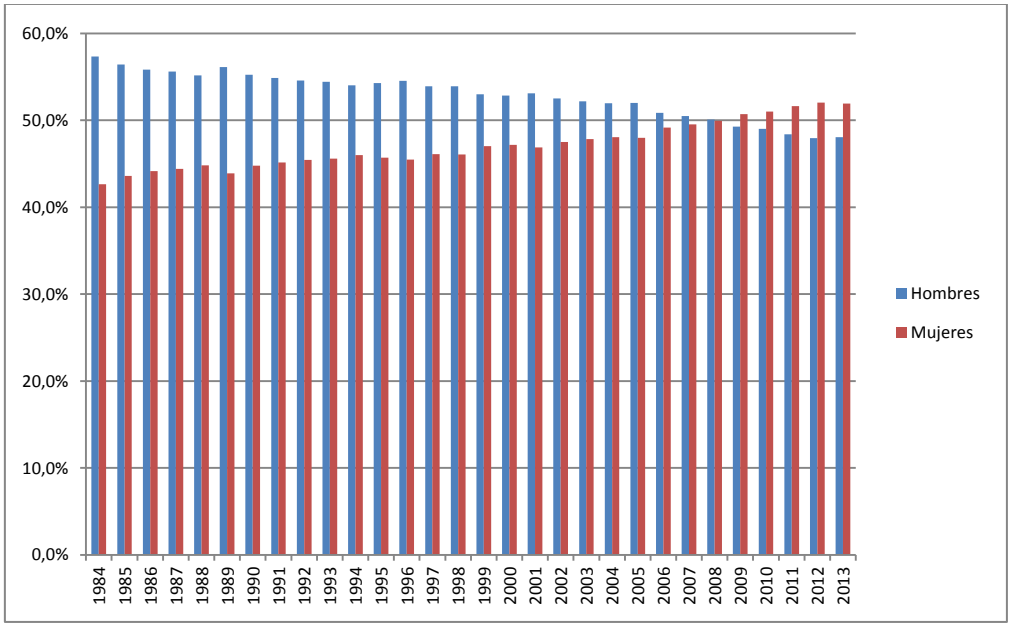
Gráfico 23 Matrícula por tipo de institución



Fuente: Elaboración propia a partir de Servicio de Información de Educación Superior.

La matrícula por género ha crecido a la par dentro de las dos primeras décadas del período analizado, pero la participación de las mujeres ha ido aumentando su proporción constantemente, hasta que en el año 2008 se equipara a la de los hombres para superarla en los años venideros. Este proceso se ilustra en el gráfico N° 24:

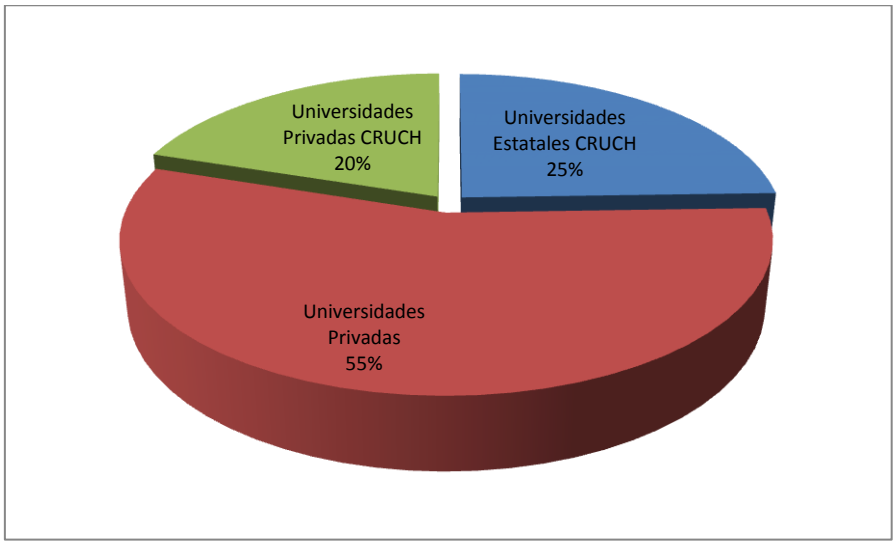
Gráfico 24 Matrícula en educación superior por género, 1984 - 2013



Fuente: Elaboración propia a partir de Servicio de Información de Educación Superior, 2014.

En lo que respecta a las universidades, el proceso de crecimiento de la matrícula y de concentración de esta en las instituciones privadas de las últimas tres décadas, determina la distribución actual de la matrícula universitaria de pregrado profesional que se muestra en el gráfico siguiente. Como se aprecia, un 55% de la matrícula se concentra en las nuevas universidades privadas creadas a partir de las reformas neoliberales de la década de 1980.

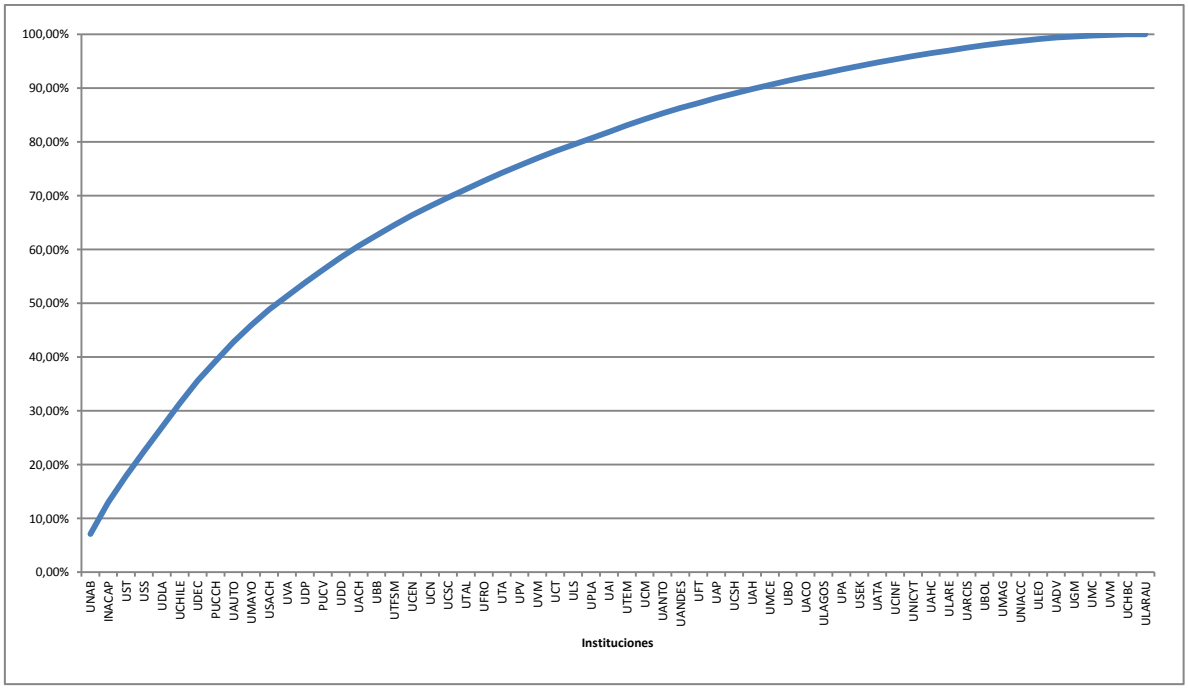
Gráfico 25 Porcentaje de la matrícula universitaria en carreras de pregrado profesionales y de licenciatura, en planes regulares de estudio, 2014



Fuente: Elaboración propia según datos del Servicio de Información de Educación Superior, 2014.

Al desglosar lo anterior por institución (gráfico N° 26), se aprecia la concentración de la matrícula. El efecto, en el primer tercio de las 60 instituciones, ya se concentra el 50% de la matrícula y el restante 50% se dispersa en las restantes 40 instituciones, las últimas de las cuales tienen un representación ínfima en la matrícula.

Gráfico 26 Porcentaje acumulado de matrícula de carreras profesionales de pregrado según institución, 2014



Fuente: Elaboración propia según datos del Servicio de Información de Educación Superior, 2014.

Dentro de este heterogéneo panorama las universidades estatales y privadas adscritas al CRUCH han tenido un sistema de admisión centralizado, basado en criterios comunes atingentes al mérito académico. A este sistema se adscribieron 8 universidades privadas nuevas en el año 2012. El resto de la oferta no es selectiva o maneja procesos de selectividad en algunas carreras específicas muy acotadas, generalmente basados en el puntaje de la PSU. En el año 2014 se matricularon 76.470 alumnos nuevos por la vía del sistema de admisión del CRUCH. En las universidades privadas no participantes de él se matricularon 41.441 alumnos. En general, en el sector no selectivo de universidades privadas se concentra la población estudiantil de perfil socioeconómico más bajo, mientras que en las universidades del CRUCH y aquellas privadas selectivas, la matrícula tiene un perfil más alto. No obstante, como se verá en el capítulo siguiente, al abrir a nivel institucional dicha distribución se aprecian procesos más complejos que cuestionan la idea de que en la educación superior chilena existe una convergencia entre

el prestigio y calidad de las universidades y el perfil social de los estudiantes, reforzada por la PSU y el sistema de admisión centralizado del CRUCH.

3.2.4 Carácter de las políticas públicas de educación superior

Una de las características de la historia reciente de Chile, es que los gobiernos post dictatoriales no intentaron desmantelar el legado de reformas estructurales de la dictadura militar o, cuando lo hicieron, no encontraron las condiciones políticas para concretar cambios. Los Decretos Leyes de 1980-81 adquirieron rango de Ley Orgánica Constitucional, el 10 de marzo de 1990, un día antes de que se iniciara el nuevo ciclo de gobiernos democráticos. En el año 1990 se creó la Comisión de Estudios de Reforma de la Educación Superior, la cual en 1992 generó un proyecto de Ley General para dicho nivel, que buscaba su reforma desde un punto de vista sistémico. Así mismo, en 1996 se intentó la aprobación de una denominada "ley marco" para las universidades estatales. Ambas iniciativas fracasaron por falta de consenso político (Fernández, 2013).

Ante este panorama, los gobiernos implementaron la estrategia del uso del financiamiento como herramienta para intentar conducir el sistema de educación superior:

> "Tres fueron las principales condicionantes de esta forma de comprender la política pública. En primer lugar, era el resultado de una componenda política tácita que aseguraba la no intervención directa del Estado y, por lo tanto, no ponía en riesgo la autonomía de las instituciones (por lo demás, las herramientas legales para haber seguido otro camino eran escasas). En segundo lugar, constituía una forma de compensar el subfinanciamiento histórico de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, a través de una serie de instrumentos que asignaban recursos mediante una modalidad concursable y que, por ende, mantenían en gran parte la lógica de competencia que se había impuesto en los años de la dictadura. Finalmente, en su gran mayoría la concursabilidad era simultáneamente voluntaria y restrictiva. Es decir, participaban solo aquellas instituciones que deseaban hacerlo y excluía de gran parte de los recursos al sector privado fundado con posterioridad al año 1980" (Fernández, 2013).

Esta estrategia aseguraba al nuevo sector privado y empresarial de la educación superior plena independencia frente el Estado, a la vez que se pretendía conducir a las universidades del Consejo de Rectores sin afectar su autonomía. Uno de los hitos de esta manera de constituir una relación entre el Estado y las instituciones de educación superior fue la débil configuración de una institucionalidad de fiscalización de la calidad, expresada en la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior

del año 2006, en la que se dejaba en manos de agencias privadas los procesos de acreditación y éstos se ejecutaban no con estándares consensuados, sino en base a un diagnóstico de coherencia entre propósitos y acciones, que generaba un amplio campo no sólo para un relativismo evaluativo, sino también para el tráfico de influencias. Otro ejemplo está en la falta total de una política sobre articulación del sistema de educación superior y de regulación de la oferta en la relación a las necesidades del país, aspecto en que la preeminencia de la autonomía institucional, combinada con las presiones del autofinanciamiento, ha llevado en muchos casos al crecimiento inorgánico de carreras y sedes.

La lógica de intentar reformas localizadas y parciales y el uso de financiamiento como instrumento de política, dura hasta estos días; sin embargo, a partir de la promulgación de la Ley N° 20.129 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, se puede decir que coexiste con nuevos intentos de tratar de conducir el sistema terciario bajo una mirada más global, mediante reformas estructurales. La pretensión de los gobiernos de conducir una estrategia nacional de desarrollo de la educación superior, mediante esta forma de relacionarse con las diferentes instituciones, ha sido fallida; por un lado, ha dado una relevancia excesiva a la discusión instrumental o técnica, sin dejar espacio a las discusiones políticas de fondo, a la vez que atomiza los esfuerzos entre diferentes actores, cada uno de ellos persiguiendo sus propios propósitos (Fernández, 2013). El viraje al que se asiste en la actualidad, en el que el Estado pretende crear un Sistema Nacional de Educación Superior, implica un cambio de foco desde la discusión instrumental y técnica hacia las cuestiones de política nacional de fondo. Esto ha sido forzado tanto por las movilizaciones estudiantiles que se vienen sucediendo en ciclos anuales desde el año 2006 y que alcanzaron su cima en el año 2011(Espinoza y González, 2013), como por los escándalos que han afectado a la Comisión Nacional de Acreditación, el cierre de la Universidad del Mar y las investigaciones de que son objeto varias otras instituciones, lo que ha puesto en entredicho el modelo creado en 1981 en su conjunto.

Actualmente (año 2014) la agenda del gobierno está más concentrada en la reforma de la educación escolar, pero en la educación superior se está en proceso de socialización de una agenda de reformas. En lo que respecta a la calidad, se plantea que los procesos de aseguramiento de esta darán lugar a la determinación de cuatro categorías (alta, buena satisfactoria y suficiente), la que implicará una acreditación por 8, 6, 4 y 2 años respectivamente. Las instituciones que queden bajo el umbral, quedarán bajo un administrador provisional que podrá tras dos años determinar el cierre de la institución. El Estado realizará un monitoreo de estándares de las instituciones en las tres primeras categorías, mientras que en la cuarta, existirán procesos de supervisión. La

variación de matrícula anual quedará sujeta a un máximo porcentual de 20%, 10%, 5% y 0% según las respectivas categorías de acreditación ya señaladas y la creación de carreras nuevas está sujeta a acreditación previa en las categorías segunda y tercera y no permitida en la cuarta. Así mismo, se busca integrar mejor el sistema de aseguramiento de la calidad aumentando la consistencia entre la calidad de las instituciones y la de las carreras, por la vía de que el proceso de evaluación incorpore una muestra representativa de estas y también evaluando la totalidad de las funciones universitarias, eliminando el concepto de áreas electivas. Como puede verse, la propuesta significa un viraje desde el relativismo de las evaluaciones actualmente existente, hacia la fijación de indicadores, estándares según tipo de universidad y medios objetivos de verificación. El pretendido Sistema Nacional de Educación Superior se propone además fijar requisitos más exigentes para la creación de nuevas instituciones.

El financiamiento estatal estará reservado para las instituciones que adhieran al señalado sistema nacional. Para ello, las universidades deberán, como corporaciones sin fines de lucro, no cobrar copago a los estudiantes, asegurar equidad y diversidad en acceso y permanencia y tener un sistema de gobierno participativo. Esto quiere decir que el financiamiento irá crecientemente a las instituciones y cada vez menos a la demanda, escalando condiciones de gratuidad para los estudiantes, y los montos se determinarán de acuerdo a las funciones y tamaño de cada institución. La transferencia de fondos por gratuidad será de libre disponibilidad para las instituciones y se basará en un cálculo de los costos de un prestador educacional eficiente y de calidad y no de acuerdo a los gastos de la institución, como era en el régimen anterior a la reforma de 1981, lo que implica, en los hechos, una fijación del costo de cada carrera por parte del Estado. Se estima que la gratuidad será por el tiempo de duración de la carrera según un futuro marco nacional de cualificaciones y admitirá una oportunidad de cambio de carrera. Para los estudiantes que se atrasen o para aquellos a los que por razones de su condición socioeconómica no tengan gratuidad, existirá un crédito bancario administrado por el Estado, a tasa subvencionada y con devolución contingente al ingreso. Por su parte, los estudiantes que ingresen a universidades que no adscriben al sistema nacional de educación superior, sólo accederán a créditos bancarios y las instituciones no accederán a aportes directos de recursos del Estado.

En cuanto al financiamiento de la investigación, la innovación y la creación, el Estado dispondrá de dos líneas: los convenios marco para universidades estatales y los fondos basales que se entregarán a las universidades privadas (pre existentes a 1981 y fundadas posteriormente) que adscriban al sistema nacional de educación superior. La primera línea contempla asignaciones por indicadores de desempeño, de mejoramiento

y para requerimientos estatales específicos. Por su parte, los fondos basales para instituciones con compromiso público dependerán del desempeño y calidad de estas. Junto con ello, continuarán los fondos concursables para investigación, abiertos a todas las instituciones según proyectos específicos.

Otras medidas que forman parte del programa del gobierno actual son la creación de un marco legal para el cierre de instituciones, el fortalecimiento de la institucionalidad y capacidad reguladora del Estado mediante la creación de una subsecretaría y una superintendencia, la creación de universidades estatales en las regiones carentes de oferta, y la creación de una red de Centros de Formación Técnica vinculados a universidades públicas (Bachelet, 2013).

Estas medidas, de concretarse al menos en su contenido esencial, en la práctica implican sustraer la educación superior universitaria del contexto de mercado como criterio determinante de su provisión, en particular, debido a que implicarán poner fin al subsidio a la demanda y a la competencia –en el sentido mercantil- por estudiantes. En un sentido positivo, se busca instalarla en un régimen público.

> "Lo público, ahora, no es per se el espacio donde fracasa el mercado, necesitando por eso un complemento estatal en la forma de regulación, y el sentido de la acción del Estado no es dar la solución más parecida a la que daría el mercado. Es al contrario: lo público es un espacio informado por la lógica contraria a la del mercado, en que se trata de atender a la necesidad del que necesita, y no a la utilidad de quién provee. En sociedades avanzadas, lo público y el mercado coexisten y se complementan mutuamente (…) [El régimen de lo público] fija las condiciones bajo las cuales las iniciativas privadas pueden solucionar problemas públicos sin que ellos dejen de ser públicos por el hecho de ser solucionados por iniciativas privadas. El régimen de lo público se construye sobre el régimen del Estado, porque el criterio central es que el privado que ofrece el servicio ha de estar en la misma posición frente al ciudadano respecto de aquella en la que se encuentra el Estado cuando lo hace. Solo de este modo es posible que la provisión privada de prestaciones sea compatible con la idea de derechos sociales."(Atria, Larraín, Benavente, Couso y Joignant, 2013: 175; 2012)

Como el contenido del denominado régimen de lo público son los derechos sociales, la propuesta del sistema nacional de educación superior se aproxima a la consideración de ésta como tal, esto es, como un bien público al que se accede por el hecho básico de ser ciudadano. Al ser aceptado como razonable que en dicho nivel se puede seleccionar por mérito, adquieren una relevancia especial los criterios determinantes del acceso, puesto que si el ingreso de alguna manera favorece a las

personas de mayores recursos, una política pública de gratuidad en universidades de compromiso público podrá tener el efecto inesperado –análogamente al CAE – de hacer a estas más elitarias y de enviar un contingente de estudiantes de bajos recursos hacia las instituciones que decidan quedar fuera de dicho sistema. En lo que respecta a este punto del acceso, el gobierno ya dio inicio a una iniciativa denominada Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo para la Educación Superior (PACE) como parte de las medidas comprometidas para los primeros cien días de gobierno. Los estudiantes vulnerables que pertenezcan al 15% de mejor desempeño de su respectivo colegio podrán acceder a acciones de reforzamiento previo cuando estén en la enseñanza media y luego ingresar a cualquier carrera universitaria, independiente del puntaje que obtengan en la Prueba de Selección Universitaria. Las universidades adscritas nivelarán sus competencias de ingreso y los estudiantes tendrán gratuidad en los estudios. El programa beneficiará en sus inicios a los alumnos de 67 establecimientos educacionales –61 municipales y 6 particulares subvencionados– de 34 comunas del país, los que tienen, en promedio, un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 83%. Las universidades adscritas por ahora son la Universidad de Santiago, Universidad Técnica Federico Santa María (en Valparaíso), Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte (en Coquimbo) y la Universidad Católica de Temuco. Al 2017 se espera que la cobertura se extienda a todos los colegios vulnerables del país que tengan un IVE igual o superior a 60%, reciban Subvención Escolar Preferencial (SEP) y no tengan fines de lucro.

Sin perjuicio de los métodos focalizados de acceso preferencial de personas de mayor vulnerabilidad social, parece decisivo en este contexto que el Sistema Único de Admisión se apropie de la nueva realidad, y sea la genuina expresión de un consenso social sobre los criterios más apropiados que permitan distribuir las oportunidades con sentido de equidad. Es por eso que el capítulo siguiente trata sobre cómo ha funcionado hasta ahora el SUA, los cambios que ha tenido, las discusiones en torno a los criterios de selección y su rendimiento como mecanismo técnico de inclusión social a la educación superior.

3.2.5 Síntesis del capítulo tercero

Una de las características de la política pública sobre la educación superior en las últimas décadas ha sido la preeminencia de una visión instrumental y técnica, con foco en los medios, por encima de los planteamientos políticos de fondo, relacionados más bien con los fines. El supuesto tras esta visión es que el rol del Estado debería limitarse a poner los incentivos en los lugares correctos, de forma tal que el mercado hiciera el resto. El mejor ejemplo de esto, lo constituye la tendencia de todo el período en orden a

aumentar el subsidio a la demanda por encima del dirigido a la oferta. Meller lo plantea de esta manera diáfana:

> "Cuando los dirigentes estudiantiles emplazan al gobierno para exigir una respuesta sobre cuál es la visión y la estrategia respecto de la educación superior, es decir, ¿cuál es el proyecto educativo chileno?, ¿para qué se quiere la educación superior?, ¿cuál es la carta de navegación en educación? En el gobierno ni siquiera entienden las preguntas. No hay política de Estado respecto de la Educación… ¡y creen que no la necesitan!" (Meller, 2011, p. 138)

El actual programa de gobierno y el proyecto de crear un Sistema Nacional de Educación Superior –en el sentido de unas partes orgánicamente pertenecientes a un todo con un propósito determinado- supone un giro en ciento ochenta grados respecto de la clásica visión neoliberal, hegemónica hasta ahora, e instala el concepto de una educación superior inclusiva y de calidad, entendida como un derecho y como un bien de consumo. La demanda por la gratuidad, más allá de las discusiones que suscita –y que no interesan aquí-, condensa toda la radicalidad de esta nueva forma de ver las cosas. En lo que concierne al acceso, una realidad tal actualiza la vigencia de la pregunta por la justicia social en la distribución de un bien como la educación superior, puesto que, al derribarse la capacidad de pago como criterio implícito de selección, será el mérito académico el determinante de la distribución de las oportunidades más valiosas de los estudios superiores.

Sin embargo, al terminar la educación secundaria ya han operado múltiples factores selectivos a lo largo de la trayectoria educativa, que repercutirán inevitablemente en las probabilidades de sortear con éxito las barreras de la selección universitaria. Desde luego, las características del entorno familiar, como la educación de los padres y su estatus social y económico, la localización geográfica, el acceso a la salud, la calidad de la vivienda, la presencia de libros y equipamiento, el acceso a internet, el clima socio-afectivo del hogar, la calidad de las interacciones con pares y capital social de la familia, las conversaciones y hasta la lectura de cuentos en la temprana edad, hacen diferencias en la experiencia temprana de acercamiento a la cultura ilustrada y a los códigos de lenguaje que facilitarán o dificultarán posteriormente el rendimiento escolar. Así mismo, en los últimos años la asistencia a la educación pre escolar es cada vez más importante, a la vez que ya se manifiestan aquí brechas en la calidad y en los propósitos mismos de este nivel de estudios. Mientras que el concepto para muchas familias y jardines infantiles se ajusta más a las funciones de guardería, en otros casos existe un mayor foco en aspectos relacionados con la estimulación cognitiva temprana. Por otra parte, como señala Brunner,

> "[El] Desarrollo temprano tienen que ver no sólo con desarrollo cognitivo y socio-emocional, sino con motivaciones, aspiraciones, expectativas, confianza en los propios medios, identidad, etc. que repercuten en trayectoria escolar de personas y su decisión de acceder a la ES y luego de seguirla o no hasta graduarse" (Brunner, 2010, p 13).

Luego de la educación preescolar, en todo el ciclo de educación obligatoria (primaria y secundaria), en Chile es determinante el fenómeno de la segregación escolar. En el entendido que uno de los propósitos de la educación es independizar en la mayor medida posible el logro educacional de un sujeto de su origen familiar y social, el sistema educacional chileno parece diseñado para precisamente lo contrario. Los niños y jóvenes de menor capital cultural y mayor vulnerabilidad social, asistirán a escuelas en que sólo compartirán con otros de similares características. La capacidad de pago privado de la educación y la satisfacción los criterios de selección de los colegios, es lo que determinará la posibilidad de excluirse de la educación pública, que de esa forma deviene en un gueto reservado para aquellos que, proviniendo de entornos familiares poco favorecidos, no pueden acceder a una educación que los independice de dicha realidad. Por su parte, las escuelas privadas con y sin subsidio estatal, buscan atraer al alumnado de mayor capital cultural posible, apuntando a determinado público objetivo que les asegure mayores rendimientos en las pruebas estandarizadas que señalizarán su prestigio institucional. El diseño del sistema educacional chileno, por tanto, instala incentivos en las familias y en los colegios para la maximización de la segregación y la producción de rendimientos bien diferenciados.

La escuela se transforma así en un factor de selección decisivo a la hora del acceso y la permanencia en la educación superior, pero no solo en lo que atañe al rendimiento académico y la apropiación de los códigos lingüísticos ilustrados, sino también por la vía de la diferenciación de las expectativas de profesores y estudiantes y la generación de determinadas identidades. Las capacidades de autogestión de la propia trayectoria educativa, el planteamiento de metas ambiciosas, la disciplina para seguirlas, etc. son disímiles entre los grupos segregados de la educación escolar. Cabe señalar que la segregación no es sólo en las tres categorías formales de colegios según dependencia que hay en Chile, sino que se profundiza más finamente según la capacidad de pago, en el amplio y diverso sector particular subvencionado. De esta forma, cuando un estudiante chileno se enfrenta al dispositivo de selección universitaria, ya ha pasado por un largo proceso de otras selecciones presentes en la educación escolar obligatoria, algunas de ellas explícitas y visibles, como los mecanismos de admisión de los colegios y el pago de aranceles y otras más ocultas como las diferencias de recursos humanos y materiales según establecimientos. No debería extrañar entonces que las brechas de

rendimiento en la prueba SIMCE aumenten a través de la trayectoria escolar y que, al final del camino, estas brechas se expresen en la Prueba de Selección Universitaria.

Pese a lo anterior, Chile exhibe cifras notables de aumento de la matrícula y de la cobertura de la educación superior. La expansión y diversificación de la oferta fue aprovechada primero por las clases altas y medias, pero desde el año 2000 se asiste a un impresionante estrechamiento de las brechas socioeconómicas de la cobertura bruta. Así, aunque el acceso a la educación superior sigue siendo desigual, en la medida que los quintiles más ricos se aproximan a la saturación, aumentan las tasas de participación de los quintiles más pobres. A la vez, la universalización de la educación media moviliza las expectativas intergeneracionales hacia la educación superior, que empieza a ser concebida entonces como la única posibilidad de progreso y diferenciación social, lo que se corrobora por las grandes diferencias en el mundo del trabajo, en términos de recompensa salarial según niveles educativos. ¿Significan la disminución de las brechas socioeconómicas de acceso que, en efecto, hay una disminución de la desigualdad, o -como lo enseña el concepto de Desigualdad Efectivamente Mantenida-, ahora las desigualdades son de tipo cualitativo?

La pregunta anterior implica poner el tema del aumento de la cobertura y de la selección universitaria, en el contexto de la modalidad en que se ha desenvuelto la educación terciaria chilena en las últimas décadas, desde que su arquitectura básica fue configurada por la dictadura militar y, de alguna manera, perfeccionada por los gobiernos democráticos. Como se ha visto, la educación superior chilena se ha diversificado, expandido y complejizado. Ciertamente que hay una diferenciación formal de tipos de instituciones, pero por sobre todo se ha incrementado el número de universidades, sedes, carreras, modalidades de dictación, títulos y grados, estudiantes, profesores e infraestructura. A su vez, dentro de la categoría de universidades se ha configurado un sistema sectorizado, en el que se pueden distinguir tipos formales de instituciones según su propiedad y estatuto jurídico (estatales, privadas tradicionales y privadas nuevas), a la vez que dentro de cada categoría hay una gran diversidad desde la perspectiva de las funciones primordiales, la calidad y el prestigio. La mejor comprensión del sistema universitario chileno y las necesidades de la política pública de administrar dicha diversidad en particular en relación al financiamiento, han motivado varias iniciativas de clasificación cualitativas que superen las distinciones históricas y formales (Santelices, Ugarte y Ugarte, 2013; Fernández, por publicarse). ¿Puede decirse que en la medida que aumenta la cobertura, la educación superior reproduce la segregación propia del sistema escolar produciéndose un acceso segmentado según el origen social de los individuos? Y si así fuera, ¿juega un papel la selección universitaria en esta nueva realidad?

La pregunta que se releva es cómo se distribuye un bien como la educación superior universitaria, en la medida que cada vez más gente desea tener acceso a ella, pero se visualiza que no se puede satisfacer toda la demanda, al menos en el sentido estricto de que cada cual estudie lo que desee y donde desee. Esto implica la búsqueda de criterios que satisfagan un atributo de justicia y que permitan decidir quién recibe el bien y quién queda excluido de su goce. En la actualidad, en la oferta universitaria no selectiva y generalizadamente privada, el criterio de distribución es el mercado, lo que implica que es la capacidad de pago el factor que determina el acceso y las decisiones de admisión se negocian caso a caso. Es posible que el Estado ayude a las familias a pagar –como efectivamente lo hace- mediante créditos bancarios garantizados por el Fisco, pero eso no cambia el señalado criterio de distribución. Paralelamente, en la oferta selectiva el acceso está regulado por un sistema de admisión que excluye, en su lógica interna, el criterio de mercado y la negociación caso a caso, en el sentido que la decisión de inclusión o exclusión está dada por un puntaje construido por una combinatoria de criterios que no contempla la capacidad de pago y donde la negociación caso a caso no existe. Sin embargo, en dicho sector de la oferta hay igualmente pago de aranceles y aunque existe un sistema de becas y créditos, es posible que una persona logre ser seleccionada y a la vez no tenga capacidad de pagar los estudios.

En el horizonte de gratuidad de los estudios universitarios, se actualiza y agudiza la discusión de los criterios de distribución. En una posible futura distinción entre instituciones que forman parte de un sistema público y otras que se excluyen, resulta crítica la existencia de un sistema nacional de admisión estudiantil que abarque a las primeras y que asegure equidad en el acceso. En esa línea argumental, se releva el actual Sistema Único de Admisión en que participan 33 instituciones. ¿Cuáles son sus características y, sobre todo, cuál ha sido su rendimiento como institución que distribuye el ingreso a la educación superior universitaria? El próximo capítulo busca responder esta pregunta.

Capítulo 4

La admisión estudiantil a la educación superior en Chile

La importancia de los procedimientos de admisión de estudiantes no puede ser pasada por alto, puesto que constituyen la manera en que principal "input" del sistema es regulado, no sólo en cuanto al número y tipo de estudiantes, sino que también en todos los recursos asociados a la actividad docente y universitaria. De la misma manera, la regulación de los "inputs" obviamente repercute en las salidas, con efectos amplios en la economía, el mercado laboral y la sociedad en general (Matross, 2008; Edwards, Hamish y Friedman, 2012; Avery, Lee y Roth, 2014).

> "El proceso de admisión a la educación superior es el mecanismo por el cual" se regulan la entradas en el sistema. Los procedimientos de admisión efectivos son un componente crítico de la capacidad de una institución para cumplir su misión y objetivos y, en una escala mayor, de la capacidad de la educación superior para contribuir a los objetivos económicos y sociales de una nación. A nivel más amplio, la maximización de la eficacia de los procesos de admisión ayuda a maximizar la capacidad de la educación superior para promover la movilidad social, fomentar el desarrollo económico, y en última instancia, reducir la pobreza a escala mundial "(Matross, 2008, p. 36).[39]

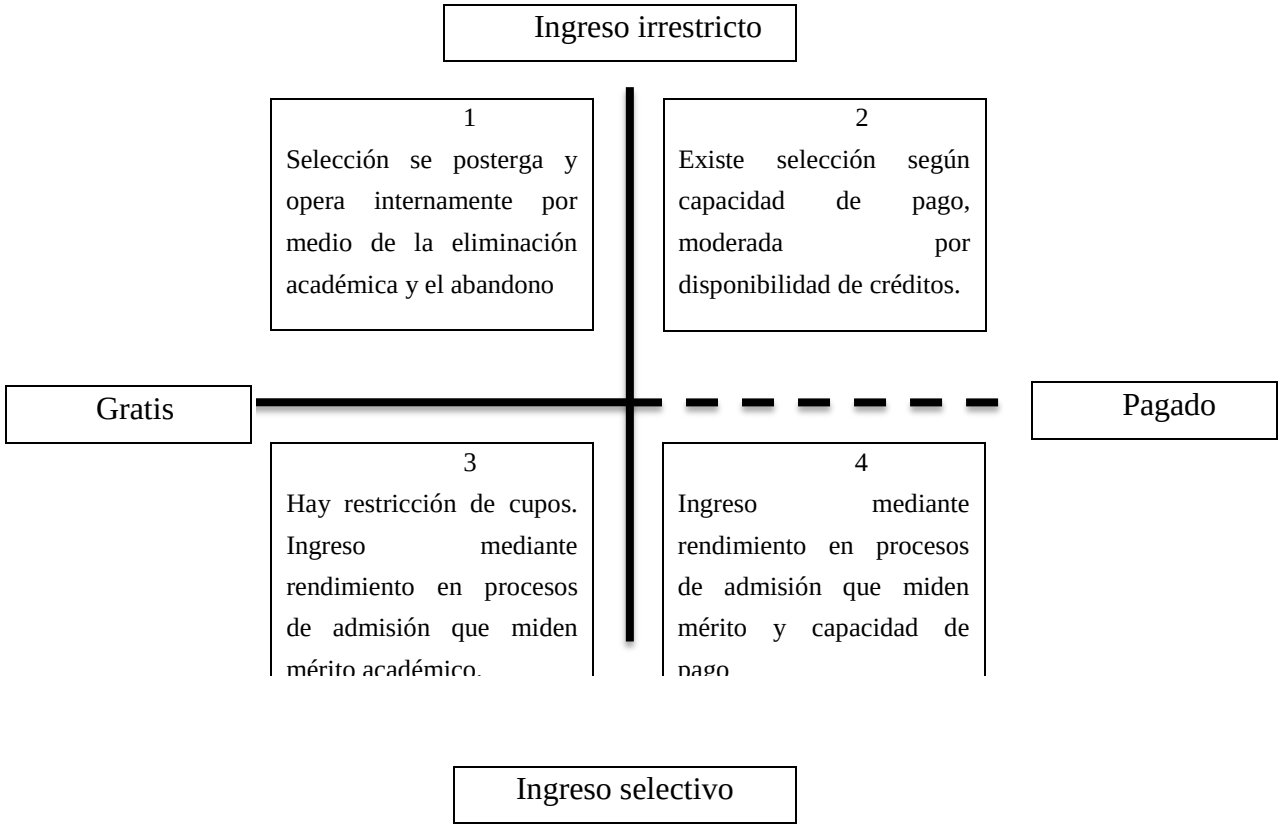
Como ya se ha señalado, tras los procedimientos de admisión subyacen problemas que las sociedades han de resolver según su particular cultura y de acuerdo al momento de desarrollo que viven sus sistemas de educación superior universitaria. Estos asuntos atañen no sólo a la economía de las instituciones y de la sociedad en su conjunto, sino que ponen en juego la excelencia y la eficiencia de la educación superior y la justicia en la repartición de las oportunidades educacionales más valiosas que la sociedad otorga a sus ciudadanos. Los estudios comparados han detectado una gran variedad de formas de resolver la admisión estudiantil universitaria, a la vez que en varios países coexisten sistemas diversos, aunque por lo general en cada país se puede reconocer una forma que predomina y es determinante de las demás (Matross, 2008).

[39] "The admission process to tertiary education is the mechanism by which "inputs" to the system are regulated. Effective admission procedures are a critical component of an institution's ability to fulfill its mission and goals, and on a greater scale, of the capacity of tertiary education to contribute to a nation's economic and social goals. At the broadest level, maximizing the effectiveness of admission processes helps maximize the capacity of tertiary education to promote social mobility, encourage economic development, and ultimately, alleviate poverty on a global scale" (Matross, 2008, p. 36).

4.1 Funcionamiento del Sistema Único de Admisión (SUA) en contexto

En la figura N° 4, se observa la existencia de cuatro cuadrantes en las dimensiones de la selectividad y el pago de los estudios superiores. En el cuadrante número 1, está la situación de acceso sin restricciones o no selectivo combinado con la gratuidad de los estudios. Esta situación no se presenta en las universidades chilenas, pero si se observa en las universidades públicas argentinas, aunque en ellas el primer año constituye un ciclo académico común que determina la selección según las carreras profesionales a seguir.

Figura N° 3 Esquema de tipos de sistemas de admisión universitaria



Fuente: Adaptado de Brunner (2010, p. 7).

En el cuadrante 2 no existe selección académica, pero sí por capacidad de pago, puesto que se trata de una situación en que los estudios están sujetos a pago de arancel. La mayor o menor disponibilidad de créditos determinará los grados de selección económica. En Chile esta es la situación típica del sector menos selectivo de la oferta, constituido por universidades privadas orientadas por la maximización del volumen de matrícula. Este sector, como se vio previamente, es el que resultó ampliamente favorecido por la política de financiamiento del CAE. En el cuadrante 3 el ingreso es

selectivo por mérito y hay restricciones de cupos. Este es el contexto chileno hasta las reformas de la década de 1980 y por lo general corresponde a sistemas de baja cobertura, previos al surgimiento del acceso masivo. El cuadrante, en términos generales, es el que corresponde con la situación actual de Chile en el circuito más selectivo, donde funciona la selección por mérito académico heredada del contexto previo a las reformas de 1980; sin embargo, al arancelizarse los estudios, se superpone a la selección económica por la capacidad de pago. Los cuadrantes 2 y 4, por lo tanto, representan la situación actual de Chile. Como se verá más adelante, no se debe considerar que se trata de circuitos de la oferta independientes sino que, al contrario, están estrechamente conectados debido a la heterogeneidad de ambos sectores (de allí la línea segmentada que los separa en la figura). Por un lado, en el sector 4, las carreras e instituciones menos selectivas compiten por estudiantes de similar perfil con las universidades privadas, a la vez que estas últimas, en carreras que por su alta demanda son selectivas – como es el caso de las carreras de la salud- se intersectan en la competencia de alumnos con las universidades tradicionales. Todo esto ocurre además en una variedad de mercados geográficamente constituidos, constituyendo clusters de competencia (Brunner, 2007). Ahora bien, una diferencia cardinal en los procesos de admisión que pueden darse en el sector del cuadrante 2 es que son definidos por cada institución, en un encuentro y negociación caso a caso con los postulantes, a diferencia de lo que se da en el cuadrante 4, en que funciona un sistema centralizado de convergencia entre oferta y demanda y criterios de selección consensuados entres las universidades.

En el caso de Chile, el egreso de la enseñanza secundaria es el requisito legal para la continuación de estudios superiores de cualquier tipo; en la práctica, sin embargo, sólo las carreras de tipo técnico-vocacional de dos años y las carreras profesionales de hasta cuatro años dictadas por los Institutos Profesionales admiten estudiantes que cumplan sólo con este requisito. En las carreras de pregrado universitarias, que se dictan en régimen normal de estudios y cuya oferta está dirigida esencialmente a los egresados de la enseñanza secundaria, suele solicitarse como requisito la rendición de la PSU y algún puntaje mínimo, además del rendimiento en la enseñanza media. Como ya se ha señalado, las 33 universidades más importantes lo hacen en el marco de un Sistema Único de Admisión (SUA) y el resto –las instituciones menos selectivas- lo realiza según sus propios procedimientos particulares. No obstante, el funcionamiento del SUA y la PSU, son determinantes de los procesos de admisión de las instituciones no participantes, puesto que los resultados de selección en las universidades y carreras adscritas al SUA es lo que mueve o no a los postulantes hacia el resto de la oferta.

El SUA es un sistema integrado de admisión de estudiantes que se gestó históricamente a partir del surgimiento de la Prueba de Aptitud Académica, en año 1966. El nacimiento de esta modalidad de colaboración e integración para efectos de la admisión de estudiantes puede fecharse el 19 de octubre de 1966, cuando el Consejo Universitario de la Universidad de Chile, en su sesión ordinaria N° 36, acordó poner a disposición de las restantes universidades del país la Prueba de Aptitud Académica y sus procedimientos asociados, para la resolución de la admisión de estudiantes a las diferentes carreras de pregrado. Aun cuando los factores de selección han cambiado, así como el comportamiento de las universidades en su uso (ver capítulo dos), el diseño ha permanecido en su esencia inalterado: por un lado ha sido una constante que el sistema se basa en la valoración de la enseñanza media y en una batería de pruebas estandarizadas de selección; por otro el sistema funciona en ciclos anuales con las siguientes etapas bien definidas:

1. Inscripción: Generación del registro de interesados en participar en el proceso de admisión.
2. Oferta académica: Generación del listado de carreras, requisitos mínimos de postulaciones, ponderaciones de los diferentes criterios de admisión y vacantes, la cual se determina libremente por las universidades, pero cuya información y difusión se centraliza y sincroniza.
3. Rendición del tests de admisión (PSU): Aplicación simultánea, a todos los postulantes inscritos, de las pruebas de admisión.
4. Entrega de resultados de las pruebas y postulación: Publicación de los resultados de las pruebas y captación del registro de carreras y preferencias de los postulantes.
5. Selección: Asignación de cupos y publicación de listas de seleccionados y de espera por carrera. Esto es un proceso que está centralizado en una agencia ejecutora.
6. Matrícula: Enrolamiento de estudiantes como alumnos regulares de las instituciones.

Estas etapas funcionan en un calendario sincronizado entre todas las instituciones participantes. De particular importancia es destacar la centralización de las etapas de postulación y de selección y la sincronía de la etapa de matrícula, cuestión en general ignorada por la literatura puesto que, en perspectiva comparada, esto constituye una característica distintiva de este sistema. Muchos países tienen una o más pruebas nacionales de admisión para las universidades más selectivas – tal es el caso por ejemplo, de Japón, Brasil, Estados Unidos y México- , pero son pocos los que, una vez

entregados los resultados del test, mantienen un proceso integrado entre las universidades para la resolución de la selección a las carreras.[40]

El proceso de admisión descrito implica, en cuanto a la coordinación general, que las universidades delegan en una agencia central, denominada Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional[41] dicha coordinación. Este departamento se encarga de las etapas numeradas más arriba como 1 a la 5. Cabe señalar, a su vez, que en la etapa 2, aun cuando existe dicha coordinación, las universidades participantes son libres de determinar tanto las carreras a dictar, como el número de plazas a ofrecer cada año. Así mismo, en cuanto a los requisitos de admisión, las universidades los determinan libremente, pero sobre la base de un encuadre general acordado por el CRUCH. Existen dos pruebas que son obligatorias: Lenguaje y Comunicación y Matemática; y dos pruebas electivas: Ciencias e Historia y Ciencias Sociales. Cada carrera ofertada debe determinar una de las pruebas electivas a solicitar al postulante, pudiendo pedir ambas o cualquiera de forma indistinta, en cuyo caso, si el postulante rinde las dos, se considerará el mejor puntaje. Junto a las pruebas, las universidades deben considerar el promedio de las notas de los cuatro años de enseñanza media y el "Puntaje Ranking de Notas" (PRN). El PRN se calcula como una bonificación al puntaje determinado por las notas de enseñanza media (NEM) cuando el estudiante obtiene un promedio de notas superior al promedio histórico de su establecimiento educacional. Los estudiantes con Notas de Enseñanza Media igual o inferior al promedio histórico de su establecimiento, obtienen un puntaje PRN igual a su puntaje NEM. Los estudiantes con Notas de Enseñanza Media por sobre el promedio histórico de su establecimiento, obtienen un puntaje más alto. Este puntaje se calcula linealmente, con un máximo de 850 puntos cuando el promedio de notas iguala al promedio máximo histórico del establecimiento. Los estudiantes con Notas de Enseñanza Media por sobre el promedio máximo histórico de su establecimiento obtienen todos 850 puntos. [42] Ambos elementos se expresan en la misma escala de puntaje de las pruebas, según una tabla de conversión determinada. Los acuerdos del CRUCH implican obligaciones para ponderar los elementos de selección: la PSU debe ser ponderada al menos en un 50% y dentro del restante 50%, el PRN debe ponderarse en un mínimo de 10%. Las universidades pueden determinar puntajes mínimos de postulación por carrera, ya sea

[40] Tal es el caso, por ejemplo, de Irlanda, Turquía y Australia.

[41] Esta agencia depende de la Universidad de Chile y ha cambiado de nombre en la historia: OSAA: Oficina de Selección y Admisión de Alumnos (1966-1975); SSRE: Servicio de Selección y Registro de Estudiantes (1975-1987); DAPAA: Departamento de Administración de la Prueba de Aptitud Académica (1987-1996); DEMRE : Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (1996 hasta la actualidad).

[42] Al final de este capítulo se explica en detalle la metodología de cálculo del Puntaje Ranking de Notas y se evalúa su aplicación.

como promedio de la PSU o como puntajes ponderados de todos los elementos de selección.

Una vez publicados los resultados de la PSU, existe un período de postulaciones. En esta etapa los postulantes que han obtenido un mínimo de 450 puntos como promedio simple de las pruebas obligatorias (Lenguaje y Comunicación y Matemáticas), deben llenar un formulario con un máximo de 10 carreras ordenadas según su preferencia, información que es recopilada centralizadamente por el DEMRE. Una vez cerrado este proceso, el DEMRE asigna las plazas, mediante una modalidad de algoritmo de aceptación bilateral diferida y sin intervención de las instituciones.

El proceso técnico de asignación centralizada de plazas en las carreras resulta uno de los aspectos decisivos de este sistema. En general ha sido ignorado por la literatura, salvo por el hecho de que recientemente la reforma del sistema escolar ha relevado los mecanismos de selección y asignación de cupos en las escuelas y ha llevado la mirada al ejemplo que representa en esta materia el SUA (Beyer, Eyzaguirre, Figueroa, Gallego, Hernando y Ochoa, 2014). En la mayoría de los mercados no existe una división a priori entre oferentes y demandantes de forma tal que existen agentes que pueden comprar y vender según sus conveniencias, configurando un espacio de relaciones multilaterales en el que los precios juegan un papel fundamental como mecanismo de convergencia entre las partes. Por oposición, existen mercados bilaterales, que son aquellos en los que existe una clara distinción entre los agentes oferentes y los demandantes, como son el mercado de trabajo, el sistema educativo, la asignación de cupos en internados hospitalarios o la resolución de donantes y receptores de órganos en vida. Los modelos de asignación para mercados bilaterales buscan resolver de la manera más eficiente y estable el emparejamiento de dos conjuntos que elementos (por ejemplo, postulantes y carreras) que tienen preferencias unos sobre otros, en una asignación estable que sea Pareto óptimo, esto es, que todos los elementos sean asignados en su mejor preferencia posible que a la vez no perjudique a nadie. En general se utilizan algoritmos matemáticos que permiten diferidamente, una vez expresadas las preferencias de un conjunto de elementos sobre el otro, una asignación o emparejamiento estable (Gale y Shapley, 1962; Beyer *et al.*, 2014; Macho-Stadler, 2002; Roth, 2008; Roth, 2011; Avery, Lee y Roth, 2014; Andere, 2009).

Una característica relevante de los mercados bilaterales es que funcionan en contextos en que no existen los precios como elemento central de la convergencia. La asignación se realiza de acuerdo a preferencias desnudas, basadas en criterios que manejan los oferentes y demandantes y en la interacción mutua entre éstas, puesto que las decisiones de unos afectan las decisiones y los resultados que obtiene el resto. Un sistema integrado de medición, selección y matrícula –desde el punto de vista de su

diseño estructural- significa la existencia de un contexto de interacción entre las instituciones y sus potenciales estudiantes, que configura un *mercado bilateral diseñado*, por oposición a un *mercado liberalizado* (Roth, 2011; 2008; Andere, 2009). En este último, uno recibe lo que quiere o necesita según si satisface lo que la contraparte demanda como precio, generalmente expresado en un valor monetario. La negociación, como mecanismo de interacción, implica un tratamiento caso a caso, en que cada una de las partes trata de obtener las mejores condiciones, sin importar las que primen para el resto de los que quieren o necesitan lo mismo y, en principio, nadie tiene la obligación de aceptar al demandante (Atria, 2007). En el contexto del sistema de admisión, se ponen condiciones *ex ante*, iguales para todos y que no son monetarias, sino determinados requisitos académicos. El oferente declara, con independencia de la cantidad de interesados, una cantidad máxima de demandantes que está dispuesto a aceptar en cada carrera, más algunos requisitos académicos mínimos, y la entrega del servicio no se condiciona a lo que cada cual pueda pagar, sino que se adquiere como un derecho otorgado por estar encima de un puntaje de corte de la selección. La universidad tiene la obligación de prestar el servicio a quien satisfaga las condiciones (puntaje ponderado suficiente) y el resultado de la convergencia de oferentes y demandantes es simultáneo.

Por cierto que esta metodología de resolución estable de la convergencia entre oferta y demanda, por sí mismo, no soluciona los problemas de segregación e inequidad, pero si puede moderarlas. Refiriéndose a la selección escolar Beyer señala:

> "En efecto, las familias con acceso a más recursos de información y capacidad de análisis aún podrán formarse opiniones (y con ello, preferencias) que abarquen más y mejores colegios. Esto no se resolverá con un sistema que coordine preferencias, pero el premio a la mayor capacidad cognitiva o de pago se ve drásticamente reducido…" (Beyer *et al*., 2014).

Por supuesto, las carreras desde la década de los 80 en adelante tienen un arancel determinado y un pago de matrícula, pero esta no es una variable constitutiva del diseño del mercado bilateral y no se considera una condición formal y explícita del acceso, como sería en un mercado liberalizado propiamente tal. De hecho, en este contexto podemos interpretar como una anomalía la coexistencia del derecho de admisión (al satisfacer las condiciones definidas *ex ante*) con la imposibilidad de acceder por no poder pagar un determinado arancel. El contexto que proporciona el sistema de admisión, es el más apropiado cuando se excluye el mercado liberalizado y monetarizado como criterio de distribución y se entiende el acceso como un derecho.

De esta forma, el sistema descrito cumple bien las especificaciones provenientes de instituciones que funcionaban bajo lo que se ha dado en llamar un "régimen de lo

público" (Atria *et al*., 2013) y es en ese contexto que se creó. Roth (2011) afirma que los mercados que funcionan eficientemente requieren densidad –muchos actores concurriendo simultáneamente-, control de la congestión y lograr que la participación en ellos sea segura y sencilla.

> "La densidad de un mercado tiene muchas de las propiedades de un bien público, por lo que no es ninguna sorpresa que puede ser difícil lograrla de manera efectiva, y que deben evitarse los polizones, ya sea en mercados modernos con tendencia al desmoronamiento o en mercados medievales que tengan reglas contra en 'acaparamiento'" (Roth, 2011: 291).

El sistema de selección, por su organización y funcionamiento es, en los hechos, un diseño de competencia que provee una protección respecto de la falta de densidad, la congestión y las dificultades operativas. Al estar basado en criterios no monetarios, realiza la convergencia de las partes basándose en el mérito académico. Nada ilustra mejor este punto que el hecho de que la regla del sistema fue y sigue siendo la selección única en la mejor preferencia en que pudiera ser seleccionado cada postulante. De esta forma, el sistema entrega a cada institución su propio y único listado de seleccionados, el que no tiene coincidencias con los de las otras instituciones, aunque la persona cumpla el requisito de estar por encima del puntaje del último seleccionado. Esto se refuerza con la regla que prohíbe contactar a los seleccionados ajenos. El proceso posterior de convocatorias de listas de espera, dentro del cual sí se puede dar la selección múltiple, es más bien un ajuste de las acotadas fallas de la asignación inicial, provocadas de hecho, por la introducción de precios y las consecuentes ayudas estudiantiles.

Ciertamente, las instituciones desarrollan una competencia por lograr las preferencias de los mejores estudiantes antes de la selección, pero la clase de interacción que impone el sistema en el momento de concretar la asignación de los cupos y el posterior proceso de matrícula por etapas, no responde a la lógica de competencia de mercado abierta, extensiva en el tiempo y señalizada por los precios. Como se ha señalado en las líneas precedentes, es un mercado cuyo diseño busca maximizar las preferencias de los agentes en un contexto de convergencia bilateral.

Roth (2011) analizó el diseño de mercados en los ámbitos de la asignación de plazas en las residencias médicas, la elección de colegios en la ciudad de Boston y Nueva York, el intercambio de donantes de riñón y la asignación de plazas para especialidades médicas. Todos estos diseños, en los que se busca la convergencia más estable, eficiente y segura entre la "doble coincidencia de deseos" de las partes, buscan crear un mercado competitivo, pero evitando el "desmoronamiento" que produciría un tratamiento "caso a caso". Tras este esfuerzo, hay bienes públicos que se producen y

protegen, entre los cuales está –para el caso de mercados educativos- la inclusión social, no en el sentido de que el mecanismo la produzca, pero al menos crea las condiciones de su potenciamiento (Atria, 2013; Beyer *et al.*, 2014).

De esta forma, podemos afirmar que la persistencia del sistema descrito con posterioridad a las reformas neoliberales de los años 80 y de la expansión del mercado universitario en los 90, resulta una rareza en relación al contexto de los últimos treinta años. El surgimiento de nuevas universidades y el retiro del Estado basado en el criterio del autofinanciamiento a partir de los aranceles pagados por los estudiantes o por las becas y los créditos estudiantiles (subsidio a la demanda), generan un mercado paralelo, monetarizado y liberalizado, decididamente impulsado por el Estado, frente al cuál el sistema de admisión se tensiona, pero pervive. La protección que proporciona contra la abierta competencia por estudiantes, convive con las exigencias de un entorno crecientemente competitivo.

La existencia de un diseño como el del sistema de selección unificado entre un grupo importante de universidades, en un contexto de consolidación de un mercado universitario desregulado, privatizado e impulsado al autofinanciamiento institucional, genera grietas y desgajamientos que, aunque parciales, son sintomáticos de la tensión que se plantea. Se pueden mencionar como ejemplos, la anticipación de ofertas "cara a cara" por parte de algunas instituciones, las que luego se canalizan vía el sistema de selección; la existencia, hasta el año 2005, de incentivos de puntaje ponderado adicional otorgados a las postulaciones de alta prioridad; la presión de las universidades para abreviar los tiempos de procesamiento de la selección y poder matricular cuanto antes, para evitar la "fuga" de seleccionados a las instituciones no participantes del sistema (Bocchieri, Castro, Ibarra, y Queupil, 2003); y finalmente, el uso que las instituciones han dado a los criterios de selección disponibles, donde se observa el tránsito desde la fijación de requisitos con criterio académico, hasta la remoción de estos a fin de mejorar la posición frente a la competencia. La creciente necesidad normativa de un sistema antes basado en acuerdos de confianza, muestra también los síntomas de lo que Roth (2011) denomina "desmoronamiento". Por tal se entiende la pérdida de una o varias de las tres características que permiten subsanar las fallas de mercados diseñados: densidad, control de la congestión y seguridad para las partes involucradas.

El SUA se ha ido construyendo a lo largo de casi cinco décadas. ¿Qué se puede decir de este sistema en una perspectiva comparativa respecto de otros sistemas? En primer lugar, en cuanto a factores considerados en la selección, Matross (2008) reconoce cuatro categorías principales: (1) examinaciones, ya sea test de ingreso a la educación superior o de finalización de la educación secundaria; (2) preparación en la educación secundaria, expresada en las notas o en la posición relativa del estudiante en

su cohorte; (3) portfolios de postulación, los que buscan recoger características cualitativas del postulante mediante diferentes instrumentos, como ensayos, recomendaciones, premios, etc. y; (4) factores sociodemográficos, cómo el género, raza, estatus socioeconómico, tipo de colegio de egreso, los cuales por lo general se consideran en adición a uno o más de los anteriores. Como vemos, en Chile se considera una prueba de ingreso y no una de finalización de la educación secundaria, aunque desde el año 2003 dicho test está alineado con el currículum nacional. También se consideran las notas de la enseñanza secundaria. Es importante señalar que se contempla sólo el promedio general de los cuatro años de estudios, sin ponderación según materias o sin tomar el valor de una de ellas como un elemento aparte. Dentro del mismo criterio general, se considera el rendimiento relativo o ranking, en una modalidad particular de cálculo.[43]En cuanto a los dos restantes factores –portfolio de postulación y factores sociodemográficos- no se consideran. El mecanismo denominado "cupos supernumerarios", destinado a egresados de excelencia provenientes de colegios con financiamiento estatal, es una forma de tomar en cuenta factores sociodemográficos, pero su volumen e impacto ha sido bajo.

La siguiente tabla N° 16 resume, para un conjunto de países, los factores de admisión utilizados principalmente.

El sistema chileno también pueden ser analizado según el grado de centralización de las etapas del proceso de admisión: determinación de la oferta, medición de los postulantes, postulación, selección de postulantes y matrícula. En Chile la primera etapa es descentralizada, puesto que las instituciones definen sus carreras y sus vacantes con completa libertad. Las etapas de toma de pruebas, postulación y selección son centralizadas y, en ese sentido, "ciegas" para las instituciones. La matrícula es descentralizada, pero sincronizada según un calendario nacional común.

La particularidad de Chile es que se trata de un país con una educación superior basada en la competencia y el libre mercado, con aranceles y alta diversidad, en el cuál la parte medular del proceso de admisión a las universidades más importantes– la postulación y la selección- mantiene una centralización en una modalidad que excluye la competencia por precios como forma de convergencia entre postulantes e instituciones. Por otro lado, la reformas neoliberales impuestas a partir de 1980, hicieron surgir instituciones que manejan sus procesos de admisión de forma totalmente descentralizada, sin ninguna referencia a propósitos nacionales de desarrollo, que no sea el simple aumento de la cobertura.

[43] Véase en el capítulo 5 una descripción detallada del denominado "Puntaje Ranking de Notas"

Tabla 16 Tipología de factores de admisión usados en diferentes países

Factor principal	Combinación	Países
Examen de finalización de la educación secundaria	Sólo examen	Austria, Francia, Irlanda, Egipto
	Examen y rendimiento de enseñanza secundaria	Australia, Tanzania
	Examen y dossier de postulación	Reino Unido
Examen de ingreso a la educación superior	Sólo examen nacional	China, Irán, Georgia
	Examen nacional y rendimiento de enseñanza secundaria	Turquía, España, Chile
	Sólo examen institucional	Argentina, Paraguay
	Sólo examen institucional y rendimiento de enseñanza secundaria	Bulgaria, Serbia
Múltiples exámenes de ingreso a la educación superior	Examen nacional de ingreso y exámenes institucionales	Japón, Rusia, Francia
	Examen nacional de ingreso, exámenes institucionales y rendimiento en enseñanza media	Brasil
	Examen de finalización de enseñanza secundaria y exámenes institucionales	Finlandia
	Examen nacional de ingreso y examen de finalización de enseñanza secundaria	Israel
	Múltiples exámenes administrados por múltiples agencias	India
Sin exámenes	Sólo rendimiento de enseñanza media	Noruega, Canadá
	Dossier de postulación	Algunas instituciones de Estados Unidos

Fuente: Adaptación propia a partir de Matross (2008).

¿Significa lo anterior que hay una suerte de desalineación del SUA con respecto a su contexto y que se trata de una maquinaria de "otros tiempos"? Sostenemos

precisamente la idea contraria. Las contemporáneas exigencias de expansión de la educación superior con calidad y equidad, en lo que concierne a los procesos de admisión universitaria, supone fortalezas en la modalidad centralizada de medición, postulación y selección. La experiencia de la selección en el sistema escolar demuestra que la falta de reglas y de coordinación, propicia la segregación y los ambientes jerarquizados. La discusión se sitúa más bien en el terreno de los criterios a utilizar. Una reforma de los mismos, - por ejemplo, incorporando los factores sociodemográficos- con el fin de lograr mayor equidad en el acceso a nivel sistémico y no mediante iniciativas aisladas, requiere un contexto de coordinación interinstitucional que ya proporciona el SUA. Por otro lado, el momento histórico actual, en el que el Estado pretende avanzar hacia un sistema nacional de educación superior más inclusivo y de mayor calidad, encuentra en la forma de operar del SUA una matriz institucional para modelar los inputs según esas metas. Con esto no queremos señalar la ausencia de problemas en la forma en que se administra el proceso de admisión chileno. Lo que queremos resaltar es que su arquitectura general se ajusta mejor a la educación superior entendida como un derecho y no como un bien de consumo.

4.2 La discusión sobre inclusión social y selección universitaria: el caso de Chile

En los últimos 30 años, uno de los tópicos más importantes en la investigación de la educación superior es el del acceso y, más recientemente, ha proliferado la investigación sobre los procesos de admisión. Estos son la forma en que los actores de la educación superior "traducen" las normas e ideas generales sobre el acceso a los estudios superiores, en prácticas concretas y son, con frecuencia, el lado oculto del problema del acceso (Goastellec, 2008). Como señalan Edwards *et al*. (2012) al constatar la poca atención que se tuvo hasta hace poco sobre este objeto:

> "Esto es algo sorprendente, dado que los procesos de admisión son un componente clave de la operación de las universidades casi universalmente y dada la creciente globalización de la educación superior" (Edwards *et al*., 2012, p. 3).[44]

La investigación se ha centrado sobre una serie de tópicos, entre los que se encuentran la consideración de los procesos de selección y admisión como mecanismos de ampliación de la participación de mujeres y personas de minorías raciales (Bowen y Bok, 1998; Berggren, 2007; Moses, 2010), o los enfoques históricos (Lemann, 1999; Karabel, 2005; Vera, 2015). De la misma manera, existe literatura crítica sobre

[44] "This is somewhat surprising, given that admissions processes are a key component of the operation of universities almost universally and given the ever increasing globalisation of higher education" (Edwards *et al*., 2012, p. 3).

determinados mecanismos específicos de admisión universitaria (Avery, Fairbanks y Zeckhauser, 2003; Goastellec, 2004) y otra que ha entrado en el debate sobre si son más apropiados los test de aptitud o los de base curricular para usar en la selección universitaria (Geiser, 2009; Stringer, 2008; Atkinson, 2001). También es importante señalar la existencia de investigaciones orientadas al diseño de políticas específicas de admisión (Eggins, 2010; Khan, 2005) y la que se relaciona con la institucionalización de buenas prácticas en los procesos asociados (Admission to Higher Education Steering Group, 2004; Adnnet *et al.*, 2011).

Los criterios y procedimientos de admisión constituyen *"dispositivos técnico-políticos"* (Brunner, 2010) o *"herramientas socio-técnicas"* (Goastellec, 2008) y como tales constituyen un objeto de creciente interés en la investigación. Por eso, varían de acuerdo a los momentos históricos y a los lugares (Matross, 2008). Queremos resaltar con esto el carácter históricamente condicionado de la admisión de estudiantes, fundamentalmente en relación a la agenda social respecto de la equidad del acceso. Así, la tendencia general observable en el siglo XX es desde sistemas de admisión focalizados en el mérito socialmente heredado en que se busca la igualdad solamente en los aspectos formales de procedimientos, hacia la diversificación de criterios y la acción afirmativa de grupos poco representados. Tal tendencia va acompañada de un mayor alineamiento de los procesos de admisión con las identidades sociales y la conceptualización de la diversidad social en toda su complejidad (Clancy y Goastellec, 2007), lo cual plantea la tensión entre el universalismo y el particularismo a la hora de definir los criterios en la distribución de oportunidades.

Clancy y Goastellec (2007) identifican tres principios sucesivos que han configurado el marco de las políticas de acceso: el mérito heredado, la igualdad de derechos y la equidad definida como igualdad de oportunidades. El primer principio caracteriza la época anterior a la segunda mitad del siglo XX. El acceso se reservaba para estudiantes seleccionados dentro de los grupos dominantes de la sociedad, por lo general, varones urbanos de raza blanca y de clase alta. Con posterioridad, los cambios políticos, demográficos, económicos e ideológicos inciden en la política de acceso, migrando desde el mérito hereditario a la igualdad de derechos, con lo cual se busca derribar las barreras formales que en descansa la marginación según origen social, racial o de género de los individuos. La consecuente ampliación y masificación de la matrícula, sin embargo, hizo persistir desigualdades dentro de la educación superior, que llega a diferenciarse por sector, institución, campos de estudio, etc. Así, la igualdad de derechos quedó desafiada por la obstinada persistencia del origen social, racial y de género como determinante tanto del acceso como del tipo de educación superior al que se accede y quedó claro que no existe manera de aislar el mérito puro (Bourdieu y

Passeron, 2001a; Lucas, 2001). En las últimas décadas, al alero del concepto de igualdad de oportunidades, se reconoce crecientemente que es necesario ir más allá de la igualdad formal de derechos. En esa dirección es que se propone una redefinición de mérito que expanda la igualdad de oportunidades, por la vía de valorarlo como los logros en relación a las oportunidades reales tenidas a mano, lo que exigiría procesos de admisión holísticamente orientados o formas de acción afirmativa. Algunas investigaciones han demostrado que el enfoque de la equidad como iguldad de oportunidades tiene, en el mejor de los casos, efectos modestos en la disminución de la desigualdad (Euriat y Thélot, 1995), asi como otras demuestran que los efectos son nulos (Böss y Erlich, 2000) e incluso detectan incrementos en la desigualdad (Duru-Bellat, 2005).

Paralelamente, dada la intensa expansión y diversificación de los sistemas nacionales de educación superior, se releva el tipo de educación al que se accede, puesto que se suele verificar que los grupos antes sub-representados están ahora sobre-representados en los sectores menos prestigiosos, de menor calidad y, frecuentemente, con fines de lucro (Altbach, 2010) a la vez que la misma expansión hace decrecer el valor de las credenciales (Urzúa, 2012) en el mercado e impulsa a la necesidad de lograr más cantidad de educación superior (Goastellec, 2008). Consecuentemente, los análisis agregados de matrícula muestran la expansión, pero frecuentemente ocultan los procesos de selectividad social que existen entre diferentes formas de una educación superior diversificada.

La diversificación de la oferta acaecida en muchos países ha enfocado la discusión en las universidades más selectivas. Tanto el Estado como determinadas agencias académicas han alentado a estas instituciones a tomar en cuenta el contexto social y educacional de sus candidatos, además del rendimiento y logros académicos previos (Adnnet *et al*., 2011). La justicia y transparencia procedimental también han ocupado un lugar destacado. En el Reino Unido el Estado solicitó una evaluación independiente de los procesos de admisión, la que se concretó en el documento conocido como "Schwartz Report" (Admission to Higher Education Steering Group, 2004), en el que se recomienda a las universidades revisar sus procesos de admisión, diversificar sus criterios y profesionalizar su gestión.

El "Schwartz Report" ha definido un sistema de admisión equitativo como el que provee igualdad de oportunidades a todos los individuos, con independencia de su origen, para obtener admisión a estudios apropiados para su capacidad y aspiraciones. Ha llamado también a discutir el concepto de mérito no sólo como los más altos puntajes en pruebas estandarizadas o estudios previos, sino que también se podría considerar antecedentes más amplios de logros y potencial de cada postulante. En el

documento se deja en claro que no es tarea de las universidades compensar las desventajas sociales y educacionales; pero identificar el talento y el potencial latente, no señalizado por las pruebas estandarizadas, perfectamente podría estar entre los objetivos de una determinada institución. Como consecuencia a la introducción de aranceles más altos, se creó en el 2007 la Office of Fair Access (OFFA), una agencia pública independiente que promueve y salvaguarda el acceso equitativo a la educación superior para personas de bajos ingresos, mediante la aprobación y seguimiento de contratos de acceso, que deben ser suscritos por las instituciones públicamente financiadas que desean cobrar aranceles por encima del nivel básico establecido. La Quality Assurance Agency (QAA) revisó la sección de admisión de su documentación de promoción de estándares de calidad (Quality Assurance Agency, 2006), alentando a las instituciones a transparentar la racionalidad existente tras sus políticas y procesos de admisión y a asegurar la competencia profesional del staff académico y administrativo involucrado. En términos de procedimientos, la admisión a las universidades del Reino Unido está gestionada por una agencia denominada *Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS), la cual recopila las postulaciones y las informa a las instituciones. En general se requiere un puntaje en el examen de finalización de la enseñanza secundaria, llamado *A-Level*, pero las universidades solicitan también un dossier con elementos cualitativos. La selección la realizan descentralizadamente las propias universidades.

En Latinoamérica, Brasil es el país que en el que con mayor fuerza y radicalidad se han introducido políticas afirmativas en los procesos de admisión y por ese motivo este caso es de particular interés (Aparecida, 2008; Neves, 2012; Somers, Morosini, Pan y Cofer, 2013; McCowan, 2007; Maggie y Fry, 2004). El desarrollo de las universidades en ese país tiene la particularidad, comparativamente con los países vecinos, de que comienza tan tardíamente como a inicios del siglo XX, por lo que los esfuerzos para pasar de una educación de elite a una de masas se cuentan entre los más radicales del mundo. Brasil no es la excepción en cuanto al dramático incremento de la matrícula y expansión de la educación superior. Ha pasado de tener 3,8 millones de estudiantes de pregrado en 2003 a más de 6,2 millones en 2012. Tampoco es la excepción en cuanto al rol que le ha cabido al sector privado en esta expansión. Tal como ha sucedido en el resto del continente y gran parte del mundo, el país se ha movido de tener un acotado sector público de educación superior, sin fines de lucro, a un sistema diversificado en que han proliferado instituciones privadas, muchas de ellas con fines de lucro y dirigidas a un público de bajos ingresos. Hoy en día el sistema brasileño reconoce universidades, centros universitarios e institutos. Las primeras son predominantemente públicas, mientras que el sector privado se ha desarrollado en los dos niveles inferiores, a menudo con cuestionable calidad (McCowan, 2007). Así,

mientras las instituciones de educación primaria y secundaria son privadas, lo contrario ocurre en la educación postsecundaria, donde las mejores instituciones son públicas, financiadas y controladas por el gobierno federal. En el sector privado, existen universidades tradicionales, como las católicas, y las nuevas *entrepreneurial universities* (McCowan, 2007). Las universidades públicas son las más selectivas y demandadas.

La situación descrita arriba fue generando una inequidad estructural en el acceso: quienes pueden asistir a escuelas privadas y pagarse una preparación adicional, reciben educación sin pagar en las universidades públicas. Por otro lado, aunque algunas universidades y centros universitarios privados han generado una oferta dirigida a personas de ingresos medios y bajos, era también excluyente por la vía de la capacidad de pago, amén de los frecuentes problemas de calidad ya mencionados. Como resultado, en Brasil el acceso a la educación superior de calidad ha estado fuertemente sesgado hacia las personas de altos ingresos, a lo que se suma el cruce de las inequidades raciales que afectan a los afro-descendientes e indígenas.

En cuanto a los procedimientos de acceso, en las últimas décadas Brasil ha conocido cambios sustanciales. El tradicional examen denominado *Vestibular*, creado en 1911, ha dejado de ser la única forma de medición del mérito, puesto que las universidades han ido poco a poco creando sus propios procedimientos e instrumentos acordes con su realidad. En la misma línea, paulatinamente se fue posicionando el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), como un criterio de selección para los estudios superiores hasta que en el año 2009 fue adoptado por las universidades federales como requisito de admisión clasificatorio, sin perjuicio de otras examinaciones adicionales tomadas por cada institución. En 1996 el Consejo Nacional de Educación valoró la diversificación de los procesos de admisión, a condición que la igualdad de oportunidades, la equidad y la transparencia no se vieran afectadas. No obstante, las inequidades de raza y origen social siguen teniendo una gran primacía. Mientras que los afro-descendientes son el 45% de la población general, constituyen el 2% de la matrícula universitaria (Brunner y Ferrada, 2011).

Los esfuerzos de la sociedad brasileña para revertir la inequidad de acceso, datan de comienzos de este siglo. Ya en el año 2002, el Programa Nacional de Derechos Humanos estableció el imperativo de enfrentar el bajo acceso a los estudios superiores de los afro-descendientes y se creó el Secretariado Especial para las Políticas de Promoción de la Igualdad Racial, que se impuso el objetivo de alcanzar medidas de acción afirmativa mediante cuotas de acceso a las universidades públicas para los negros y pardos. El Estatuto de Igualdad Racial, firmado en 2010, representa la consolidación de los esfuerzos por luchar contra la discriminación de raza. La

Universidad Estatal de Río de Janeiro fue la primera institución que, en el año 2002, estableció una política de ingreso preferencial para los afro-descendientes, al fijar una cuota de vacantes reservada para ellos de 40%, en programas de pregrado. La medida causó controversia, y fue cambiada al año siguiente por cuotas de un 20% para egresados de escuelas públicas, 20% para negros y 5% para estudiantes con discapacidades físicas, indígenas e hijos de policías fallecidos en actos de servicio.

Dos son los programas principales de inclusión socio-racial en la educación superior de Brasil, el Programa de Apoyo para la Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI, *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais*) y el denominado Universidad para Todos (PROUNI: *Programa Universidade para Todos*). El primero se inicia en el año 2007 y consiste en un amplio abanico de acciones en post de la inclusión social en las universidades federales: cuotas de vacantes en programas de pregrado, ampliación de programas vespertinos, promoción de innovaciones pedagógicas, prevención de la deserción, creación de nuevas instituciones y campus en regiones apartadas etc. Cabe recordar que las universidades federales no cobran aranceles. El objetivo inicial fue que la matrícula en las universidades federales aumentará su representación del 2,2% al 6% entre la cohorte de 18 a 24 años al año 2012. El aumento sólo alcanzó al 4,4% mientras que paralelamente aumentó la matrícula en instituciones privadas (Somers *et al*., 2013). Uno de los aspectos críticos del REUNI es que se implementa en el contexto de un crónico desfinanciamiento de las universidades públicas, a las que se les pide hacer más con los mismos recursos, generando una seria contradicción entre calidad e inclusión, al precarizarse las condiciones materiales de la enseñanza, favoreciendo a la larga al sector privado (Leda y Mancebo, 2009). A pesar de todo, el programa REUNI ha permitido, hasta el año 2010, la existencia de 199.000 ingresos de inclusión.

A través del PROUNI el Estado brasileño ha fomentado la expansión de la educación superior apelando a la capacidad de las instituciones privadas con y sin fines de lucro. El PROUNI se inició en el año 2007 y promueve becas para los estudiantes y exenciones tributarias para las universidades. Las instituciones que voluntariamente se adscriben al PROUNI, deben reservar un 10% de sus vacantes para los alumnos beneficiarios del programa. Los requisitos generales para las becas del PROUNI son no ser graduado universitario, haber obtenido un determinado puntaje en el examen de finalización de la educación secundaria (ENEM), haber cursado la enseñanza secundaria en colegios públicos o en colegios privados, pero con una beca total. Adicionalmente es habilitante tener una discapacidad o ser profesor de la red pública de educación. Para las becas completas se requiere no exceder los US$ 500 de ingreso familiar per cápita y para la becas parciales dicho límite es de US$ 1000.

El PROUNI ha sido objetado por dos razones principales. Por una parte se le critica el desvío de fondos públicos hacia el sector privado, en particular hacia aquel con fines de lucro, en vez de fortalecer la expansión del sector público. Este último, como ya se vio, ha aumentado su déficit de financiamiento por efecto del REUNI. Por otro, dicho desvío de recursos se produce muchas veces hacia instituciones de calidad cuestionable, al punto que el propio programa ha debido establecer cotas mínimas de calidad para la participación de las universidades. De forma adicional, ha surgido el problema de la deserción de los estudiantes PROUNI, para lo cual el programa ha creado una nueva línea de financiamiento que da soporte a los mayores gastos por alumno que supone el programa.

McCowan (2007) concluye que, pese al desdibujamiento de las fronteras entre educación superior pública y privada, persisten las diferencias de calidad, equidad y contribución al bienestar general, en especial, entre las universidades no pagadas que realizan investigación y docencia de calidad y las pagadas de tipo empresarial. Por lo tanto, sostiene para el caso brasileño, que una expansión con equidad sólo es posible por la vía de una inversión en el sector público, ya que la expansión del sector privado sólo satisface el criterio numérico de tener suficientes plazas, pero no satisface un criterio de que los individuos tengan una justa oportunidad de obtenerla en la institución que ellos elijan. En suma, debe existir una expansión con calidad y, dada la estructura del sistema en Brasil, esto sólo sería posible a través del sector público, dejando de lado la decisión consciente que han tomado los gobiernos de, por vías indirectas o directas, canalizar los recursos hacia el sector privado.

A pesar de los esfuerzos de financiar las universidades públicas y de subsidiar la oferta privada, las tasas de participación en la educación superior de Brasil se encuentran aún entre las más bajas de Latinoamérica. La tasa bruta fue de 15,1% en 1991 y subió a 26,7% en 2009. La tasa neta es apenas de 13,9%, lo que implica que aún el sistema de educación superior brasileño se puede clasificar, en los parámetros de Trow (2005), como uno de elite (Somers *et al*., 2013). Hay que señalar, en todo caso, que Brasil exhibe altas tasas de deserción a lo largo de la trayectoria escolar, lo que constituye en realidad la principal fuente de las desigualdades de acceso. Ello explica que la participación del quintil más pobre en la educación superior es una de las menores del contexto continental ya que alcanza al 2,7% (Brunner y Ferrada, 2011). Con todo, los programas de inclusión social mediante cuotas, está asumida como un mecanismo normal por la mayoría de las instituciones.

En el contexto de las radicales medidas de acción afirmativa que ha implementado Brasil, se ha dado una amplia discusión social y académica sobre ellas. En el año 2009, el Partido Democrático representante de la derecha liberal, presentó un recurso para

suspender la matrícula de todos los que no hubieran aprobado el examen de admisión en la Universidad de Brasilia. En el año 2012, la Corte Suprema falló que las medidas de acceso preferencial para afro-descendientes eran válidas y constitucionales, puesto que se basaban en la necesidad de establecer un ambiente académico pluralista y diversificado bajo la visión de superar las desigualdades históricas (Somers *et al*., 2013). Esto condujo a la necesidad de regular por ley la admisión a las universidades públicas, estableciéndose que un 50% de las vacantes están reservadas para egresados de colegios públicos y que, dentro de ellas, el número que corresponde a negros e indígenas, se corresponderá con la proporción que dichas subpoblaciones tienen en el estado en que están localizadas las instituciones. Las radicales medidas de acción afirmativa emprendidas en la educación superior de Brasil, interpelan el clásico concepto de mérito y levantan una y otra vez la pregunta de "quién merece ir la universidad". La idea meritocrática supone una superación de la asignación aristocrática de los recursos y las posiciones sociales, la cual se basa en el origen familiar y las redes sociales de contactos de cada sujeto. De esta forma, en el caso de la educación superior, implica que el acceso no debe responder a las diferencias de raza, género, religión, origen social, capacidad económica, etc. Sin embargo, el caso de Brasil es una buena demostración de las limitaciones concretas de la noción meritocrática en contextos en los que existen desigualdades históricas y estructurales. Allí la sociedad estableció que la admisión universitaria debería enfrentar dichas desigualdades, en vez de observarlas desde una pretensión de autonomía del contexto histórico-social.

Al estar históricamente condicionados y a la vez sujetos a la inercia, los criterios y procedimientos de admisión son objetos técnico-políticos que se fundamentan en visiones de lo que ha de considerarse justo a la hora de decidir el acceso a la educación superior de algunos y la marginación de otros. En ese sentido, pueden ser discutidos. Sin embargo, en Chile la discusión ha versado sobre una variedad de aspectos, ligados más bien el examen propiamente tal, que al uso que se hace de sus resultados. En breve, el foco no ha estado en el sistema de selección como un todo (fundamentos, criterios y procedimientos), sino en aspectos parciales, lo que explica, por ejemplo, que el sistema haya suprimido la flexibilidad en la medición del mérito académico característica de los tiempos de la PAA, precisamente en un contexto de intensa diversificación de la matrícula.

Durante décadas la discusión sobre el sistema de selección a las carreras universitarias de pregrado en Chile ha estado dominada por lo que podemos llamar el paradigma de la validez predictiva. La bondad de la selección -según esta forma de pensar- se evalúa por la capacidad de los instrumentos de predecir el rendimiento universitario, particularmente el del primer año. Los estudios de validez predictiva,

estabilidad de los resultados, validez de constructo, etc. realizados por las instituciones y por la Universidad de Chile constituyeron la línea de investigación fundamental que respaldaba el sistema de selección y sus instrumentos. Estos estudios descansan sobre la noción de que asiste a las universidades el derecho de elegir a los más aptos y esto se debe hacer mediante una medición que logre predecir el rendimiento académico universitario. La noción de la validez predictiva, como puede verse, no proporciona una visión comprehensiva del problema, sino más bien instrumental y técnica. No obstante la selección universitaria tiene una dimensión que trasciende lo técnico ya que pone en juego criterios determinados, justificados en conceptos explícitos o tácitos relacionados con la distribución de las oportunidades en base a alguna idea del interés general. Aun cuando se espera que operen con la autonomía propia de lo técnico, guardan una estrecha relación con el devenir histórico general y con el sistema de educación en general. En pocas palabras, la existencia de una selección universitaria y sobre todo cuando esta funciona bajo criterios acordados por las principales instituciones del país, es una cuestión de política social.

En los comienzos de este siglo, la discusión sobre la selección universitaria ha estado focalizada en la pertinencia de los instrumentos que se usan para tal fin. Fundamentalmente, el debate ha versado sobre si es mejor seleccionar en base a pruebas de habilidades generales o referidas a lo aprendido en la experiencia escolar (Silva y Koljatic, 2007; Manzi y Bravo, 2002; Beyer y Le Foulon, 2002; Atkinson, 2001; Britton y Senta, 1996). Ha sido así, debido al cambio de la Prueba de Aptitud Académica por la Prueba de Selección Universitaria y al intenso debate público que lo acompaño. Dentro de esa línea, la principal discusión es respecto de los diferenciales de equidad en el acceso a estudios superiores entre pruebas de aptitud y pruebas curriculares. Ciertamente, impresiona la importancia y visibilidad que tuvo este debate focalizado sólo en los instrumentos y su (posible) potencial de equidad, en un país que ha llegado tener a nivel sistémico fuertes desigualdades, ante las cuales palidecen los diferenciales de sesgo socioeconómico que puedan tener diferentes tipos de instrumentos. Claramente este es un debate también centrado en aspectos instrumentales, que invisibiliza las operaciones de selección y su significado real. Prácticamente, la totalidad de dicha literatura se inscribe en la idea implícita de que la selección puede ser objetiva y ajena a su contexto y que, por lo tanto, lo relevante es calibrar los instrumentos apropiados.

La validez predictiva como línea de validación académica de la bondad de la selección y de sus instrumentos y el debate en torno a lo que es más pertinente y equitativo de ser medido en pruebas estandarizadas con propósitos de selección, no aborda críticamente los fundamentos y la proyección de la selección en las coordenadas de la equidad, la calidad ya eficiencia. Existen visiones más amplias del problema.

Donoso y Hawes (1994 y 2000), estudian la racionalidad del sistema de selección y de la construcción de la PAA. Concluyen, respecto de lo primero, que es un tema posible de reordenarse dadas las nuevas condiciones de oferta y demanda por carreras de pregrado que existen desde la década de 1980. Señalan que la selección ha perdido relevancia en favor de los procesos de "producción docente" al interior de las universidades, que deben buscar el rendimiento académico antes que descansar en la supuesta garantía de unos niveles académicos mínimos de entrada. Reconocen, eso sí, el peso de la tradición y el papel público ordenador de otras dimensiones que tuvo la PAA (y que –agregamos-, sigue teniendo la PSU). Estos autores también destacan acertadamente el carácter históricamente condicionado de la PAA, la cual descansó en un modelo de medición de inteligencia cristalizada, ignorando otras dimensiones. De esta forma, el modelo de medición se auto pronosticaría, al medir a los individuos de acuerdo al mismo modelo que rige la docencia universitaria.

Estamos de acuerdo con Donoso y Hawes en la pérdida de relevancia de la selección, en el sentido que la multiplicación de opciones le resta el dramatismo que alguna vez tuvieron los procesos de admisión. Pero hay que señalar que, precisamente por la diversidad que ha adquirido el sistema de educación superior chileno, se releva la importancia de disponer de mecanismos de selección adecuados, además de considerar la posibilidad de que la selección de estudiantes refuerce o modere el desvío de algunos hacía una educación de segundo orden. Los mismos autores reconocen que la selección universitaria enfrenta un escenario diferente al inicial e identifican estos cambios en el incremento de la oferta, la diferenciación de la misma, la estructura de la demanda, la modificación de los patrones académicos y profesionales, el impacto sobre la calidad de los resultados, la modificación del discurso académico y el cambio en el concepto mismo de educación superior. Una hipótesis interesante de estos autores es que, si los resultados del proceso de enseñanza a la larga no son significativamente diferentes en universidades con diferenciales importantes en puntajes de ingreso, se relevaría el proceso formativo como explicación de los resultados, lo que cuestionaría a su vez el papel de la selección y la relevancia pública que se le otorga a los puntajes en pruebas estandarizadas.

Donoso y Schiefelbein (2007) han destacado la importancia de la selección de estudiantes en la retención de los mismos. La práctica de seleccionar mediante pruebas estandarizadas ha instalado en el sentido común la creencia de que se solventaba con ello el valor de la igualdad de oportunidades, ocultando la gravitación que tiene el factor de las desigualdades socioeconómicas y de oportunidades educativas. Con ello, destacan, el sistema universitario se desprende de su cuota de responsabilidad en los resultados académicos. Es importante destacar este punto, ya que la larga y poco

examinada tradición de selección universitaria en Chile, exporta las desigualdades que constata hacia los niveles inferiores y a la vez, hace suponer que los procesos de producción docente que estarían trabajando con los más aptos. Esta forma de ver las cosas, instala la selección como una empresa objetiva que se hace independiente de su circunstancia socio-histórica, inhibiendo su posible proyección como política en el contexto de los propósitos de equidad y calidad de la educación superior.

Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, han comparado los sistemas de acceso a la educación superior universitaria en Chile, Argentina, México, Colombia y Brasil, buscando las relaciones entre la desigualdad social y la exclusión en el acceso. Sostienen que

> "La reforma de los 90 es una clara muestra de cómo la ampliación de los sistemas de educación, en términos de cantidad de instituciones, proliferación de títulos, e incluso, aumento absoluto de la matrícula, no representa una democratización en los sistemas educativos; en particular si nos referimos a la composición del estudiantado. Analizar la amplitud del acceso a la educación superior requiere ponerla en el contexto de la sociedad de la cual forma parte y de las políticas públicas en general y educativas en particular que inciden sobre el sistema educativo. Es decir, requiere considerar aquellas políticas de estado e institucionales que incluso pueden ser determinantes para el acceso de diversos sectores sociales a los niveles educativos más altos" (Sverldlick, Ferrari, Jaimovich, 2005, p. 7).

Las autoras afirman que sistemas educativos excluyentes, por lo general responden a dinámicas sociales excluyentes y ponen en ese contexto los sistemas de ingreso de los mencionados países. Por lo mismo, exploran para cada caso la medida en que la exclusión se determina en los niveles pre terciarios o en los mecanismos de acceso propiamente tal:

> "En otras palabras, hablaremos de una educación superior que selecciona a un conjunto de personas sobre un universo que ya pasó por fuertes procesos de selección social y educativa en períodos escolares previos" (Sverldlick *et al*., 2005: 15).

Para el caso de Chile, comparativamente hablando, las autoras demuestran que el país no posee dramáticas diferencias socioeconómicas en las tasas de graduación de la enseñanza media, pero la cobertura de la educación superior por quintiles de ingreso sí expresa una brecha significativa. Lo que apunta a mecanismos de discriminación social que existen en el acceso y la retención propiamente tal:

> "Mientras que Chile presenta una situación relativamente igualitaria en la finalización del nivel medio en comparación con los otros países considerados en este estudio, su sistema de educación superior se configura como un sistema altamente excluyente en términos socioeconómicos. En este sentido, es posible afirmar que son mecanismos propios del sistema de educación superior chileno como los que estamos describiendo en este estudio lo que operan esta selección según sector socioeconómico". (Sverldlick *et al*., 2005, p. 54).

Por ejemplo, la situación en Argentina - país donde hay ingreso irrestricto a las universidades públicas- es más igualitaria en cuanto la composición social de la matrícula universitaria y no se detectan grandes diferencias entre los estudiantes del Ciclo Básico o nivelatorio para el ingreso a los estudios de grado y los que ya han ingresado a ellos.

El Centro de Estudios Construcción Critica (2010a) ha abordado el tema del acceso a la educación superior poniendo en discusión los conceptos de la sociedad meritocrática y movilidad social como ideología legitimadora de las diferencias sociales:

> "Una vez que entre la mayoría de la población parece verosímil la perspectiva de lograr movilidad social (por muy improbable que esto sea realmente) a través de los méritos individuales y sin mayor relación con lo social; cuando esto significa orientaciones de la acción en buena medida influidas por la perspectiva de movilidad y la fe en el mérito, dando por resultado que quienes están arriba y abajo consideren su posición como producto de un merecimiento y una culpa respectivamente, entonces se puede decir que se está en presencia de una sociedad con un ordenamiento relativamente cohesionado y legitimado gracias a la ideología de la meritocracia. La probabilidad entonces de que los miembros de tal sociedad consideren su orden como justo, por muy desigual que sea, será bastante elevada." (Centro de Estudios Construcción Critica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2010a).

Añaden que las desigualdades sociales han sorteado con éxito la expansión de los sistemas educacionales, mediante la estratificación de los mismos. Los autores describen las barreras estructurales al ingreso a las carreras de pregrado de alta selectividad, identificando la Prueba de Selección Universitaria como la más relevante, debido a que

> "es un juez aceptado por las mayorías a la hora de medir el mérito [y] se convierte también en uno de los mecanismos generadores de expectativas y disposiciones diferenciadas socioeconómicamente y por ello, se convierte en una

suerte de legitimadora de la naturaleza injusta del sistema" (Centro de Estudios Construcción Critica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2010a).

Como resultado –señalan-, la expansión de la matrícula se ha enfocado en el quintil con mayores ingresos y en el sector privado y la segmentación de las instituciones según su calidad y prestigio, provoca que los sectores más desfavorecidos (de los que logran acceder) ingresen a universidades que otorgan credenciales de bajo valor y menores expectativas de ingreso. Los autores concluyen que el sistema universitario chileno no está diseñado para la movilidad social y proclaman la necesidad de avanzar hacia un sistema de ingreso que se desligue de la ideología meritocrática.

El mismo grupo de investigación ha estudiado el tema del acceso para el caso de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Centro de Estudios Construcción Critica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2010b). Las hipótesis que indagan son: que la Universidad de Chile más que apuntar a la movilidad social, podría estar contribuyendo a la reproducción de la desigualdad social; que esto ocurriría porque el mecanismo de selección favorece a los estratos económicos más altos y; esta discriminación se ve favorecida por el discurso meritocrático que justifica los resultados académicos en base al mérito individual. Destacan, por ejemplo, que los alumnos provenientes de colegios municipales y subvencionados que ingresan a la Facultad, son aquellos de muy alto rendimiento relativo, mientras que los de colegio particular apenas deben sobrepasar la media de su colegio. Esta distorsión la introduciría la PSU como mecanismo de selección.

También en la Universidad de Chile, en la Facultad de Medicina, se diseñó un programa de ingreso diferenciado de estudiantes destacados de nivel socioeconómico bajo (Gaete *et al.*, 2007). Más allá de la discusión sobre sus resultados, los autores señalan que la equidad en la educación superior radica en varias dimensiones: equidad en las oportunidades de estudio, equidad en el acceso a estos, equidad en la permanencia y equidad en los resultados. La segunda es la que involucra los instrumentos, criterios y operaciones de selección.

Manzi intenta explorar en qué medida el mayor acceso de estudiantes de los quintiles más desfavorecidos, puede ser interpretado como un cambio en las condiciones de equidad del sistema universitario (Manzi, 2006). Lo hace comparando la composición de la matrícula de la enseñanza media con la de las universidades del Consejo de Rectores. En ésta última, la representación proporcional de estudiantes de colegios pagados se duplica a costa de los provenientes de colegios del sistema municipal o público. Manzi identifica que es el diferencial de rendimiento en la Prueba de Selección Universitaria lo que produce la baja de representación relativa en la matrícula de estudiantes provenientes de colegios municipales. Luego, se trata de una

barrera de acceso claramente demostrada, al observar la distribución de los puntajes de la PSU según cualquier dato de aproximación socioeconómica, como escolaridad de los padres. De hecho, si se consideran los datos socioeconómicos en su conjunto, se demuestran efectos aditivos. Manzi identifica a los costos de la educación superior como la segunda barrera que explica el fenómeno, aun considerando las ayudas estudiantiles y los créditos a los que tiene acceso los matriculados en universidades del CRUCH. Sin embargo, no encuentra una correlación entre la escolaridad de los padres y el rendimiento académico al interior de las carreras. Este es un hallazgo importante, puesto que releva la selección como la fuente principal de inequidad, lo que hace imprescindible el estudio y prospección de cambios en la selección universitaria a fin de cumplir metas de cobertura y calidad.

> "Es indudable que el aumento progresivo del nivel educacional que está mostrando la población chilena debiera llevar progresivamente a una atenuación de las barreras basadas en diferencias socioeconómicas. Tal optimismo transgeneracional no exime de la responsabilidad de adoptar todas las medidas que permitan acelerar los efectos positivos de este incremento en la escolaridad media, aminorando las barreras que limitan el acceso de alumnos pobres y talentosos a la enseñanza superior. Los análisis han mostrado que cuando los alumnos ingresan a la universidad, sus antecedentes socioeconómicos dejan de pesar en el rendimiento universitario. Por tanto, existe una base sólida para asumir que las políticas de discriminación positiva pueden tener un efecto favorable, en la medida que los datos de este estudio muestran que los estudiantes provenientes de hogares pobres no tienen expectativas inferiores de rendimiento en comparación con lo que ocurre con estudiantes provenientes de hogares más privilegiados" (Manzi, 2006, pp. 202-203).

En Chile, la OECD (2009), ha resaltado que pese a la expansión, siguen operando mecanismos de discriminación en la selección. La barrera fundamental en el acceso a la educación superior de calidad es la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Este examen, aunque forma parte del Sistema Único de Admisión que congrega 33 universidades, tiene un uso generalizado en otras instituciones como criterio de discriminación en el acceso, ya sea por el prestigio que se asigna a seleccionar de esta forma -y eventualmente matricular algunos puntajes destacados-, por los recursos fiscales asociados a la matrícula de los puntajes más altos, o por la arraigada idea de que el solo uso de este examen demuestra justicia y transparencia en los proceso de admisión, criterio que suele ser verificado en los procesos de acreditación de carreras e instituciones. En efecto, los estudiantes del quintil de ingreso familiar per cápita más alto, tienen 1,5 veces más posibilidades de graduarse en la educación secundaria que los

del quintil más bajo, pero 3 veces más de ingresar a la educación terciaria (OECD, 2009). Así mismo, aun cuando más mujeres terminan la educación secundaria y rinden la PSU, son una minoría entre los candidatos que obtienen los puntajes mínimos habilitantes para los programas de becas y el acceso a las universidades más selectivas. De la misma forma, la distribución regional de los puntajes muestra diferencias significativas, dependientes del nivel de urbanización de las regiones. La OECD reconoce que los puntajes bajos no indican una población de menor talento, sino pobres oportunidades educacionales, asociadas generalmente al ingreso familiar, capital cultural, ruralidad y tipo de colegio (público o privado).

Según el Centro de Investigación sobre Estructura Social, de la Universidad de Chile (2010), la correlación entre los puntajes de la prueba SIMCE de cuarto básico y la PSU es de 0,0008; pero entre la prueba SIMCE de segundo medio y la PSU es de 0,79 a la vez que en cuarto básico los niños obtienen un rendimiento parejo en el SIMCE según grupos socioeconómicos, todo lo cual demuestra que el sistema escolar chileno ha generado en los jóvenes a temprana edad, las condiciones de ingreso a la universidad según una clara tendencia del sistema de enseñanza a distribuir desigualmente las oportunidades. Por otra parte el hecho de que las mayores expectativas de movilidad social están en los puntajes bajos de la PSU, más que en los puntajes altos o entre quienes no rinden esa prueba, y son ellos los que acceden a una oferta de calidad dudosa, a partir de un sistema de selección focalizado en los puntajes. Podría haber aquí un potencial de malestar social no suficientemente considerado, habida cuenta de que este mismo grupo detenta una pérdida de identidad social y escasa politización.

Hay evidencia suficiente de que los problemas de equidad en el acceso a la educación superior, se deben casi exclusivamente a las diferencias de preparación académica previa. Pero la OECD señala que las medidas de mejoramiento de la educación escolar, tendrán resultados de largo plazo los cuales no están tampoco garantizados y

> "…parece probable que aún si las escuelas públicas mejoran el desempeño de sus estudiantes, los colegios pagados se asegurarán de que el desempeño de sus alumnos mejore por lo menos de la misma manera. Por eso, el equipo revisor ve en los procedimiento de admisión a la educación terciaria, una necesidad paralela de reforma" (OECD, 2009, p. 101).

El informe de la OECD sostiene que la admisión a las universidades basada en la PSU cumple con las especificaciones de distribuir a los alumnos más capaces de beneficiarse de programas académicos de calidad, en aquella oferta que es sobrepasada por la demanda, mediante un proceso transparente e igualmente justo para todos los postulantes. Pero recomienda algunos cambios, consistentes en la integración al sistema

conjunto del CRUCH de las universidades privadas sin aporte estatal y la incorporación de diversidad de criterios de selección, según el tipo de institución, a fin de que estas puedan dar preferencia al perfil de estudiantes que se han propuesto atender.

> "Otros criterios no académicos, pero de todas maneras objetivos, pueden ser relevantes para la selección universitaria; y 'mérito' significa algo más que sólo habilidad para mostrar ese conocimiento en una prueba… ¿es la identificación de los candidatos con mayor cantidad de conocimientos la mejor base para identificar a los que tienen más méritos o son más adecuados para la educación superior?" (OECD, 2009, p. 103).

En breve, la recomendación sustancial del equipo revisor de la OECD es adaptar el sistema del CRUCH hacia un sistema multidimensional, que acoja de mejor manera la diversidad de la educación superior contemporánea. De esta forma, se estimularía a las universidades a diversificar sus criterios y, eventualmente, dar prioridad a postulantes de grupos subrepresentados pero bajo un criterio de potencial académico, más que de capacidades previas instaladas.

La identificación de la PSU como una barrera de acceso, comúnmente oculta el hecho de que la configuración de los procedimientos de selección constituye también un problema. Lo importante no es tanto el instrumento, sino lo que se hace con sus resultados (i.e. seleccionar o distribuir las oportunidades). En esa perspectiva, si bien es común el uso de pruebas estandarizadas como criterio de selección de estudiantes para la educación superior, en el caso chileno existen particularidades asociadas al marco general de funcionamiento, el cuál ha sido escasamente estudiado. En primer lugar la selección se realiza *exclusivamente* sobre la base de la medición entregada por la Prueba de Selección Universitaria y las notas de la enseñanza media. En segundo lugar, tanto la batería de instrumentos de selección como su uso por parte de las instituciones han tendido a estrechar las variables de la medición (Matear, 2006). En tercer lugar, no sólo el examen es único, sino que se manejan centralizadamente la postulación y selección de estudiantes, así como un calendario y normas unificados de matrícula.

Lo anterior genera condiciones estructurales que inhiben la introducción de variables nuevas en la selección y no permite a las instituciones un real perfilamiento de los estudiantes que ingresan (Casanova, Fernández y Marín, 2005). Por un lado, las instituciones más selectivas no tienen espacio para la introducción de criterios complementarios acordes con sus proyectos educativos; por otro, las instituciones menos selectivas no encuentran la forma de introducir criterios de detección del talento y el potencial de los individuos para efectuar un reclutamiento basado en la prospección del rendimiento académico más que en el aseguramiento previo de altos niveles (Santelices, 2007; Rosas, 2007; Gil y Grez, 2002). Cabe señalar que el marco general de

funcionamiento anterior al 2003, otorgaba flexibilidad a las instituciones en diversos sentidos (Matear, 2006).

La aplicación de mediciones por medio de pruebas estandarizadas para efectos de selección, requiere además que los instrumentos sean justos y legítimos para todos los individuos evaluados. De esta manera, no sólo se requiere comprobar una validez predictiva, sino que la predicción debe basarse en los criterios apropiados (Meneses, 2007; Koljatic y Silva, 2006). A partir de este punto ha existido en Chile una crítica sostenida a los *criterios de selección*, considerándolos discriminatorios para los estudiantes que han recibido una educación que los dejaría en desventaja. Debido a lo anterior es que, en el ámbito de la política universitaria, ha surgido con fuerza la idea de la introducción de criterios de admisión que buscan añadir equidad en el acceso (Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile, 2011; Universidad de Chile, Comisión Equidad e Inclusión, 2011; Gil F. , 2013; Meneses, 2007; Gallegos y otros, 2005; Gil y Grez, 2002; Contreras, Gallegos y Meneses, 2009; Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, 2013).

Contreras, Gallegos y Meneses examinan (2009) si la habilidad relativa, medida por el lugar o ranking del alumno en el colegio, entrega información relevante y adicional a la entregada por la PSU, sobre la proyección académica de los estudiantes. Primero calculan la predictibilidad de los instrumentos tradicionales de selección (PSU) sobre el rendimiento universitario y luego introducen la variable de habilidad relativa o ranking. Concluyen que haber estado entre los mejores estudiantes de su escuela implica un mejor desempeño universitario. En segundo lugar, estudian el rendimiento de los alumnos ingresados por cupos supernumerarios, esto es, del 5% superior de su colegio y que no alcanzaron el puntaje para quedar seleccionados. Concluyen que estos estudiantes tuvieron un rendimiento igual o superior.

> "Lo anterior invita a discutir si es posible mejorar los actuales criterios de selección universitaria mediante la inclusión de una medida de habilidad relativa. Ello porque la inclusión del ranking mantiene o aumenta la eficiencia, pero agrega equidad al sistema en el margen. Lo anterior sugiere que hay espacio para avanzar en equidad, sin sacrificar eficiencia del sistema de selección universitario" (Contreras *et al*., 2009, p. 3).

La agenda de la “inclusión con excelencia” a los estudios superiores universitarios busca entonces, calibrar criterios de selección que no discriminen según factores que son más bien de contexto y sobre los cuales el estudiante no tiene una responsabilidad personal. El cambio de la Prueba de Aptitud Académica a la de Selección Universitaria en el año 2003, y luego la incorporación de una medida de rendimiento relativo en contexto en el año 2013, tienen como fundamento el aumento de la equidad con calidad.

También se inscriben dentro de este movimiento una serie de programas implementados en forma particular por cada universidad y que establecen vías de admisión más inclusivas. Nos referiremos a tres de ellos: el programa "Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa" de la Universidad de Chile (UCHILE), el programa "Talento e Inclusión" de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y el "Sistema Especial de Admisión para Egresados de Colegios Vulnerables" de la Universidad de Concepción (UDEC). Estos programas han sido impulsados a partir de la creación de una línea de financiamiento creada por el Estado, destinada a los estudiantes destacados de colegios públicos y privados con subvención estatal, denominada "Beca de Excelencia Académica", las que cubre todo o parte del arancel de la carrera. Así por tanto, las universidades han buscado admitir a los estudiantes de este grupo, en la medida en que no quedan aceptados por la vía de ingreso del sistema nacional.

El programa "Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa" de la Universidad de Chile tiene por objetivo facilitar el acceso para aquellos estudiantes de excelencia de colegios municipales y de los tres primeros quintiles socioeconómicos. Los requisitos son: pertenecer a la última cohorte de ingreso de la enseñanza media, tener un promedio de notas de enseñanza de primero a tercero medio igual o superior de 5.5, inscribir y rendir PSU correspondiente al año de postulación, haber cursado los cuatro años de enseñanza media en establecimientos educacionales municipales, pertenecer a los tres primeros quintiles de ingreso y haber postulado al sistema de becas y créditos del Estado, ponderar 600 o 650 puntos de acuerdo a los requisitos de la carrera a la que postulas, optar en primera preferencia en el proceso regular de admisión 2015 a la Universidad de Chile. Para el año 2015, la Universidad de Chile ofreció 431 vacantes por esta vía. El total de vacantes del proceso de admisión nacional ofrecidas por esa institución fue de 4.877.

El programa "Talento e Inclusión" de la PUC[45] busca asegurar el acceso y retención de aquellos alumnos talentosos que ven dificultado su acceso a dicha Casa de Estudios. Implica una vía de admisión especial[46] para diversas carreras, que contempla vacantes destinadas a estudiantes destacados provenientes de establecimientos de dependencia municipal o particular subvencionado y que cumplan los siguientes requisitos: Tener nacionalidad chilena o residencia permanente, pertenecer a la última cohorte de egreso de la enseñanza media, provenir de un establecimiento de dependencia municipal o particular subvencionado, pertenecer al 10% superior de su

[45] http://talento.uc.cl/

[46] En el contexto chileno se denomina "admisión especial" a las vías de ingreso alternativas al de sistema nacional y masivo, y que se basan en características especiales de los postulantes.

promoción en la Enseñanza Media (Ranking de notas de 1° a 3° medio), rendir las pruebas de selección universitarias exigidas para la carrera a la que desea ingresar, obtener un puntaje ponderado mínimo de postulación de 600 puntos o el puntaje que exige el programa correspondiente, pertenecer a uno de los cuatro primeros quintiles de ingreso per cápita y haber postulado a las becas y créditos del Estado. La PUC ofreció 273 vacantes para esta vía de ingreso en el año 2015. Cabe señalar que las vacantes ofrecidas por esa universidad en el concurso nacional de admisión fueron 4.423.

El "Sistema Especial de Admisión para Egresados de Colegios Vulnerables" de la Universidad de Concepción está destinado a los estudiantes que hayan cursado su enseñanza media en un colegio con Índice Vulnerabilidad (IVE) mayor al 60%.[47] Los requisitos son: ser egresado de la última promoción de enseñanza media de colegios en situación de vulnerabilidad, haber postulado a las becas y créditos del Estado y haber postulado por el Sistema Único de Admisión del año correspondiente. La selección se realiza basándose en el "Puntaje Ranking de Notas", es decir, en el rendimiento relativo del estudiante en la enseñanza media. En el año 2015 la UDEC ofreció 119 cupos en todas sus carreras. Dicha universidad dispuso un total de 4.867 vacantes en el sistema nacional de admisión.

Las Universidades de Chile, Católica de Chile y de Concepción son reconocidas como las de mayor prestigio del país y han abierto estos programas de inclusión a sus carreras. Desde el punto de vista de su perfil, las tres se clasifican como instituciones complejas, completas y con alta incidencia de la investigación Cabe señalar que, como se verá empíricamente más adelante, las dos primeras tienen un alumnado con alta concentración de personas de clase alta, mientras que la Universidad de Concepción tiene un alumnado mucho más diverso socialmente hablando. Los programas de inclusión de las dos primeras son parecidos, aunque destaca que la Universidad de Chile acota a los tres primeros quintiles de ingreso y a los egresados de colegios municipales. Ambas instituciones se aseguran en los requisitos que los postulantes tengan un mínimo de rendimiento en la PSU de alrededor de 600 puntos o más.[48] Por su parte, la vía de ingreso diseñada por la Universidad de Concepción es mucho más abierta y prácticamente no dependiente de la PSU, salvo en lo que respecta a la obtención del mínimo que da derecho a postular (450 puntos). Las tres instituciones restringen el volumen del ingreso por estas vías alternativas, mediante cupos bastante acotados.

[47] El IVE o Índice de Vulnerabilidad Escolar, es un indicador que se usa para focalizar las políticas gubernamentales. Este índice se calcula mediante la estimación del porcentaje ponderado de aquellas condiciones de riesgo de vulnerabilidad social, como por ejemplo: necesidad médica, déficit del peso para la edad, pobreza, entre otras. El porcentaje de IVE de un colegio, indica la proporción de estudiantes matriculados que forman parte del grupo calificado como vulnerable.

[48] 600 puntos representa el percentil 83 de la escala de puntajes de la PSU.

A estos tres ejemplos se suman varias otras universidades que, mediante programas propedéuticos, buscan aportar a la equidad en el ingreso a la educación superior. Lo que se desea resaltar es que, si bien estas iniciativas existen por las limitaciones del SUA en materia de equidad, dichas limitaciones no son consustanciales al mismo. Precisamente el diseño del SUA, permite la introducción de factores de selección que apunten a una mayor equidad en el acceso con mayor impacto que estos programas aislados. Si entre las universidades participantes del SUA están las mismas que implementan estas vías alternativas, se puede plantear la interrogante de por qué no se avanza entonces en una reforma de nivel sistémico de dicho sistema, bajo el valor de la mayor equidad que ya está declarada en los objetivos de las instituciones. Como lo señala Winston (2003), las universidades más selectivas y que se encuentran en la cúspide la jerarquía de estatus, están más interesadas que el resto en el ordenamiento de los postulantes según un indicador simple de calidad, que generalmente está dado por el puntaje en una prueba estandarizada. Este tiene la capacidad de realizar una mutua trasferencia de estatus entre instituciones y estudiantes de elite. Lo anterior provoca que, en el ambiente jerarquizado propio de los cuasi-mercados universitarios del que habla Marginson (2004), la misma jerarquía tienda a una estabilidad que conspira contra cualquier objetivo de política pro equidad.

4.3 Resultados del Sistema Nacional de Admisión en la coordenada de la equidad

Como ya se ha visto en páginas precedentes, en la discusión sobre el acceso a los estudios superiores universitarios ocupan un lugar preeminente los mecanismos formales de selección, frecuentemente identificados como una barrera limitante del acceso y fuente de desigualdades no deseadas.

En Chile se consigna a la PSU como un instrumento cuyos resultados están excesivamente correlacionados con el nivel socioeconómico de los postulantes y que, por tanto, exacerba las desigualdades de aprendizajes que son producto de una educación segmentada socialmente y de calidad dispar. Sin negar lo anterior, este estudio parte de la base que lo verdaderamente importante no son los resultados de la PSU, sino lo que se hace con ellos, es decir, el proceso de selección. Por una parte, no se debe perder de vista que la selección se realiza considerando además de la PSU, el rendimiento en la enseñanza secundaria. Hay un puntaje ponderado de selección, por tanto, que es una combinatoria determinada de los porcentajes asignados a cada uno de los elementos de selección: PSU, con sus pruebas obligatorias y electivas y rendimiento en la enseñanza media medido por las notas y el "Puntaje Ranking de Notas". Por otra parte, más importante que lo anterior, es que las condiciones de oferta de carreras y cupos, como volumen, localización de instituciones, etc. y el comportamiento de la

demanda (postulantes y sus preferencias), determina la existencia de grandes diferenciales de selectividad, de forma que las cifras globales no nos dicen mucho sobre los resultados de la selección universitaria en materia de equidad.

Es por las razones anteriores que en este estudio se ha buscado describir a trazo fino los resultados del sistema nacional de admisión en materia de distribución de los seleccionados en las diferentes carreras e instituciones según la variable socioeconómica. Se pretende con esto, en primer lugar, intentar caracterizar socioeconómicamente al grupo que accede y luego ver si se distribuyen siguiendo patrones de relación entre características sociales y económicas de los postulantes y calidad de las instituciones. La idea es determinar en qué medida el sistema nacional de selección usado por las 33 universidades más importantes constituye en efecto una barrera injusta que, además, distribuye los cupos más valiosos en favor de las personas ubicadas más alto en la gradiente social.

4.3.1 Metodología para la caracterización socioeconómica de los postulantes

Los objetivos de este estudio requerían contar con registros empíricos de la población de estudiantes universitarios, con variables que permitieran su caracterización socioeconómica y su descripción según diversas dimensiones (instituciones, sexo, región, acreditación, tipos de instituciones, sedes, etc). Las fuentes primarias utilizadas fueron las siguientes:

- Listas de seleccionados del sistema nacional del admisión de Universidades del Consejo de Rectores de los años 2001 a 2014, las que consideran a 8 instituciones privadas participantes a partir de año 2012.
- Listas del total de matriculados en las Universidades del Consejo de Rectores, obtenidas del registro usado para gestión del Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU).
- Listas de beneficiarios del Crédito con Aval del Estado (CAE), obtenidas del sistema de gestión de dicho instrumento de financiamiento.

Metodológicamente, se optó por calcular un Índice de Caracterización Socioeconómica (en adelante ICS) para cada sujeto en dos set de datos, uno principal y el otro secundario:

- Principal: Base de datos de seleccionados, representativa de la matrícula de primer año, de las instituciones del CRUCH (2001 – 2014) y otras IES (2012 - 2014)
- Secundario: Base de datos de matrícula general, de las instituciones del CRUCH (2001 – 2012) e instituciones privadas (2008 – 2012).

El set de datos principal (N° 1), tiene 732.461 casos distribuidos entre los años 2001 y 2014 según se señala en la siguiente tabla.

Tabla 17 Número de registros del set de datos principal

Año	Frecuencia	Porcentaje absoluto	Porcentaje acumulado
2001	12.620	1,7 %	1,7 %
2002	43.164	5,9 %	7,6 %
2003	46.325	6,3 %	13,9 %
2004	45.658	6,2 %	20,2 %
2005	46.890	6,4 %	26,6 %
2006	46.112	6,3 %	32,9 %
2007	49.983	6,8 %	39,7 %
2008	51.775	7,1 %	46,8 %
2009	42.473	5,8 %	52,6 %
2010	53.390	7,3 %	59,9 %
2011	54.053	7,4 %	67,2 %
2012	69.963	9,6 %	76,8 %
2013	85.249	11,6 %	88,4 %
2014	84.805	11,6 %	100,0 %
Total	732.460	100,0 %	

Fuente: Elaboración del autor en base a Archivos de Postulaciones DEMRE, 2001-2014.

Este registro contiene sólo seleccionados a universidades participantes del SUA, que son sólo las 25 del Consejo de Rectores hasta el año 2011 y luego se agregan ocho privadas, contabilizando 33 de 60 instituciones del país. Las listas de seleccionados son representativas de la matrícula efectiva de las instituciones, puesto que la mayoría de los seleccionados se matricula en la opción en que quedan seleccionados. Cabe recordar además que las reglas del sistema establecen que un estudiante ha de quedar seleccionado sólo en la que es su mejor opción en que le alcance su puntaje ponderado de ingreso. Los matriculados en la carrera en que resultan seleccionados fluctúan entre un mínimo de 89,45% y un máximo de 93,62% del ingreso por el sistema de la PSU, entre los años 2001 y 2014, de forma que la población estudiada es altamente representativa del perfil de los estudiantes de las diferentes instituciones.[49] Por otra parte, la admisión de las carreras por vía del sistema nacional de admisión, representa un promedio estimado del 85% del ingreso total a primer año, siendo el resto ingresos vía lo que se denomina "admisión especial".[50]

[49] DEMRE, Informes de los Procesos de Admisión, 2001 a 2014.

[50] Esta estimación fue realizada comparando las bases de datos de matriculados de primer año que entrega el Sistema de Información de Educación Superior, con los informes de los procesos de admisión que entrega el DEMRE. Las cifras de la primera fuente son mayores y la diferencia con la segunda son los ingresos que no se realizan en el contexto del SUA, denominados genéricamente "admisión especial".

El set de datos secundario, tiene 1.596.138 registros correspondientes a estudiantes de primer año y cursos superiores, que van del año 2000 al 2001 y abarca todas las instituciones universitarias, puesto que la fuente son los datos del CAE y del FSCU:

Tabla 18 Número de registros del set de datos secundario

Año	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2000	11467	,7	,7
2001	21531	1,3	2,1
2002	48920	3,1	5,1
2003	75485	4,7	9,9
2004	103229	6,5	16,3
2005	127309	8,0	24,3
2006	144083	9,0	33,3
2007	168807	10,6	43,9
2008	197420	12,4	56,3
2009	215950	13,5	69,8
2010	234288	14,7	84,5
2011	106436	6,7	91,2
2012	141213	8,8	100,0
Total	1.596.138	100,0	

Fuente: Elaboración del autor en base a Archivos de Postulaciones DEMRE, 2001 -2014, Archivo de respaldos del Crédito con Aval del Estado y Archivos de Matrícula del Fondo Solidario de Crédito Universitario.

Este registro se realizó haciendo converger las bases de datos que se usan para la gestión de FSCU y el CAE. Lo denominamos secundario a los objetivos de este estudio, puesto que contempla la matrícula total del CRUCH y una fracción de las instituciones privadas (aquella que corresponde a los estudiantes con CAE). En cuanto tal y a diferencia de las listas de seleccionados, no es un producto emanado del SUA. El propósito, como se verá, fue establecer algún tipo de evidencia sobre la composición social de la matrícula universitaria en las instituciones menos selectivas, no participantes en el SUA y, de esta forma, lograr una visión de conjunto que permitiera elevar el alcance de las conclusiones a todo el sistema universitario y estudiar las posibles interacciones entre el circuito selectivo y el no selectivo. Por otra parte, en este registro se carecía de algunas variables de interés como la carrera y la sede, debido a la estructura de la base de datos o la ausencia de codificaciones robustas.

Para la caracterización socioeconómica de los estudiantes universitarios chilenos se combinaron en una sola medida, 5 variables de tipos cualitativas: Educación de la Madre, Educación del Padre, Ocupación de la Madre, Ocupación del Padre e Ingreso

Bruto Familiar. Este último fue corregido por el tamaño del hogar, resultando un indicador del Ingreso Per Cápita. En base a estas variables socioeconómicas, se le asignó a cada sujeto un puntaje en una gradiente de 0 a 100 puntos en un índice que denominamos Índice de Clasificación Socioeconómica (ICS).

En la variable educación de los padres, se contó con las siguientes categorías:

- Sin estudios
- Básica incompleta
- Básica completa
- Media incompleta
- Media completa
- Educación técnica incompleta
- Educación técnica completa
- Universitaria incompleta
- Universitaria completa
- Otros estudios
- Educación profesional incompleta
- Educación profesional completa
- Desconocida

En la tipo de ocupación de los padres, las categorías son:

- Gerente, gran empresario, alto ejecutivo, oficial
- Profesional con 5 años o más de estudios universitarios
- Funcionario especializado, mando medio, 5 años o menos estudios
- Oficinista, vendedor, chofer, secretario
- Pequeño empresario, suboficial
- Oficios artesanales, sastre, mueblista, modista, peluquero
- Obrero urbano calificado
- Obrero rural o minero calificado
- Obrero urbano no calificado
- Obrero rural o minero no calificado
- Servicio doméstico
- Dueño de casa

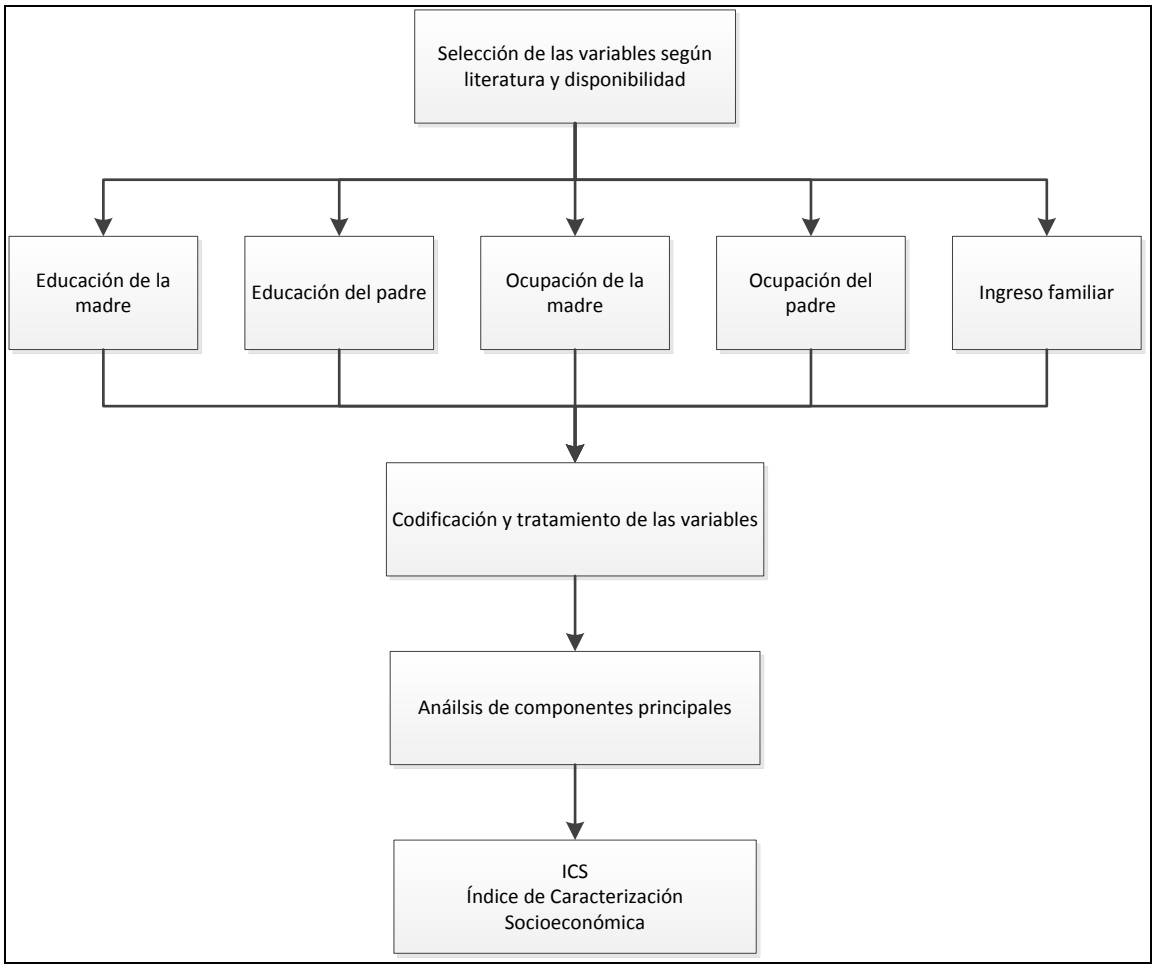
Finalmente, las categorías para el ingreso bruto familiar están constituidos por doce tramos que van desde el rango "$ 0 – 144.000" al rango "mayor a $ 1.584.000". Este valor luego se dividió por el número de integrantes del núcleo familiar, para

obtener una variable estandarizada de ingreso per cápita a fin de mejorar la precisión de la medida.

Todas las variables fueron transformadas previamente a escala ordinal, en sentido positivo, es decir de niveles más bajos a niveles más altos. Como se trata de variables de tipo categórica se procedió a cuantificarlas numéricamente con el procedimiento denominado cuantificación óptima para posteriormente, poder aplicar un análisis de componentes principales clásico. La cuantificación óptima asigna valores numéricos a las categorías de las variables de tal forma, que se maximiza la relación entre las observaciones y el modelo de componentes principales, respetando las restricciones de medida de los datos. Para realizar la cuantificación, se elige una transformación, de la familia de transformaciones definida para cada variable, generalmente no lineal. La elección de la transformación que se aplica a una variable depende de las restricciones de medida que se deban imponer. Las variables nominales se convierten en puntajes de categorías que minimizan el error cuadrático, utilizando un tipo de transformación llamada Opscore. [51] Las variables ordinales se transforman monótonamente mediante los puntajes de categorías ordenados. El orden se preserva reuniendo en una sola categoría, aquellas adyacentes que estén en desorden.

[51] La transformación Opscore es un algoritmo mediante el cual se cuantifica cada nivel de la variable cualitativa, permitiendo que sea tratada como métrica.

Figura N°4 Resumen de la metodología para construir un indicador de caracterización socioeconómica



Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizada la cuantificación se procede con el análisis de componentes principales,[52] del cual se preserva la primera componente principal, cuando ella explica un porcentaje importante de la varianza total. Esta componente principal, cuando el análisis de componentes principales es pertinente, puede utilizarse como un índice, en nuestro caso de nivel socioeconómico. Para facilitar la interpretación de dicho índice, generalmente se realiza una transformación, escalándolo a un rango determinado, que en este caso fue entre 0 y 100. La transformación se hizo considerando el menor y mayor valor de la primera componente principal y asumiendo que ella proviene de una distribución aproximadamente normal.

En la figura N°5 se muestra un resumen de la metodología y las fases de la construcción del índice.

[52] Técnica estadística multidimensional, que sirve para reducir la dimensión de un conjunto de datos, cuando existe una correlación importante entre las variables, permitiendo explicar con un número menor de variables subyacentes no correlacionadas la mayor variabilidad observada en los datos.

Al realizar el análisis de componentes principales,[53] resultó un nivel de significancia menor que 0,05 para la prueba de esfericidad de Bartlett, mostrando que la técnica, en este caso, es pertinente. Además, si se observa la adecuación de la muestra mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), se obtiene un valor superior a 0,60, con lo que se confirma la adecuación del procedimiento. El porcentaje de varianza de la primera componente principal explica un 60% de la variabilidad presente en los datos. Además, las correlaciones presentes en las variables cuantificadas son todas significativas estadísticamente. Los coeficientes se muestran en la tabla N° 19.

Tabla 19 Correlación lineal entre las variables transformadas

Variables	Educación Padre	Educación Padre	Educación Padre	Educación Padre	Educación Padre
Educación Padre	1,00	0,54	0,45	0,74	0,38
Educación Madre	0,54	1,00	0,41	0,48	0,73
Ingreso Familiar Per Cápita	0,45	0,41	1,00	0,46	0,34
Ocupación Padre	0,74	0,48	0,46	1,00	0,38
Ocupación Madre	0,38	0,73	0,34	0,38	1,00

Fuente: Elaboración propia.

Las comunalidades[54] de cada una de las variables se muestran en la tabla N° 20. En ella se observa que el ingreso per cápita tiene la cantidad menor de varianza explicada, mientras que la educación de la madre es la mejor explicada. La tabla N° 21, muestra las correlaciones entre la primera componente principal y las variables originales, en ella se observa que, en general, se tienen correlaciones altas, siendo la más baja la referida al ingreso.

Una vez probada la pertinencia del análisis de componentes principales, se procedió a revisar las ponderaciones de las variables que forman la primera

[53] La descripción y validación estadísticas del ICS que se realiza a continuación, se refiere al set de datos "principal".

[54] Comunalidad: es la parte de cada variable (su variabilidad) que puede ser explicada por los factores comunes a todas ellas

componente, las cuales reflejan la importancia relativa de cada variable y definen la manera de calcular el índice.

Tabla 20 Proporción de la varianza explicada por el modelo

Variable	Inicial	Varianza explicada
Educación Padre	1	0,67
Educación Madre	1	0,68
Ingreso Familiar Per Cápita	1	0,45
Ocupación Padre	1	0,65
Ocupación Madre	1	0,54

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar un análisis de componentes principales se obtienen factores que resumen la información de las variables originales y permiten obtener tantos valores nuevos como componentes principales sean consideradas. En el presente trabajo se considera la primera componente principal y representará el índice socioeconómico. La manera en que se calcula esta nueva variable es una combinación lineal de las variables originales, donde los factores de ponderación son calculados mediante el modelo de componentes principales.

Tabla 21 Correlación entre las variables originales y la primera componente principal

Variable	C1
Educación Padre	0,82
Educación Madre	0,83
Ingreso Familiar Per Cápita	0,67
Ocupación Padre	0,80
Ocupación Madre	0,73

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2 Caracterización socioeconómica de los estudiantes

En nuestro estudio hemos utilizado las variables directamente atingentes al perfil social de las familias (educación de los progenitores, tipo de ocupación de los progenitores, ingreso bruto familiar per cápita) y siguiendo métodos estadísticos de reducción, hemos establecido una posición relativa de cada sujeto en la jerarquía social, contextualizada a la población en estudio. Esto, por cierto, no pretende establecer una estratificación social en términos generales (se trata de una posición en el grupo que accede, no en la

sociedad), pero si permite seguir a trazo fino las diferencias relativas que se dan en el grupo que queda seleccionado según los criterios del sistema de admisión.

A modo ilustrativo, un postulante seleccionado que tiene 10,42 puntos en el índice ICS tiene a sus dos padres vivos con educación media completa, el padre es obrero urbano y la madre dueña de casa. La familia tiene un ingreso bruto menor que $288.000 y mayor a $144.000 y los integrantes son ocho. Opuestamente, un sujeto con 90,66 puntos tiene ambos padres con educación universitaria completa y ambos trabajan en cargos gerenciales o son altos empresarios. El grupo familiar es de seis y el ingreso bruto es del tramo superior (mayor a $1.584.000).

De manera general y desde un punto de vista descriptivo, el indicador se encuentra centrado en torno al valor 23, con una media de 30,54 y una mediana de 23, lo que significa que el 50% de los estudiantes que postularon y fueron seleccionados a las universidades en estudio, durante el periodo 2001-2014, tiene un puntaje de índice socioeconómico inferior a 23. Además, el 10% del total de postulaciones, durante dicho periodo, se encuentra bajo el valor 7,56 del indicador, mientras que el 10% de ellos tiene un puntaje mayor o igual que 67,36. Lo anterior da cuenta de la asimetría hacia la derecha que presenta el valor del indicador en esta población, como puede notarse en los gráficos 1 y 2. Esta asimetría, presente en la distribución, es característica de las variables que representan ingresos.

La heterogeneidad de dicha población, respecto al indicador, es bastante notoria como esperable, y así lo dan cuenta los estadísticos descriptivos de la tabla N° 22. La desviación estándar (22,1) y el coeficiente de variación (72%), mide la variabilidad de los datos respecto a la media. Este último valor habla de la alta dispersión que existe en torno a la media, mostrando que no es un valor que represente de manera adecuada a los datos, por lo que se sugiere, al menos de manera global, considerar la mediana como medida de tendencia central.

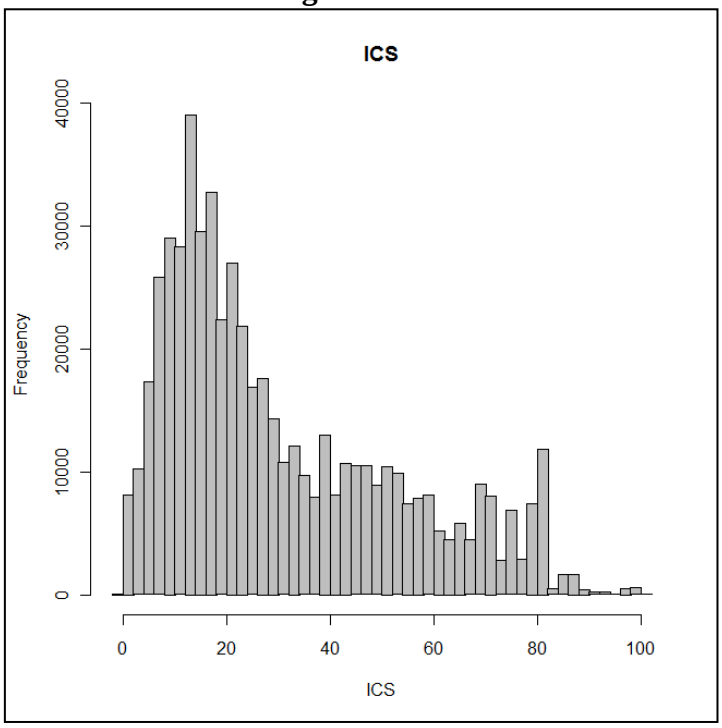
Los gráficos N° 27 y 28 muestra la alta dispersión y la presencia de puntos atípicos, en la parte superior de la distribución, coherentemente con la asimetría derecha de la distribución del índice.

Tabla 22 Estadísticos descriptivos del Indicador ICS

Estadístico	Valor
Media	30,54
Mediana	23,00
Desviación estándar	22,21
Percentil 10	7,56
Percentil 25	12,92
Percentil 75	45,40
Percentil 90	67,36
Coeficiente de variación	72%

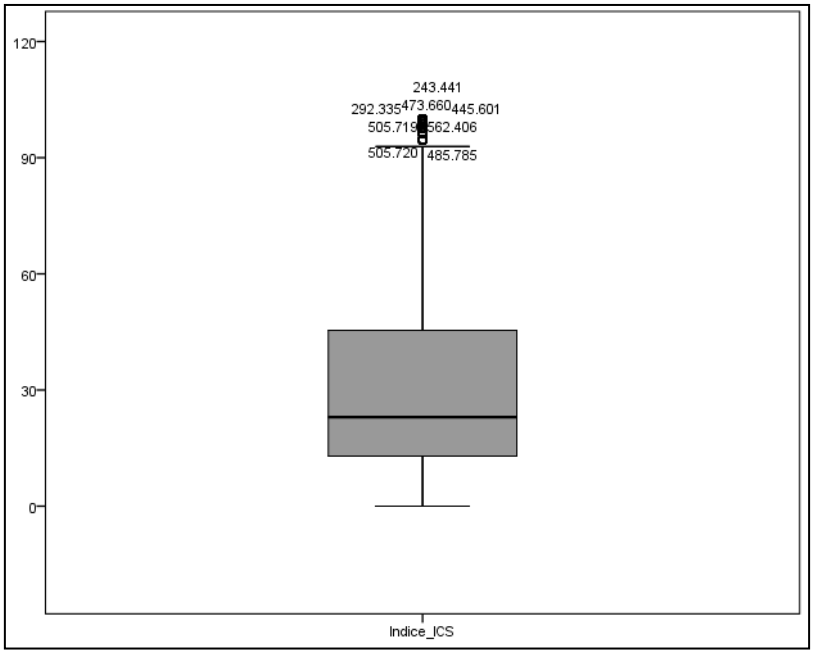
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 27 Histograma del ICS



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 28 Gráfico de caja del ICS



Fuente: Elaboración propia.

Al comparar los promedios y variabilidad del Índice por quintil, se obtienen los resultados de la tabla N° 23. En ella se observa que el primer quintil presenta la mayor dispersión de los valores de dicha medida, siendo en los quintiles centrales mucho más homogéneos, lo que concuerda con las medidas señaladas anteriormente.

Tabla 23 Medidas descriptivas del ICS, por quintil

Quintil ICS	Promedio	Mediana	Desviación estándar	Coefiente de Variación
1	7,08	7,56	3,01	42%
2	14,91	14,97	2,00	13%
3	23,31	22,95	3,12	13%
4	40,19	39,90	6,30	16%
5	67,30	67,36	10,65	16%

Fuente: Elaboración propia.

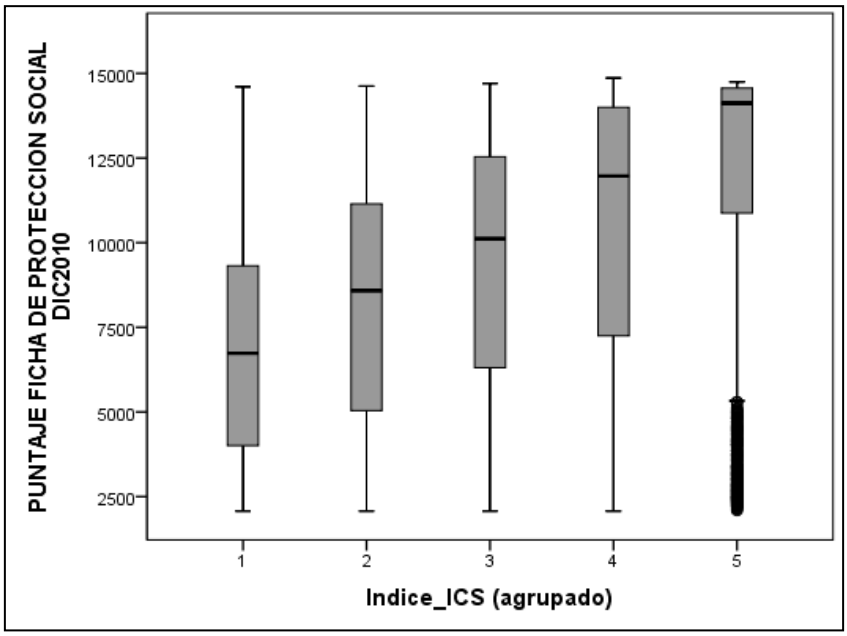
Para validar el ICS, es decir para analizar si es una medida que representa características económicas y sociales en los sujetos, se procedió a compararla con la Ficha de Protección Social en una muestra de 41.173 casos. La Ficha de Protección Social (en adelante FPS) es el instrumento de caracterización que utiliza el Estado y tiene por objetivo identificar y priorizar a la población sujeto de beneficios sociales, considerando la vulnerabilidad o el riesgo de estar o caer en situación de pobreza. El instrumento considera variables como localización geográfica, tipo de vivienda, grupos familiar,

edad, sexo, nacionalidad, pertenencia a pueblos originarios, salud, discapacidad, educación, situación ocupacional, categoría ocupacional, rama de actividad, ingresos del hogar y condiciones de habitabilidad de las familias. Sobre la base de estas variables se calcula un puntaje o índice que permite la focalización de los subsidios estatales (Comité de Expertos Ficha de Protección Social, 2010).

En el gráfico N° 29, se representa la distribución del puntaje de la FPS en cada uno de los quintiles del índice socioeconómico. Se puede observar que a medida que se avanza de los quintiles bajos a los altos, las medidas de posición central, en particular la mediana, se ubica en un valor más alto de la FPS, demostrando con esto que los niveles bajos del índice se corresponden, principalmente, con niveles bajos de la FPS, mostrando con ello que es consistente pensar que dicho índice es una medida de carácter socioeconómica.

Al observar a tabla N° 24, se observa que efectivamente los quintiles bajos de la FPS contienen mayoritariamente sujetos pertenecientes a los quintiles bajos del índice socioeconómico, cuestión que se confirma al realizar una prueba de independencia específica para variables ordinales, a saber, la d de Somers, (ver tabla N° 25). Con ella se rechaza la hipótesis de independencia (nivel de significancia menor que 0,05), pero además, como presenta un valor positivo se puede concluir que a mayor nivel de la FPS mayor valor del índice socioeconómico (ICS).

Gráfico 29 Puntaje de la FPS en cada uno de los quintiles de ICS



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24 Tabla de contingencia entre los quintiles de la FPS y del índice

		Quntil de puntaje FPS					Total
		1	2	3	4	5	
Indice_ICS (agrupado)	1	6.385	2.346	600	139	19	9.489
	2	5.938	3.733	1.765	545	76	12.057
	3	4.227	3.123	2.310	1.235	346	11.241
	4	1.782	1.076	1.129	1.373	598	5.958
	5	446	240	328	627	787	2.428
Total		18.778	10.518	6.132	3.919	1.826	41.173

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25 Pruebas estadísticas para la independencia de las variables

			Valor	Error típ. asint.[a]	T aproximada[b]	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	d de Somers	Simétrica	,335	,004	83,758	0,000
		Quintil Indice_ICS dependiente	,351	,004	83,758	0,000
		Quintil FPS dependiente	,320	,004	83,758	0,000

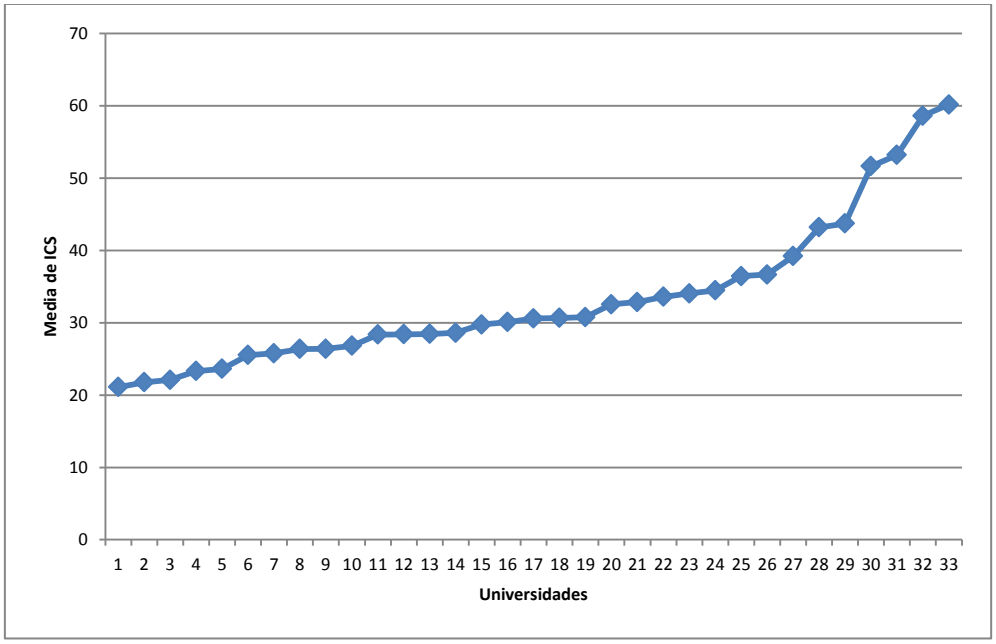
Fuente: Elaboración propia.

4.3.3 Distribución socioeconómica de la matrícula universitaria

Contando con un registro pormenorizado de la población universitaria el cual fue enriquecido con el ICS como un score que permitía ubicar a cada sujeto en una gradiente social, se procedió a realizar la exploración descriptiva de los datos.

El gráfico N° 30 muestra la media del ICS, para el año 2014 de las 33 instituciones que participan en el SUA. Como puede observarse, existen diferencias significativas en la composición social de la matrícula universitaria según institución.

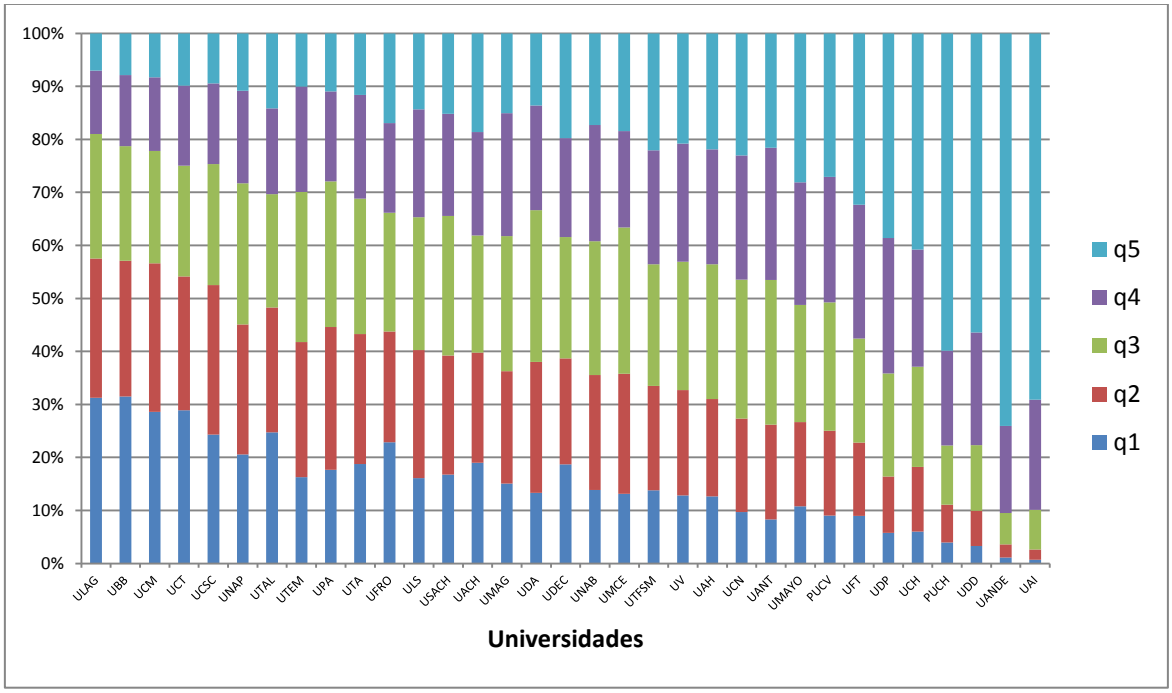
Gráfico 30 Media del ICS por institución, año 2014



Fuente: Elaboración del autor en base a archivos DEMRE.

Para ilustrar mejor lo anterior, el gráfico N° 31 muestra, la distribución porcentual por quintiles del ICS en el año 2014, donde se pueden apreciar las diferencias en la composición social del alumnado en las distintas instituciones. El ordenamiento de este gráfico es según la magnitud de la diferencia de la razón entre el quintil superior (más rico) y el inferior (más pobre).

Gráfico 31 Distribución del ICS por instituciones y por quintiles, 2014

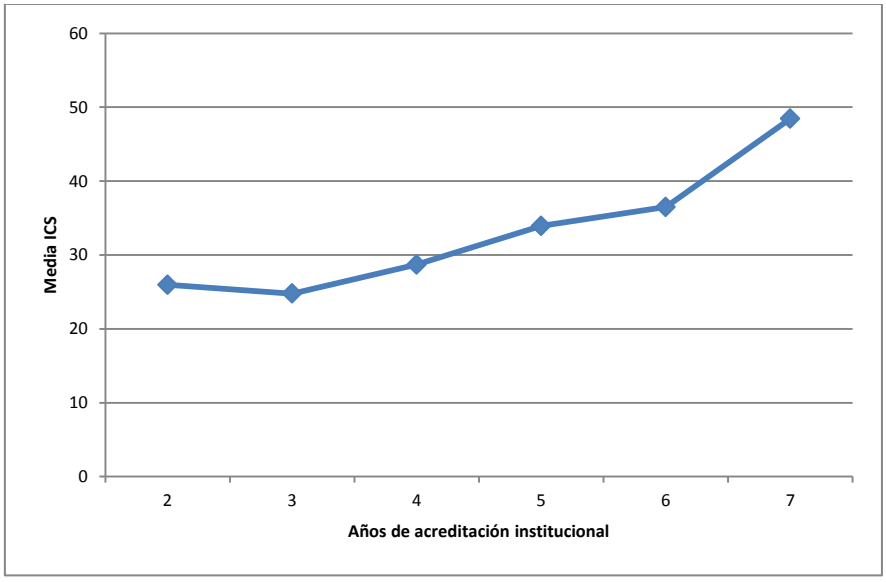


Fuente: Elaboración del autor en base a archivos DEMRE.

Las diferencias observadas, ¿se corresponden con la calidad de las instituciones, de forma que se puede afirmar que, como resultado del proceso de admisión, existe un acceso a la educación superior segmentado socialmente? Para responder esta pregunta, se relacionó la composición social de la matrícula, según los años de acreditación institucional de las 33 universidades en estudio.[55] El gráfico siguiente muestra, entonces, la media del ICS según años de acreditación de las instituciones, apreciándose que a mayor calidad de las instituciones – medida por los años de acreditación- mayor nivel social de los estudiantes seleccionados en el proceso de admisión, lo que permite afirmar que existe un alineamiento entre la jerarquía de calidad y reputación de las instituciones y la jerarquía socioeconómica de la demanda.

[55] La información de la acreditación institucional de las Universidades, se obtuvo del sitio web de la Comisión Nacional de Acreditación, https://www.cnachile.cl, al 15 de febrero de 2015.

Gráfico 32 Media del ICS según años de acreditación



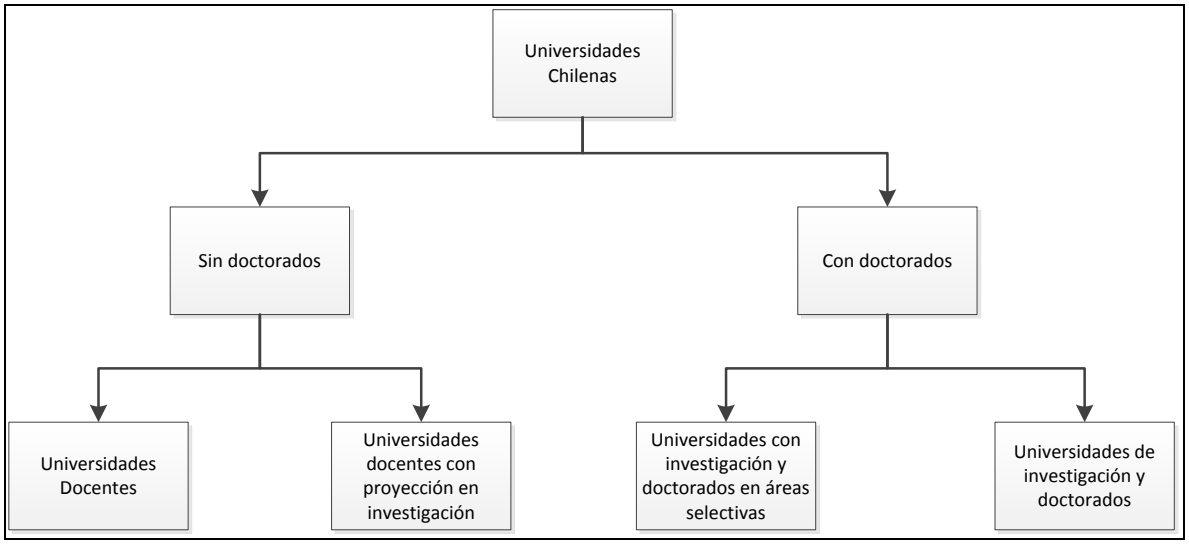
Fuente: Elaboración del autor en base a archivos DEMRE y Comisión Nacional de Acreditación, www.cnachile.cl, consultado el 15 de febrero de 2015.

Cómo ya se ha visto en los capítulos anteriores, una de las características de los sistemas de educación superior que se expanden en contextos de mercado, es el surgimiento de una gran heterogeneidad de la oferta, tanto a nivel de instituciones como de programas. Ciertamente, Chile no es la excepción al respecto. Es por ello que dentro de cada categoría definida por los años de acreditación, se ocultan las diferencias por tipo de universidad.

Para contar con una visión más precisa y comprehensiva, se recurrió a una clasificación de universidades, que en este caso fue la de Reyes y Rosso (2013). Estos autores aplican primero un primer criterio diferenciador, consistente en la presencia o no de programas de doctorado acreditados. Entre las instituciones que no los tienen, un segundo criterio es la presencia o no un número significativo de publicaciones indexadas internacionalmente,[56] lo que permite definir dos grupos: Universidades Docentes y Universidades Docentes con Proyección en Investigación. Por otra parte, entre las instituciones con programas de doctorado acreditados, se hace una segunda diferenciación basada en la amplitud de la oferta de doctorados, lo que define dos categorías adicionales que son las de Universidades de Investigación en Áreas Selectivas y Universidades de Investigación y Doctorado (Figura N°6).

[56] La fuente para este dato usada por Reyes y Rosso (2013) es el Ranking Iberoamericano 2012, preparado por SCImago.

Figura N°5 Taxonomía de universidades chilenas de Reyes y Rosso



Fuente: Reyes y Rosso (2013).

Las cuatro categorías de universidades que se visualizan en la figura N° 6, se describen de la siguiente manera:

> "Universidades docentes: ofrecen principalmente programas de estudio conducentes a títulos profesionales o técnico profesionales y a los grados de bachiller, licenciado o magíster. Ninguna de ellas ofrece actualmente un programa de doctorado acreditado por la Comisión Nacional de Acreditación y el promedio de publicaciones anuales es inferior a 15.
>
> Universidades docentes con proyección en investigación: se diferencian de las anteriores porque generan un promedio anual de 15 o más publicaciones.
>
> Universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas: ofrecen hasta 6 programas de doctorado acreditados por la CNA y sus actividades de investigación se concentran en pocas áreas del conocimiento.
>
> Universidades de investigación y doctorados: ofrecen 7 o más programas de doctorado acreditados e investigan en un arco de áreas del conocimiento que abarca las ciencias, las artes, las ciencias sociales, humanidades y las tecnologías" (Reyes y Rosso, 2013: 139-140).

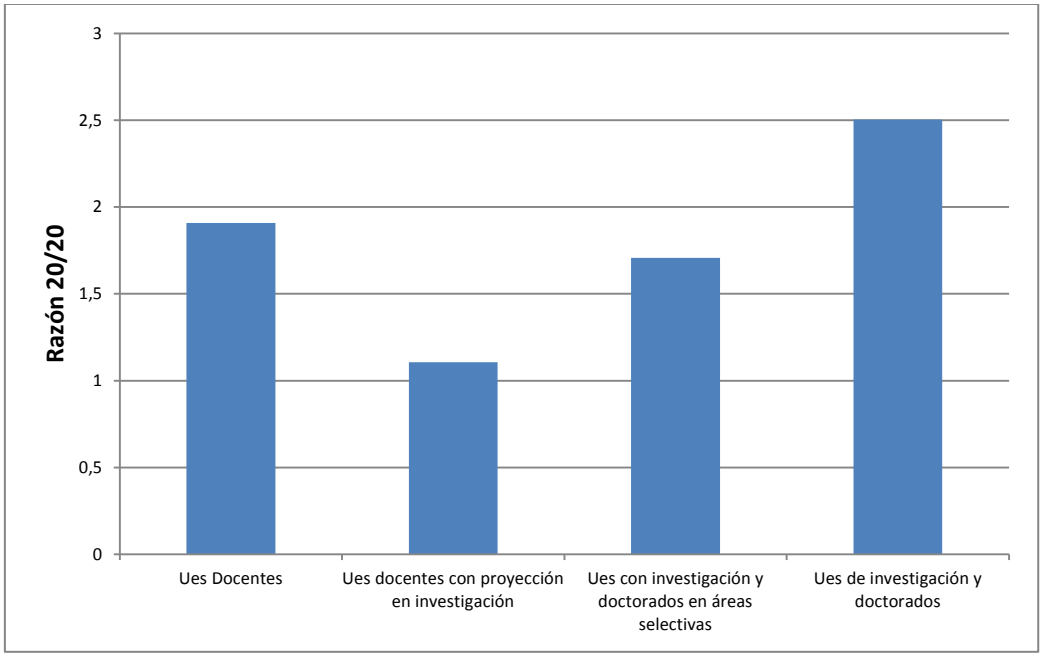
Las 33 universidades participantes del SUA se distribuyen de la siguiente forma en la taxonomía de Reyes y Rosso (2013):

Universidades docentes: Universidad de Atacama (UDA), Universidad Finis Terrae (UFT), Universidad Mayor (UMAYO), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Universidad de Playa Ancha (UPA).

Universidades docentes con proyección en investigación: Universidad de los Lagos, Universidad del Bío-Bío, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de Temuco (UCT), Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Universidad Arturo Prat (UNAP), Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Universidad de la Serena (ULS), Universidad de Magallanes (UMAG), Universidad Diego Portales (UDP), Universidad del Desarrollo (UDD).
Universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas: Universidad de Talca (UTAL), Universidad de Tarapacá (UTA), Universidad de la Frontera (UFRO), Universidad Andrés Bello (UNAB), Universidad Técnica Federico Santa maría (UTFSM), Universidad de Valparaíso (UV), Universidad Alberto Hurtado (UAH), Universidad Católica del Norte (UCN), Universidad de Antofagasta (UANT), Universidad de los Andes (UANDE), Universidad Adolfo Ibañez (UAI).
Universidades de investigación y doctorados: Universidad de Santiago de Chile (USACH), Universidad Austral de Chile (UACH), Universidad de Concepción (UDEC), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Universidad de Chile (UCH), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCH).

Para observarlas diferencias en la composición socioeconómica a nivel de estas categorías de instituciones y al interior de las mismas, se recurrió a la razón 20/20 del ICS. Este indicador es una manera de mostrar la desigualdad –en este caso, socioeconómica- y nos informa el número de estudiantes del quintil cinco del ICS que existen por cada uno del quintil uno. El gráfico N° 33 muestra esta información. En las universidades de investigación y doctorados hay 2,5 estudiantes del quintil 5 del ICS, por cada uno del quintil 1, mientras que en las categorías de universidades con proyección en investigación y con investigación y doctorados en áreas selectivas dicho valor es de 1,1 y 1,7 respectivamente. En las universidades docentes la razón 20/20 es de 1,9. De acuerdo a estos datos se puede afirmar que en las universidades de mayor complejidad académica y calidad, como son las de investigación y doctorados, existe una concentración de estudiantes de alta posición social. En las restantes categorías no se observa una relación directa entre complejidad académica institucional y composición socioeconómica de la matrícula, destacando el hecho de que en las universidades docentes se da mayor desigualdad entre los quintiles extremos.

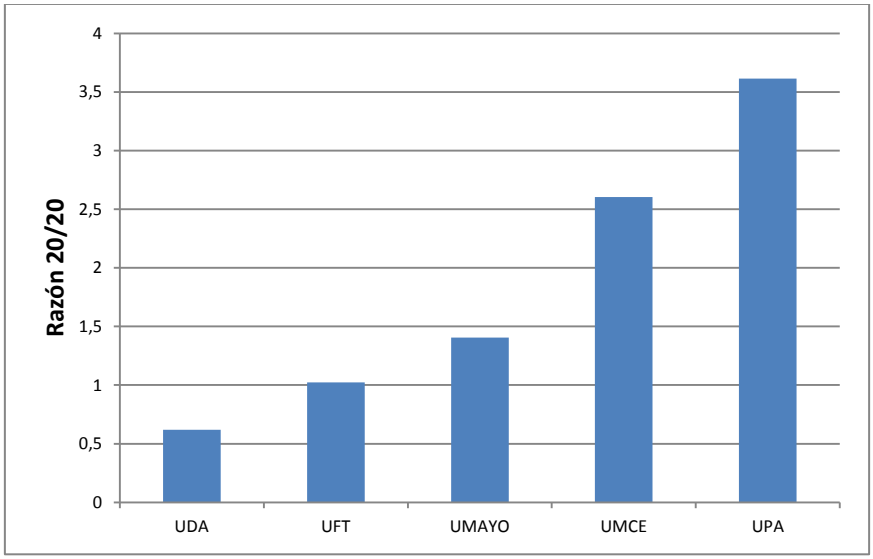
Gráfico 33 Razón 20/20 del ICS según tipo de instituciones, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Siempre considerando la heterogeneidad institucional existente en el sistema universitario chileno, se abrieron las categorías de la taxonomía de Reyes y Rosso (2013) para observar el indicador de la razón 20/20 a nivel de las instituciones de cada una de ellas. El gráfico N° 34 corresponde a la categoría "Universidades docentes". Se puede observar que dos universidades dos universidades estatales (UMCE, UPA) tienen mayor razón 20/20 que las universidades privadas presentes en esta categoría (UFT, UMAYO), a la vez que la Universidad de Atacama (UDA) tiene un valor menor a uno, lo que implica que concentra mayor cantidad de estudiantes del quintil 1 que del 5.

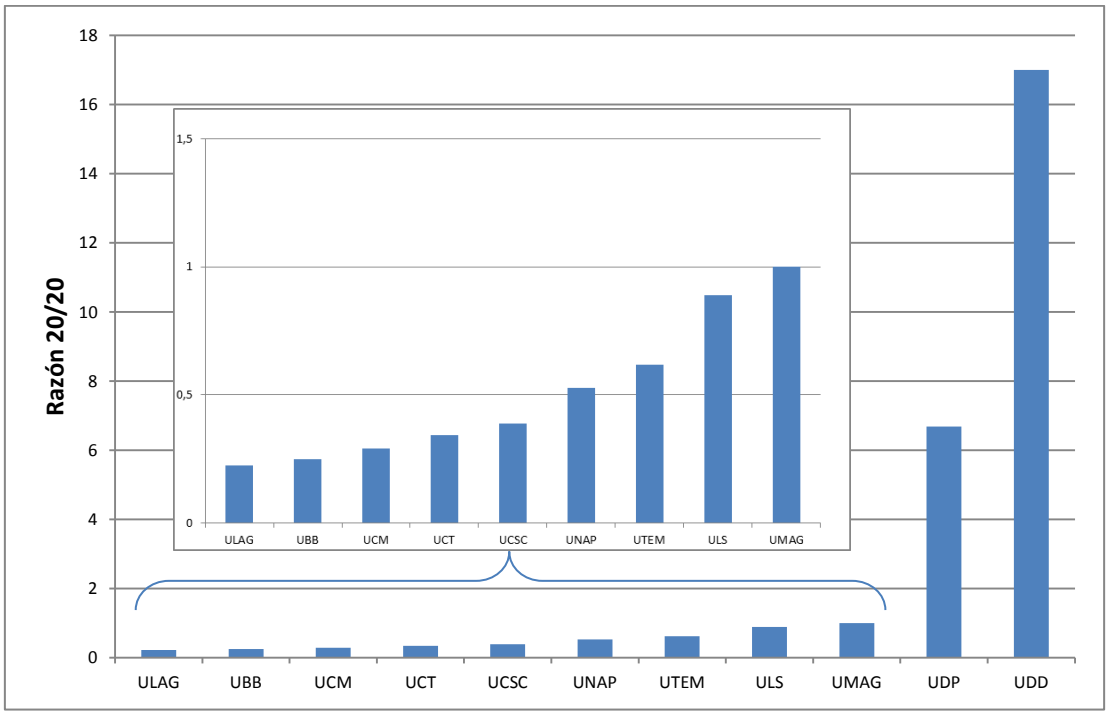
Gráfico 34 Razón 20/20 en universidades docentes



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

En la categoría "Universidades docentes con proyección en investigación" (gráfico N° 35) destacan dos universidades privadas no tradicionales con concentración de estudiantes de alta condición socioeconómica (UDP, UDD) que contrasta con el resto de las instituciones que exhiben una razón menor a 1 entre los quintiles extremos.

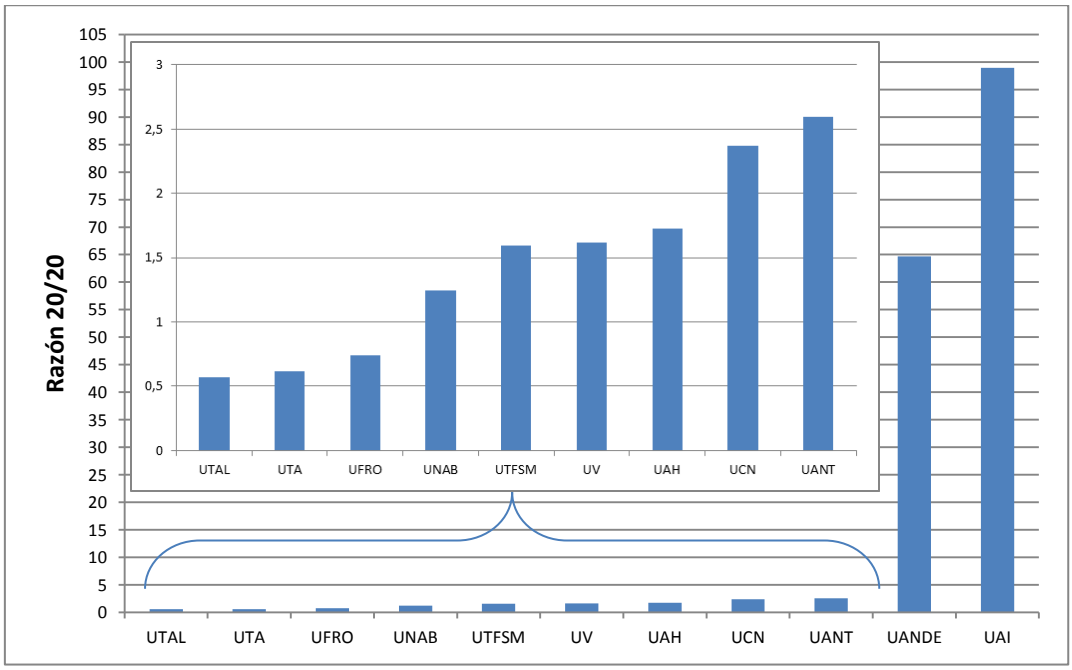
Gráfico 35 Razón 20/20 en universidades docentes con proyección en investigación, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

En la categoría “Universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas” (gráfico N°36), las diferencias inter institucionales son muy significativas. Se observan dos instituciones privadas con la mayor concentración del país de estudiantes del quinto quintil (Universidad Adolfo Ibáñez, UAI; Universidad de los Andes, UANDE). En el resto de las universidades también se observa heterogeneidad en el indicador. Destacan dos universidades del norte del país (Universidad Católica del Norte, UCN; Universidad de Antofagasta, UANT) en las que los estudiantes del quintil superior más que duplican a las del quintil inferior, lo que puede deberse a las particulares características sociales de las ciudades mineras. La Universidad Alberto Hurtado (UAH) y la Universidad Andrés Bello (UNAB) son dos universidades privadas con un perfil equilibrado entre los estudiantes de los quintiles extremos.

Gráfico 36 Razón 20/20 en universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas, 2014

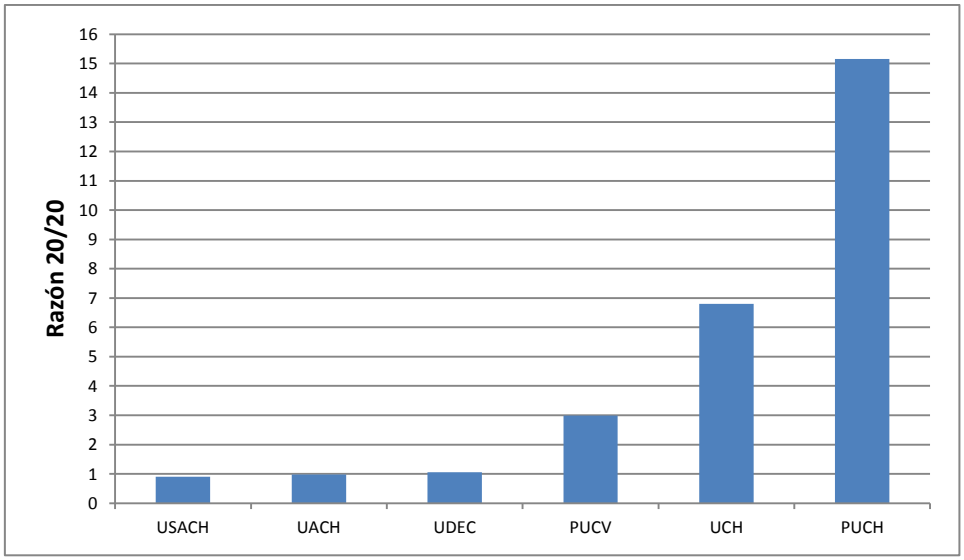


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Las diferencias entre instituciones en la categoría de Universidades de investigación y doctorados (gráfico N° 37) muestra que la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCH) tiene 15 veces más estudiantes del quintil 5 que del quintil 1, mientras que en Universidad de Chile (UCH) la cifra es de 6,8. Estas son las dos principales universidades del país y se sitúan en Santiago. En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso los estudiantes del quinto quintil triplican a los del primero. Esto contrasta con el resto de las instituciones de este grupo, en las que los quintiles extremos se encuentran equilibrados. Lo anterior significa que la composición socioeconómica de los seleccionados dista de estar alineada según el prestigio institucional, lo que refuta un

tópico común en la literatura: que vía la correlación de los criterios de selección con la gradiente socioeconómica, los cupos más valiosos son aprovechados por los más ricos (Orellana, 2011; Manzi, 2006). En este caso vemos como existen tres universidades académicamente complejas y con amplio abanico de áreas del conocimiento, a las que logran acceder igualitariamente los sujetos de los quintiles extremos del puntaje de caracterización socioeconómica.

Gráfico 37 Razón 20/20 en Universidades de Investigación y Doctorado, 2014

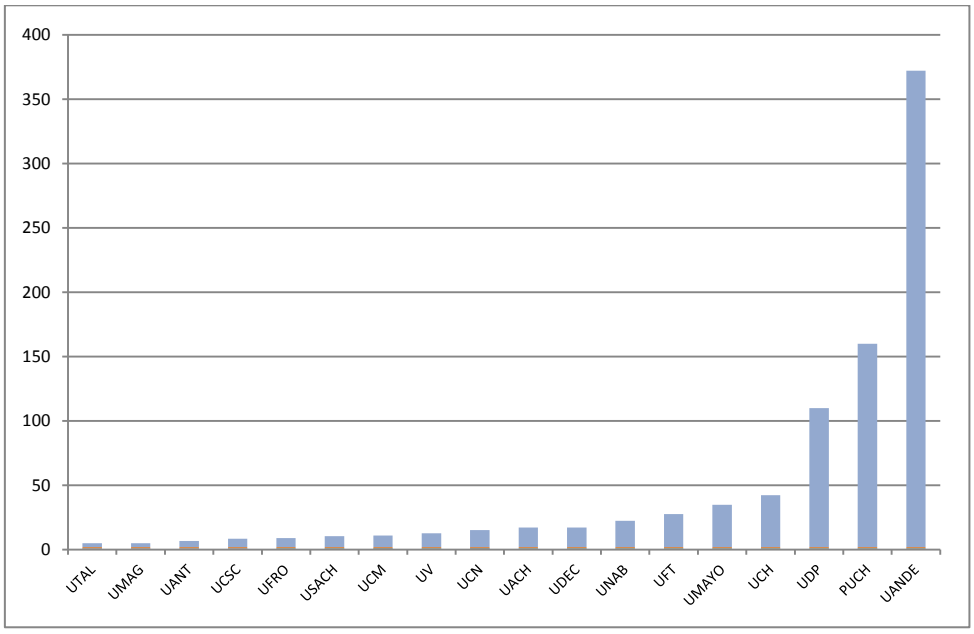


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

La información desplegada en los gráficos N° 34 a 37 muestra que los sujetos habilitados para ingresar a las universidades según los criterios del sistema de selección, se distribuyen en las instituciones sin seguir tan claramente una gradiente de prestigio correlacionada con la condición social. La segmentación social de la matrícula universitaria es un tópico común en la literatura (Díaz-Romero, 2006; Orellana, 2011; Salas, 2012; Manzi, 2006). Sin embargo, vemos que la concentración de estudiantes de altos ingresos y la consecuente baja diversidad social del alumnado es, en realidad, una característica acotada a un puñado de instituciones, todas de la Región Metropolitana (Universidad Adolfo Ibañez, Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile). Los casos de las grandes universidades de investigación y doctorados regionales, como la Universidad Austral y la Universidad de Concepción son ilustrativos al respecto. En estas, para decirlo en palabras simples, por cada hijo de gerente ingresa un hijo de obrero. Lo anterior remite a la pregunta sobre la pertinencia de la introducción de cambios globales *topdown* en los criterios de admisión para lograr más equidad al sistema, puesto que, al hacerlo, se parte de la base de una homogeneidad institucional. Sobre este punto volveremos más adelante.

Una posible objeción a lo anterior es que a nivel institucional se solapan las diferencias en el nivel social de los estudiantes entre carreras según su nivel de selectividad y prestigio. Con el fin de controlar lo anterior, se replicó el análisis para las carreras de Medicina. Lo esperable en este caso es que Medicina, al ser una carrera altamente selectiva en todas las instituciones, concentrara un alumnado homogéneo con un alto puntaje del índice ICS, puesto que los requisitos que se requieren para ingresar a ella constituirían una barrera tanto académica como social, habida cuenta de los mejores resultados en la PSU del segmento más adinerado de la población.[57] No obstante, lo que se observa en el gráfico N° 38 dista de ser así. Aunque la razón 20/20 oscila en rangos más altos que lo visto hasta ahora, se mantienen las diferencias entre instituciones, particularmente, entre las metropolitanas y las regionales.

Gráfico 38 Razón 20/20 para carreras de medicina según instituciones, 2014



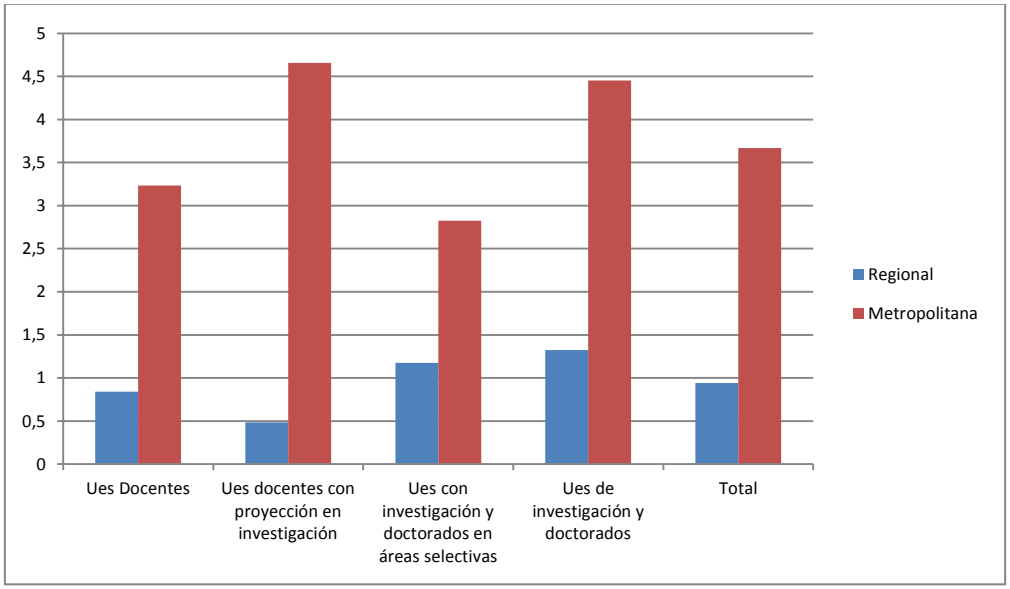
Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Lo anterior sugiere que existe un componente geográfico poco atendido cuando se trata el tema de la desigualdad de acceso a la educación superior. En general, al limitarse los análisis a las diferencias entre tipos de colegios, se ocultan otras dimensiones de relevancia. El gráfico N° 39 muestra la razón 20/20 ya explicada, en las dimensiones cruzadas del tipo de institución y la localización geográfica de las carreras. Como se aprecia, cualquiera sea la categoría de universidades que se considere, existen

[57] Sólo en la carrera de Medicina de la Universidad de Magallanes el puntaje ponderado mínimo de ingreso es inferior a 700 puntos.

ostensibles diferencias entre las instituciones y sedes regionales y aquellas situadas en la Región Metropolitana con respecto a la composición socioeconómica de la matrícula.

Gráfico 39 Razón 20/20 según tipos de universidades y localización geográfica, 2014[58]

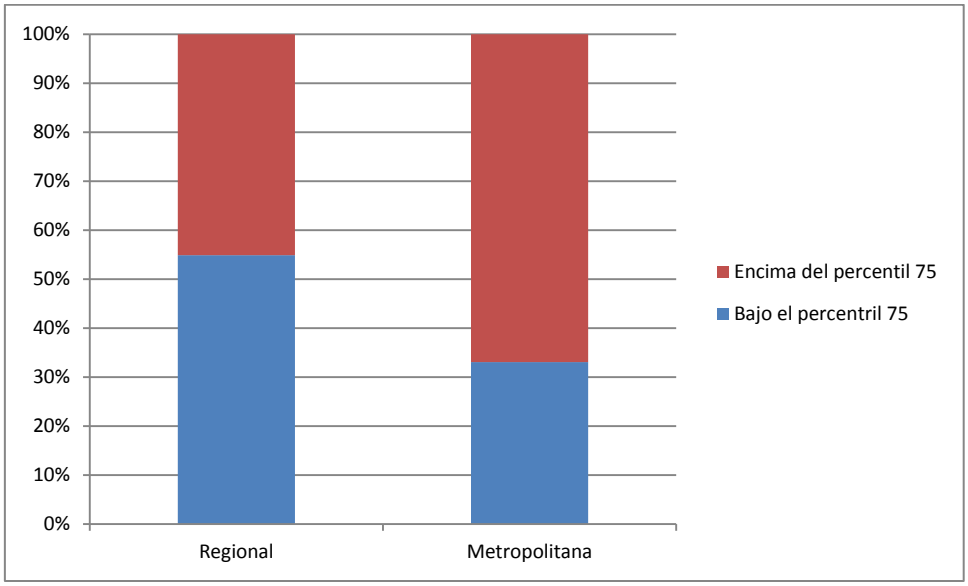


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Por otra parte, en las carreras situadas en regiones los puntajes del test de admisión son menores. El gráfico N° 40 muestra el porcentaje de seleccionados según si están por encima o bajo el percentil 75 de puntaje de la PSU y además según la localización geográfica de la carrera, demostrándose la asimetría entre las provincias y Santiago.

[58] Como hay instituciones con sedes, la localización usada en el gráfico no corresponde a la ubicación de la casa matriz, sino a la sede de dictación de cada una de las carreras.

Gráfico 40 Seleccionados según localización geográfica del grupo familiar y porcentaje con puntaje superior o inferior al percentil 75 de la PSU, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE

Por un lado, los rendimientos en el test de admisión son mayores en la región metropolitana que en las regiones, tal como se muestra en la tabla N° 26. Por otro, la tendencia creciente de los aspirantes a la educación superior es a estudiar en la ciudad o región de domicilio del grupo familiar (Brunner, 2007) lo que hace que las universidades regionales sean menos selectivas (tabla N° 27).

Tabla 26 Puntajes promedio PSU por rango y regiones seleccionadas, 2014

Rango	Total	VIII Región	I Región	XIV Región	Metropolitana
> 475	58,61%	56,81%	54,31%	51,70%	64,67%
> 500	49,35%	46,85%	45,31%	41,57%	56,38%
> 550	31,58%	27,95%	27,46%	24,60%	39,29%
> 600	17,28%	13,98%	13,82%	12,18%	23,74%
> 700	2,66%	1,72%	2,12%	1,81%	4,37%

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Tabla 27 Seleccionados según si provienen o no de la misma sede, 2001-2014

		Indica si el postulante queda seleccionado en una región distinta de la propia		Total
		No migrante	Migrante	
Año	2001	64,5%	35,5%	100,0%
	2002	68,9%	31,1%	100,0%
	2003	68,1%	31,9%	100,0%
	2004	66,9%	33,1%	100,0%
	2005	66,7%	33,3%	100,0%
	2006	66,6%	33,4%	100,0%
	2007	66,5%	33,5%	100,0%
	2008	66,5%	33,5%	100,0%
	2009	68,7%	31,3%	100,0%
	2010	67,8%	32,2%	100,0%
	2011	69,3%	30,7%	100,0%
	2012	74,5%	25,5%	100,0%
	2013	76,5%	23,5%	100,0%
	2014	77,1%	22,9%	100,0%
Total		70,3%	29,7%	100,0%

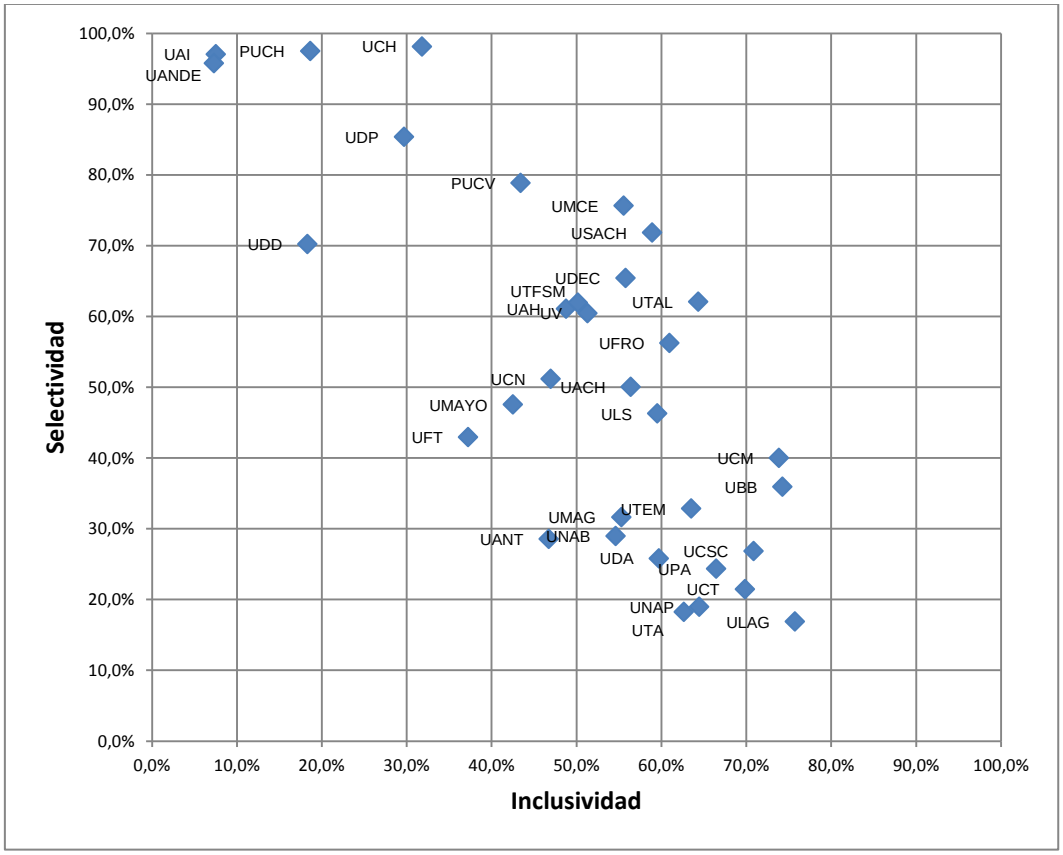
Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Los datos mostrados precedentemente permiten afirmar que el alineamiento del prestigio institucional y el capital social, económico y cultural de las familias es más bien relativo. La concentración de individuos de altos ingresos es, como se ha visto, una característica de unas pocas instituciones situadas en la cúspide del sistema universitario chileno. Así mismo, la concentración de individuos de bajos ingresos, también se da en unas pocas instituciones regionales, como lo son las Universidad de los Lagos, Universidad del Bío-Bío, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco. Existen además universidades situadas arriba en una escala de prestigio, que tienen una importante diversidad social de su matrícula como la Universidad de Santiago, la Universidad Austral y la Universidad de Concepción.

Para detallar y dar una visión sinóptica de la distribución social de la matrícula universitaria, el gráfico siguiente ubica a las instituciones en las siguientes coordenadas:

- Selectividad: Porcentaje de los seleccionados por encima del percentil 75 de la PSU.
- Inclusión: Porcentaje de seleccionados que están por debajo de la mediana del índice ICS.

Gráfico 41 Selectividad e inclusión según instituciones, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

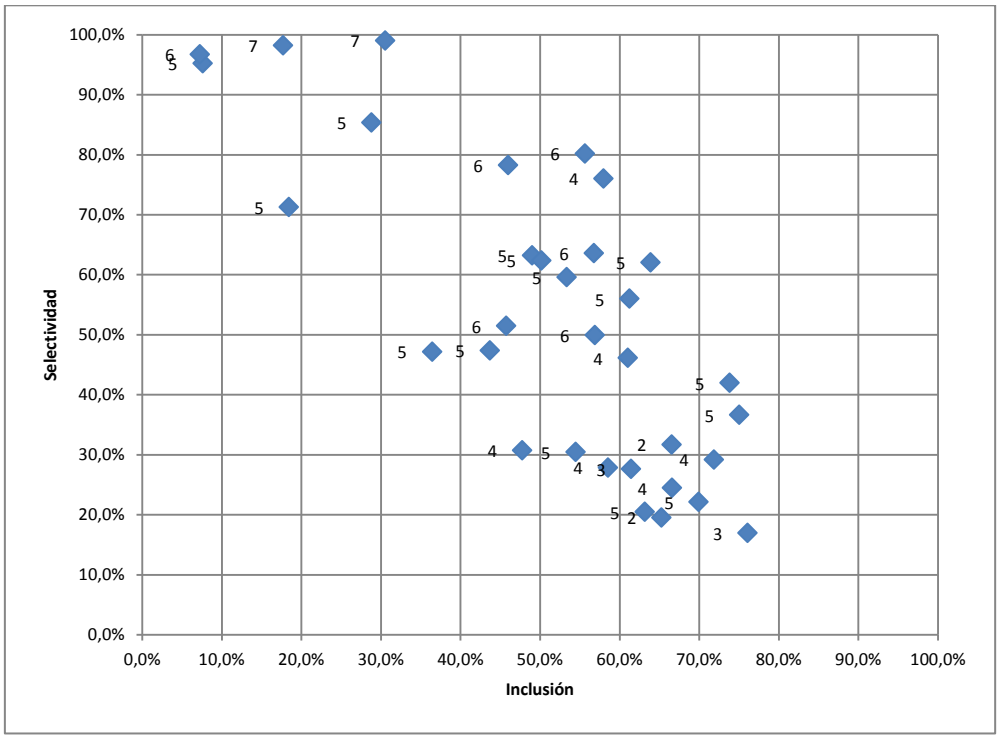
En general se puede afirmar que la distribución de instituciones que muestra el gráfico anterior, se debe a la mutua transferencia de prestigio que se produce entre estudiantes de altos puntajes en los test estandarizados y las instituciones más selectivas, configurando un bucle de mutua atracción. Adicionalmente, es un hecho reconocido la correlación entre puntajes y riqueza familiar, tanto por la herencia de capital cultural, como por el hecho de que en Chile se puede pagar tanto por una educación cuya calidad esté sobre el mínimo que otorga el Estado de forma gratuita, como por la preparación para la rendición del test de admisión (véase capítulo 3).

La segregación social que se produce en el sistema escolar se transfiere, vía el sistema de selección, a los estudios superiores, pero no por la capacidad de pago –al menos no directa y formalmente- sino por las diferencias en los resultados educacionales de los sujetos según la condición social de las familias. No obstante, la desagregación de la información que se muestra en el gráfico N° 41 obliga a revisar cuidadosamente los juicios sobre el sistema de selección. Existe una situación excepcional de ciertas universidades que concentran estudiantes de altos puntajes y alta condición social, comparativamente con la mayor homogeneidad social que se aprecia en el resto. Al tomar en cuenta la diversidad de tipos de instituciones que se aprecian

entre las 33 que forman parte del sistema de selección, podemos ver que, aun existiendo una correlación general entre prestigio y composición social de la matrícula, esta dista de ser lineal. Esto permite dialogar con algunos tópicos surgidos del marco teórico, como las hipótesis del desvío y de la desigualdad mantenida al máximo, articulación que se abordará más adelante.

Una réplica del gráfico anterior indicando ahora los años de acreditación de las instituciones se muestra en el gráfico N° 42.

Gráfico 42 Selectividad e inclusión social en las universidades, según años de acreditación, 2014



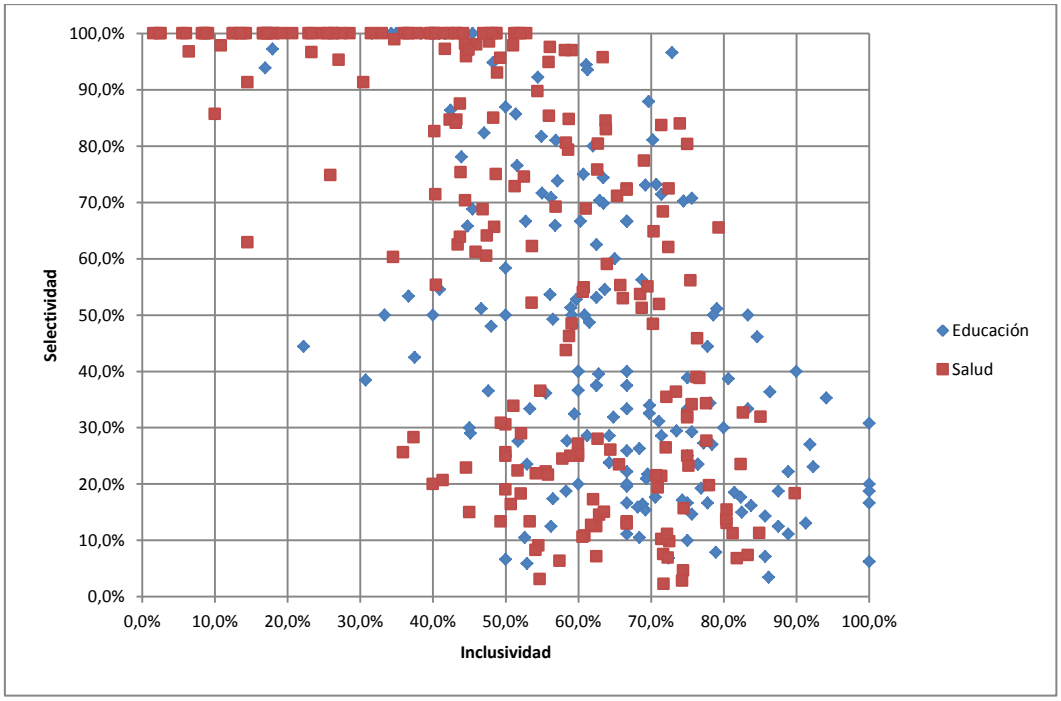
Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE y Comisión Nacional de Acreditación, https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx consultado el 15 de febrero de 2015.

El gráfico refuerza lo señalado anteriormente. Si bien en términos generales se puede afirmar que existe una cierta gradiente que relaciona el nivel socioeconómico de las personas y las instituciones, al observar en detalle, se constata la existencia de instituciones de calidad (por ejemplo, acreditación mayor a 4 años), con altos grados de inclusión y selectividad media-alta o baja. Esto permite refutar que el proceso de asignación de plazas en las carreras que se ejecuta en el Sistema Único de Admisión genera un acceso estratificado socialmente.

Sin duda, dentro de cada institución existen una variedad de carreras cuyos alumnos también tienen diversos perfiles socioeconómicos, generalmente asociados también a la selectividad de aquellas. El gráfico N° 43 muestra y compara las carreras

de las áreas de salud y educación en las coordenadas de la inclusión y la selectividad ya explicadas y usadas en los gráficos anteriores. Se eligieron éstas áreas de carreras debido a las diferencias de selectividad que manifiestan. Si bien se pueden distinguir diferencias generales (en las primeras hay un grupo muy selectivo y socialmente menos inclusivo), el gráfico destaca la diversidad que se da a los largo de la oferta académica de las universidades participantes del SUA, independiente del tipo de carrera.

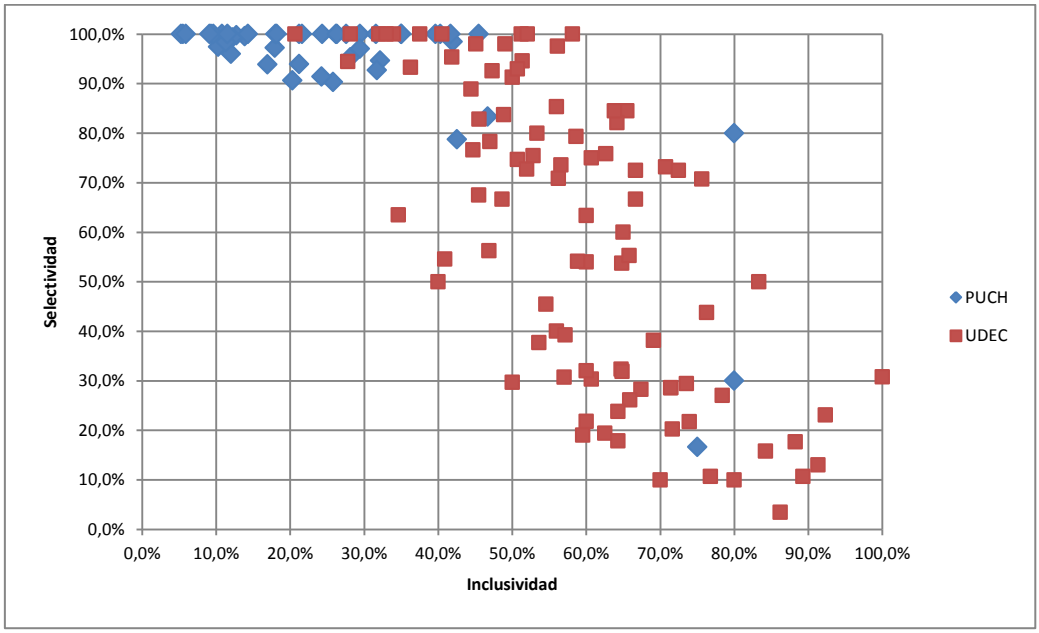
Gráfico 43 Selectividad e inclusividad carreras de la salud y educación, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Así mismo, al comparar en el nivel de desagregación de carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad de Concepción, dos instituciones de investigación y doctorados la primera de la Región Metropolitana y la segunda de la Región del Bío-Bío, bajo los mismos parámetros (gráfico N° 44) se observan las marcadas diferencias entre ambas instituciones en cuanto al perfil de sus estudiantes.

Gráfico 44 Selectividad e inclusividad en las carreras de la Universidad de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014

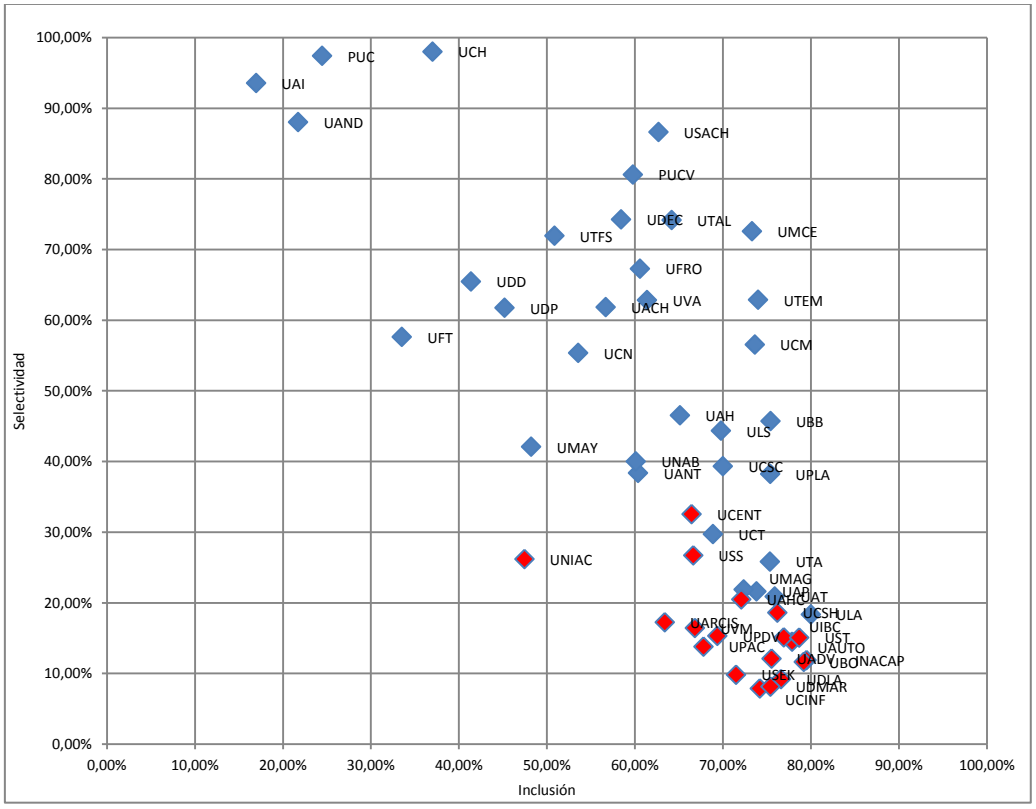


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Ahora bien, ¿qué se puede afirmar de la composición social de la matrícula en las instituciones que no forman parte del Sistema Único de Admisión? Como ya se ha señalado, actualmente un conjunto de 27 universidades resuelven la admisión de estudiantes fuera del SUA, por procedimientos propios de cada una de ellas, aunque suelen usar en mayor o menor medida los puntajes de la PSU. En general, se trata de universidades de menor prestigio, varias de ellas de carácter masivo. Es relevante señalar además que, reconocidamente, varias de estas instituciones tienen fines de lucro y han expandido su matrícula gracias a la existencia del Crédito con Aval del Estado (Guzmán, González, Figueroa y Riquelme, 2014).

Utilizando el registro empírico de personas con Crédito con Aval del Estado y del Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), se pudo construir una base de datos representativa de la matrícula total universitaria del país para 52 instituciones de las cuales se encontraron datos. Relacionando a su vez ese registro con los archivos del SUA, puesto que la mayoría de las personas que siguen estudios superiores rinden la PSU con independencia si finalmente se matriculan o no en las universidades participantes, se pudo replicar la construcción del ICS para un conjunto de estudiantes de las diferentes instituciones tradicionales y privadas. Al observar dicha población en las coordenadas ya utilizadas de la selectividad y la inclusión, obtenemos el resultado que muestra el gráfico siguiente:

Gráfico 45 Selectividad e inclusión social a la universidad, 2008 - 2012.



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE, archivos del Crédito con Aval del Estado y archivos del Fondo Solidario de Crédito Universitario.

Los puntos rojos corresponden a la matrícula de instituciones no participantes del SUA. Se aprecia claramente como se trata de un alumnado de más bajo nivel socioeconómico a la vez que de bajos puntajes en el test de admisión, lo que se puede interpretar como indicador de un capital cultural limitado. El modelo de desarrollo y expansión de la educación universitaria chilena reseñado anteriormente, ha implicado el aumento de expectativas y de participación entre estos grupos sub-representados los que han sido aprovechados por algunas de estas instituciones para generar un negocio a partir de los aranceles y la captación de recursos del estado vía créditos bancarios como el CAE.

A partir del análisis precedente es posible construir una tipología de las universidades chilenas según calidad y perfil socioeconómico de la matrícula. Para ello se clasificaron las instituciones según sus años de acreditación en alta (más de 5 años), media (4 a 5 años) y baja (menos de 5). Así mismo, se determinaron cuatro grupos según la composición social expresada como la razón 20/20 entre el quintil más rico y el más pobre: Muy exclusivas (razón de más de 50), exclusivas (razón mayor que 7 y menor a 50), inclusivas (razón entre 1,5 y 6) y muy inclusivas (igualdad entre ambos quintiles). El resultado se observa en la tabla siguiente:

Tabla 28 Tipología de universidades chilenas, según acreditación y perfil social de los estudiantes. (Con un asterisco universidades no pertenecientes al SUA)

Acreditación	Muy exclusivas	Exclusivas	Inclusivas	Muy inclusivas
Alta	Adolfo Ibañez	de Chile Católica de Chile	Católica del Norte Católica de Valparaíso	de Santiago de Chile Austral de Chile de Concepción
Media	de los Andes	Diego Portales del Desarrollo	Andrés Bello Metropolitana de Ciencias de la Educación Técnica Federico Santa María de Valparaíso Alberto Hurtado de Antofagasta Mayor Finis Terrae	del Bío Bío Católica del Maule Católica de Temuco Católica de la Santísima Concepción de Talca de Tarapacá de la Frontera de la Serena de Magallanes de Atacama de Playa Ancha
				*Adventista *Autónoma *Cardenal Silva Henríquez *de Viña del Mar *San Sebastián
Baja				de los Lagos Arturo Prat Tecnológica Metropolitana
				*Academia de Humanismo Cristiano *ARCIS *Central *del Pacífico *Santo Tomás *Tecnológica de Chile INACAP *Bernardo O'Higgins
Sin acreditación				*de las Américas *del Mar *Iberoamericana *SEK *Pedro de Valdivia *UCINF *UNIACC

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE, archivos del Crédito con Aval del Estado, Fondo Solidario de Crédito Universitario y Comisión Nacional de Acreditación, https://www. cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx consultado el 15 de febrero de 2015.

La distribución de la matrícula universitaria total, clasificada según las categorías usadas en la tabla precedente se muestra a continuación (tabla N° 29):

Tabla 29 Matrícula universitaria de pregrado, según tipología de instituciones por acreditación y perfil social de los estudiantes, 2014

Acreditación	Muy exclusivas	Exclusivas	Inclusivas	Muy inclusivas	Totales
Alta	8.050 – 1,41%	50.282 – 8,78%	23.420 – 4,09%	55.380 – 9,67%	137.132 - 23,95%
Media	6.789 – 1,19%	27.721 – 4,84%	105.185 – 18,36%	134.828 – 23,54%	274.523 - 47,93%
Baja				105.462 – 18,41%	105-462 - 18,41%
Sin acreditación				55.722 – 9,53%	55.722 - 9,53%
Total	14.839 – 2,60%	78.003 – 13,62%	128.605 – 22,45%	351.392 – 61,15%	572.839 – 100%

Fuente: Elaboración propia en base a MINEDUC, Servicio de Información de la Educación Superior, http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados y Comisión Nacional de Acreditación, https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx

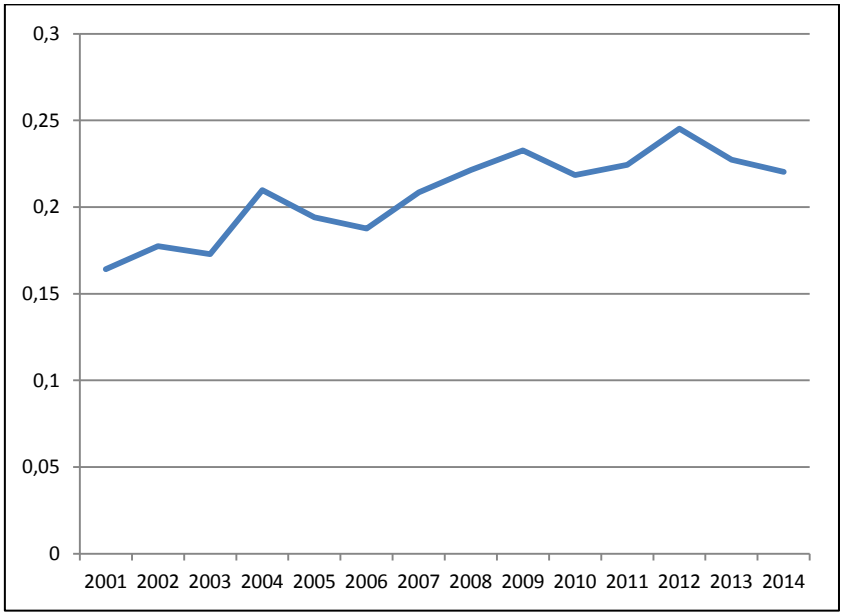
Variadas conclusiones se pueden sacar a partir de los cuadros precedentes. El primer lugar, resalta la existencia de unas pocas universidades que pueden señalarse como con baja diversidad social de su alumnado, todas situadas en Santiago, salvo una que tiene su sede central en regiones. En segundo lugar, existen universidades de alta acreditación, inclusivas y muy inclusivas. Destacan las universidades de Santiago, de Concepción y Austral de Chile que quedan en la categoría de muy inclusivas y calidad alta, todas ellas universidades complejas, con importante componente de investigación y que tienen un alumnado diversificado socialmente. En tercer lugar, en la zona media de acreditación, existen varias universidades socialmente inclusivas, la mayoría de tipo docente con más o menos componente de investigación, en su mayoría situadas en regiones y que figuran acompañadas de varias universidades no pertenecientes al SUA. En tercer lugar, entre las instituciones muy inclusivas de baja acreditación figuran cuatro universidades estatales, derivadas del desmembramiento de las universidades del Estado acometido por la dictadura militar. Finalmente, en cuarto lugar, se destacan universidades no acreditadas, no selectivas, ninguna de las cuales forma parte del SUA.

Si bien en términos gruesos se puede decir que las instituciones no pertenecientes al SUA acogen un alumnado que se sitúa en la parte inferior de la pirámide social, no por eso se puede concluir que el proceso de admisión, *por sí mismo y en tanto tal*, produce un acceso segmentado a la educación superior en su interior. Por el contrario, se puede observar que un 55,66% de la matrícula universitaria es de estratos medio-bajos y está en instituciones con acreditación media y alta, la mayoría de ellas pertenecientes al SUA. Destaca casi un 14% de estudiantes de estratos medios y bajos que estudia en instituciones de acreditación alta.

Con el propósito de reforzar lo anterior, calculamos el Índice de Disimilitud de Duncan en la matrícula universitaria de las 33 instituciones adscritas al SUA. Este indicador informa la proporción de estudiantes de un subgrupo determinado (en este caso el quintil 1) que debería ser trasladado de universidad para lograr una distribución igual a la proporción que representa dicho subgrupo en la matrícula total, es decir, una distribución no segregada. El Índice de Duncan se expresa en una valor entre 0 y 1, en el que el 0 implica ausencia de segregación y el 1 segregación máxima. La literatura calcula este índice en sistema escolar chileno en 0,53 situando a Chile como uno de los países con mayor segregación socioeconómica de la matrícula escolar del mundo (Carrasco *et al*., 2014). Por nuestra parte calculamos el Índice de Disimilitud de Duncan en 0,2 al interior de la matrícula universitaria de las 33 instituciones señaladas para el año 2014, lo que puede interpretarse como que los niveles de segregación de la matrícula escolar no se transfieren a la educación superior universitaria, existiendo –tal como se ha visto- una diversidad social importante al interior de las instituciones.

En todo caso al calcular el Índice de Duncan longitudinalmente, sólo para las 25 universidades del Consejo de Rectores, se describe una clara tendencia al alza de este índice, como lo muestra el gráfico N° 46:

Gráfico 46 Índice de Disimilitud de Duncan, Universidades del CRUCH, 2001-2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Lo anterior permite pensar en algunas consecuencias para la política pública, tanto en materia de la admisión estudiantil como del financiamiento de los estudios, las que sólo se enuncian a continuación. Por un lado, no se ve razón para no universalizar al SUA como un mecanismo de cobertura nacional, a condición de que las instituciones

participantes cumplan con el respeto a las reglas y estén acreditadas. Por su parte, el SUA podría revisar algunas reglas que excluyen a postulantes por su puntaje en la PSU o incorporar mecanismos de acción afirmativa de alumnos de la parte baja de la pirámide social que no alcanzan esos mínimos a fin de que puedan acceder a instituciones de calidad. Este "ensanchamiento" del SUA permitiría evitar la proliferación de micro mecanismos particulares de admisión que buscan la inclusión, pero cuyo efecto a nivel sistémico es más bien modesto. Sin duda que esto debe ir acompañado de medidas de apoyo a la inserción universitaria, pero esto ya es hoy una realidad en un amplio espectro de instituciones, motivado simplemente por la expansión de la cobertura.

En lo que respecta al financiamiento estudiantil, se debería también universalizar un solo sistema sea este mediante becas y créditos o alguna forma de gratuidad, a condición de que las instituciones estén acreditadas y, por sobre todo, que se conviertan en efecto en corporaciones sin fines de lucro. La pertenencia a un sistema despersonalizado y transparente de admisión como el SUA, podría elevarse a política pública con sustento legal y ser también condición para el acceso al financiamiento del Estado. Sobre estas posibilidades de reforma de la admisión estudiantil volveremos con posterioridad, en las conclusiones.

4.3.4 Cambios longitudinales en la composición social de la matrícula

Como se ha señalado más arriba, ha existido un debate de más de una década sobre las brechas socioeconómicas de acceso a los estudios de pregrado y su relación con los criterios de selección que se utilizan. A los programas focalizados de inclusión, se suman los intentos de introducir cambios a nivel sistémico en la selección universitaria. Los dos más importantes han sido el reemplazo del test de admisión, de uno basado en el constructo "aptitud académica" a otro basado en el currículum de la enseñanza media; y la introducción del denominado "Puntaje Ranking de Notas", consistente en una bonificación del puntaje otorgado por el promedio de enseñanza media a los postulantes situados por encima del promedio de las tres generaciones anteriores de egresados de su colegio. En ambos casos, -como ya se ha visto- los objetivos fueron introducir un factor que aumentara la equidad y la calidad en el proceso de selección.

A nuestro juicio, al tratarse de factores que operan a nivel de todo el sistema de selección y al cuál son sometidos todos los postulantes, se deberían esperar cambios en las condiciones de equidad en el acceso verificables precisamente en ese nivel, lo cual es reconocido en el caso del "Puntaje Ranking de Notas", al afirmar su creador que este

mecanismo no es un "parche". [59] Tanto la PSU como el "Puntaje Ranking de Notas" son factores de selección que se consideran en todas las carreras e instituciones participantes en el sistema y los resultados en materia de equidad se han evaluado exclusivamente en términos de las brechas por tipo de colegio y no en base a cambios en la composición social de los seleccionados.

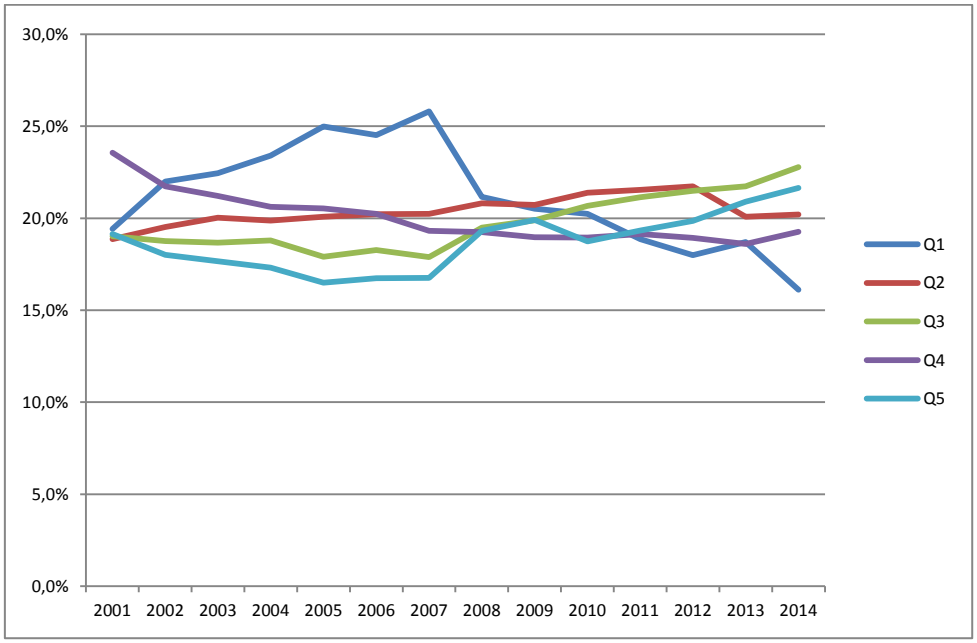
Creemos que lo anterior no sólo es una manera errónea de evaluar los cambios en los criterios de admisión en términos de sus efectos en la equidad del acceso, sino también tiende a construir un tipo de conocimiento que no guarda relación con la promesa inicial. La voluminosa discusión iniciada el año 2000 y cuyos ecos continúan, acerca de si son más justos los tests de admisión basados en aptitudes o en contenidos escolares y su resolución en favor de los últimos, creó la expectativa de cambios importantes en la composición social de la población seleccionada; sin embargo, no se conoce un estudio que permita corroborarlos. Así mismo, la discusión en torno al "Puntaje Ranking de Notas" y su potencial de equidad en la selección, no se evalúa en esos mismos términos, sino sólo estudiando la escasa población cuya situación de selección se vio alterada por el cambio de criterio y basados en la sola dimensión del tipo de colegio. Insistimos en que, al introducir estos nuevos factores a nivel general (todas las carreras, todas las instituciones) se deberían esperar cambios observables en algún nivel importante de agregación.[60] En lo que sigue, por tanto, se evalúa si han existido variaciones longitudinales en la composición social de los seleccionados, producto de los cambios en los criterios de selección, siguiendo la argumentación de que las modificaciones en estos, permitirían una mayor equidad en el acceso desde el punto de vista socioeconómico.

Para lo anterior, se mostrará la trayectoria longitudinal entre los años 2001 y 2014 del índice ICS construido a partir de las variables ya mencionadas. La hipótesis es que, en los años en que se introducen modificaciones en los criterios de selección que afectan a todo el sistema -2004 para el caso del cambio del test de admisión y 2013-2014 para el caso del "Puntaje Ranking de Notas"- se observarán cambios de dicho índice. Dicho seguimiento longitudinal se ha realizado sólo para las 25 universidades del CRUCH, para evitar la distorsión que, en la mirada longitudinal, provoca el ingreso de las universidades privadas nuevas el año 2012.

[59]Chilevisión. Programa Tolerancia Cero. Entrevista a Francisco Javier Gil, emitida el 20 de enero de 2014. Consultada el 4 de abril de 2014. http://www.chilevision.cl/tolerancia_cero/francisco-javier-gil/video/ francisco-javier-gil-lo-del-ranking-de-notas-no-es-un-parche/2014-01-20/000604.html

[60] Más adelante se realiza una evaluación más focalizada de la aplicación del Puntaje Ranking de Notas, puesto que se trata de una medida que ha causado polémica en los últimos dos años.

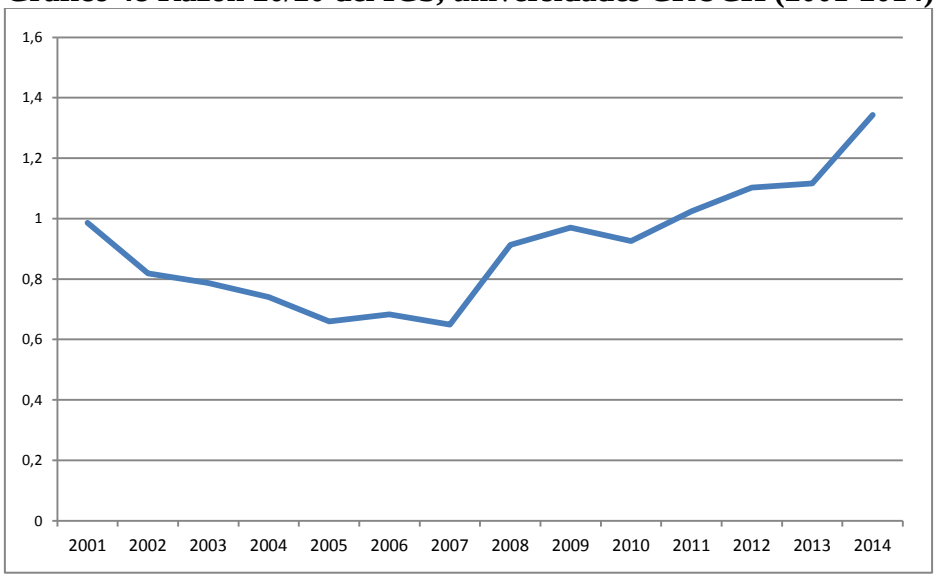
Gráfico 47 Porcentaje de seleccionados por quintiles, universidades CRUCH (2001-2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

El gráfico N° 47 muestra la trayectoria de la población de seleccionados entre los años 2001 y 2014, según el quintil del ICS a que pertenecen. Se muestra claramente la disminución de la participación del quintil 1, una situación estable para el quintil 2 y 4 y una curva ascendente de la población del quintil 3 y 5, lo que sugiere una disminución creciente de la población del quintil más pobre. A nivel de las diferencias entre los extremos, usando nuevamente la razón 20/20, obtenemos a lo largo del período lo siguiente:

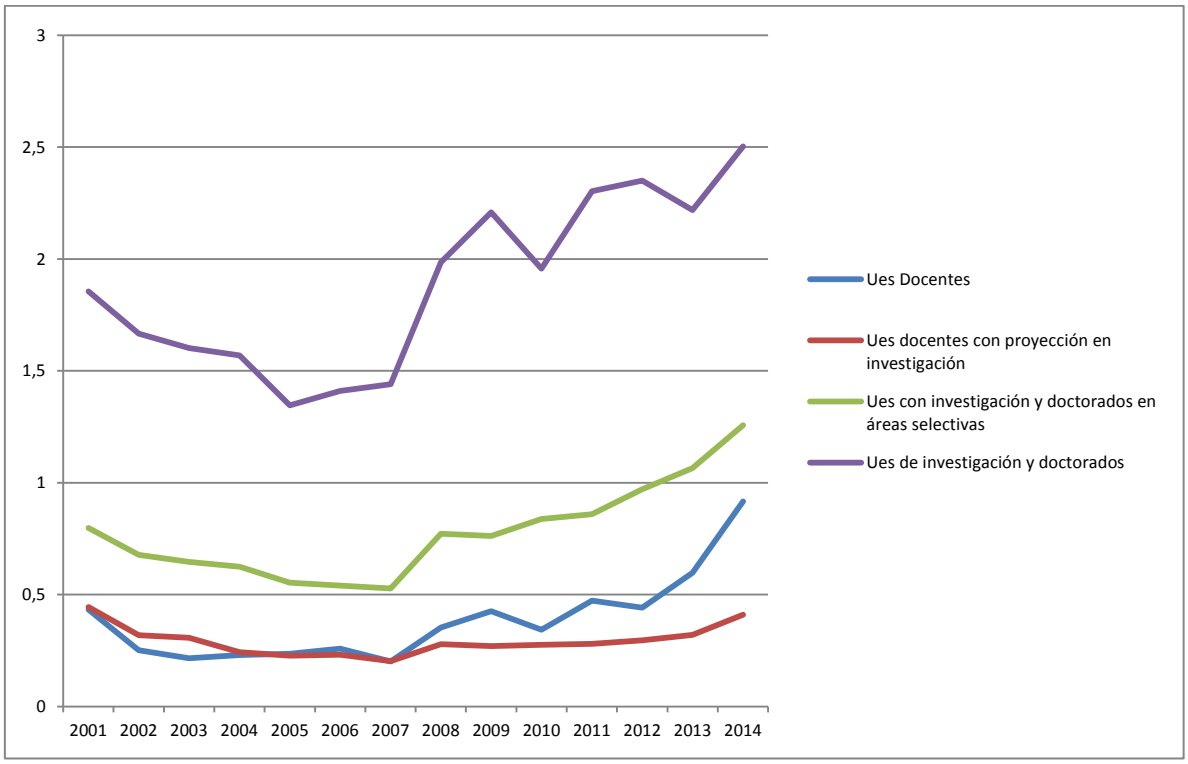
Gráfico 48 Razón 20/20 del ICS, universidades CRUCH (2001-2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

En el gráfico N° 48 el valor 1, indica igualdad entre ambas poblaciones (los seleccionados más ricos y los más pobres). La evolución de la trayectoria de desigualdad entre los extremos que se observan resulta interesante al analizarlas con respecto a los debates sobre los criterios de admisión que se han dado en la última década. Hasta el año 2003 se rendía la PAA y posteriormente la PSU. Por otra parte, el año 2013 se aplicó por primera vez el Puntaje Ranking de Notas. Como se observa, no existen variaciones significativas a nivel general asociado a estos cambios en los criterios e instrumentos de admisión. Particularmente llamativo es el hecho de que la razón 20/20 aumenta en los años 2013 y 2014, cuando se aplica el "Puntaje Ranking de Notas". Así mismo, la aparición de la PSU no cambió la tendencia observada en esos años, lo que cuestiona el argumento recurrente de los impulsores del cambio, en orden a que las pruebas basadas en aptitud serían una fuente de mayor desigualdad. Por otra parte, el año 2004 marca una estabilización de una tendencia a la baja, lo que permite concluir que, en cualquier caso, la PSU no trajo aparejado un aumento de la brecha socioeconómica de acceso verificable a partir del año que comienza a aplicarse. Esto sugiere que los dilemas y las discusiones planteadas tanto entonces como ahora, constituyen discusiones cuya resolución práctica no cambia los patrones de desigualdad de acceso a la educación superior universitaria.

Gráfico 49 Razón 20/20 del ICS según tipo de institución (2001-2014)

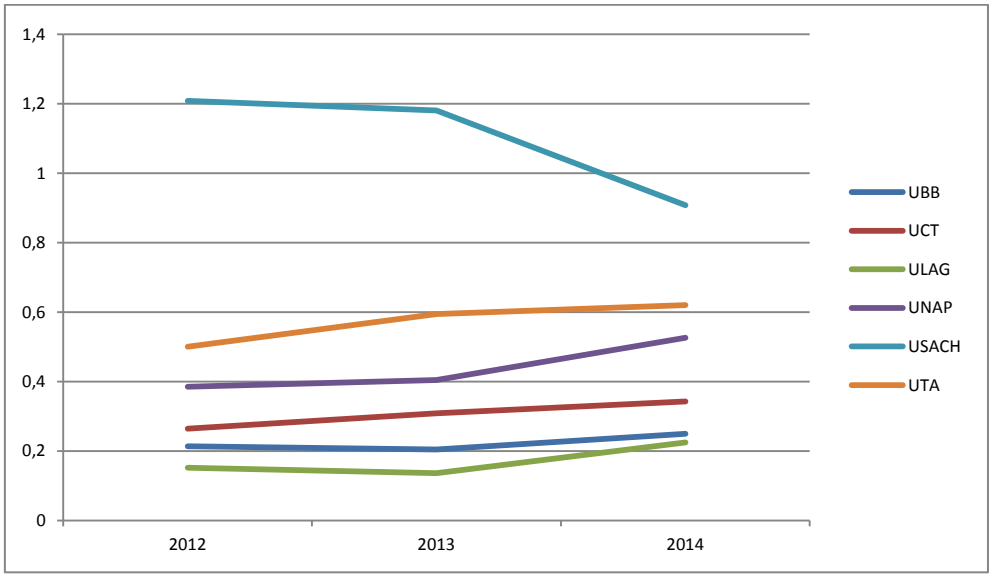


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Al desagregar por tipo de institución (gráfico N° 49), se observa la misma tendencia general. Incluso en las universidades docentes con proyección en investigación, que son las que en promedio mayor valoración otorgaron al Puntaje Ranking de Notas, con un 28%, la tendencia al alza se mantiene invariante con posterioridad al año 2012.

Al agrupar las universidades que ponderaron al máximo el Puntaje Ranking de Notas en la selección (40%), observamos que una sola de ellas tuvo un descenso reciente en la razón 20/20, pero tanto el año de inicio de dicha baja -2012, anterior al ranking- así como las fluctuaciones previas, permiten señalar que estas no se explican por dicho cambio en los criterios de admisión. El resto de las instituciones manifiestan la misma tendencia general ya señalada, que en los últimos años muestra un alza.

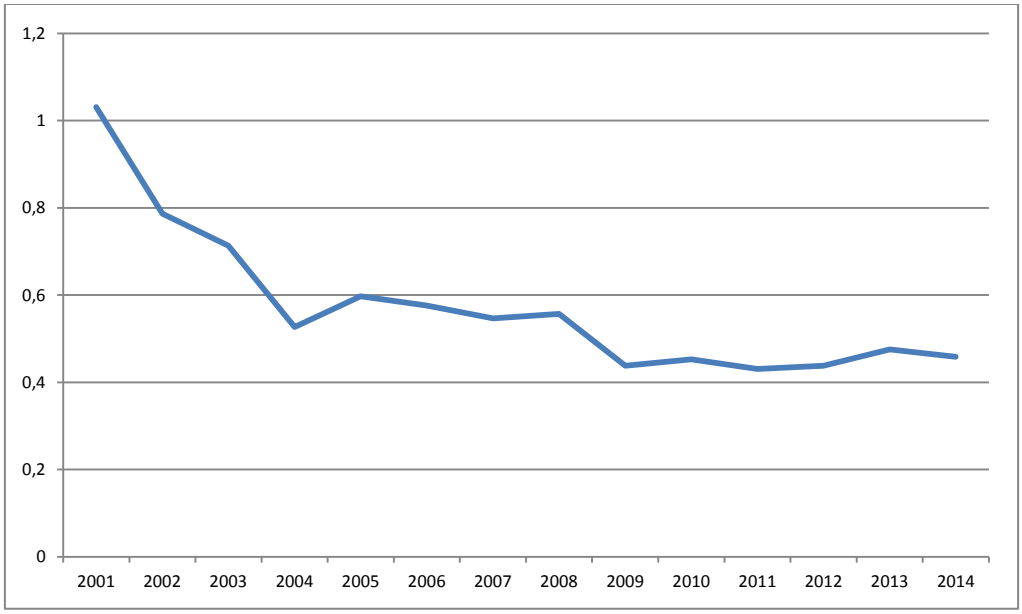
Gráfico 50 Razón 20/20 del ICS para universidades que ponderan ranking al máximo (2012-2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

El gráfico N° 51 considera la desigualdad entre el 20% más rico y el 20% más pobre, para el caso de las universidades de la octava región, la cual se seleccionó por tener una alta concentración de estudiantes y estar allí situada la más importante universidad regional. Como se puede observar, la curva es descendente y el valor menor a 1 en prácticamente todo el período. Para los años 2009 y siguientes el promedio es de 0,45 sin variaciones importantes que pudieran atribuirse a cambios en los criterios de admisión.

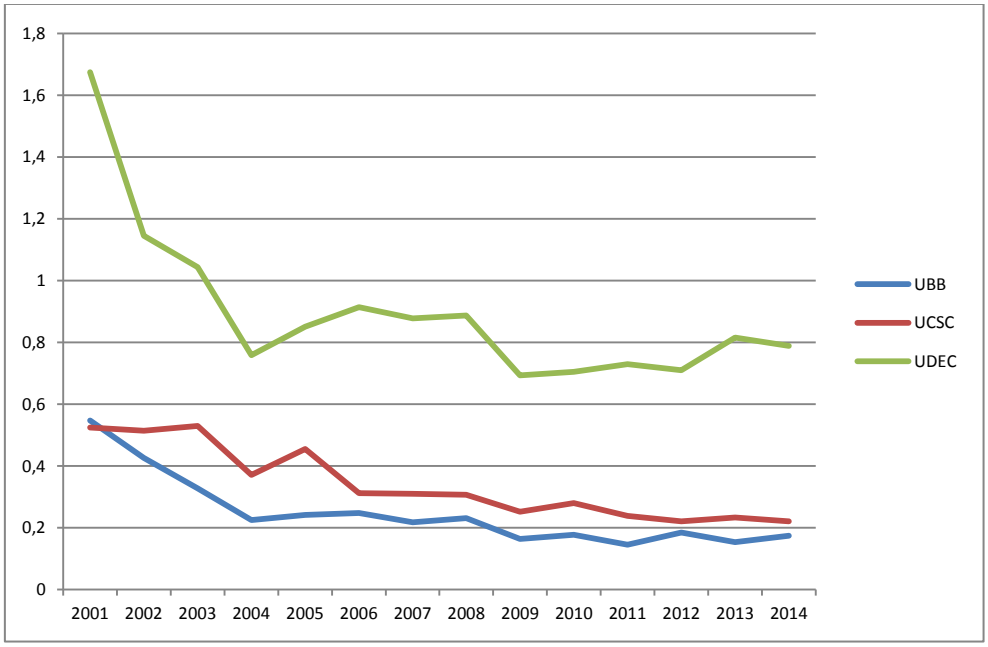
Gráfico 51 Razón 20/20 universidades CRUCH de la VIII región (2001-2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Al observar la misma información, desagregada por institución (gráfico N° 52), se ilustra que las tres universidades de la octava región son inclusivas, al estar el valor del indicador situado por debajo del 1. Las diferencias son más moderadas que las que se observan a nivel nacional. De particular interés son los casos de la Universidad del BíoBío (UBB) y la Universidad de Concepción (UDEC). La primera se posiciona actualmente como la mejor universidad en la categoría "docentes con proyección en investigación" y está acreditada por cinco años. La segunda es reconocida como la tercera universidad de investigación del país y la primera universidad no metropolitana, acreditada por seis años. Puede observarse además, como hay un leve descenso de la razón 20/20 en la UDEC en el año 2014, institución que ponderó el ranking en menor porcentaje que las otras dos.

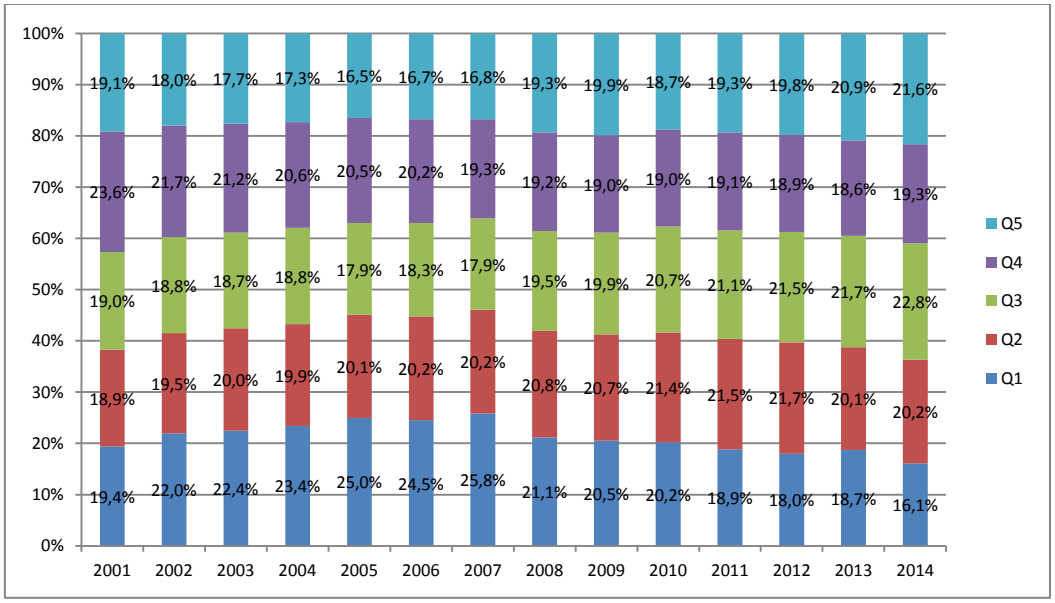
Gráfico 52 Razón 20/20 universidades CRUCH de la octava región (2001-2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

¿A qué se puede atribuir entonces los cambios en la composición socioeconómica de los estudiantes universitarios que se observan en el período y, en particular, la disminución del quintil 1? El gráfico N° 53 muestra la distribución de la matrícula según año y quintiles del ICS. Lo más resaltante de este gráfico es que al observar el quintil 1 se puede constatar que su participación porcentual en la matrícula disminuye a partir del año 2008. De esta forma, si en el año 2005 la razón q5/q1 era de 0,66, en el año 2014 se eleva a 1,34, es decir, se duplica.

Gráfico 53 Quintiles del ICS 2001 a 2014, Universidades del Consejo de Rectores



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

¿Qué puede explicar este fenómeno? Hay que detenerse a entender el mecanismo del Crédito con Aval del Estado y su contexto de surgimiento para poder explicar esta situación. Como ya se ha visto precedentemente, iniciándose la década del 2000, la cobertura de la educación superior llegaba a cifras del orden del 37% de los jóvenes de 18 a 24 años. Las tasas de graduación de la educación secundaria seguían aumentando, en especial en los sectores más pobres de la población, que incrementaban de esta forma la población formalmente elegible para los estudios superiores. A nivel subjetivo, las clases media y baja depositaban sus esperanzas individuales en el acceso de sus hijos a la educación superior y, de forma acentuada, a la universidad. Dos barreras relacionadas se interponían para que esta masa de jóvenes graduados de la educación secundaria pudieran acceder a la educación superior universitaria: la primera era el proceso selectivo de admisión, ya sea en el contexto del SUA o en los mecanismos particulares de las instituciones no participantes. La segunda, era el financiamiento. Si bien existe el sistema de becas y créditos al que acceden las universidades del Consejo de Rectores, estos tienen requisitos académicos de puntaje en la PSU que muchos de estos estudiantes no lograban superar. Las autoridades del gobierno de Ricardo Lagos pensaban que los estudiantes pobres que buscaban acceder a la educación superior podrían diferir el pago de sus estudios cuando llegaran los retornos propios de la educación universitaria, de forma que el problema se reducía a facilitar el acceso al crédito bancario. Como los bancos no estaban dispuestos a asumir el riesgo de prestar

dinero a estudiantes pobres, se propuso que, en el caso de mora, el erario fiscal sería el garante a la vez que el mismo subsidiaría la tasa de interés normal del crédito.[61]

Entre los años 2006 y 2013 el CAE había tenido 535.584 beneficiarios de los cuales 424.905 son de los tres quintiles más pobres.[62] La gran mayoría están matriculados en universidades muy inclusivas de baja acreditación que no forman parte del CRUCH ni del SUA. De esta forma, por un lado el mayor acceso al crédito bancario permitió derribar la barrera financiera para matricularse en instituciones con bajos o ningún estándar académico de admisión. Por otro lado, como los jóvenes y sus familias en general tienen una preferencia por una determinada carrera, las barreras académicas selectivas para ingresar a ellas ya no eran un problema: bastaba ingresar a la misma carrera en otra institución, en vez de cursar una carrera alternativa de menor preferencia. Esto explica que, en el contexto del SUA, disminuye la participación de los postulantes más pobres, puesto que migran a instituciones privadas con fines de lucro.

El CAE como política pública, pasó a ser representativo del modelo de desarrollo chileno de la educación superior. Al existir mecanismos de recompra con sobreprecio de los créditos más riesgosos por parte del Estado a la banca privada, se da la paradoja de que en un determinado año, el desembolso de recursos fiscales por la recompra fue mayor a lo que hubiera significado financiar directamente por el fisco a los estudiantes beneficiarios. Ante las protestas estudiantiles del 2011, el gobierno de Sebastián Piñera decidió rebajar la tasa de interés del 6% al 2%, aumentando todavía más el subsidio hacia la banca privada. Esto implicó la intervención de la Contraloría General de la República, que manifestó su preocupación por el daño y riesgo que suponía para el fisco, tanto el mecanismo de recompra, como el hecho de que los créditos estaban concentrados en tres conglomerados operadores de educación superior: Laureate, Inacap y Santo Tomás, que en su conjunto controlan a 10 instituciones (Guzmán *et al*., 2014; Contraloría General de la República, 2013).

Para la instituciones que acogían a los estudiantes más pobres, los recursos del CAE resultaban decisivos en su estructura de financiamiento, con lo que aumentaba la presión por lograr o mantener la acreditación, que es un requisito de elegibilidad institucional del crédito. En su diseño original, la idea era que, al existir esta vía de financiamiento, las instituciones estarían obligadas a someterse al sistema nacional de aseguramiento de la calidad, generando un círculo virtuoso que partía en el aumento de cobertura hacia los más pobres y terminaba en el mejoramiento de la calidad de las instituciones que los acogían. Sin embargo, en realidad lo que ocurrió es una seguidilla

[61]Para comprender en detalle el diseño e historia del CAE, consultar Guzmán *et al*. (2014), Capítulo 4.

[62] Estadísticas de la Comisión Administradora del Crédito con Aval del Estado. http://portal.ingresa.cl/estadisticas-y-estudios/estadisticas/. Consultado el 12 de noviembre de 2014.

de escándalos de corrupción por la compra de acreditaciones fraudulentas y un grave sobre endeudamiento de las familias de los estudiantes pobres que intentaban acceder a una carrera profesional (Guzmán, et. al, 2014; Monckeberg, 2013).

De esta forma, la política pública implementada a partir del gobierno de Ricardo Lagos para aumentar la cobertura de la educación superior por la vía de incrementar los recursos para el financiamiento, terminó por entregar a instituciones de baja calidad un apreciable contingente de nuevos estudiantes provenientes de los sectores más pobres de la sociedad. Ciertamente que en esta política se distingue con claridad la opción de privilegiar los agentes privados, en vez de favorecer la expansión de las universidades públicas de mayor calidad relativa, haciendo explícito el efecto de "desvío" de los nuevos estudiantes más pobres hacia una oferta educativa de segundo orden que ha destacado la literatura (ver el capítulo Marco Teórico). En ese sentido la intervención improvisada de Ricardo Lagos en su cuenta presidencial ante el Congreso Nacional del 21 de mayo de 2005, como respuesta a la interrupción de un estudiante universitario que lo acusó de privatizarla educación superior, es tan ilustrativa y elocuente, que vale la pena su cita completa:

> "Ya voy a llegar a educación superior joven, no se preocupe. Quiero decir que lamento, y quiero hablarle al país aquí. Gracias a usted joven, voy a explicarle al país ahora. Voy a decir que lamento lo que está ocurriendo. Lamento que los jóvenes de Chile salgan a la calle a protestar porque hay una ley que quiere ayudar a los jóvenes que van a otros establecimientos de educación superior. Hoy día tienen crédito fiscal y becas para la educación superior casi exclusivamente centrado en las universidades que están en el Consejo de Rectores, 25 universidades. En el intertanto, la educación chilena superior ha cambiado. De 200 mil jóvenes en 1990, hay 600 mil jóvenes hoy día. Hoy, mi mayor orgullo, de cada diez jóvenes que están en la universidad siete, siete, es primera generación en su familia que llega a la universidad. Entonces, junto a las universidades tenemos institutos profesionales, tenemos centros de formación técnica. Son pocas las becas y el crédito en los institutos profesionales y en los centros de formación técnica, y es allí donde normalmente van jóvenes con mayores dificultades financieras. Lo que estamos haciendo es mejorar el sistema de créditos, becas y financiamiento para las universidades del Consejo de Rectores, y lo que estamos haciendo es otorgar un aval del Estado a aquellos que están yendo a los otros elementos de las universidades que no están en el Consejo de Rectores o a los institutos profesionales y a los centros de formación técnica. Queremos llegar a los 600 mil jóvenes y no solamente a aquellos jóvenes que estudian en universidades del Consejo de Rectores. Por eso no

> entiendo una movilización que esté en contra de que los beneficios que reciben lleguen a otros. Aquí no está en cuestión la privatización de ninguna universidad" (Lagos, 2005).

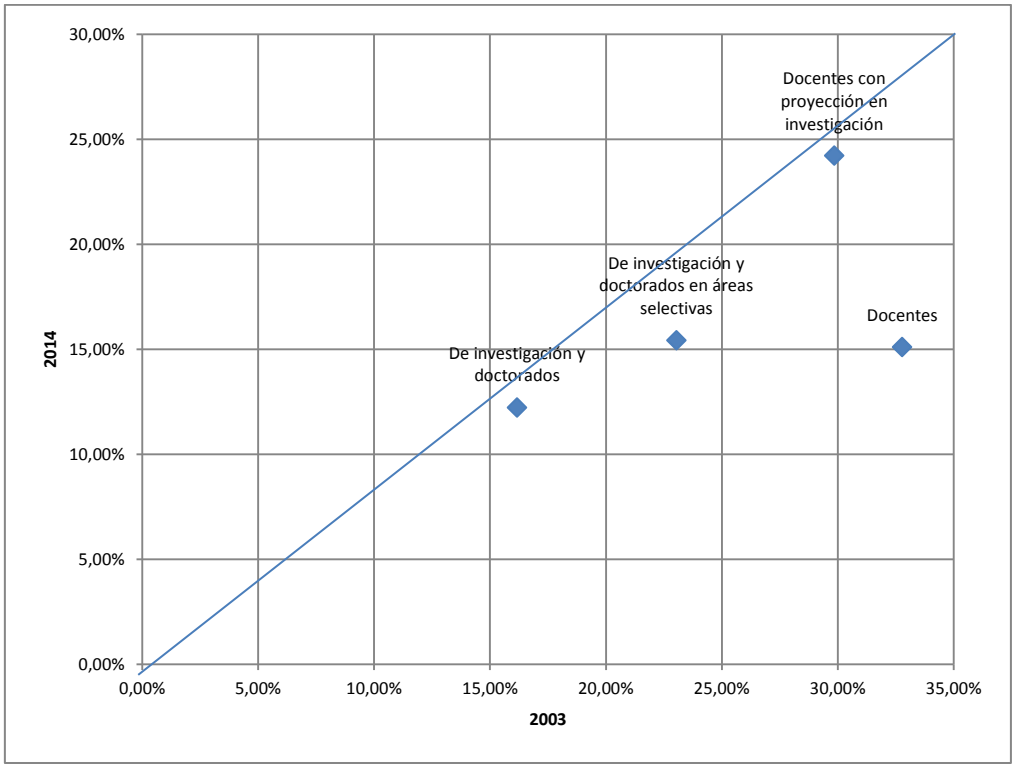
Curiosamente, el argumento aparentemente igualitario de esta política, en orden a que lo que importa es la condición socioeconómica del estudiante con independencia del tipo de institución en que se matricule, -de forma tal que los que se oponen estarían motivados por un ánimo discriminador y "egoísta"-, resultó en la generación de un mayor desigualdad cualitativa en el acceso, ampliando en efecto las oportunidades de financiamiento de los estudios de los más desfavorecidos, pero entregándolos en carácter de clientes a una industria cuestionable, que tuvo expresiones extremas en los casos de acreditaciones fraudulentas de varias instituciones. No estuvo en el horizonte de las autoridades a cargo entonces, generar esas mayores oportunidades en el circuito de universidades públicas, por la vía de aumentos al financiamiento directo o indirecto de estas y la reforma de sus mecanismos de admisión, que les permitiera el aumento de su capacidad de atención de nuevos estudiantes. ¿Qué papel jugó y juega en este contexto la discusión sobre el sistema de selección en el que participan universidades públicas y privadas sin fines de lucro? Digamos por ahora que el levantamiento de la PSU como un elemento segregador tiene características de un falso problema que hace creer que la supuesta elitización de las universidades públicas se explica por la selección académica y que, consecuentemente, una manera de lograr mayor equidad es interviniendo en los criterios de selección, desviando así la atención de lo que en realidad es más bien una consecuencia de determinadas políticas públicas y formas de pensar las barreras de acceso, entendiéndolo sólo como un problema de financiamiento, con un claro sesgo a favor de la oferta privada lucrativa cuando se trata de los quintiles más pobres.

> "El sistema de educación superior está basado en la idea de que el problema está en que el alumno no puede estudiar porque no tiene el dinero. Y aunque en muchos casos eso es cierto, no es el único problema. Hay que entender que la falta de recursos es lo que se llama "una restricción de corto plazo": el alumno hoy no puede desembolsar, pero eventualmente va a poder hacerlo. Entonces, si se le da crédito puede resolver esa restricción de corto plazo. El problema es que hay también restricciones de largo plazo. ¿Alguien cree que vamos a poder resolver el problema formativo de un joven que está en los 500 puntos de la PSU con un crédito? Eso es simplificar las cosas a un extremo inaceptable. Por eso, cuando hay que decidir dónde invertir es necesario hacerse la pregunta: ¿Vamos a genera más créditos, más becas para la educación superior? ¿O vamos a partir arreglando esto en orden, es decir, mejorando la educación básica y media? La

pregunta es compleja por el escenario político actual, pero también porque la idea de que lo que falta para ser universitario es solo dinero está muy asentada. Por ejemplo, esta semana a la Universidad de Chile, donde hago clases, invitaron a alumnos de un liceo de La Florida para que vieran cómo es la universidad. Y la pregunta que muchos nos hacían era: "cómo me consigo un crédito, una beca". Yo les decía: "saquen 750 puntos y no van a tener ningún problema". El punto es que la brecha que hay entre el Simce que obtienen hoy y el puntaje que necesitan es tan grande, que es increíble que crean que su problema es que el Estado entregue más plata" (Gúzman, 2012).

El gráfico N° 54, el que compara la participación del quintil 1 en los años 2003 y 2014 en las universidades del CRUCH según tipo de institución. Se observa la disminución relativa de la participación del quintil inferior en la matrícula de las 25 Universidades del CRUCH, afectó a todos los tipos de universidades:

Gráfico 54 Participación de quintil 1ICS en la matrícula de primer año según tipo de universidades 2003 y 2014

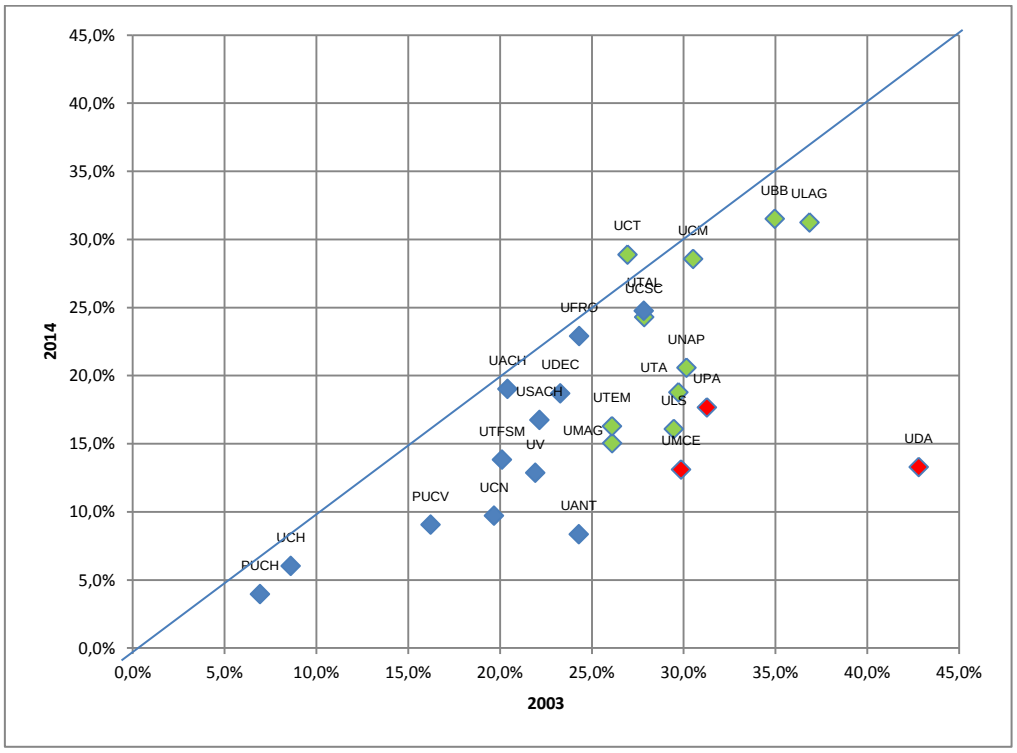


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Como era esperable, la menor disminución se dio en las universidades más selectivas, mientras que en las de tipo docentes la desigualdad más que se duplicó. Esto significa que el fenómeno de desvío provocado por el CAE se da en efecto desde las universidades públicas más inclusivas y menos selectivas –la mayoría regionales-, hacia

la oferta privada. La observación de este indicador desagregado por institución corrobora lo anterior. El gráfico N° 55 compara la participación relativa del quintil 1 entre los años 2003 y 2014. Si bien queda claramente expresado que dicho valor baja en todas las instituciones, el descenso es en promedio mayor en las universidades docentes y docentes con proyección en investigación (en rojo y verde en el gráfico).

Gráfico 55 Participación en la matrícula de primer año del primer quintil ICS, 2003 y 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

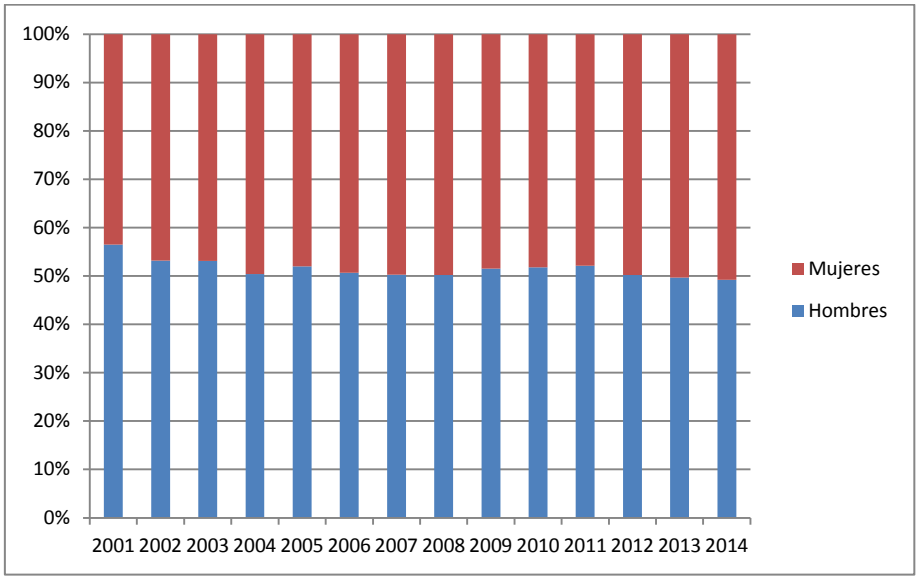
4.3.5 Análisis por género

A diferencia de la dimensión socioeconómica, donde hay claras brechas de participación en la educación universitaria, en la dimensión de género, existe una participación prácticamente igualitaria en términos cuantitativos. Por lo mismo, el mayor interés está en las diferencias cualitativas. Como puede apreciarse en el gráfico N° 56 el período en estudio parte con una asimetría por sexo en el grupo de seleccionados, que paulatinamente se va equiparando hasta que las mujeres pasan a tener una proporción ligeramente mayor.

Al cruzar lo anterior con las características socioeconómicas, (gráfico N° 57), podemos ver que del grupo que quedó seleccionado el 2014 (49,2% de hombres y 50,8% de mujeres), existe una mayor proporción de mujeres en los segmentos más pobres (I, II y III) y una mayor proporción de hombres en los dos quintiles superiores. La proporción

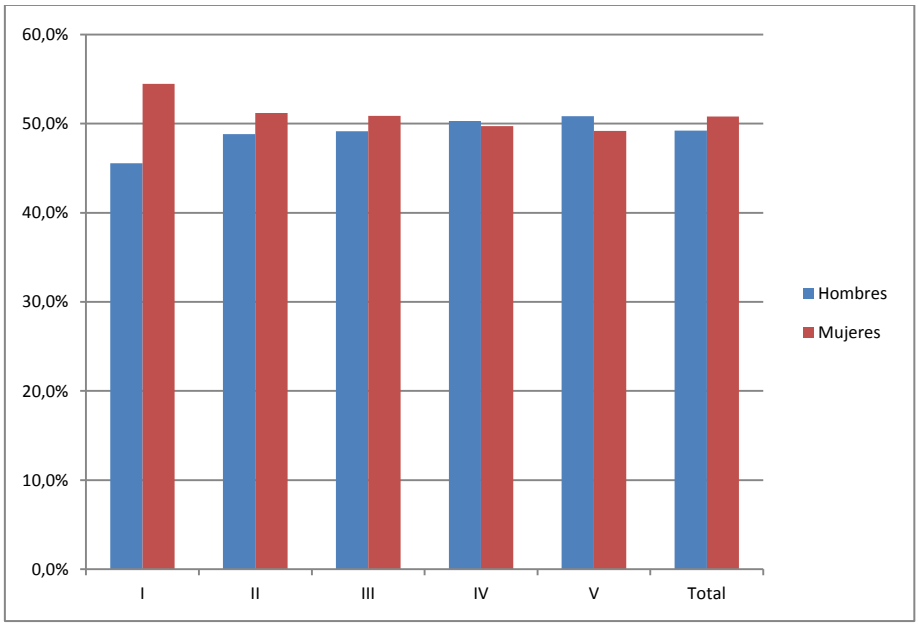
de mujeres es mayor, a menor es el quintil del ICS, lo que permite concluir que la expansión del sistema hacia grupos antes excluidos tiende a favorecer en mayor medida a las mujeres de dicho grupo.

Gráfico 56 Seleccionados para las universidades participantes del SUA (2001 – 2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Gráfico 57 Seleccionados por género y quintil de ICS, en universidades participantes del SUA, 2014

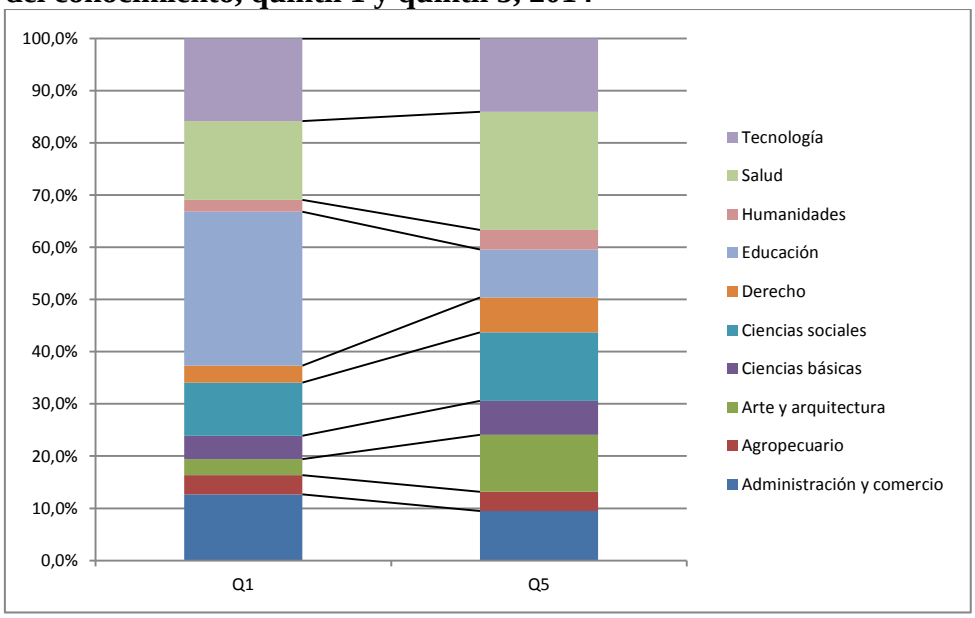


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Con respecto a las áreas del conocimiento y las diferencias que se presentan por sexo y nivel socioeconómico de los postulantes, en el gráfico N° 58 compara a los

quintiles I y V en el segmento femenino. Resalta la mayor proporción de mujeres del primer quintil en las carreras de educación, situación que se presenta de manera inversa en las carreras de la salud. Como es sabido, ambos tipos de carrera difieren en la selectividad, de forma que es esperable que en las carreras más selectivas existan más seleccionadas del quinto quintil.

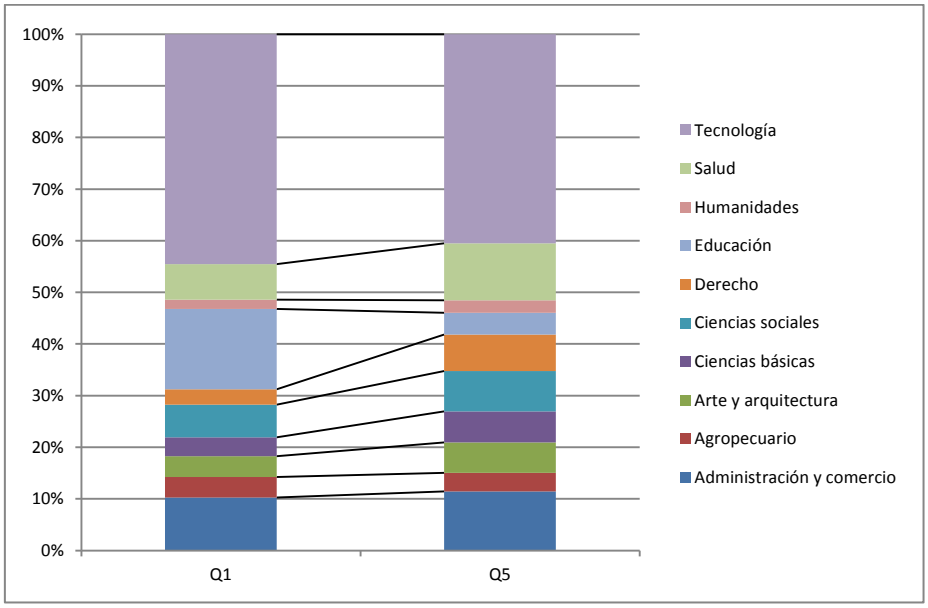
Gráfico 58 Mujeres seleccionadas en universidades participantes del SUA por área del conocimiento, quintil 1 y quintil 5, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

El gráfico N° 59 muestra la misma información entre los hombres del primer y quinto quintil, mostrando una situación más homogénea. Lo anterior sugiere que existe un sector de carreras fuertemente feminizadas y a la vez de baja selectividad, donde se ha concentrado el crecimiento de la matrícula femenina de los sectores bajos.

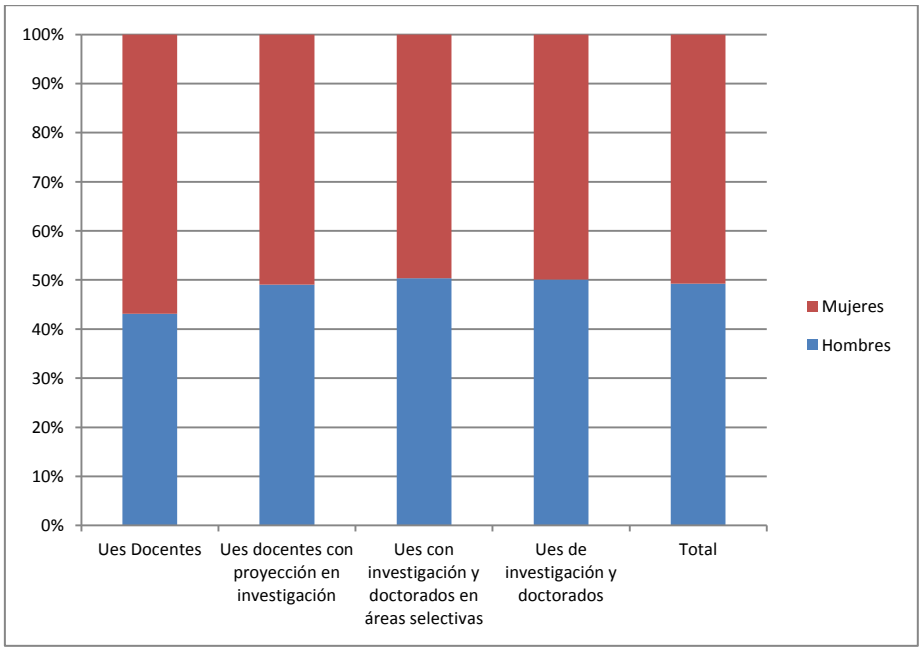
Gráfico 59 Varones seleccionados en universidades participantes del SUA por área del conocimiento, quintil 1 y quintil 5, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Debido a lo anterior es que no resulta sorpresivo que sea en las instituciones docentes donde se concentra el mayor número de mujeres, mientras que en el resto la distribución entre los sexos es pareja, tal como se expresa en el gráfico N° 60.

Gráfico 60 Distribución de los seleccionados según tipo de institución y género, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Al ser las instituciones docentes menos selectivas, la mayor proporción de mujeres puede estar explicada tanto por el menor rendimiento de ellas en el test de admisión como por el tipo de carrera que predomina en la oferta institucional. La tabla siguiente muestra el porcentaje de mujeres y hombres seleccionados que se encuentran por encima y por debajo del percentil 75 de la PSU.

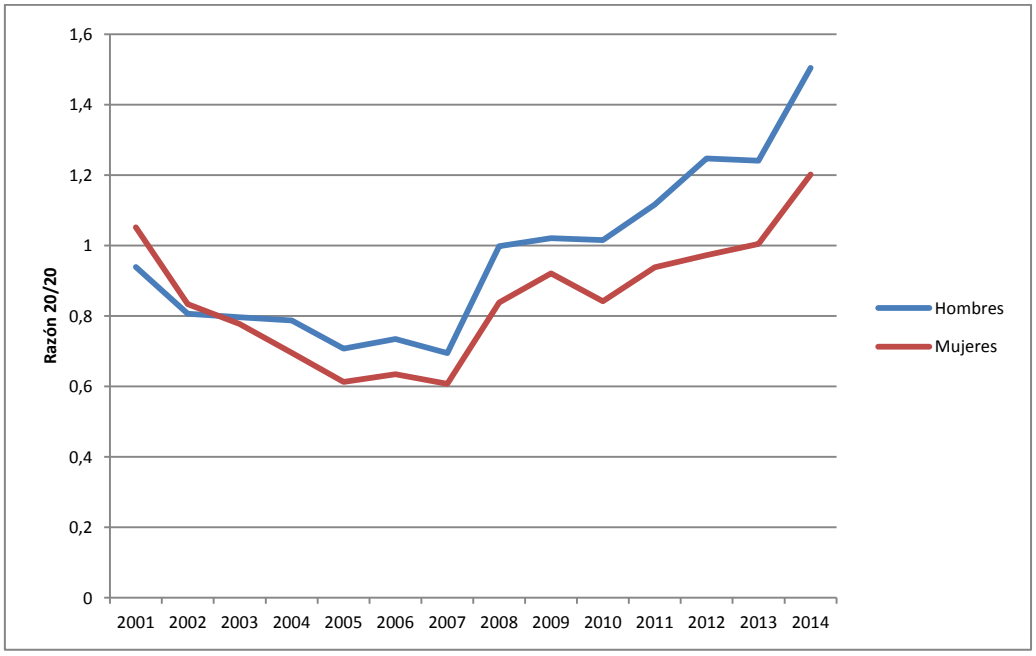
Tabla 30 Seleccionados en universidades participantes del SUA por encima del percentil 75 del promedio PSU por género, 2014

Sexo	Si / no encima de percentil 75 test admisión		Total
	NO	SI	
Hombres	40,70%	59,30%	100,00%
Mujeres	49,10%	50,90%	100,00%
Total	44,90%	55,10%	100,00%

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Las comparación de las desigualdades socioeconómicas al interior de ambos sexos es interesante y remite a los efectos de género que pueden tener los cambios en los criterios de admisión. El gráfico N° 61 muestra la razón 20/20 diferenciada por sexo, esto es, compara a los quintiles extremos en ambos sexos y sigue su trayectoria en el tiempo.

Gráfico 61 Razón 20/20 de ICS en universidades participantes del SUA por género (2001 – 2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

A partir del 2004, año de la aplicación del primer test de admisión basado en los contenidos curriculares de la enseñanza media (PSU), se observa una menor desigualdad entre las mujeres que entre los hombres. En ese sentido, es posible afirmar que uno de los efectos de la PSU a nivel sistémico, es aumentar las oportunidades de las mujeres de menor condición social, relativamente a la de los hombres del mismo segmento. Como ya se ha visto, a su vez esta mayor expansión relativa, se expresa en el sector menos selectivo de la oferta.

También existe un efecto interesante del denominado "Puntaje Ranking de Notas", en las diferencias de género. Antes de apreciarlos, la siguiente sección de refiere in extenso a este mecanismo.

4.3.6 La discusión reciente sobre los criterios de admisión: Funcionamiento del "Puntaje Ranking de Notas" en las carreras selectivas

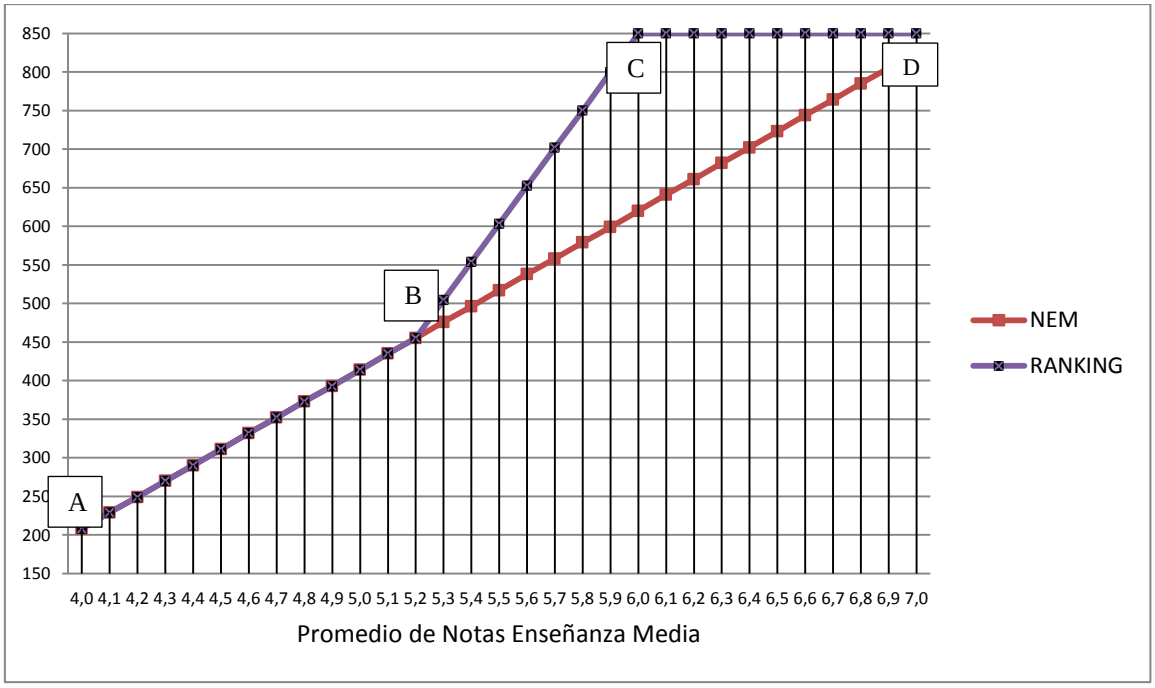
Según los responsables del Sistema Único de Admisión, "su objetivo es medir e identificar a aquellos candidatos con las mayores posibilidades de cumplir exitosamente las tareas exigidas por la educación superior".[63] Junto a la PSU y a las notas de enseñanza media, se considera desde el año 2013 el denominado "Puntaje Ranking de Notas" (PRN), consistente en una bonificación a los alumnos destacados en referencia al comportamiento histórico del colegio de egreso y que tiene por objetivo "ayudar a seleccionar a los mejores estudiantes para la educación universitaria" [y] "mejorar la equidad en el acceso al sistema universitario".[64]

En Chile, las calificaciones de la enseñanza secundaria entregan un puntaje que se pondera en el sistema de selección universitaria y que se denomina "Puntaje Notas de Enseñanza Media" (en adelante NEM). El "Puntaje Ranking de Notas" (en adelante PRN) es igual o superior al NEM dependiendo de si el promedio del estudiante está por debajo o por encima del promedio histórico de su colegio. Para el cálculo del "PRN" se consideran, por cada establecimiento educacional, dos valores: el promedio de notas de los egresados de los tres últimos años anteriores al proceso de admisión; y el promedio máximo de las notas del mismo período. El cálculo puede arrojar para cada estudiante uno de tres resultados: (1) estudiantes con NEM igual o inferior al promedio de notas del colegio, obtienen un puntaje PRN igual a su puntaje NEM; (2) estudiantes con NEM por sobre el promedio de notas del colegio, obtienen un PRN más alto que su puntaje NEM; (3) estudiantes con NEM por sobre el promedio máximo de su colegio obtienen el máximo de la escala de puntaje (850 puntos). El gráfico N°62simula esta forma de

[63] Sitio web del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, http://sistemadeadmision.consejoderectores.cl/. Consultado el 15 de mayo de 2015.
[64] ídem.

cálculo para el caso de un colegio en que el promedio de calificaciones[65] de los tres años anteriores es 5,2 y el máximo del mismo período es 6,0. Las rectas AB, BC y CD corresponden respectivamente a las tres situaciones del PRN arriba señaladas. Así por ejemplo, un estudiante con promedio de la enseñanza media de 5,7 obtiene un NEM de 550[66] y un PRN de 700. En el ingreso a las carreras, las universidades deben ponderar obligatoriamente el PRN.

Gráfico 62 Cálculo del "Puntaje Ranking de Notas"



Fuente: Elaboración propia en base a DEMRE: http://psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking.

Cabe señalar que, como se desprende de la explicación precedente, el nombre de este mecanismo es equívoco puesto que no se trata –estrictamente- de un ranking, es decir, un ordenamiento basado en las notas de la enseñanza secundaria. Más bien es una bonificación que existe y aumenta a medida que la nota de un sujeto se aleja del promedio histórico del colegio. Se piensa que esta modalidad afecta menos el espíritu colaborativo que se espera exista en las comunidades escolares, que podrían verse afectadas por un ranking propiamente tal.

El PRN es una medida que busca premiar "el rendimiento relativo al contexto". Como el talento está igualmente distribuido en la población, quienes obtienen la bonificación serían individuos talentosos y de esfuerzo, que se destacan entre sus pares

[65] La escala de calificaciones de la educación chilena es del 1 al 7, con el 4 como mínimo de aprobación.
[66] La escala de puntajes estandarizados usados en el Sistema único de Admisión chileno, va de 150 a 850 puntos, con mediana de 500.

y aprovechan mejor las oportunidades educacionales que tienen a mano. Por el contrario, los test estandarizados como la Prueba de Selección Universitaria (PSU) son sensibles a factores adscriptivos, como la riqueza, la raza y el género. De esta forma, la inclusión del PRN como factor de selección, se inscribe en una agenda que busca una mayor inclusión de grupos sub representados en la educación superior selectiva y de calidad, puesto que disminuye el peso de las pruebas estandarizadas en la distribución de las oportunidades.

El PRN ha merecido variadas objeciones desde su implementación: se ha señalado que la fórmula usada discrimina a favor de colegios particulares pagados, al entregar más bonificación a los colegios que ponen notas más altas y con menor dispersión (Eyzaguirre, 2014; Cornejo, 2014). Por el mismo motivo, se afectaría a los alumnos de los colegios públicos de mayor nivel académico (o "emblemáticos") que ponen notas más bajas y con mayor dispersión que su competencia directa –los mejores colegios privados-, incentivando la fuga de sus estudiantes a colegios de menor exigencia (Muñoz, 2013; Dussaillant, 2014; Reyes, 2014; Fontaine y Urzúa, 2014). También se ha criticado que la ponderación en la mayoría de las carreras va más allá de lo razonable para maximizar la predicción del rendimiento académico, afectándose la eficiencia del sistema (Beyer, 2013). Adicionalmente, aun cuando la fórmula usada compara el estudiante con datos históricos del colegio, se promovería la competencia al interior de las comunidades educativas, lesionando el espíritu colaborativo al interior de las aulas (Fontaine y Urzúa, 2014).

Los promotores de esta política han salido al paso de las objeciones que se les han planteado y, en efecto, han proclamado el éxito de la incorporación del ranking a la selección universitaria:

> "Luego de dos años de la incorporación del puntaje ranking de notas a la batería de selección del CRUCh, se ha comprobado que cumplió con su objetivo central: esto es, que progresivamente ingresen a la universidad y carrera de su preferencia más estudiantes con talento académico, incluidos los más desfavorecidos socialmente." (Gil, 2014).

Aparte de estas objeciones, las evaluaciones realizadas en cuanto al cumplimiento del objetivo de mejorar el acceso a la educación superior universitaria han mostrado efectos que, en el volumen del sistema universitario en su conjunto, son sumamente acotados (Larroucau, Ríos y Mizala, 2015). El sistema de admisión chileno alberga a 33 instituciones que ofrecen unos 77.000 cupos en cerca de 1.500 carreras a lo largo del país. Se trata de una oferta muy diversa en todo sentido y, en particular, en cuanto a la selectividad de las carreras, entendiendo por tal el grado de competencia que se da por acceder a sus plazas. Atendida esa diversidad es que los efectos de un criterio de

admisión que pretende introducir equidad en la selección, deben ser evaluados no tanto en el conjunto del sistema, sino sobre todo en las carreras que son más selectivas y que, por ese motivo, tienden a albergar un estudiantado más elitizado socialmente.

Pese a la constatación de los bajos efectos del PRN en modificar las condiciones de acceso a la educación superior universitaria chilena, no se han hecho estudios de sus efectos en el sector más selectivo. Realizarlo es relevante por dos razones. La primera es que al tratarse de un criterio de selección, es precisamente en las carreras selectivas y elitizadas donde se pueden verificar cambios que justifiquen la medida y los eventuales efectos negativos colaterales que pueda tener. Cambiar un criterio de selección es irrelevante para una carrera en que sobran las plazas y basta cumplir requisitos mínimos para ingresar. La segunda se fundamenta en la ya señalada tendencia a la diversificación cualitativa de los sistemas educativos que se expanden en un contexto de mercado, generando aumento de cobertura al tiempo que las elites siguen monopolizando las plazas más valiosas y prestigiosas. Luego, un cambio en un criterio de selección en un sistema nacional de admisión universitaria, se justificará sólo en la medida que altera las condiciones de acceso al sector más selectivo. A nivel teórico ya se ha visto el hecho de que los sistemas nacionales de educación superior que se expanden en cobertura, tienden a generar una oferta de segundo orden a la que se desvía a los grupos sub representados, a la vez que las elites se reservan la cúspide de mayor prestigio y calidad (Raftery y Hout, 1993; Hout, Raftery y Bell, 1993; Lucas, 2001). Por tanto, una política de admisión estudiantil de carácter inclusivo, debería poder alterar este fenómeno.

Así, en el año 2012 el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas resolvió la incorporación del PRN como factor de selección para el proceso de admisión 2013. En dicha ocasión se resolvió que se ponderaría en un 10% en todas las carreras. Posteriormente, para el proceso de admisión 2014, se estableció que la ponderación del factor podía llegar hasta un 40%. La literatura que ha evaluado el impacto de esta medida ha encontrado cambios más bien modestos en la selección universitaria, según tipo de colegio, género e ingreso monetario familiar (Larroucau, Ríos y Mizala, 2015; Larroucau, 2014; Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile, 2012). En particular para el proceso de admisión 2014, la Unidad de Estudios del Sistema Único de Admisión ha encontrado que sólo 1.350 postulantes lograron acceder gracias a las nuevas ponderaciones. Un mayor impacto se observa en el cambio de preferencias, puesto que 5.081 postulantes las mejoran. Sin embargo, esto no significa que la población de postulantes beneficiada por el PRN sea toda proveniente de un determinado sector social antes desfavorecido. Como el PRN es una bonificación dirigida potencialmente a todos los postulantes, es menor aún la cantidad de personas provenientes de contextos de vulnerabilidad que puede haber sido beneficiada. La

modesta magnitud de las cifras lleva a concluir al Sistema Único de Admisión que la incorporación del ranking "no modifica la composición del sistema en su conjunto" (Larroucau, 2014, p. 35).

Por tanto, nos focalizamos en analizar si la introducción del PRN como criterio de selección, altera la composición socioeconómica de los postulantes seleccionados en las carreras de mayor selectividad. La hipótesis es que en los seleccionados correspondientes al proceso de admisión 2014 habrá una mayor proporción de postulantes de nivel socioeconómico relativamente bajo en relación a los de nivel más alto, respecto de los años anteriores, en particular en las carreras que son selectivas y a la vez ponderaron el ranking en más que el mínimo establecido. El impacto de un factor nuevo en un proceso de selección, se podrá observar en aquel sector del sistema efectivamente selectivo, puesto que es allí donde se deberían observar cambios como resultado de incluir un factor antes inexistente. Al tratarse de un proceso que distribuye en esas carreras vacantes limitadas, se generan tanto ganadores como perdedores, puesto que a cada sujeto seleccionado gracias al nuevo factor, corresponde un sujeto desplazado por el mismo motivo. Lo esperable sería, entonces, que como producto de estos desplazamientos, se observe un cambio de cierta magnitud en la composición social de los seleccionados. De otra forma, el mecanismo incorporado no respondería al objetivo declarado.

La observación de la distribución de los seleccionados agrupados por quintiles del ICS se muestra en la tabla N° 31 y el gráfico N° 63. Se constata que en el período, por cada seleccionado del quintil 1 había 1,6 del quintil 5. Para el año 2014 esta cifra es 1,75.

Tabla 31 Distribución por quintiles del ICS y año de los postulantes seleccionados en universidades participantes del SUA, 2012 a 2014

			Año			Total
			2012	2013	2014	
Quintiles ICS	Q1	Recuento	11004	14099	11960	37063
		% dentro de Año	15,7%	16,5%	14,1%	15,4%
	Q2	Recuento	13979	16112	15921	46012
		% dentro de Año	20,0%	18,9%	18,8%	19,2%
	Q3	Recuento	14791	18045	18831	51667
		% dentro de Año	21,1%	21,2%	22,2%	21,5%
	Q4	Recuento	14061	16541	17193	47795
		% dentro de Año	20,1%	19,4%	20,3%	19,9%
	Q5	Recuento	16128	20452	20900	57480
		% dentro de Año	23,1%	24,0%	24,6%	23,9%
Total		Recuento	69963	85249	84805	240017

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Gráfico 63 Distribución por quintiles y año del ICS de los postulantes seleccionados en universidades participantes del SUA (2012 – 2014)

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

No obstante, como se señaló más arriba, los cambios en los criterios de selección impactan el sector en que la selección efectivamente opera, es decir, en las carreras en las que existe una competencia por los cupos. Se replicó entonces el análisis anterior en el grupo de 68 carreras cuyo puntaje del último seleccionado fue igual o mayor que 650 puntos ponderados, que valoraron el PRN en 20% o más en el proceso de admisión 2014 y cuya ponderación del PRN más la enseñanza media fuera mayor o igual a 40%. Esto último con el fin de detectar aquellas carreras en que el factor ranking es relevante en la selección. [67]

[67] Universidad de Chile: Arquitectura; Licenciatura en Ciencias Exactas; Biología, Licenciatura en Ciencias; Física, Licenciatura En Ciencias; Ingeniería En Biotecnología Molecular; Antropología Social o Física; Arquitectura; Psicología; Sociología; Bachillerato Ingreso Común.
Pontificia Universidad Católica de Chile: Actuación; Bioquímica; Ingeniería Comercial; Estudios Pastorales; Teología Pastoral; Sociología; Antropología; Historia; Ciencia Política; Química y Farmacia; Odontología; Enfermería; Nutrición y Dietética; Kinesiología; Fonoaudiología; Arquitectura; Diseño; Psicología; Derecho; College Ciencias Naturales y Matemática; Astronomía; Ingeniería; Pedagogía en Educación Media en Ciencias; Pedagogía en Educación Media en Química; Pedagogía en Educación Media En Matemáticas; Pedagogía en Educación Media en Física; Medicina.
Universidad Técnica Federico Santa María: Ingeniería Civil; Ingeniería Civil Industrial; Ingeniería Civil Mecánica; Ingeniería Civil Química; Ingeniería. Civil Ambiental; Licenciatura En Ciencias, Mención F; Ingeniería Civil Plan Común; Ingeniería Comercial; Ingeniería Civil Industrial; Ingeniería Civil Informática; Ingeniería Civil; Ingeniería Civil Eléctrica; Ingeniería Civil Mecánica; Ingeniería Civil Química; Ingeniería Civil De Minas; Ingeniería Civil Matemática
Universidad Católica del Norte: Geología; Medicina; Enfermería.
Universidad de Antofagasta: Medicina. Licenciado En Medicina
Universidad de La Frontera: Enfermería; Medicina; Odontología;
Universidad de Magallanes: Medicina
Universidad de Talca: Medicina; Tecnología Médica; Odontología; Enfermería.
Universidad Católica del Maule: Medicina

La población de las carreras selectivas se encuentra centrada en el valor 51 lo que significa que el 50% de los estudiantes que postularon y fueron seleccionados en ellas durante el periodo 2012 a 2014, tiene un puntaje de índice socioeconómico inferior a dicho valor. A su vez, tanto la desviación típica como los valores de los percentiles muestran la asimetría de la distribución. El 20% del total de seleccionados tiene un puntaje mayor o igual que 73,26.

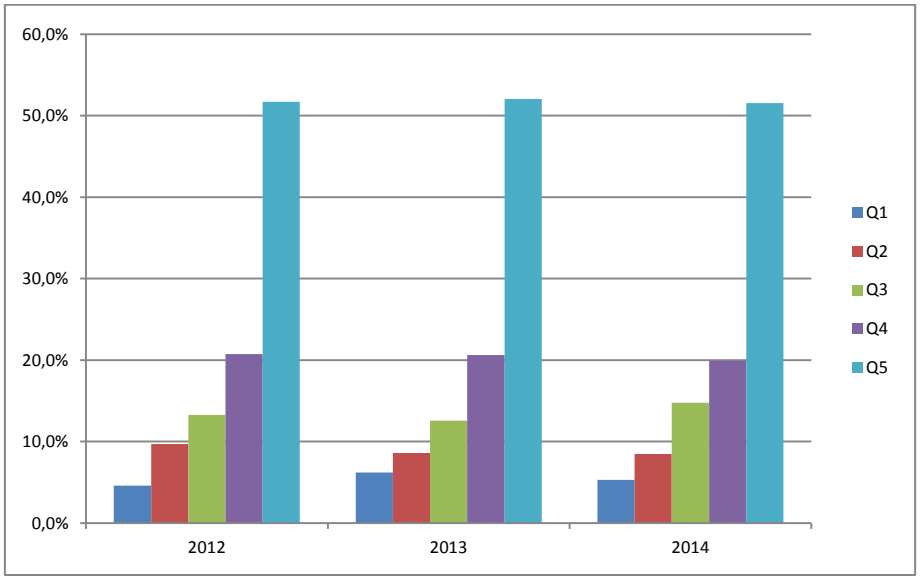
Tabla 32 Distribución por quintiles y año de los seleccionados de carreras selectivas, 2012 a 2014

			Año			Total
			2012	2013	2014	
Quntiles ICS	Q1	Recuento	202	333	289	824
		% dentro de Año	4,6%	6,2%	5,3%	5,4%
	Q2	Recuento	428	462	462	1352
		% dentro de Año	9,7%	8,6%	8,5%	8,9%
	Q3	Recuento	586	675	803	2064
		% dentro de Año	13,3%	12,6%	14,8%	13,6%
	Q4	Recuento	914	1109	1085	3108
		% dentro de Año	20,7%	20,6%	19,9%	20,4%
	Q5	Recuento	2280	2798	2805	7883
		% dentro de Año	51,7%	52,0%	51,5%	51,8%
Total		Recuento	4410	5377	5444	15231

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

La tabla N° 32 y el gráfico N° 64 muestran la distribución por quintiles y años de esta subpoblación, demostrándose las diferencias con la población del total de postulantes seleccionados destacada anteriormente. En efecto, por cada postulante seleccionado en las carreras selectivas perteneciente al primer quintil en el período de estudio, hay 18,5 seleccionados del quinto quintil. Recordemos que esta cifra era 1,6 para el total de la población. Así, en las carreras selectivas la desigualdad entre los más pobres que ingresan y los más ricos es más de 11 veces superior comparada con la población total de seleccionados.

Gráfico 64 Distribución por quintiles y año de los seleccionados de carreras selectivas, 2012 a 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

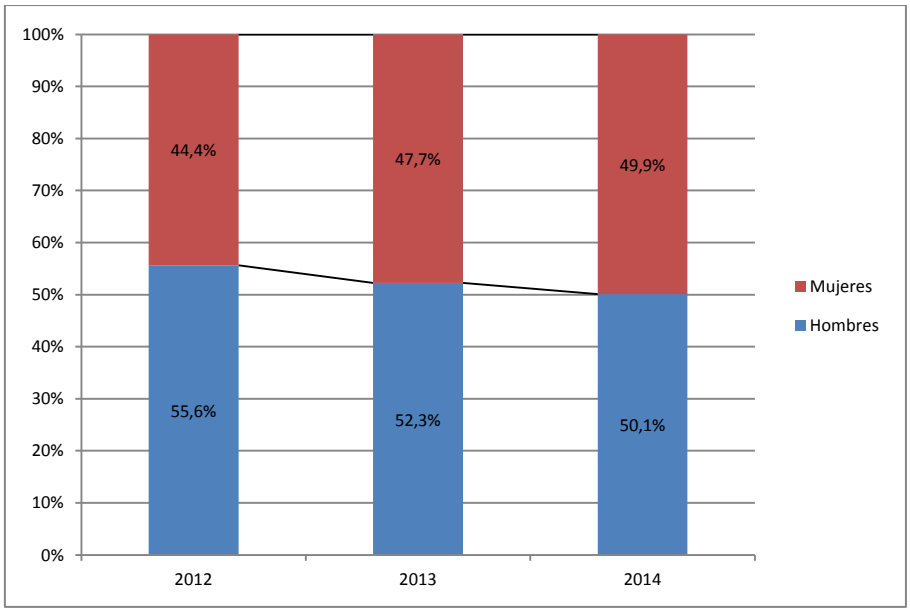
Como puede apreciarse en el gráfico N° 64 la composición socioeconómica de los seleccionados en los años 2013 y 2014, años en que se usó el PRN, es prácticamente idéntica a la del 2012, año en que este factor no existía. Parece ser entonces que el efecto esperado del PRN como factor de selección que busca generar más inclusión no se aprecia en las carreras más selectivas, las que permanecen con un estudiantado de un perfil socioeconómico estable, caracterizado por una mayor concentración de sujetos de mayor nivel socioeconómico.

Lo anterior significa que en carreras de alta competencia por los cupos, como son por ejemplo las carreras de la salud o algunas ingenierías de instituciones de prestigio, la composición social del alumnado de primer año no se vio alterada por este nuevo factor de selección. Sin duda que se podrán encontrar contraejemplos individuales en uno u otro sentido, pero al ser el PRN un factor usado en un sistema masivo de cobertura nacional, lo esperable sería encontrar cambios a nivel agregado y no casuístico.Podemos concluir que el PRN, en la forma implementada, no tiene resultados en materia de equidad, lo que es consistente con los estudios que han analizado los insignificantes volúmenes de “ganadores” y “perdedores” con el PRN (Larroucau, 2014; Larroucau, Ríos y Mizala, 2015). Cabe agregar que, como se ha señalado antes, el PRN sí ha tenido otros efectos no deseados (aunque previamente advertidos), como el comportamiento estratégico de los postulantes de buenos colegios que se cambian a uno de menor calidad en el último año de enseñanza media, lo que sugiere una urgente revisión del mecanismo por parte de la institucionalidad a cargo, puesto que estos

efectos no se pueden entender como un "costo" de un beneficio mayor (la equidad), el cual no se produce.

Al observar las diferencias pre y post introducción del PRN en el mismo grupo de carreras selectivas, pero bajo la variable género, sí se observa un cambio que puede ser de importancia.

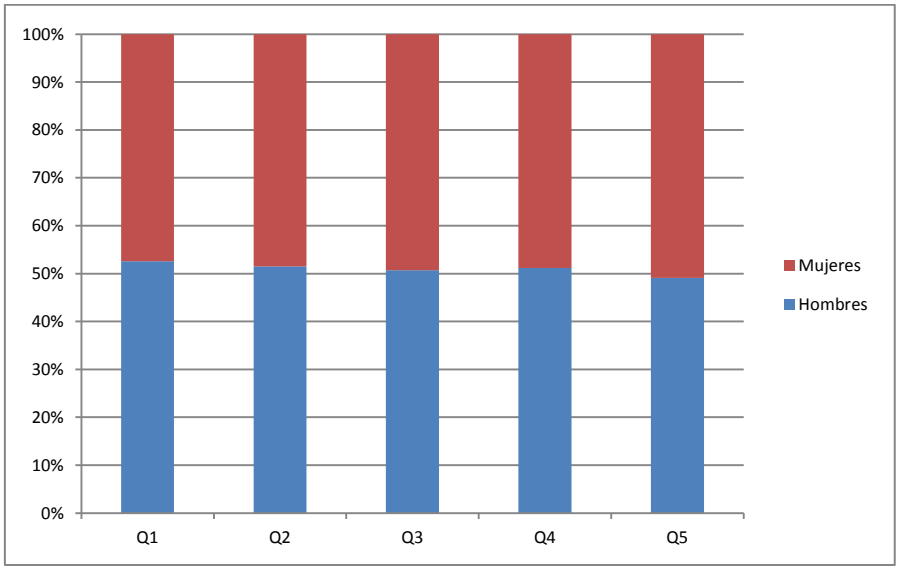
Gráfico 65 Seleccionados en universidades participantes del SUA por género en carreras selectivas, 2012 - 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Según lo muestra el gráfico N° 65, el PRN igualó las oportunidades de las mujeres de quedar seleccionadas en carreras altamente selectivas que lo ponderaron significativamente, lo que puede explicarse por el hecho de que en esas carreras se restó peso a la PSU. Pese a lo anterior, es ilustrativo el hecho de que el aumento de mujeres en ese grupo de carreras en el año 2014, se concentra en los quintiles superiores, lo que ratifica que el PRN no altera las condiciones socioeconómicas de la selección para las carreras universitarias (gráfico N° 66).

Gráfico 66 Seleccionados en universidades participantes del SUA por género y quintil en el año 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

4.4 Síntesis del capítulo cuarto

La observación de la composición social de los seleccionados por institución y tipos de institución, permite dialogar con algunos tópicos del marco teórico de la tesis. Al interior del proceso selectivo compartido por 33 instituciones se observa en líneas gruesas una alineación de la gradiente social con la jerarquía de prestigio de las instituciones, pero en el detalle esta realidad está mucho más matizada. Como se ha visto, la composición social de tres de las seis universidades con fuerte componente de investigación y formación doctoral es ampliamente inclusiva. Así mismo, el "desvío" de los hijos de la clase trabajadora hacia universidades de "segundo orden" tampoco ser verifica al interior de las instituciones participantes del SUA, al menos no en un sentido tan categórico como podría pensarse. Varios son los factores que, pensamos, pueden explicar lo anterior. La existencia de *clusters* de instituciones que atraen determinado perfil de estudiantes (Brunner, 2007), fortalecidos por la localización geográfica de las instituciones y la tendencia creciente a estudiar en las universidades locales, provocan que las grandes universidades regionales se expandan hacia la población de la propia región. La esperada saturación de las universidades de la cúspide de la jerarquía por parte de los hijos de las familias de los más ricos no se produce, salvo en algunas instituciones.

Hay otro factor importante que no ha sido destacado por la literatura: pensamos que la naturaleza del propio sistema de selección limita la fuerza jerarquizadora propia de los ambientes de mercado liberalizados que ha destacado la literatura (Marginson, 2004b; Atria, 2007), configurando una protección contra dichos efectos. La metodología

de convergencia entre la oferta de carreras y vacantes de las universidades y la demanda de los postulantes que ha aplicado el SUA desde sus orígenes, es de una naturaleza tal que excluye la negociación caso a caso entre ambas partes – cómo sí ocurre en el sistema escolar- y en ningún punto considera la capacidad de pago de los postulantes como criterio de selección. Beyer et al. (2014), denominan "mecanismos que coordinan preferencias" aquellos donde los postulantes y las instituciones manifiestan preferencias y luego existe una asignación centralizada óptima, basada en un algoritmo matemático.

> "Un ejemplo de sistema que coordina las preferencias, aplicado en Chile desde hace casi 50 años, es la asignación de estudiantes a carreras universitarias organizado por el Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCh), al que recientemente se incorporaron 8 nuevas universidades. Aquí, los estudiantes declaran sus preferencias por carreras (una vez conocido su puntaje) y las carreras, a través de las ponderaciones que asignan a los distintos componentes del sistema (notas, ranking y pruebas) indirectamente declaran sus preferencias por los estudiantes. Este sistema tiene la ventaja de ser transparente y auditable por terceras partes" (Beyer *et al*. 2014, p. 10).

El objetivo a nivel operativo de estos mecanismos de asignación diferida es producir una asignación estable. La estabilidad está dada por el hecho de que las partes (postulantes e instituciones) maximizan sus preferencias de acuerdo a los criterios de asignación previamente definidos (rendimiento en la PSU y en la enseñanza media) y ya no existe la posibilidad de que un postulante prefiera una institución y ésta, a su vez, prefiera a ese postulante y tenga capacidad para aceptarlo. La asignación estable implica que todos los postulantes son asignados en su mayor preferencia compatible con que nadie sea perjudicado por un mejoramiento de otro. Junto a las virtudes de eficiencia que existen en esta modalidad de asignación, se agrega el hecho de que configura una protección tanto contra la corrupción, como contra los comportamientos estratégicos de los postulantes tendientes a manipular sus preferencias para lograr una determinada asignación.

Sin embargo, la mayor relevancia de esta metodología en relación al problema principal que nos ocupa no reside tanto en su eficiencia, sino en el hecho de que permite una asignación que protege los valores que subyacen a los criterios de asignación. Podría ser que la asignación se haga de forma aleatoria, como se propone actualmente en el sistema escolar, o que se haga en base a una combinatoria de determinados criterios explícitos expresados en un puntaje, como en el caso de la selección universitaria. Dicha discusión – la de los criterios – es completamente independiente de la metodología de asignación. Lo decisivo es el hecho de que la racionalidad de los criterios queda protegida de la corrupción, del actuar estratégico de los agentes y de la

carga y congestión de las negociaciones caso a caso al utilizarse un mecanismo de convergencia de oferta y demanda basado en algoritmos de asignación bilateral.

En el SUA, los postulantes declaran preferencias específicas por carreras e instituciones; sin embargo, las universidades sólo pueden declarar una preferencia de tipo general por postulantes del mayor puntaje ponderado posible y no por personas específicas, lo que configura un establecimiento de reglas bajo un "velo de la ignorancia". En este contexto, el alineamiento de la jerarquía reputacional de las instituciones y de la gradiente socioeconómica de los estudiantes sólo puede estar causado por dos factores. En primer lugar, por la medida en que determinados criterios de selección expresan las desigualdades educativas y de capital cultural pre existentes y, en segundo lugar, por los efectos que sobre las preferencias y posibilidades reales de los postulantes pueden tener las diferencias de aranceles y la disponibilidad de ayudas al pago de los mismos, puesto que ello introduce, post selección, el factor selectivo adicional y de facto de la capacidad de pago. Este último factor tiende a desaparecer en un eventual horizonte de gratuidad de los estudios superiores, por lo que se torna crítica la discusión de los criterios de selección y de su pertinencia en relación a las metas de inclusión social.

Dicha discusión no es sólo técnica, característica que ha prevalecido hasta ahora, en el sentido de la búsqueda de pruebas menos alineadas con el origen social de los individuos, ni de modalidades de medición del rendimiento relativo en contexto. Sin perjuicio de que los instrumentos deben estar técnicamente bien calibrados y alineados con los propósitos a los que sirven, la discusión no es instrumental, sino relativa a los fines. En ese sentido, si existe consenso en aumentar la participación en los estudios universitarios hacia los estratos menos favorecidos de la sociedad que tengan capacidad para aprovecharlos, entonces junto a la medición del mérito académico, deben concurrir medidas más directas y menos oblicuas en favor del acceso de dichas personas. Una determinada combinación de mediciones del mérito académico, como lo son las pruebas estandarizadas y el rendimiento de la enseñanza media, con elementos sociodemográficos como podría ser el índice de vulnerabilidad del colegio, el quintil de ingreso familiar, etc., parece ser lo más apropiado. Las universidades deben contar con una variedad de elementos para seleccionar provistos por el sistema de selección, que les permitan modelar el perfil sus estudiantes nuevos.

De esta forma, el sistema de selección universitario chileno, en los hechos, ha moderado la jerarquización socioeconómica de la matrícula entre las universidades participantes. Sin embargo, en la medida que se generó en paralelo una oferta alternativa no selectiva favorecida por el financiamiento vía CAE, surge una clara segregación social de la matrícula entre, por un lado, las instituciones privadas no

tradicionales y no selectivas y, por otro, las más selectivas que participan en el SUA. De esta forma, al observar el sistema universitario en su conjunto y no sólo a las 33 universidades pertenecientes al SUA, sí se constata una polarización en los extremos de la jerarquía de estatus de instituciones y personas. En la cúspide de la jerarquía existen unas pocas instituciones de elite altamente selectivas, en la que se produce una mutua trasferencia de estatus entre estudiantes e instituciones. En la base un conjunto de universidades de prestigio y calidad bajos, no selectivas y que por tanto no participan del SUA y cuyo alumnado proviene de las clases populares. Entre ambos extremos sitúa el resto de las universidades, que son la mayoría y que configura un heterogéneo conjunto en que no existe un alineamiento entre la jerarquía de estatus institucional y el perfil socioeconómico de los estudiantes, por las razones ya expuestas.

En base a lo anterior, la búsqueda de sistemas particulares de acceso más inclusivos en los que, como ya vio, se empeñan algunas instituciones, basándose en las limitaciones del SUA, es valorables en lo particular, pero discutible desde una perspectiva general de una posible política de admisión estudiantil. Lo realmente importante es la discusión en orden a la incorporación de criterios sociodemográficos de selección a nivel del SUA y la ampliación del mismo hacia todas las instituciones que satisfagan los criterios del "régimen de lo público" (Atria, 2013) en la educación superior.

Lo anterior no se ofrece como un argumento en contra de cambios que en la última década han tenido los factores de selección del SUA, ni pretende invalidar los efectos positivos que pueden haber tenido en algunas personas. Lo que sostenemos es que, al promoverse estos cambios en base a una promesa de alterar a nivel sistémico las condiciones de equidad, se levanta en la agenda pública una expectativa que esas medidas no cumplen. El análisis precedente así lo demuestran. La razón es simple: la manera de lograr inclusión social en los estudios universitarios a través de los procesos de admisión, no es hacerlo oblicuamente mediante tecnicismos basados en el rendimiento escolar o en pruebas estandarizadas de uno u otro tipo, sino mediante políticas focalizadas de acción afirmativa dirigidas a estudiantes vulnerables, tal como lo demuestra la experiencia internacional (Aparecida, 2008; Maggie y Fry, 2004; Goastellec, 2004).

Y es en este punto donde, además, aparece la necesidad de que la focalización esté también dirigida a determinadas instituciones. Señalar sin más al sistema de selección como una barrera injusta que favorece a los más ricos, implica una generalización que no se ajusta a la evidencia. Como se ha visto, se requiere atender a los matices geográficos y por institución. Al imponer cambios generales de criterios de selección,

basados en la realidad de algunas instituciones metropolitanas que tienen una realidad diferente al resto, supone un sesgo centralista que debería ser superado.

Capítulo 5

Ni pago, ni (sólo) mérito. Promoviendo la justicia en el acceso a la educación superior: Conclusiones

La pregunta acerca de cómo ha de distribuirse un bien como la educación superior universitaria, - a partir de qué necesidades sociales e individuales, en base a qué combinación de talentos, habilidades y méritos de los sujetos-, está lejos de poder ser respondida desde una mirada unidimensional que la aborde desde un parámetro aislado, sea este la equidad, la eficiencia, el desarrollo económico, la competitividad, etc. Al tratarse de una cuestión, a fin de cuentas, de índole moral, concerniente a la justicia, pero que a la vez se resuelve en operaciones concretas y dispositivos técnicos, una aproximación multidimensional es necesaria. En ese marco, la discusión sobre las herramientas técnicas que son los sistemas formales de admisión de estudiantes no se agota en lo instrumental, sino que expresa un dilema de justicia que una sociedad en particular intenta resolver. En esta tesis, hemos buscado dar cuenta de cómo se desenvuelve este problema en la sociedad chilena, bajo una mirada que rescata los condicionamientos históricos y sociales particulares que han existido, y resalta las limitaciones y potencialidades de la situación presente. El estudio ha utilizado una variedad de fuentes que no se han usado hasta ahora en su conjunto, triangulándolas de tal forma que ha permitido alcanzar un nivel de desagregación hasta el nivel de instituciones, localización geográfica e incluso carreras, lo que constituye una novedad en la literatura.

Así mismo, el problema se ha enfrentado desde una perspectiva normativa, a partir del concepto de justicia social, lo que plantea la necesidad de asumir una reflexión teórica que, siguiendo las clásicas formulaciones de la justicia distributiva de Rawls, desemboca en el enfoque de las capacidades como un marco teorético apropiado. La aplicación de dicho marco a los dilemas que se plantean en el terreno de la admisión y la selección estudiantil para las universidades chilenas, también es inédita.

La relevancia del tema surge precisamente de la masificación de la educación superior y de su diversificación, en una sociedad que ha hecho del conocimiento la piedra angular que permite a los individuos beneficiarse de la modernidad, y de la educación el mecanismo fundamental que compensa la desprotección social propia de los regímenes radicales de mercado como el chileno. La literatura coincide en los efectos jerarquizadores del mercado, que terminan generando una gradiente de calidad y prestigio que se sintoniza con la estructura social de las clases sociales, de forma tal que ante la disminución de las diferencias cuantitativas de cobertura, las elites pueden conservar una posición de privilegio por la vía de la exacerbación de las diferencias

cualitativas que surgen (Desigualdad Efectivamente Mantenida). Así, en la medida que la educación superior se expande y se universalizan los niveles educativos previos, más aguda se vuelve la conciencia de desposesión de los excluidos y también la conciencia de inclusión con desigualdad de quienes logran acceder a una oferta de calidad dudosa y altos aranceles.

Bajo este contexto, ha cobrado relevancia el tema de los mecanismos de admisión de estudiantes y la selección. El naturalismo social funcionalista, actualizado en las teorías del capital humano, sostiene la necesidad y beneficio de seleccionar a los más capaces, ignorando los condicionamientos sociales que determinan el mérito. Opuestamente, el reproduccionismo social sostiene que los mecanismos de selección todo lo que hacen es disfrazar como legítimas las diferencias sociales, presentándolas como diferencias de rendimiento académico individuales. En general se considera legítimo seleccionar no sólo por las restricciones de capacidad, sino también por cautelar el valor de la excelencia. Por otra parte, la posesión de un título o grado universitario se sitúa a medio camino entre un bien público y uno que tiene una rentabilización individual. En la educación superior universitaria, al estar normalmente sometida a procesos selectivos, es imposible interpretar cualquier brecha de acceso como injusta a priori. Es por eso que sostenemos que una teorización acerca de la justicia es imprescindible tanto para conocer la realidad concreta que abordamos, así como para conocer sus potencialidades en un caso concreto como el de Chile.

5.1 Segmentación de la matrícula universitaria de pregrado

¿Cómo se distribuyen las oportunidades (cupos) de la educación superior universitaria en relación a la dimensión del origen socioeconómico de los estudiantes? Tal fue la primera pregunta planteada en esta investigación. La indagación empírica realizada permite concluir que los estudiantes universitarios chilenos se distribuyen de una manera menos segmentada socioeconómicamente que lo que comúnmente se supone. Más bien hay un efecto de polarización: una pocas universidades con una alta concentración de estudiantes de familias de clase alta en un extremo; en el otro, varias universidades de baja acreditación o sin ella, que no realizan selección por mérito y que concentran un estudiantado de clase baja. Al centro, una heterogénea zona de instituciones –que son la mayoría- en las que existe una composición socioeconómica de la matrícula muy diversa, aun controlando por la selectividad de las carreras o por el área del conocimiento de las mismas.

Como consecuencia de lo anterior, no se puede afirmar que exista una rigurosa segmentación social y alineamiento de la jerarquía de prestigios institucionales, con la jerarquía social de los estudiantes y sus familias. En la realidad chilena se pueden

encontrar universidades de calidad que albergan una población estudiantil diversa, socialmente hablando. Un hallazgo destacable es que, en esta configuración, hay una clara diferencia entre las universidades regionales y aquellas situadas en Santiago. Las primeras son, en su gran mayoría, extraordinariamente inclusivas desde el punto de vista socioeconómico, en comparación con aquellas que, siendo similares, están situadas en la capital.

La situación reseñada se explica por variados factores: desde luego, la ampliación de la cobertura de la educación superior universitaria hace que las universidades alberguen estudiantes de una mayor variedad social, a lo que contribuye la menor selectividad general del ingreso. Así mismo, la tendencia general a reclutar cada vez más estudiantes de las zonas geográficas cercanas también contribuye a debilitar la jerarquización social de la matrícula. Por último, también hay factores relacionados con la metodología de admisión estudiantil, que se abordan en el punto siguiente.

No obstante lo anterior, sí existe una clara diferencia social entre los estudiantes que acceden a las universidades participantes del SUA y las del circuito alternativo, las cuales no están acreditadas o presentan una certificación menor a los tres años y sólo en las áreas obligatorias de docencia y gestión institucional. Estas últimas son universidades menos selectivas y de mayor volumen y que albergan a los estudiantes de menor nivel socioeconómico. La generación de una línea de financiamiento vía créditos en los que la elegibilidad institucional está dada por la acreditación, produjo una disminución de personas de los quintiles socioeconómicos más bajos en la matrícula de las universidades participantes del SUA, los que migran hacia la oferta alternativa. Lo anterior ocurre debido a que la posibilidad de financiamiento permitió a las personas optimizar su preferencia por una carrera determinada, sin necesidad de superar las barreras de acceso selectivo propias de la oferta del SUA. De esta forma, la política del Crédito con Aval del Estado (CAE), incentivó la deuda estudiantil, el aumento de la matrícula de estudiantes de bajo nivel socioeconómico en universidades de baja calidad y, por consecuencia, una cierta elitización de la matrícula del sector selectivo.

5.2 Admisión estudiantil y desigualdad socioeconómica de acceso

La segunda pregunta planteada fue la siguiente: ¿Qué papel juegan los mecanismos de selección y admisión de estudiantes en los patrones de desigualdad socioeconómica que se observan en la distribución de oportunidades de la educación superior universitaria?

Un aspecto cardinal de esta investigación es que no se refiere a los resultados del test de admisión, sino al resultado del proceso de selección. Ciertamente la PSU es una prueba que capta los diferenciales de capital cultural y educativo acumulado por los sujetos en su trayectoria. En un contexto de grandes desigualdades educacionales, dicha

prueba da cuenta más de las ventajas que del mérito individual. Sin embargo, la selección universitaria en Chile no se realiza exclusivamente en base a este instrumento, sino también en base al rendimiento en la enseñanza secundaria. De esta forma, los resultados de la selección propiamente muestran la realidad que se ha señalado en el punto anterior.

La metodología de convergencia realizada por una agencia central bajo una asignación bilateral optimiza las preferencias de las partes. Por el lado de las instituciones, se definen criterios genéricos de selección que evitan la negociación caso a caso y hace que las universidades actúen bajo un "velo de la ignorancia", esto es, bajo unos principios generales. Por el lado de los estudiantes se realiza una declaración de preferencias de carreras e instituciones. Un algoritmo de asignación bilateral diferida realiza el *matching* entre ambas partes. Esto permite hacer accesibles los costos monetarios y de tiempo para postular, protege contra la corrupción y el tráfico de influencias, optimiza las preferencias de cada sujeto en relación a las del resto, hace menos dependiente el procedimiento de los diferenciales de capital cultural y minimiza o elimina los comportamientos estratégicos de los agentes en juego.

La asignación bilateral diferida, como ya se ha insistido en el texto, es una característica esencial que tiene el sistema de admisión universitario chileno desde 1967. En general, ha sido ignorada por la literatura, la cual se ha enfocado en los resultados de las pruebas de admisión y menos en los resultados de la selección propiamente tal y en cómo repercuten en ellos los aspectos de procedimiento (Avery, Lee y Roth, 2014). Lo relevante de esta metodología de asignación bilateral es que funciona en contextos en que se excluye al precio como mecanismo de convergencia espontánea entre oferta y demanda, lo que no significa que dichos contextos no clasifiquen como mercados propiamente tal. Se trata de mercados de naturaleza bilateral –recordemos que esto significa la existencia de dos partes bien definidas- susceptibles de ser optimizados mediante un diseño apropiado, que maximiza la seguridad de oferentes y demandantes para lograr una justa y estable asignación.

En la historia de la educación superior chilena, los aranceles y el autofinanciamiento institucional surgidos desde la década de 1980 supone la aparición, por un lado, de la capacidad de pago como criterio de selección exógeno al proceso de admisión institucionalizado, y por otro, del incentivo a rebajar las barreras académicas y a tener comportamientos estratégicos en la competencia por alumnos.[68] La permanencia, pese a ello, de la metodología de asignación bilateral centralizada, es una de las razones

[68]Esto último es la razón de fondo de la creciente necesidad del SUA de tener normas escritas formales y mecanismos de castigo a quienes las violen.

de que el mercado universitario no se encuentre tan segmentado socialmente como se podría pensar en un contexto fuertemente privatista.

5.3 Trayectoria del sistema de admisión

¿Qué elementos de continuidad y cambio se observan en los mecanismos de selección y admisión de estudiantes en el contexto de expansión y diversificación de la educación superior?

Históricamente, en Chile la provisión de la educación superior universitaria ha sido mixta, con activa participación de privados en la fundación y el desarrollo de instituciones. Pese a ello, hasta 1973 -año del golpe militar-, el financiamiento era fundamentalmente estatal aunque sin mayores regulaciones al quehacer cotidiano de las instituciones. Con posterioridad a 1980 se ha universalizado el cobro de los estudios y el subsidio a la demanda como mecanismos prioritarios de financiamiento del sistema, a la par que han surgido una variedad de instituciones privadas que han absorbido buena parte de la demanda por acceso a la universidad. Cómo se ha visto en las páginas precedentes esto permitió un ingente crecimiento de la matrícula y, en las últimas décadas, una disminución de las desigualdades socioeconómicas relativas en el acceso. Sin embargo, se creó un sistema a la vez diverso y sectorizado en el cuál los diferenciales de calidad son muy grandes. Dentro de ese panorama, las universidades preexistentes a 1980 y sus derivadas, continuaron con un sistema de admisión estudiantil que se había generado a fines de la década de 1960, cuyas raíces son decimonónicas y al cuál se integraron desde 2012 las más prestigiosas universidades privadas de relativamente reciente fundación. Como se ha visto precedentemente, el contexto en que surge el actualmente denominado Sistema Único de Admisión es uno que excluye el mercado como criterio de distribución de la educación superior de tal forma que la misión del mismo era operacionalizar criterios objetivos que garantizaran la igualdad de oportunidades y de trato de los postulantes. Así surge la Prueba de Aptitud Académica, un examen en que la pretensión de sus gestores era precisamente medir el talento "natural", expresado en el constructo de la aptitud, el cual -se pensaba- podía ser independiente de factores adscriptivos. Por esa vía, por tanto, se buscaba compatibilizar la igualdad con la excelencia. Se seleccionada supuestamente a "los mejores", con independencia de las ventajas de origen.

A primera vista pareciera ser que la libertad de las instituciones para determinar sus criterios de admisión, está mejor protegida en un contexto descentralizado; sin embargo, como se ha visto, un diseño de ese tipo fuerza la negociación caso a caso en desmedro de las preferencias de los postulantes y puede generar potencialmente mayor segregación social de la matrícula, puesto que los más aventajados socialmente tienen

oportunidad de movilizar más recursos de todo tipo para mejorar sus opciones. La experiencia histórica del SUA, entonces, evidencia que es posible un sistema administrativamente centralizado que maneje múltiples opciones de criterios de selección disponibles para las particulares políticas de admisión de las instituciones. Dentro de ellos no sólo estaban aquellos cuyo objetivo era la medición del mérito académico, sino también los que permitían a las universidades dirigir su selección prioritariamente a ciertos grupos, como lo fueron las cuotas de vacantes y las bonificaciones. Se observa en ese aspecto la paulatina transformación hacia un sistema más restrictivo para las instituciones, en la que las innovaciones, como en el caso del Puntaje Ranking de Notas, son en una lógica *topdown*, que no guarda relación con la diversidad existente. Una variedad de mecanismos tendientes a un perfilamiento más preciso del alumnado entrante podría ser implementada, a condición que cumpliera con criterios de pertinencia académica y se tomaran las cautelas que eviten el abuso de estos mecanismos por parte de las universidades.

5.4 La búsqueda de la equidad mediante los criterios de admisión

Como se ha señalado en los capítulos precedentes, Chile ya completó más de una década intentando intervenir en la admisión estudiantil con miras a lograr mayor equidad en el acceso a la universidad. A nivel del SUA, se cambió desde un test de aptitud a uno de contenidos curriculares. Luego se implementó una medición denominada "Puntaje Ranking de Notas", orientada a medir y valorar el rendimiento contextualizado.

¿Qué resultados han tenido los cambios en los criterios de selección que han pretendido mayor equidad en el acceso a la universidad?, Tal fue la pregunta que se planteó. En Chile hay dos momentos en que se hicieron cambios en los criterios de selección, con el fin de añadir equidad a la misma. El primero fue el cambio de un test estandarizado basado en el concepto de aptitud a uno basado en el currículum de enseñanza secundaria y el segundo, la incorporación del rendimiento relativo al contexto escolar que representa el mecanismos denominado "Puntaje Ranking de Notas". Como se pudo ver, dicha discusión se circunscribe a intentar, dentro del paradigma del mérito académico, la calibración de formas de medición que identifiquen a los sujetos de mejor pronóstico en referencia las demandas académicas universitarias, y que a la vez discriminen menos en relación a los factores adscriptivos determinantes del mismo. Se ha podido comprobar que dichas medidas no alteran de manera significativa la composición socioeconómica de los seleccionados en las carreras más selectivas de Chile, es decir, se trata de intentos fallidos.

La razón de lo anterior es la carencia de una teorización que permita ir más allá del anclaje en la noción de mérito. Hay, en primer lugar, factores contextuales y de índole práctica que imponen la necesidad de una reflexión al respecto. En efecto, la misma expansión de la oferta universitaria de estudios de pregrado hace que, en un sistema de selección que sólo ordena a los sujetos bajo determinados criterios, el "corte" de la selección sea cada vez menos selectivo. De esta forma, la suposición de que, bajo tal metodología se elige a los sujetos más preparados pasa a ser una ilusión. Sencillamente, se establece una racionalidad de aceptación, pero que no define la aptitud y preparación universitaria suficiente de los sujetos. Entonces, la pregunta que puede hacerse es la siguiente: ¿De qué manera los mecanismos de selección y admisión universitaria pueden tener como output estudiantes razonablemente preparados?

El segundo factor es de índole normativo y tiene relación con las exigencias éticas que imponen las desigualdades educativas acumuladas al momento de que un joven chileno se enfrenta a los mecanismos de selección y admisión. La sola noción de mérito como base para las decisiones de admisión, aun cuando sea en alguna modalidad que –supuestamente- conecta de manera menos directa con los factores adscriptivos, siempre estará asociada al solapamiento de las desigualdades que afectan los resultados educativos.

En el argumento que ha guiado esta investigación, no se trata de desechar el mérito, sino de combinarlo con un concepto amplio y prospectivo de preparación universitaria. El enfoque de las capacidades, adaptado a los requerimientos de un proceso de selección y admisión estudiantil, proporciona los conceptos ordenadores que permiten superar la sola noción de mérito (aunque no desecharla) y alinear estos procesos con un requerimiento ético-normativo de justicia social.

5.5 Ni pago ni (sólo) mérito: Promoviendo la justicia en el acceso a la educación superior

¿Cuáles son los fundamentos del sistema chileno de selección y admisión de estudiantes y cuáles son sus proyecciones frente a una demanda normativa de promoción de la justicia social en el acceso a la educación superior universitaria? El sistema chileno de admisión universitaria nace hace casi cinco décadas fundamentándose en el concepto de igualdad de oportunidades. El supuesto era que la medición de la "aptitud académica" cautelaba mejor dicho valor. Por otra parte, la selección se basaba también en la valoración de la enseñanza media y en la medición de determinados conocimientos específicos. La metodología de selección implicaba la renuncia de las universidades a seleccionar a sus postulantes por si mismas y la consecuente delegación de esta tarea a una agencia central.

Por cierto, con los años la Prueba de Aptitud Académica, eje de la medición que se realizaba, mereció objeciones variadas a tal punto que luego fue reemplazada; sin embargo, lo que nos interesa aquí es resaltar ese momento histórico como uno en que aspiraciones de justicia se materializan en avances concretos, que no resuelven el problema del todo, pero que permiten aproximarse hacia realizaciones de mayor alcance. Lo que queremos destacar es que el problema del acceso a la educación superior, la inclusión social en ella y su relación con los mecanismos de admisión no admite ni interpretaciones trascendentales ni la búsqueda de soluciones basadas en conceptos abstractos. No se trata de encontrar unas instituciones, una reglas y unos criterios y esperar que el comportamiento de las personas se ajuste a ellos, sino de aquilatar lo que existe, tanto como un producto de las circunstancias históricas, como generador de las que pueden venir (Zemelman, 1989).

Cada país ha enfrentado el problema de la expansión e inclusión en la educación superior desde sus particulares características, creencias, aspiraciones, idiosincrasia e historia y, como señalan Meyer et al.(2013), puede considerarse que la situación actual es un contrato implícito entre las partes interesadas que emerge de dichas circunstancias particulares. De hecho, ese es el terreno propio de la equidad. Aristóteles lo explica así:

> "..lo equitativo, si bien es mejor que una cierta clase de justicia, es justo, y no es mejor que lo justo, como si se tratara de otro género. Así, lo justo y lo equitativo son lo mismo, y aunque ambos son buenos, es mejor lo equitativo. Lo que ocasiona la dificultad es que lo equitativo, si bien es justo, no lo es de acuerdo con la ley, sino como una corrección de la justicia legal…La causa de ello es que toda ley es universal y que hay casos en los que no es posible tratar las cosas rectamente de un modo universal. En aquellos casos, pues, en los que es necesario hablar de un modo universal, sin ser posible hacerlo rectamente, la ley acepta lo más corriente, sin ignorar que hay algún error. Y no es por eso menos correcta, porque el yerro no radica en la ley, ni en el legislador, sino en la naturaleza de la cosa, pues tal es la índole de las cosas prácticas" (Aristóteles, 1985, pp. 264-265).

Una mirada en perspectiva histórica del sistema chileno, como la abordada en esta tesis, nos lleva aponer atención en las manifestaciones concretas y remediables de injusticia, que podrían dar lugar a acuerdos razonados de mejoramiento. En ese orden de ideas, el SUA representa una importante realización alineada con un concepto de educación superior pública como un derecho de ciudadanía. Como tal, tiene una serie de fortalezas y debilidades, susceptibles de ser proyectadas como oportunidades de mejoramiento, bajo una exigencia normativa de promoción de la justicia en el acceso a los estudios universitarios. Las líneas siguientes se refieren a esta proyección.

La “objeción distributiva” a la que claramente está sometido el sistema educacional chileno, hace que el punto de partida del razonamiento evaluativo sobre el sistema chileno de admisión, sea la exigencia normativa de justicia social. Dicha exigencia, recae más bien en todo lo que concierne a la transición entre la educación secundaria y la universitaria, contexto en el cuál los mecanismos de selección y admisión de estudiantes son sólo una parte. Como ya hemos visto, el enfoque de las capacidades nos conduce a una base diferente para evaluar tanto las realizaciones de justicia como los posibles mejoramientos de ésta. La búsqueda de la justicia social, es decir, de la capacidad de autorrealización en el más amplio espectro social, debería ser un propósito central de un sistema de admisión y, por extrapolación, la contribución de cada institución a ese propósito se podrá evaluar a partir de la variedad de la composición socioeconómica de la matrícula.

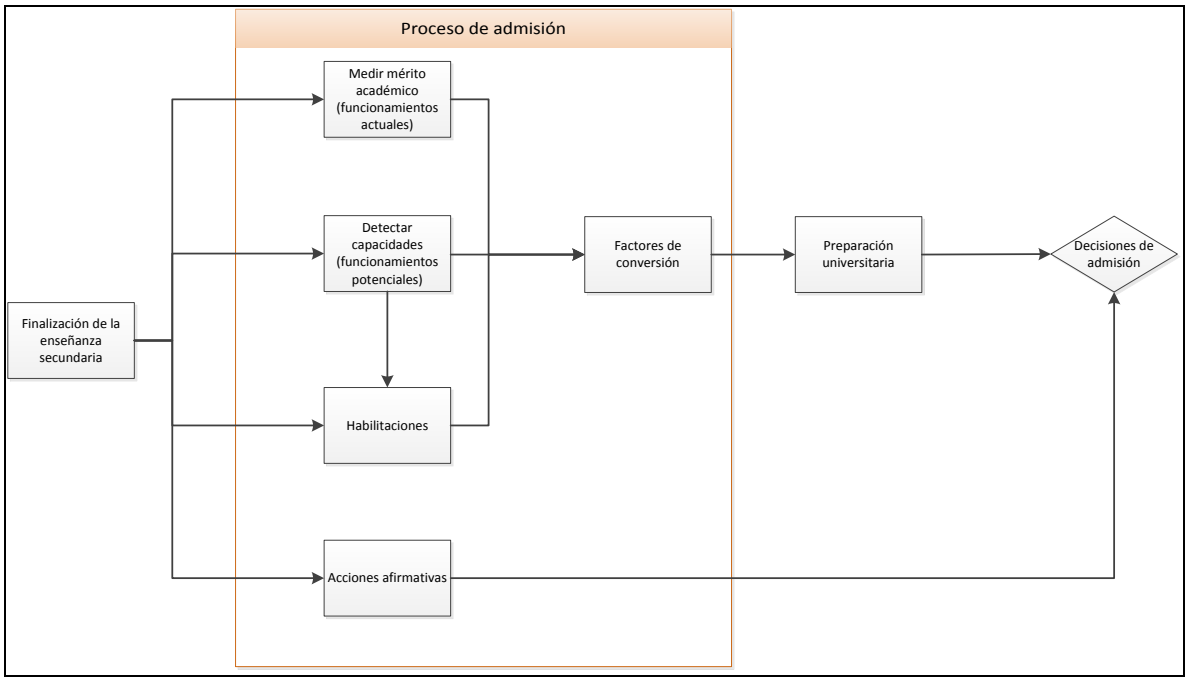
La arquitectura general del sistema –criterios disponibles, métodos de asignación, cuotas, bonificaciones, etc. – deberían dar el espacio para que las instituciones perfilen las características del alumnado más allá de los criterios de medición del mérito académico. La experiencia del “Puntaje Ranking de Notas” ha demostrado las limitaciones de la pretensión de lograr más inclusión a partir de la calibración técnica de factores académicos. Por su parte, las vías de ingreso especial enfocadas en grupos más vulnerables no enfrentan el tema de exclusión a nivel sistémico y por tanto tienen un bajo impacto general.

Esto nos conduce a una problematización de la noción clásica de meritocracia y de la igualdad de oportunidades, la cual hoy en día tiene una aceptación casi transversal en todos los sectores. No habiendo duda de que una sociedad que provea igualdad de oportunidades es preferible a otra que no lo haga, no por eso se debiera necesariamente concluir que tal es la condición que permite calificar a una sociedad como “justa”. La igualdad de oportunidades es una condición necesaria pero no suficiente para la justicia distributiva (Cociña, 2013). Adicionalmente, la noción de mérito varía según las circunstancias históricas y puede ser un instrumento de mantención y ocultamiento de ciertas injusticias más que de su superación. La historia de los test chilenos de admisión es ilustrativa al respecto. Como ya se vio en el texto, la PAA pretendía resguardar el valor de la igualdad de oportunidades y distribuir la educación superior en base al mérito; sin embargo, pocas décadas después se identifica a este instrumento como fuente de desigualdades no legítimas y se busca su reemplazo por otro que, según sus promotores, se correlaciona en menor medida con el origen sociocultural de las personas en la medida que está referenciado por la experiencia escolar. Luego, en mucho menos tiempo que la PAA, la PSU pasa a ser ampliamente criticada por reflejar las brechas de calidad de la educación escolar.

Lo anterior no se ofrece como un argumento radical en contra de la meritocracia y la igualdad de oportunidades; de lo que se trata es de mostrar las limitaciones de dichos conceptos en la promoción de la equidad de acceso a la educación superior, en el contexto de masividad de la misma. Un sistema de admisión universitaria basado exclusivamente en el mérito tenderá siempre a expresar solapadamente desigualdades previas y a favorecer, por tanto, a quienes tuvieron acceso a una mejor educación. Luego, un principio de equidad impone que al mérito se sumen criterios de naturaleza afirmativa de los desfavorecidos, a la par que la sociedad debe esforzarse en suprimir las desigualdades a todo lo largo de la trayectoria educativa. Incluso las mediciones del mérito en el contexto, como es el caso del "Puntaje Ranking de Notas", al aplicarse a todos los postulantes, sigue respondiendo a un criterio universalista. ¿Es justo premiar el mérito relativo al contexto, tanto en un colegio de elite como en uno de clase baja?

Aquí arribamos a un punto decisivo en lo que atañe a un sistema nacional de ingreso de carácter masivo, como el SUA. En el capítulo uno, sección 1.4, se ha proporcionado un esquema que busca mostrar la forma en que se puede entender un proceso de admisión inserto en el marco más amplio de la justicia social en la transición a la universidad, partiendo del enfoque de las capacidades. Aplicando ahora los mismos principios, se puede concebir en general un sistema de admisión que complemente la noción de mérito con los conceptos de *habilitaciones, capacidades, factores de conversión y con la acción afirmativa de grupos desfavorecidos (*Ver figura N° 7).

Figura N°6 Esquema de un proceso de admisión basado en el enfoque de las capacidades



Las habilitaciones (entitlements), que son los recursos bajo el poder de los jóvenes postulantes, en el uso de su libertad de ser y hacer. Los funcionamientos (functionings) son los resultados obtenidos, las cosas que una persona valora y que es capaz de ser y hacer con los recursos respecto de los cuales tiene una relación de habilitación. Las capacidades (capabilities) corresponden a la libertad sustantiva que una persona tiene de ejercer el goce de los funcionamientos que son valorables desde su perspectiva. Las potencialidades de ser y hacer en el ejercicio de la libertad. El enfoque de las capacidades lleva a considerar, en los procesos de admisión, los factores sociales, personales y ambientales que afectan lo que una persona pueda ser capaz de ser, hacer y elegir.

Las propias universidades pueden generar acciones académicas dirigidas a los potenciales postulantes, a fin de evaluar y potenciar a los mejores candidatos desde el punto de vista de las capacidades y las habilitaciones, y no sólo del mérito. Prácticas como la participación de estudiantes secundarios en cursos universitarios o el acercamiento de las universidades a los colegios con fines propiamente académicos (no de marketing), pueden dar lugar a incorporar *factores de conversión* a la admisión universitaria, es decir, a la identificación de aquellos elementos que pueden convertir las capacidades de los individuos en funcionamientos eficaces en su transición hacia la universidad. Sin duda que esto plantea la necesidad de tomar en cuenta las particularidades individuales en los procesos de admisión, pero esto no significa que se

deba descartar funcionar con un sistema centralizado a efectos de la organización general y la selección propiamente tal. Sin que se pretenda entrar a los detalles de procedimiento, se puede decir a modo de ilustración de este punto, que hoy en día el SUA dispone de espacios de tiempo y de los mecanismos para que las universidades informen mediciones especiales de cualquier naturaleza que ellas desearan hacer. Así por ejemplo, ¿qué impediría medir y valorar la capacidad de motivación de los estudiantes que desean ingresar a una carrera de pedagogía y combinarla, en una medida prudente, con los funcionamientos, es decir, con los resultados académicos medidos por las notas de enseñanza media y un tests estandarizado?

Los criterios afirmativos deberían formar parte de la batería de este sistema –como en efecto lo fueron en otro tiempo- en vez de que proliferen subsistemas periféricos atomizados y de bajo impacto en volumen. En otras palabras, la generación de sistemas particulares de "admisión inclusiva" por parte de las universidades, sobre la base de las limitaciones del SUA, parte del error de que tales limitaciones son inevitables y se corre el riesgo de un caer en una suerte de "tokenismo involuntario".[69] Una reflexión que conduzca a arreglos razonados al respecto parece pertinente hoy en día, a fin de no repetir la experiencia de otros países en los que quienes pueden pagarse una educación de calidad, acceden a los estudios superiores gratuitos de mayor valor, por efecto de la selección académica. En ese orden de ideas, la incorporación de factores sociodemográficos a la selección universitaria, puede estar entre los mecanismos provistos por la institucionalidad para que las universidades que así lo deseen puedan diversificar la composición de su matrícula. Esto se podría operacionalizar mediante el establecimiento de cuotas para grupos identificados mediante esos factores o como un elemento del puntaje de ingreso que represente una combinación de mérito académico y factores sociodemográficos. Recordemos que en el capítulo cuatro hemos podido demostrar que el número de universidades con una alta concentración de estudiantes provenientes de las elites es muy acotado y se concentran en Santiago; opuestamente, existen varias universidades de calidad que tienen una matrícula de estudiantes muy diversificada socialmente. La instauración de reformas a nivel de todo el sistema en una lógica *topdown* y vinculantes para todas las universidades participantes, como el nuevo factor del "Puntaje Ranking de Notas", presume que todas las instituciones son iguales en este aspecto y no permite focalizar en aquellas universidades que realmente requerirían enriquecer socialmente su matrícula para realizar un aporte significativo a la inclusión, como ya lo están haciendo otras.

[69] Tokenismo, en psicología social, es la política y la práctica de hacer un gesto superficial hacia la inclusión de los miembros de grupos minoritarios o desfavorecidos. También se le denomina "formulismo".

La experiencia de Brasil en el establecimiento de acciones afirmativas por la vía de las cuotas de vacantes y los debates que suscita, muestra el arraigo del concepto meritocrático a todo nivel y las dificultades que se enfrentan cuando se pretende implementar políticas pro inclusión directas y contundentes. No obstante, pensamos que en el caso de Chile la existencia del SUA es una protección en contra de la aversión que pueden generar políticas de inclusión de esta naturaleza. A diferencia de Brasil, donde se han reportado decisiones individuales de admisión controversiales debido al relajamiento en la aplicación de reglas generales, un sistema centralizado puede administrar con más control este tipo de medidas. Por ejemplo, a fin de evitar el impacto que pueda tener una política de cuotas, en un sistema como el chileno existe la posibilidad de incorporar, con una ponderación porcentual determinada, un criterio ponderado de selección que apunte a la inclusión social y que permita a las instituciones diversificar la composición de su matrícula con las cautelas necesarias. De hecho, ese es el intento del Puntaje Ranking de Notas; pero por las razones ya expuestas no ha dado los resultados esperados.

El igual trato procedimental es también un criterio que apoya la existencia de sistemas flexibles, pero centralizados, puesto que resulta evidente que en una lógica de negociación uno a uno los resultados de la selección estarán más determinados por el capital cultural, económico y social de los sujetos.

¿Implica lo anterior una completa despersonalización de los procesos de admisión en contextos masivos? Todo depende a que uno se refiera con esa palabra. Se trata de despersonalizar la selección, pero no necesariamente el proceso de acercamiento mutuo entre las partes del mercado bilateral. En ese sentido puede observarse que el sistema de admisión chileno administrado por el CRUCH, ha adolecido completamente del soporte que las personas requieren para tomar decisiones de futuro en orden a los estudios superiores, no por alguna clase de falla, sino porque no considera que sea parte de su misión. La agencia en que las universidades delegan el proceso (el DEMRE), lo gestiona sólo como organismo técnico responsable de la selección (registro de postulantes, aplicación de la PSU y *matching* de la selección) y las propias universidades a su vez, no realizan ninguna acción conjunta de acompañamiento de los postulantes en su proceso de decisión que no sea el marketing de sus carreras. Muy probablemente, tanto el DEMRE como las universidades presumen que la orientación vocacional se realiza en el colegio. Sin embargo, es bien sabido que dicha actividad adolece de graves precariedades en los establecimientos públicos (Lagos y Palacios, 2008), lo cual permite afirmar que, en la transición de la educación secundaria a la universidad, este es un terreno con serias carencias que afectan precisamente a los estudiantes de menor nivel socioeconómico. Recordemos que en el enfoque de las

capacidades se rescata lo que las personas pueden ser, hacer y elegir en el uso de su libertad sustantiva. Hoy en día el proceso de admisión chileno no considera estos aspectos. Tal es así que, en los últimos años, ha sido el Estado, a través del Ministerio de Educación el que ha asumido esa tarea mediante el portal de información "Mi Futuro",[70] el cual entrega información de la oferta completa de la educación superior de pregrado, desde el nivel técnico-vocacional hasta el de licenciaturas, y genera información estadística de matrícula, titulación, ingresos, empleabilidad y deserción de las carreras. El intento –muy en la lógica del capital humano- es disminuir las asimetrías de información entre la oferta y la demanda, para una toma de decisiones informada de los postulantes. En lo que concierne al tema que nos ocupa, lo importante es resaltar lo asombroso que es la existencia de un sistema de admisión que se desentiende de aspectos cardinales del proceso y que pone su acento más en los aspectos técnicos que en los de un servicio más integral.[71]

Lo anterior se comprende mejor si se comparan las funciones que cumple el DEMRE, con las del *Universities and Colleges Admissions Service* (UCAS) del Reino Unido,[72] que es la agencia que gestiona más de dos millones y medio de postulaciones anuales a la educación superior británica. Este servicio rebasa las labores técnicas asociadas al proceso de admisión y tiene entre sus *stakeholders* a las universidades, los postulantes y los padres. UCAS se hace responsable de asistir al postulante en todo el camino a recorrer hasta el ingreso a la universidad. Esto se puede contrastar con el caso chileno, en el que los interesados tienen apenas tres días luego de conocer sus resultados en la PSU para postular y la plataforma de postulación sólo es un formulario en línea que cumple especificaciones meramente administrativas. Como se ve, el SUA y la agencia DEMRE, actúan presumiendo que al momento de postular el estudiante ya ha recorrido el camino de la toma de una decisión y no tienen en su misión una visión integral de la admisión estudiantil.

Lo relevante aquí es destacar el hecho de que en Chile hay un proceso de transición de la educación secundaria a la superior, cuyos diferentes aspectos se encuentran disgregados en diferentes agencias que no responden a una coordinación y propósito comunes. Un postulante chileno a la universidad deberá relacionarse y/o buscar la asesoría e información necesaria al menos en el DEMRE, la Comisión Ingresa

[70] http://www.mifuturo.cl/

[71] Una discusión frecuente en Chile, es la que resalta la anomalía que supone que la agencia que maneja el proceso de admisión pertenece a una de las universidades (recordemos que el DEMRE pertenece a la Universidad de Chile) y no es un organismo independiente de todas ellas. Considerando razonable este reclamo, lo que acá sostenemos no se ofrece como argumento a favor de alguna posición sobre este particular, aunque permite perfilar las características que debería tener una agencia independiente de las instituciones, que esté bajo un control y escrutinio público más robusto.

[72] https://www.ucas.com/

que administra el Crédito con Aval del Estado, el portal Becas y Créditos del MINEDUC[73] y el portal Mi Futuro y deberá recorrer diferentes caminos dependiendo de si postula a una universidad adscrita o no al SUA. Así mismo, deberá manejar conceptos complejos, como los de arancel real y referencial, quintiles, etc. y estará obligado a discernir qué tipo de instrumentos de financiamiento tiene acceso según sus características y el tipo de carreras e institución al que está entrando. Como es evidente, esto aumenta en la medida que los resultados finales de la selección son dependientes de los diferenciales de capital cultural que puede movilizar un postulante. Estos aspectos de procedimiento no han sido observados por la literatura que señala al sistema de selección como una fuente de inequidad.

Los párrafos precedentes pretenden arrojar algunas luces sobre los espacios que se proyectan, a partir de la realidad actual, para que Chile mejore la equidad de acceso a la educación superior entendida como un bien público. Cabe agregar ahora que, como ha sido demostrado en nuestra indagación empírica, el SUA, con todas la limitaciones ya reseñadas, es una destacada realización histórica que parsimoniosamente ha acompañado el desarrollo de la educación superior chilena y que, en los hechos, ha protegido a la sociedad de tener una educación superior todo lo segregada socialmente que supone un contexto mercantilizado como el que efectivamente ha existido. En realidad, la verdadera y muy clara segregación social no se ha dado entre las instituciones que participan de este sistema, sino entre ellas y las que no lo hacen, producto no de alguna característica del SUA, sino del hecho de que la política pública desde mediados de la década del 2000 ha privilegiado la expansión de la educación superior hacia las clases bajas, mediante el acceso a instituciones con bajos estándares de admisión mediante el financiamiento vía crédito bancario, con las consecuencias en contra del bienestar general ya consignadas en el texto.

El horizonte que se avizora es el de un sistema de admisión que agrupe a todas las instituciones genuinamente públicas y sin fines de lucro, es decir, que sea verdaderamente "único" y que permita mediante criterios diversificados y flexibles, detectar con mayor certeza los méritos y las capacidades que existen en todo el espectro social. De esa forma podrá compensar en una medida prudente las desigualdades previamente existentes, producto de un sistema educativo injusto que –se espera-, empiece la superación de sus injusticias. La condición de base, es la recuperación del concepto de igualdad del proyecto educacional público desmantelado por la dictadura militar. La jerarquía de estatus entre las instituciones que fue creando el cuasi-mercado de la educación superior y el correlato que encuentra en la naturalización de la misma en el ethos universitario, constituyen desafíos formidables para una política de equidad,

[73] http://www.becasycreditos.cl/

puesto que no es lo mismo la participación en una universidad en lo alto de la jerarquía que en una de la parte baja (Marginson, 2004). Una política de admisión estudiantil debería buscar el quiebre de la jerarquía por la vía de una distribución social de la matrícula deliberadamente democrática e igualadora de las oportunidades.

El enfoque de las capacidades que hemos utilizado en este estudio, nos conduce precisamente a constatar que la inclusión social no se agota en el acceso y en los mecanismos institucionales en que se concreta. Así como hemos insistido que una persona que se enfrenta a los procesos de admisión ya trae un historial de injusticias de los cuales dicho proceso debe hacerse cargo compensatoriamente, podemos también señalar que, con posterioridad al ingreso a la universidad, se pueden crear nuevas formas de injusticia que deben ser enfrentadas. En ese sentido, el SUA tiene el espacio y los procedimientos para hacer que la noción de mérito se complemente con la de capacidad y con la incorporación franca y abierta de la acción afirmativa.

Todo lo anterior se puede resumir en un set de criterios de evaluación sobre los mecanismos de admisión y selección de estudiantes que emanan de los resultados de esta investigación:

- Variedad de las mediciones del mérito académico: un sistema será más justo, cuanto más variados sean los instrumentos y criterios de medición. En particular, cuando no existe una sobre valoración de los test estandarizados en desmedro de otros criterios.
- Libertad de las instituciones para determinar criterios de admisión: un sistema será más justo, cuanta más libertad tengan las instituciones para "moverse" dentro de un conjunto amplio de criterios acordados en conjunto. Esto implica que la institucionalidad debe poner a disposición un *pool* de criterios razonables, ante los cuales las universidades deben decidir de forma autónoma, atendida la diversidad institucional existente.
- Libertad de instituciones y estudiantes para la respectiva elección de a quién admitir y dónde estudiar: Un sistema será más justo, cuando la convergencia de los "deseos opuestos" es realizada bajo una metodología de asignación bilateral organizada y consensuada que optimiza las preferencias de los estudiantes.
- Heterogeneidad social: Un sistema será más justo en la medida que promueva una composición heterogénea de la matrícula en cada institución, lo que no significa, necesariamente, que ésta deba ser representativa de la estructura social nacional o local, sino que puede detectar la capacidad de autorrealización en todo el espectro social. La política pública de financiamiento a las instituciones, puede crear incentivos a este respecto.

- Igual trato procedimental: Un sistema será más justo, cuanto más igualitario sea el acceso a los instrumentos e informaciones para participar en él y cuanta más protección ofrezca contra la corrupción. Como tal, una determinada institucionalidad que gestione la admisión universitaria, debe formar parte de una política de aseguramiento de la justicia social en la transición a la universidad y tomar a su cargo las diferentes aristas del mismo, en especial, de la orientación vocacional y no sólo las cuestiones relativas a la selección propiamente tal.

Bibliografía

Admission to Higher Education Steering Group. (2004). *Fair admission to higher education: recomendation for good practice.* Londres: Department of Education And Skills.

Adnnet, N., McCaig, C., Slack, K. y Bowers-Brown, T. (2011). Achieving 'transparency, consistency and fairness' in English higher education admissions: progress since Schwartz? *Higher Education Quarterly, 65*(1), 12-33.

Allmendinger, J. (1989). Educational systems an labours market outcomes. *European Sociological Review, 5*(3), 231-251.

Altbach, P. (2010). Access mean inequality. En G. Goastellec (Ed.), *Understanding Inequalities in, through and by Higher Education* (pp. vii - ix). Rotterdam: Sense Publisher.

Álvarez, R. y Fuentes, R. (2004). *Patrones de especialización y crecimiento sectorial en Chile.* Santiago de Chile: Banco Central.

Amunátegui, M. (1856). *La instrucción primaria en Chile: lo que es y lo que debe ser.* Santiago de Chile: Imprenta del Ferrocarril.

Andere, J. (2009). La teoría de los mercados de asignación bilateral: una presentación. *Análisis Económico, 24*(57), 123-139.

Aparecida, G. (2008). Cuotas raciales, identidad negra y derechos en el Brasil. *Iconos, Revista de Ciencias Sociales*, (32), 133-144.

Araujo, K. y Moreno, C. (2005). *Nudos críticos para la desigualdad. Género y educación superior en Chile. Documento de discusión.* Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Aristóteles (1985). *Ética nicomáquea. Ética eudemia.* Madrid: Gredos.

Armanet, P. y Uribe, D. (2005). *Situación de la mujer en la educación superior chilena. Ponencia presentada en el Seminario Políticas de Eucación Superior y Género.* Santiago de Chile: Universidad Académia de Humanismo Cristiano.

Arriagada, P. (1989). *El financiamiento de la educación superior en Chile, 1960-1988.* Santiago de Chile: FLACSO.

Arum, R., Gamoran, A. y Shavit, Y. (2007). More inclusion than diversion. Expansion, differentiation, and market structure in higher education. En R. Arum, A. Gamoran y Y. Shavit (eds). *Stratification in higher education. A comparative study* (pp. 1-35). Stanford: Stanford University Press.

Atkinson, R. (2001). Achievement versus aptitude tests in college admissions. *Issues in Science and Technology*, *18*(2), (Winter 2002).

Atria, F. (2007). *Mercado y ciudadanía en la educación.* Santiago de Chile: Flandes Indiano.

Atria, F. (2012). *La mala educación: Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile.* Santiago de Chile: Catalonia.

Atria, F., Larraín, G., Benavente, J., Couso, J. y Joignant, A. (2013). *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público.* Santiago de Chile: Debate.

Atria, R. (2004). *Estratificación social, equidad y educación superior. Los desajustes distributivos del conocimiento y las oportunidades.* Serie Documentos de Trabajo C.P.U. N°4. Santiago de Chile: CLACSO.

Avery, C., Fairbanks, A. y Zeckhauser, R. (2003). *The early admission game. Joining the elite.* Harvard: Harvard University Press.

Avery, C., Lee, S. y Roth, A. (2014). *College admissions as non-price competition: The case of South Korea (Working Paper N° 20774)*. Cambridge, Massachusetts: National Bureau Of Economic Research.

Bachelet, M. (2013). *Programa de gobierno 2014-2018.* Obtenido de http://michellebachelet.cl/programa/, 14 de noviembre de 2014.

Becker, G. (1983). *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza

Bell, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad post-industrial.* Madrid: Alianza.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Revista Estudios Pedagógicos, 1*(39), 325-345.

Berggren, C. (2007). Broadening recruitment to higher education through the admission system: gender and class perspectives. *Studies in Higher Education, 32*(1), 97-116.

Bernasconi, A. (2013). *El lucro en la educación superior: ¿En qué consiste? ¿Cómo se regula en Chile? ¿Qué factores considerar para formarse una opinión?(Notas para educación, N° 13*). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.

Bernasconi, A. y Rojas, F. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003.* Santiago de Chile: Universitaria.

Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Beyer califica al sistema de admisión a universidades de "una locura" y dice que ranking de notas se aplicó "sin protocolo" (2013, enero 15). *La Tercera*, versión electrónica. Recuperado en junio 12 de 2014 de http://www.latercera.com/noticia/educacion/ 2013/01/657-503790-9-beyer-califica-al-sistema-de-admision-a-universidades-de-una-locura-y-dice-que.shtml.

Beyer, H., Eyzaguirre, S., Figueroa, N., Gallego, F., Hernando, A. y Ochoa, F. (2014). *Propuesta de un buen sistema de postulación y admisión a establecimientos educacionales en Chile.(Puntos de referencia, N° 388)*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Beyer, H. y Le Foulon, C. (2002). *Equidad en las pruebas de selección a la universidad (Conferencia)*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Bocchieri, A., Castro, J., Ibarra, R. y Queupil, J. (2003). *Fuga de alumnos seleccionados de las universidades del H. Consejo de Rectores. Procesos de admisión 2000, 2001 y 2002. (Documento de trabajo)*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional.

Böss, T. y Erlich, V. (2000). Les noveaux acteurs de la selection universitaires. Les Bacheliers Technologiques en question. *Revue Francaise de Sociologie* (41), 747-775.

Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality*. Nueva York: John Wiley.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001a). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Madrid: Editorial Popular.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2001b). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Madrid: Editorial Popular.

Bowen, W. y Bok, D. (1998). *The shape of the river, long-term consequences of considering race in college and university admission*. Princeton: Princeton University Press.

Bowen, W. G., Chingos, M., y McPherson, M. S. (2009). *Crossing the Finish Line.Completing College at America's Public Universities*. Princeton: Princeton University Press.

Bravo, D., Manzi, J., Himmel, E. y Rosas, R. (2003). *Proyecto SIES: Síntesis del proceso de desarrollo y evaluación de bancos de preguntas para las nuevas pruebas de admisión universitaria.(Versión preliminar y resumida del informe final del Proyecto FONDEF "Reformulación de las Pruebas de Selección a la Educación Superior").* Santiago de Chile.

Brennan, J. y Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education* (56), 287-302.

Brighouse, H. (2000). *School choice and social justice.* Oxford: Oxford University Press.

Brighouse, H. (2004). What's wrong with privatising schools? *Journal of Philosophy of Education, 38*(4), 617-631.

Britton, E. y Senta, R. (1996). *Examining the examinations. An international comparison of science and mathematics examinations for college-bound students.* Londres: Network.

Brunner, J.J. (2002). *Pluralismo educativo y autonomía curricular (notas para presentación oral).* Santiago de Chile: Congreso Federación de Instituciones de Educación Particular.

Brunner, J. J. (2002, Agosto 12). SIES: Entre temores, razones y un déficit de conducción. *El Mostrador*, versión electrónica, http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/ 2002/08/09/sies-entre-temores-razones-y-un-deficit-de-conduccion/.

Brunner, J.J. (2002, junio 23). SIES: Tres preguntas y la responsabilidad de las Universidades. *El Mercurio,* p. B: 23.

Brunner, J.J. (2002, junio 30). El SIES no achata la educación ni vulnera la libertad de enseñanza. *El Mercurio de Valparaíso*, p. 16.

Brunner, J.J. (2007). *Mercados universitarios. los nuevos escenarios de la educación superior.* Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Brunner, J.J. (2008). *Educación superior en Chile: instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007.* Tesis de doctorado, Universidad de Leiden.

Brunner, J.J. (2010). *El ingreso a la universidad: selección social, admisión y retención (Presentación para la conferencia inaugural del Seminario Internacional Sistemas de Ingreso a la Universidad),* Río Negro: Universidad Nacional de Río Negro.

Brunner, J.J. y Ferrada, R. (2011). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2011.* Santiago de Chile: RIL.

Burton, N. y Ramist, L. (2001). *Predicting success in college: SAT studies of classes graduating since 1980. (Research Report N° 2001-2)* Nueva York: College Entrance Examination Board.

Carrasco, A. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile ¿Que tan coactiva es la regulación que la prohíbe?(Informe Proyecto FONIDE N°: 711286).* Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Estudios en Políticas y Prácticas en Educación y Centro de Políticas Públicas.

Carrasco, A., Mizala , A., Contreras, D., Santos , H., Elacqua, G., Torche, F., Valenzuela, J. (2014). *Hacia un sistema escolar más inclusivo: Cómo reducir la segregación escolar en Chile.(Informe de Políticas Públicas N° 3).* Santiago de Chile: Espacio Público.

Carr-Saunders, A.-M. y Wilson, P. (1933). *The Professions.* Oxford: Oxford University Press.

Casanova, D., Fernández, E. y Marín, R. (2005). Contraste entre el perfil del postulante y los alumnos de primer año en 2005. *Revista Calidad de la Educación* (23), 63-83.

Casanova, D. y Argomedo, E. (1991). *Estado y grupo dirigente en Chile. El fracaso de la reforma liberal de 1892.* Santiago de Chile: Tesis para optar al grado de Licenciado en Historia, Universidad de Chile, Departamento de Cs. Históricas.

Casanueva, C. (1995). Una obra de urgente caridad, "Revista Católica", nº 14-15. En Grez, S. *La cuestión social en Chile: ideas y debates precursores (1804-1902)* (pp. 537-550). Santiago de Chile.

Cejudo, R. (2007). Capacidades y Libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *Revista Internacional de Sociología (RIS), 65*(47), 9-22.

Centro de Estudios Construcción Critica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2010a). *Acceso a la Educación Superior: El mérito y la (re)producción de la desigualdad (Informe).* Santiago de Chile.

Centro de Estudios Construcción Critica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas. (2010b). *Acceso a la Universidad de Chile: Estudio sobre los discursos, prácticas sociales y mecanismos institucionales que (re)producen la desigualdad en el sistema de educación superior. El caso de la Facultad de Ciencias Sociales. Primer Informe de Avance de Resultados.* Santiago de Chile.

Centro de Estudios Públicos. Comisión de Historia. (2002). *Informe de la comisión de Historia del centro de estudios públicos: La evaluación del conocimiento histórico. (Documento de trabajo N° 344)*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Centro de Estudios Públicos. Comisión de Matemática. (2002). *El SIES y la Matemática. (Documento de trabajo N° 338)*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2010). *VIII encuesta a actores del sistema educativo 2010.* Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo en Educación, Universidad Alberto Hurtado.

Cifuentes, A. (1882). *Discursos sobre la enseñanza pronunciados en la Cámara de Diputados.* Santiago de Chile: Imprenta el Ferrocarril.

Clancy, P. (2001). *College entry in focus: a fourth national survey of access to higher education.* Dublin: Higher Education Authority.

Clancy, P. y Goastellec, G. (2007). Explorig access and equity in higher education: policy and perfomance in a comparative perspective. *Higher Education Quartely, 61*(2), 136-154.

Cociña, M. (2013). *Cinco argumentos contra la meritocracia.* En Centro de Investigación Periodística http://ciperchile.cl/2013/06/07/cinco-argumentos-contra-la-meritocracia/ Recuperado en junio 27, 2014.

Collins, R. (1979). *The credencial society. an historical sociology of education and stratification.* Nueva York: Academic Press.

Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas de Admisión a la Educación Superior. (2000). *Informe de la Comisión Nuevo Currículum de la Enseñanza Media y Pruebas de Admisión a la Educación Superior*. Santiago de Chile.

Comité de Expertos Ficha de Protección Social (2010). *Informe final Comité de Expertos Ficha de Protección Social*. Santiago de Chile.

Congreso Nacional de Enseñanza Universitaria. (1912). *Memorias- Actas.* Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

Congreso Nacional de Enseñanza Universitaria. (1912). *Resúmenes de algunos temas del congreso*. Santiago de Chile: Imprenta Universitaria.

Congreso Nacional, Cámara de Diputados. (1882). *Discursos sobre la enseñanza.*Santiago de Chile.

Conley, D. T. (2010). *Replacing Remediation with Readiness* (NCPR Working Paper). New York: Teachers College, Columbia University.

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. Comité Técnico Asesor (2008). *Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las Universidades del Consejo de Rectores, admisiones 2003 a 2006.* Santiago de Chile: Documentos Técnicos. Comité Técnico Asesor.

Consejo de Rectores de Universidades Chilenas. (2013). *Segundo informe de comité ranking. (Reunión del Consejo de Rectores).* Iquique: Consejo de Rectores de Universidades Chilenas.

Contraloría General de la República. (2013). *Financiamiento fiscal a la educación superior 2012.* Santiago de Chile: Contraloría General de la República. División de Empresas Públicas y Universidades.

Contraloría General de la República. (2013). *Informe Final N° 175 - 2012 comisión Ingresa sobre auditoría al sistema de créditos para estudios superiores con aval del Estado.* Santiago de Chile: Contraloría General de la República.

Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. (2009). Determinantes del desempeño universitario. ¿Importa la habilidad relativa? Análisis ex – ante y ex – post de una política pública. *Revista Calidad en la Educación*. (30), 18-48.

Contreras, M., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). *Cuando la suerte está echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU (Documento).* Santiago de Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Carrera de Psicología.

Cook, P. y Frank, C. (1993). The growing concentration of top students at elite schools. En C. Clotfelter y M. Rothschild. *Studies of Supply and Demand in Higher Education* (pp. 121-144). Chicago.

Cornejo, O. (3 de septiembre de 2014). El perverso mito del ranking. El Quinto Poder, p. Versión electrónica.http://www.elquintopoder.cl/educacion/el-perverso-mito-del-ranking-de-notas/

Corporación de Fomento de la Producción. (1939). *Plan de fomento industrial.* Santiago de Chile: Imprenta Litio y Universo.

Correa, S. (1997, Otoño). Zorobabel Rodriguez, católico liberal. *Estudios Públicos (*66), 387-425.

Cosentino de Cohen, C. (2003). Diversification in argentine higher education: dimension and impact of private sector growth. *Higher Education, 46*(1), 1-35.

Deneulin, S., Nebel, M. y Sagovsky, N. (eds).(2006). *Transforming unjust structures. The capability approach*. Houten: Springer.

Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues, 3*(31), 137-149.

Diaz, E. (2002). *Ejercicio de análisis: Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) desde la perspectiva de género.* Santiago de Chile: Red de Mujeres Transformando la Economía.

Díaz, E., Himmel, E. y Maltes, S. (1990). Evolución histórica del sistema de selección a las universidades chilenas. 1967-1989. En M. Lemaitre. *La educación superior en Chile: un sistema en transición.* (pp. 305-443). Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.

Díaz-Romero, P. (2006). *Caminos para la inclusión en la educación superior.* Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Donoso, S. (1998). La reforma educacional y el sistema de selección de alumnos a las universidades: impactos y cambios demandados. *Estudios Pedagógicos* (24), 7-30.

Donoso, S. (2003). *Éxito y fracaso de los participantes en las etapas del proceso de selección a las universidades del Consejo de Rectores. Variables Asociadas.* Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Donoso, S. (2010). *Notas sobre el proceso de expansión territorial de las instituciones de educación superior en Chile.* Talca: Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Universidad de Talca.

Donoso, S., Arias, O., Weason, M. y Frites, C. (2012). La oferta de educación superior de pregrado en Chile desde la perspectiva territorial: inequidades y asimetrías en el mercado. *Calidad en la Educación* (37), 100-127.

Donoso, S. y Hawes, G. (1994). *25 Años. La Prueba. ¿un proceso de selección?* Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.

Donoso, S. y Hawes, G. (2000). El sistema de selección de alumnos de las universidades chilenas: discusión de sus fundamentos, resultados y perspectivas. *Education Policy Analysis Archives. 8* (21), 1-22. http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v8n21.2000

Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de la retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos, 33*(1), 7-27.

Dougherty, K. (1994). *The contradictory colllege.* Albany: State University of New York.

Douglas, J. (2007). *The conditions of admission: access, equity and the social contract of public universities.* Stanford: Standford University Press.

Drucker, P. (2001). *The essential Drucker: the best of sixty years of Peter Drucker's essential writtings on management.* Nueva York: Harper Collins Publishers.

Duarte, J., Bos, M. y Moreno, M. (2009). *Inequidad en los aprendizajes escolares en América Latina. Análisis multinivel del SERCE según la condición socioeconómica de los estudiante (Documento de trabajo del BID # IDB-WP-180).* Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo.

Durkheim, E. (1996). *La educación, su naturaleza y su papel.* Barcelona: Península.

Duru-Bellat, M. (2005). *Democratisation of education and reduction of inequalities of opportunities. (Paper presented at the European Conference on Educational Research)*. Dublin.

Duru-Bellat, M. (2012). *Access to higher education: Whats counts as fariness in both an individual and systemic perspective? (Methodological discussion paper*). París: Laboratoire interdisciplinarire d'evaluation des politiques publiques.

Dussaillant, F. (2002). *El SIES: su impacto en la calidad y libertad de la enseñanza.* (*Serie documentos de trabajo, N° 333*). Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Dussaillant, M. F. (2002). *Comporatamiento estratégico y respuestas graduadas en el SIES.* (*Serie documentos de trabajo, N° 333*). Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Dussaillant, F. (9 de septiembre de 2014). Ranking y admisiones a la educación superior. *El Mercurio*, p. A-2.

Edwards, D., Hamish, C. y Friedman, T. (2012). A survey of international practice in university admissions testing. *Higher Education Management and Policy, 24*(1), 1-17.

Egaña, L. (2000). *La educación primeria popular en el siglo XIX en Chile.* Santiago de Chile: LOM.

Egaña, L. (2004). Ley de educación primaria obligatoria. un debate político. *Revista de Educación* (315), 14-29.

Eggins, H. (2010). *Access and equity: comparative perspectives.* Rotterdam: Sense Publishers.

Elacqua, G. (2011). *Breve historia de la reformas educacionales en Chile (1813-presente). Cobertura, condiciones, calidad y equidad (Presentación).* Santiago de Chile: Instituto de Políticas Públicas. Universidad Diego Portales.

Elacqua, G. y Santos, H. (2013). *Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis georreferenciado.(Documento de Referencias N°1).* Santiago de Chile: Espacio Público.

Erikson, R. y Goldthorpe, J. (1987). Commonality and variation in social fluidity in industrial nations. Part I: A model for evaluating the 'FJH hypothesis. *European Sociological Review, 3*(1), 54-77.

Espinoza, O. (2005). Privatización y comercialización de la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior, 34* (135), 41-60.

Espinoza, O. (2007a). Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990 – 2003). *Estudios Pedagógicos, 33*(2), 45-57.

Espinoza, O. (2007b). Solving the equity-equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. *Educational Research, 49*(4), 343-363.

Espinoza, O. (2008a). Creating (in) equalities in access to higher education in the context of structural adjustment and post-adjustment policies: the case of Chile. *Higher Education, 55*(3), 269-284.

Espinoza, O. (2008b). El enfoque del paradigma funcionalista en torno a la naturaleza, alcances, metas y proyecciones del proceso de reforma educacional. *Revista Iberoamericana de Educación, 47*(2), 1- 10

Espinoza, O. (2008c). La probabilidad de terminar la educación secundaria y de acceder a la educación superior en Chile: análisis estadístico de modelos. *Revista de Educación Superior, 37*(145), 25-39.

Espinoza, O. (Ed.). (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos. El caso de Bolivia, Chile, Colombia y Perú.* Santiago de Chile: Editorial UCINF.

Espinoza, O., González, L. (2013). Causes and consequences of the students protest in Chile. En H.D. Meyer, , E. St. John, M. Chakseliani y L. Uribe. (Eds.), *Fairness in access to higher education in a global perspective. Reconciling excelence, efficiency, and justice* (pp. 239-258). Rotterdam: Sense Publisher.

Espinoza, O. y González, L.(2010). Movilidad social en Chile: El caso del gran Santiago urbano. *Revista de Ciencias Sociales. 15*(4), 586-606.

Euriat, M. y Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France. *Revue Francaise de Sociologie* (36), 403-438.

Eyzaguirre, B. y Foulon, L. (2002). SIES: Un proyecto prematuro. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2002). *El SIES: el caso de la Universidad de California. (Serie documentos de trabajo)*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Eyzaguirre, S. (29 de agosto de 2014). Ranking de notas. *El Mercurio*, p. A-2.

Farrel, J. (1999). Changing conceptions of equality of education: forty years of comparative evidence. En R. Arnover y C. Torres. *Comparative education: the dialectic of the global and the local* (pp. 149-178). Nueva York: Rowan y Littlefield.

Featherman, D.; Jones, L.; y Hauser, R. (1975). Assumptions of mobility research in the US: the case of occupational status. *Social Science Research, (4)*, 329-360.

Federación de Educadores. (1957). *Estado Docente y Libertad de Enseñanza.* Santiago de Chile.

Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile. (2011). *Acceso e inclusión (Documento).* Santiago de Chile.

Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile. (2013). *Incorporación del ranking al sistema de admisión 2012 (Documento).* Santiago de Chile.

Fernández, E. (2013). *Agenda: La relación entre Estado y las instituciones de educación superior.* Santiago de Chile: Aequalis.

Fernández, E. (2014). Sobre el carácter público de las universidades privadas [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://pensemoschile.blogspot.com/ el 15 de febrero de 2015.

Fernández, E. (2014). Políticas públicas de educación superior desde 1990 hasta el presente. En A. Bernasconi (ed). *La educación superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis*. Cap. III., p. 173-217. Santiago de Chile: Salesianos.

Fernández, E. (s.f.) Diversidad institucional y política pública. las complejidades de clasificar instituciones de educación superior. el caso chileno (No publicado).

Fernández, E., Lenhardt, G., Stock, M. y Reisz, R. (2012). Más allá del estado y el mercado: Universidades, libertad académica y vigencia del pensamiento del Wilhelm von Humboldt. *Universum. 2*(27), 59-80.

Finegold, D. y Soskice, D. (1988). The failure of training in britain: analysis and prescription. *Oxford Review of Economic Policy, 4*(3), 60-81.

Finnie, R., Swettman, A. y Usher, A. (2008). Introduction: A Framework for Thinking about Participation in Post-Secondary Education. En R. Finnie, A. Swettman y A. Usher. *Who Goes? Who Stays? What Matters? Accessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada* (pp. 3-32). Montreal: McGill-Queen's University Press.

Fontaine, A. (2002). Peligro en el SIES. *Estudios Públicos*. (86), 25-55.

Fontaine, A. y Urzúa, S. (2014). *El fin de los liceos emblemáticos: ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Impacto?* (*Working Paper).* Santiago de Chile: Centro Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales.

Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Revista Educación, Universidad de Costa Rica*, 35(1), 1-36.

Frank, R. (1985). *Choosing the right pond: human behaviour and the quest of status*. New York: Oxford University Press.

Frank, R. y Cook, P. (1995). *The winner-talk-all society.* Nueva York: Free Press.

Fraser, N. (1996). *Social justice in the age of the identity politics: redistribution, recognition and participation*. Palo Alto, California: The Tanner Lectures on Human Values, Stanford University.

Gaete, V., Sáenz, F., De La Fabián, R., Las Heras, J., Riquelme, G., Navarro, J. y López, C. (2007). Equidad en la educación superior: experiencia de un programa especial de ingreso a carreras de la salud. *Revista Chilena de Salud Pública, 11*(2), 74-82.

Gale, D. y Shapley, S. (1962). College admissionns and stability of marriage. *The American Mathematical Montly, 69*(1), 9-15.

Gallegos, S., Grau, N., Labarca, R., Meneses, F., Neilson, C. y Parra, A. (2005). *¿Se puede mejorar el sistema de ingreso a las universidades chilenas? El uso del ranking en la Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile y Universidad de Santiago de Chile.* Santiago de Chile.

Garcés, M. (1988). *FOCH, CTCH, CUT: Las centrales unitarias en la historia del sindicalismo chileno.* Santiago de Chile: Educación y Comunicaciones.

Garcés, M. (1991). *Crisis social y motines populares en el 1900.* Santiago de Chile: Ediciones Documentas.

García-Huidobro, J. (2006). Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la educación superior. En Díaz-Romero, P (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior.* Santiago de Chile: Fundación Equitas.

García-Huidobro, J. y Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile.* Santiago de Chile.

García-Huidobro, J.(2002, septiembre). Propuestas para enriquecer el SIES. *Mensaje, 51*(512), 34-37.

Geiser, S. (2009). Back to the basics: in defense of achievement (and achievement tests) in college admissions. *Change: The Magazine of Higher Learning, 41*(1), 16-23.

Geiser, S. y Santelices, M. V. (2007). *Validity of high-school grades in predicting student success beyond the freshman year: high-school record vs. standardized tests as indicators of four-year college outcomes* (Research and Occasional Paper Series No. CSHE.6.07). Berkeley: University of California.

Geiser, S. y Studley, R. (2001). *UC and the SAT: predictive validity an differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California.* Berkeley: University of California.

Gil, F. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Temas de la agenda pública, VIII*(60), 1-19.

Gil, F. (1 de Septiembre de 2014). Puntaje Ranking de Notas. *El Mercurio*, p. A-2.

Gil, F. y Grez, N. (2002). *Igualdad de oportunidades en el ingreso a las universidades. VII Seminario Internacional CNAP/CSE.* Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación y Consejo Superior de Educación..

Gil, F. y Bachs, J. (s/f). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva.* Santiago de Chile: Propedeútico USACH-UNESCO.

Goastellec, G. (2004). Entre politique des quotas et égalité: l'université de Californie á Berkeley. *Cahiers Internationaux de Sociologie, CXVI*, 141-164.

Goastellec, G. (2008). Globalization and implementation of an equity norm in higher education: admission processes and funding framework under scrutiny. *Peabody Journal of Education* (83), 71-85.

Goastellec, G. (Ed.). (2010). *Understanding inequialities in, through and by higher education.* Rotterdam: Sense Publishers.

Goldthorpe, J. y Erikson, R. (1992). *The constant flux: a study of class mobility in industrial societies.*Oxford: Clarendon.

Góngora, M. (1981). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX.* Santiago de Chile: La Ciudad.

Gonzalez, M.; Elizalde, L. y Rolando, R. (2014). *Transición de educación media a educación superior. Experiencia cohorte de egreso 2006*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Servicio de Información de Educación Superior. http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/transicion_cohorte_2006_a_ed_superior_2014.pdf

Gradstein, M. y Nikitin, D. (2004). *Education expansión: evidence and interpretation. worl bank research working paper*. Washington, DC: Banco Mundial.

Grassau, E. (1955). *Análisis estadístico de las pruebas de bachillerato.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Grez, S. (1995). *La cuestión social en Chile: Ideas y debates precursores.* Santiago de Chile: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Grez, S. (2007). *Los anarquistas y el movimiento obrero: la alborada de la idea en Chile.* Santiago de Chile: LOM.

Guri, S. (1986). Equality and excellence in higher education – is it possible? A case of Everyman's University, Israel. *Higher Education*(15), 59-71.

Gúzman, J. (2012, junio 26). U. del Mar: Independiente del lucro, lo grave es que sus estudiantes fueron afectados y el valor de sus títulos cayó a cero. *Centro de Investigaciones Periodísticas*.

Guzmán, J., González, M., Figueroa, J. y Riquelme, G. (2014). *La gran estafa. Cómo opera el lucro en la educación superior.* Santiago de Chile: Catalonia.

Hale, S. (2006). Widening Participation, Equalising Opportunity? Higher Education's Mission Impossible. *Politics*, 26(2), 93-100.

Hart, C. (2009). Quo Vadis? The Capability Space and New Directions for the Philosophy of Educational Research. *Studies in Philosophy and Education* (28), 391-402.

Hellivik, O. (1997). Class inequalities and egalitarian reform. *Acta Sociológica, 40*(4), 377-398.

Higher Education Funding Council of England (2009). *Request for widening participation strategic assesment.* Bristol.

Himmel, E. (2002, junio 23). Pruebas de Ingreso: luces y sombras. *El Mercurio*.

Himmel, E., Maltes, S. y Majluf, N. (1980). *Efecto de variables socioeconómicas sobre la Prueba de Aptitud Académica. Infome Nº 10*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría Académica.

Himmel, E. y Terfort, T. (1953). *Análisis estadístico del Bachillerato.* Santiago de Chile: Memoria de prueba para optar al título de Profesor de Estado en la asignatura de Matemática. Universidad de Chile, Instituto Pedagógico.

Hirsch, F. (1976). *Social limits to growth.* Cambridge, Ma.: Harvard University Press.

Hobsbawm, E. (2004). *Historia del Siglo XX, 1914-1991.* Barcelona: Crítica.

Hoper, E. (1968). A typology for the classification of educational systems. *Sociology, 29-46*, 29-46.

Hout, M., Raftery, A. y Bell, E. (1993). Making the grade: educational stratification in the United States, 1925-1989. En Y. Shavit y H.-P. Blossfeld (eds), *Persistent*

inequality: changing educational attainment in thirteen countries. Boulder: Westview Press.

Humud, C. (1969). *El sector público chileno 1830 - 1930.* Memoria de Prueba (Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales). Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Hunneus, C. (1988). *La Reforma Universitaria.* Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.

Jackson, M. (2001, July). *Meritocracy, education y occupational attainment: what do employers really see as merit*. *Sociology Working Paper*. Oxford: Nuffield College, University of Oxford.

James, R., Baldwin, G. y McInnis, C. (1999). *Which university? the factors influencing the choices of prospective undergraduates.* Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne.

James, R., Bexley, E., Anderson, A., Devlin, M., Garnett, R., Marginson, S. y Maxwell, L. (2008). *Participation and equity. A review of the participation in higher education of people from low socioeconomic backgrounds and indigenous people*. Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne, Melbourne.

Jaramilllo, G. y Salas, S. (1961). *Análisis estadístico de los examenes de selección realizandos en las escuelas de Sociología, Arquitectura y Psicología Universidad Católica.* Santiago de Chile: Tesis para optar al título de Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología.

Johnstone, D. (2009). Worldwide trends in financing higher education: a conceptual framework. En J. Knight. *Financing Higher Education: Access and Equity* (pp. 1-16). Rotterdam: Sense Publishers.

Karabel, J. (2005). *The chosen: the hidden history of admission and exclusion at Harvard yale and Princeton.* Nueva York: Houghton Mifflin.

Khan, M. (2005). *Access to higher education, leadership challenges in Florida and South Africa: A qualitative inquiry.* Lanham: University Press of America.

Koljatic, M. y Silva, M. (2006). Validación de la PSU: comentarios al estudios acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las Universidades del Consejo de Rectores. *Estudios Públicos* (104), 331-346.

Koljatic, M. y Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Estudios Públicos* (120), 125-146.

Koucký, J., Bartušek, A. y Kovařovic, J. (2007). *Inequality and access to tertiary education: european countries 1950-2005. working paper.* Praga: Charles University, Faculty of Education. Education Policy Centre.

Lagos, R. (2005, mayo 21). *Discurso presidencial 21 de mayo de 2005.* Recuperado en noviembre 19, 2014, de Biblioteca del Congreso Nacional: http://historiapolitica.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/10560/7/2005.PDF

Lagos, F., Palacios, F. (2008) Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico: percepciones de orientadores y estudiantes. *Revista Calidad de la Educación,* 28, 203-243.

Lanzi, D. (2007). Capabilities, human capital and education. *The Journal of Socio-Economics*, 36, 424-435.

Larroucau, T. (2014). *Ranking de notas proceso de admisión 2014. (Documento de Trabajo).* Santiago de Chile: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, Universidad de Chile.

Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 52(1), 95-118.

Latorre, C., Gonzalez, L. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en la educación superior. análisis de las políticas públicas de la concertación*. Santiago de Chile: Catalonia.

Lauer, C. (2002). *A model of educational attainment. application to the german case. (discussion paper).* Mannheim: Centre for European Economic Research.

Le Foulon, C. (2002). *¿Existe sesgo en contra de las mujeres en la PAA? (Puntos de Referencia, N° 262).* Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Le Grand, J. (1991). *Equity and choice.* Londres: Harper Collin.

Leda, D. y Mancebo, D. (2009). REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação y Realidade, 34*(1), 49-64.

Lemann, N. (1999). *The big test: the secret history of the american meritocracy.* Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.

León, A. y Martínez, J. (1998). La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX. En C. Tolosa y E. Lahera. *Chile en los Noventa* (pp. 285-352). Santiago de Chile: Dolmen y Dirección de Estudios de la Presidencia de la República.

Letelier, V. (1895). *La lucha por la cultura.* Santiago de Chile: Barcelona.

Letelier, V. (1912). *Filosofía de la educación.* Santiago de Chile: Cervantes.

Letelier, V. (1957). Teoría de la instrucción pública. *Anales de la Universidad de Chile,* (105), 65-97.

Levy, D. (1986). *Higher education and the state in Latin America. Private challenges to public dominance.* Chicago: The Universsity of Chicago Press.

Libertad y Desarrollo. (2002, junio). Prueba SIES : ¿un cambio apresurado? *Libertad y Desarrollo, 2*(5).

Lira, R. (2011). Proyecto de nación y obligatoriedad escolar. Antecedentes y proyecciones a noventa años de promulgada la Ley de Educación Primaria Obligatoria. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana,* 46(1), 45-62.

Lucas, S. (2001). Effectively maintained inequality: education transitions, track mobility, and social background effect. *American Journal of Sociology*(106), 42-90.

Macho-Stadler, I. (2002). ¿Me concede usted este baile? Una introducción a los modelos de asignación bilateral. En M. Ibáñez-Torres e I. Macho-Stadler (Eds.), *Un Paseo por la Geometría.* Barcelona: Universidad del País Vasco.

Maggie y. y Fry, P. (2004). A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Estudios Avancados, 18*(50), 67-80.

Mansky, C. (1993). Adolescent econometricians: how do youth infer the returns to schooling?. En Ch. Clotfelter y M. Rothschild. *Studies of Supply and Demand in Higher Education* (pp. 43-60). Chicago: University of Chicago Press.

Manzi, J. (2006). El acceso segmentado a la educación superior en Chile. En P. Díaz-Romero, *Caminos para la Inclusión en la educación Superior* (pp. 187-204). Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Manzi, J. y Bravo, D. (2002). *Equidad y resultados educacionales: SIMCE y PAA (Informe proyecto FONDEF).* Santiago de Chile.

Manzi, J. y Bravo, D. (2002, mayo 19). Sistema de Ingreso a la Educación Superior: Los peligros de lo que no es y las ventajas de lo que SI-ES. *El Mercurio,* D-4-6.

Marginson, S. (2003). *Markets in higher education: National and global competition*. (*Joint Conference).* Auckland, Nueva Zelandia.

Marginson, S. (2004a). National and global competition in higher education. *The Australian Educational Researcher, 31*(2), 1-28.

Marginson, S. (2004b). Competition and markets in higher education: a 'glonacal' analysis. *Journal of Education Policy Futures, 2* (2), *175-244.*

Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher Education* (52), 1-39.

Marginson, S. (2011). Equity, status and freedom: a note of higher education. *Cambridge Journal of Education, 41*(1), 23-36.

Marginson, S. y Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education, 43* (3), 281-309.

Matear, A. (2006). Barriers to equitable access: higher education policy and practice in Chile since 1990. *Higher Education Policy* (19), 31-49.

Matross, R. (2008). *University admission worlwide.* Washington, DC: The World Bank.

Mayol, A., Araya, J., Azócar, Carla, Azócar, Carlos (2010). *Siete fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile (Presentación).* Santiago de Chile: Centro de Investigación sobre Estructura Social, Universidad de Chile.

McCowan, T. (2007). Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education* (53), 579-598.

Mellafe, R., Rebolledo, A. y Cárdenas, M. (2001). *Historia de la Universidad de Chile.* Recuperado en Noviembre 15, 2011, desde Biblioteca Digital de la Universidad de Chile: http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lb/uchile/mellafer01/

Meller, P. (2010). *Carreras universitarias. rentabilidad, selectividad y discriminación.* Santiago de Chile: CyC Impresores.

Meller, P. (2011). *¡Universitarios, el problema no es el lucro, es el mercado!* Santiago de Chile: Uqbar.

Méndez, J. C. (1996). Análisis del sistema de financiamiento de la educación superior en Chile. *Estudios Públicos* (61), 310-346.

Méndez, M. y Gayo, M. (2007). El perfil de un debate: movilidad y meritocracia. Contribución al estudio de las sociedades latinoamericanas. En R. Francoy R. Atria. *Estratificación y movilidad social en América Latina* (pp. 121-157). Santiago de Chile: LOM.

Meneses, F. (2007). *Tesis.La capacidad explicativa del sistema de ingreso universitario y el uso del ranking y las NEM-estandarizadas.* Santiago de Chile. Extraído de http://www.ideaseneducacion.cl/wp-content/uploads/2009/01/capacidad-explicativa-del-sistema-de-ingreso-a-las-universidades-uso-del-ranking-y-nem-estadarizadas1.pdf

Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M. y Vega, M. (2010). *Ingreso a la educación superior: la experiencia de la cohorte de egreso 2005.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Sistema de Información de Educación Superior.

Meneses, F. y Blanco, C. (2010). *Financial aid and higher education enrollment in Chile: A government policy analysis.* Santiago de Chile: Chilean Ministry of Education and University of Chile.

Meyer, H. (2013). Reasoning about fairness in access to higher educaction: common sense, normative, and institucional perspectives. En H.D. Meyer, E. St. John, M. Chankseliani, M. y L. Uribe (eds). *Fairness in access to higher education in a global perspective. reconciling excellence, efficiency, and justice* (pp. 15-40). Rotterdam: Sense Publishers.

Meyer, H. D., St. John, E., Chankseliani, M. y Uribe, L. (eds). (2013). *Fairness in access to higher education in a global perspective: reconciling excellence, efficiency, and justice.* Rotterdam: Sense Publishers.

Meyer, J., Ramiírez, F., Frank, D., Schofer, E. (2005). *Higher education as an institution* (*working papers, number 57).* Stanford: Center on Democracy, Development, and The Rule of Law, Freeman Spogli Institute for International Studies.

Meyer, J., Schofer, E. (1992). World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education* (65), 128-149.

Meyer, J. y Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology* (83), 340-363.

Migliore, J. (2011). Amartya Sen: La idea de la justicia. *Revista de Cultura Económica* (81-82), 13-26.

Ministerio de Educación (2013). *Equidad en los aprendizajes escolares en Chile en la última década (Serie Evidencias, año 2, N° 17).* Santiago de Chile: Centro de Estudios, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Pública. (1928). *Decreto N° 7500 sobre reforma educacional.* Santiago de Chile: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación. (2002). *Cambio en las pruebas de selección de la educación superior e impactos sobre la educación media: antecedentes nacionales e internacionales.* Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2012). *Evolución de la inversión y de la gestión pública en educación superior 1990 - 2011.* Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2013). *Serie evidencias: Inclusión del ranking de notas en el proceso de admisión 2013: posibles efectos en la equidad de acceso a la educación superior.* (*Informe Año 1, N° 7).* Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Misión Educacional Chilena en Costa Rica. (1935). *Informes y trabajos II.* Costa Rica: Ed. Borrasé Hermanos.

Monckeberg, M. (2013). *Con fines de lucro. La escandalosa historia de las universidades privadas en Chile.* Santiago de Chile: Debate.

Moore, R. (2004). *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education.* Cambridge: Polity Press.

Moses, M. (2010). Remediation, practicality, diversity and social justice. Understanding the differing contexts and justificaction for affirmative action around the world. En G. Goastellec (Ed.), *Understanding inequalities in, through and by higher educaction* (pp. 17-29). Rotterdam: Sense Publishers.

Moulian, T. (2006). *Fracturas: de Pedro Aguirre Cerca a Salvador Allende (1938-1973).* Santiago de Chile: LOM.

Muñoz, D. (30 de diciembre de 2013). Alumnos de liceos emblemáticos pierden hasta 63 puntos por ranking de notas. *La Tercera*, p. 35 Versión electrónica. Recuperado el 14 de noviembre de 2014 de http://www.latercera.com/noticia/nacional/2013/12/680-558462-9-alumnos-de-liceos-emblematicos-pierden-hasta-63-puntos-por-ranking-de-notas.shtml

Nel, C., Troskie-de-Bruin, C. y Bitzer, E. (2009). Students' transition from school touniversity: possibilities for a pre-university intervention. *South African Journal of Higher Education*, *23*(5), 974–991.

Nelson, K. y Creagh, T. (2009). *Social justice and equity issues in the higher education*. Quennsland University of Technology, Sydney.

Neves, C. (2012). *Ensino superior no Brasil: expansao, diversificacao e inclusao.* (*Preparado para apresentacao no Congresso de 2012 da LASA, Maio 2012)*, Rio Grande do Sul: Universidades Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pos-graduacao em Sociologia.

Nussbaum, M. (2000).*Women and Human Development. The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice.
Feminist Economics, *9* (2-3), 33–59.

Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities. The human development approach*. Cambridge y Londres: Harvard University Press.

Oakes, J., Rogers, J., Lipton, M. y Morrell, E. (2000).*The social construction of college access: confronting the technical, cultural, and political barriers to low income students of color*. Los Angeles: Institute for Democracy, Education and Access, UCLA.

Orellana, V. (2011). *Caracterización social de los estudiantes de educación superior en Chile.Primer informe preliminar - aspectos estructurales*. Santiago de Chile: Centro de Investigación en Estructura Social, Universidad de Chile. Foro Aequalis de Educación Superior.

Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior. En M. Jímenez y F. Lagos. *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes* (pp. 79-140). Santiago de Chile: Ediciones Universidad San Sebastián.

Orellana, V. (2011). *Nuevos y viejos profesionales. Impacto de la educación superior en la estructura social (1983 - 2010). Elementos para una interpretación sociológica.* Santiago de Chile: Tesis para optar al título profesional de sociólogo. Universidad de Chile.

Orellana, V. (2012). Sobre el malestar social con la educación y la energía del movimiento social: el primer paso del Chile del siglo XXI. En M. Del Río (ed.). *Es la educación, estúpido* (pp. 74-96). Santiago de Chile: Ariel.

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2000). *Literacy in the information age. final report of the international adult lieracy survey*. París: OECD Publishing.

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2008). *Tertiary education for the knowledge society*. París: OECD Publishing.

Organisation for Economic Cooperation and Development. (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación superior en Chile.* Santiago de Chile: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *Education at glance 2014 - OECD Indicators.* París: OECD Publishing.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción.* París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Declaración de la conferencia regional de la educación superior en américa latina y el caribe-CRES 2008*. Cartagena de Indias, Colombia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Parsons, T. (1951). *The Structure of Social Action.* Nueva York: Glencoe.

Paulston, R. (1976). *Social and educational change: conceptual frameworks*. Pittsburgh: International and Development Education Program. Division of Educational Studies. School of Education, University of Pittsburgh.

Ponce de León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840 - 1907. *Historia, II* (43), 449-486.

Portales, D. (1995). El Peso de la noche. En S. Grez, *La Cuestión Social en Chile (1804 - 1902)* (pp. 57-60). Santiago de Chile.

Programa de Políticas de Educación Superior. (2011). *Financiamiento de la educación superior en Chile(Boletín de Políticas N° 13).* Santiago de Chile: Anillo de Ciencias Sociales-Programa de Políticas de Educación Superior.

Quality Assurance Agency. (2006). *Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. section 10: admissions to higher education.*Londres: Quality Assurance Agency.

Radic, J. (2002, agosto). El SIES y la libertad de enseñanza. *Mensaje, 51* (511), 27.

Raftery, A. y Hout, M. (1993). Maximally maintained inequality: expansion, reform, and opportunity in irish education, 1921-57. *Sociology of Education, 66* (1), 41-62.

Ramírez, F. y Boli, J. (1992). La institucionalización de la escolarización masiva: isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno. *Revista de Educación* (298), 121-139.

Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Rawls, J. (2003). Justicia como equidad. *Revista española de control externo, 5*(13), 129-158.

Reay, D., Davies, J., David, M. y Ball, S. (2001). Choices of degree or degree of choice? Class, race and the highier education choice process. *Sociology* (35), 855-874.

Reich, R. (1992). *The work of nations: preparing ourselves for the 21st century capitalism.* Nueva York: First Vitage Books.

República de Chile. (1871). Ley de Instrucción Primaria Obligatoria. En *Boletín de las principales leyes y decretos vijentes dicatadas desde Enero 1° de 1860 hasta Enero 1° de 1871 y recopiladas por orden de materia*. Valparaíso: Imprenta El Mercurio.

República de Chile. (1879). *Ley de educación secundaria y superior*. Santiago de Chile.

República de Chile. (2002). *Proceso de construcción del marco curricular para la educación media: abierto a la sociedad, participativo y cosensual*. Santiago de Chile.

República de Chile. (2008). *Los desafíos de la educación superior chilena. informe del Consejo Asesor Presidencial para la Educación Superior*. Santiago de Chile.

Reyes, C. y Rosso, P. (2013) Una nueva clasificación de las universidades chilenas. En M. Santelices, J. Ugarte y J. Ugarte (Eds.). *Clasificación de Instituciones de Educación Superior*. (pp. 135 - 152). Santiago de Chile: Integraf.

Reyes, J. L. (3 de septiembre de 2014). Ranking de notas: Algo de porfía. *El Mercurio*, p. A-2.

Riesco, M. (2011, Mayo 26). *Universidades Públicas.* Recuperado el 12 de Octubre 2011 de : http://economia.manuelriesco.cl/2011/05/universidades-publicas.html

Ríos, J. (1942). *Una Campaña Gloriosa.* Santiago de Chile: Imprenta la República.

Robeyns, I. (2005). The capability approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-114.

Rojas, T. (2003). *La Educación Superior en Chile durante los últimos 25 años: una aproximación de género (Informe).* Observatorio digital para la educación superior del Instituto Internacional para la Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC).

Roksa, J. (2008). Structuring access to higher education: the role of differentiation and privatization. *Research in Social Stratification and Mobility* (26), 57-75.

Rosas, R. (2007). *Sistemas complementarios de admisión a la universidad. Un estado del arte y algunas reflexiones en torno a la equidad y el mérito (Documento de trabajo).* Santiago de Chile, Escuela de Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Rosas, R., Flotss, M. y Saragoni, C. (2002). Modelo de representación del conocimiento para las nuevas pruebas de selección para el ingreso a las universidades chilenas. *Psykhe, 11*(1), 3-14.

Roth, A. (2008). Deferred acceptance algorithms: history, theory, practice, and open questions. *International Journal of Game Theory, Edición especial conmemorativa del 85° cumpleaños de David Gale* (36), 537-569.

Roth, A. (2011). ¿Que hemos aprendido del diseño de mercados? *El Trimestre Económico, LXXVIII* (310), 259-314.

Ruiz-Tagle, P. (2004). La contradicción del liberalismo católico en Chile. *Revista Estudios Públicos* (93), 165 - 194.

Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33.

Salas, V. (2012). *Segmentación de los mercados universitarios* (*Working papers series)*. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile. Departamento de Economía.

Salazar, M. y Orellana, J.C. (2013). *Comisión Nacional de Acreditación: ¿Quién acredita al acreditador?* En Centro de Investigación Periodística. Recuperado el 27 de Junio de 2014 desde http://ciperchile.cl/2013/11/27/comision-nacional-de-acreditacion-%C2%BFquien-acredita-al-acreditador.

Samoff, J. (1996). Wich priorities and strategies for education? *International Journal of Educational Development, 16* (3), 249-271.

Sandel, M. (2010). *Justice. What's the right thing to do?* New York: Penguin Group.

Sanfuentes, A. (1985). Financiamiento y universidad. en M. Lemaitre y L. Lavados. *La educación superior en Chile, riesgos y oportunidades en los '80* (pp. 165-209). Santiago de Chile: Corporación de Promoción Universitaria.

Santelices, M. V. (2007). *Procesos de admisión a instituciones de educación superior en el mundo: Antecedentes bibliográficos para la consideración de criterios complementarios en el proceso de admisión a la Pontificia Universidad Católica de Chile.* Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Santelices, M., Ugarte, J. y Ugarte. J. (Eds.) (2013). *Clasificación de instituciones de educación superior.* Santiago de Chile: Integraf

Santos Herceg, J. (2006). Anomalías del modelo neoliberal en Chile. La universidad chilena hoy: El espejismo de su progreso. *Estudios Avanzados Interactivos, 5*(7), 1-12.

Schofer, E. y Meyer, J. (2005). *The world-wide expansion of higher education in the twentieth century (wonrking paper N° 32)*. Stanford, Center on Democracy, Development, and The Rule of Law Stanford Institute of International Studies, Stanford University.

Schultz, T. (1981). Investment in human capital. *American Economic Review* (51), 1-17.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.

Sen, A. (2010). *La idea de la justicia.* Ciudad de México: Santillana.

Serrano, S. (1994). *Universidad y nación. Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile: Universitaria.

Shavit y., Arum, R. y Gamoran, A. (2007). More inclusion than diversion. Expansion, differentiation, and market structure in higher education. En R. Arum, A. Gamoran y Y. Shavit. *Stratification in higher education. A comparative study* (pp. 1-35). Stanford: Stanford University Press.

Shavit, Y., Arum, R. y Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education. A comparative study.* Stanford: Stanford University Press.

Shavit, Y. y Bossfeld, H.P. (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries.* Boulder: Westview Press.

Shepard, L. (1993). Evaluating test validity. En L. Darling-Hammon (ed), *Review of Research in Education,* 19 (pp. 405-450). Washington D.C.: AERA.

Silva, M. y Koljatic, M. (2007). Problemas de equidad asociados con el cambio en las pruebas de admisión universitaria en Chile. *Estudios Públicos* (106), 97-127.

Somers, P., Morosini, M., Pan, M. y Cofer, J. (2013). Brazil's radical approach to expanding access for underreperesented college students. En , H.D. Meyer, E. St. John, M. Chankeseliani y L. Uribe (eds). *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective* (pp. 203-221). Rotterdam: Sense Publishers.

Souto, M. (2007). Access to post-compulsory education and training: Economic, sociological and political determinants and remaining research gap. *Comparative Education, 43*(4), 571-586.

Steinberg, J. (2002). *The gatekeepers, inside the admission process of a premier college.* Nueva York: Penguin Group Publisher.

Stevens, M. (2007). *Creating a class: college admissions and the education of elites.* Cambridge, Ma: Harvard University Press.

Stringer, N. (2008). Aptitude tests versus school exams as selection tools for higher education and the case for assessing educational achievement in context. *Research Papers in Education, 23*(1), 53-68.

Sverldlick, I., Ferrari, P., Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina.* Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, Laboratorio de Políticas Públicas.

Thurow, L. (1981). *The zero-sum society. Distribution and the possibilities for economic change.* Nueva York: Penguin Books.

Torres, R. y Zenteno, M. E. (2011). *Sistema de educación superior: Una mirada desde las instituciones y sus características (Presentación).*Santiago de Chile: Aequalis Foro de la Educación Superior.

Tovillas, P. (2010). *Pierre Bourdieu.* Buenos Aires: Quadrata.

Trow, M. (2005).*Reflections on the transition from elite to mass to universal access: forms and phases of higher education in modern societies since WWII*. Working Papers. Institute of Governmental Studies, UC Berkeley.

Tyker, W. (1997). *The sociology of educational inequality.* Londres: Methuen.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos de currículo.* Ciudad de México: Centro Regional de Ayuda Técnica.

United Kingdom Government. (2012). *University Challenge: How higher education can advance social mobility. A progress report by the independent reviewer on social mobility and child poverty*., Londres: United Kingdom Government.

Universidad de Chile, Comisión Equidad e Inclusión. (2011). *Hacia una política de equidad e inclusión en la Universidad de Chile.* Santiago de Chile: Universidad de Chile, Comisión Equidad e Inclusión.

Universidad de Chile. (1846). *Anales de la Universidad de Chile correspondientes al año de 1843 i al año de 1844.* Santiago de Chile: Imprenta del Siglo.

Universidad de Chile. (1862). *Anales de la Universidad de Chile.* Santiago de Chile.

Universidad de Chile. (1886). *Instrucción primaria y superior. Compilación de los decretos supremos.* Santiago de Chile: Imprenta Nacional.

Universitas (2014). *Ranking de calidad año 2014*. Recuperado el 27 de mayo de 2015 de http://rankinguniversidades.emol.com/category/rankings/2014/

Unterhalte, E. (2003). *Education, capabilities and social justice*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2003/4 Gender and Education for All: The Leap to Equality, UNESCO.

Urzúa, S. (2012). *La rentabilidad de la educación superior en Chile. ¿educación superior para todos?* (*Documento de Trabajo N° 386).* Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

Valenzuela, J., Villalobos, C. y Gómez, G. (2013). *Segregación y polarización en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿Qué ha sucedido con los grupos medios?(Documento de Referencia N°3*). Santiago de Chile: Espacio Público.

Veblen, T. (2004). *Teoría de la clase ociosa*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Vera, J (2015). *El sistema de admisión a la Universidad. Permanencia y cambio, 1842 – 1973*. Santiago de Chile: Universitaria.

Walker, M. (2006). *Higher Education Pedagogies*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Weiss, A. (1995). Human capital versus signaling explanations of wages. *Journal of Economic Perspectives* (9), 133-154.

Weller, J. (2001). *Procesos de inclusión y exclusión laboral: la expansión del empleo en el sector terciario.* Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina.

Wilensky, H. L. (2002). *Rich democracies. political economy, public policy, and performance.* Berkeley: University of California Press.

Williams, K. (2006). En pos de una defensa proactiva de la acción afirmativa: derribando mitos y reformulando el debate. En P. Díaz-Romero (Ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Willis, P. (1998). *Aprendiendo a trabajar. cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera.*Madrid: AKAL.

Wilson-Strydom, M. (2011). University access for social justice: a capabilities perspective. *South African Journal of Education*, 31, 407-418.

Wilson-Strydom, M. (2012). *A Framework for facilitating the transition from school to university in South Africa: A capabilities approach*. PhD thesis in Higher Education Studies. School of Higher Education Studies. Faculty of Education. University of Free State, Bloemfontein.

Wilson-Strydom, M. (2015). University access an theories of social justice. Contributions of the capabilities aproach. *Higher Education* (69), 143-155.

Winston, G. (2000a). *The positional arms race in higher education.(Discussion Paper N° 54),* Williamstown: Williams College, Williams Project on the Economics of Higher Education.

Winston, G. (2000b). *Economic stratification and hierarchy among U.S. colleges and universities (Discussion Paper N° 58).* Williamstown: Williams College, Williams Project on the Economics of Higher Education.

Winston, G. (2003). *Toward a theory of tuition: prices, peer wages, and competition in higher education (discussion paper N° 65).* Williamstown: Williams College, Williams Project on the Economics of Higher Education..

Young, I. (2006). Education in the context of structural injustice: A symposium response. *Educational Philosophy & Theory, 38*(1), 93-103.

Young, M. (1971). *Knowledge and control. New directions in the sociology of education.*Londres: Macmillan.

Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política: la experiencia de América Latina.* Ciudad de México: Siglo XXI.

Fuentes

Agencia de Calidad de la Educación. Resultados SIMCE. http://www. agenciaeducacion.cl/ investigadores/

Comisión Nacional de Acreditación. Búsqueda avanzada de acreditaciones. https://www.cnachile.cl/Paginas/buscador-avanzado.aspx

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE. Informes anuales de matrícula, puntajes, postulaciones y repostulaciones. 2000 – 2015.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional, DEMRE. Documentos de área computación.

Fondo Solidario de Crédito Universitario. Archivos de matrícula.

Ministerio de Educación. Chile. Compendio Histórico de la Educación Superior. http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estructura-compendio.

Ministerio de Educación. Chile. Sistema de Información de Educación Superior, SIES. http://www.mifuturo.cl/index.php/academicos-einvestigadores

Sistema de Gestión del Crédito con Aval del Estado. Archivos de respaldados.

Samenvatting

De kwestie van sociale rechtvaardigheid voor studenten die doorstromen naar het hoger onderwijs is het resultaat van verschillende fenomenen. Het overwicht van de tertiaire, ofwel dienstverlenende sector in de economie en haar focus op relevante kennis betekent dat er een steeds grotere behoefte is aan specialisten. Voortgezet onderwijs is meer universeel geworden en het bevolkingsdeel dat in aanmerking komt voor doorstroming naar het hoger onderwijs is gegroeid. Het terugtrekken van de staat uit het sociale zekerheidsstelsel en de depolitisering van de volkssectoren hebben er voor deze bevolkingsgroepen toe geleid dat alle hoop is gevestigd op de mogelijkheid dat hun kinderen een hoger opleidingsniveau bereiken. De alomtegenwoordigheid van de markt als oplossingsmechanisme voor sociale dilemma's heeft geresulteerd in de private financiering van onderwijs, een toenemend en gevarieerd onderwijsaanbod, maar ook hogere kosten per student. Dit alles maakt het traditionele onderscheid tussen algemeen onderwijs en gespecialiseerd hoger onderwijs steeds onduidelijker. Doordat gespecialiseerd hoger onderwijs meer en meer wordt beschouwd als een absolute noodzaak voor veel maatschappelijke sectoren, is het spanningsveld tussen merite en gelijkheid steeds relevanter geworden.

In deze context werd de afgelopen jaren een intens debat gevoerd over de toelating tot en sociale integratie in het hoger onderwijs. Een debat waarin het moment van selectie en gehanteerde toelatingseisen naar voren komen als specifiek relevante thema's. Toelatingseisen en toelatingsprocedures op zich worden beschouwd als politieke sociaal-technische instrumenten en zijn in die vorm in toenemende mate interessant voor wetenschappelijk onderzoek. De historische tendens in de twintigste eeuw laat een verschuiving zien van toelatingssystemen gebaseerd op merite, naar de diversificatie van criteria, waarbij rekening wordt gehouden met de sociale identiteit en positieve discriminatie wordt ingezet ten behoeve van groepen die onvoldoende vertegenwoordigd zijn.

In dit opzicht is Chili een land dat al in de twintigste eeuw een zekere rationaliteit hanteerde met betrekking tot de universitaire toelating op basis van zowel meritocratie, als – in de praktijk – de resultaten van toelatingsexamens. Dus, in de context van de expansie en intense diversificatie van het hoger onderwijs in de jaren 80, is de traditie van het selecteren van studenten middels de afname van een landelijk examen blijven voortbestaan. Dit examen in combinatie met de cijferlijst van de middelbare school faciliteert een systeem waarin studenten voor toelating tot universitaire studies op een – zo wordt verondersteld – rechtvaardige manier worden gerangschikt naar hun academisch potentieel. De ongereguleerde expansie en

diversificatie van het Chileens hoger onderwijs heeft echter ook privé universiteiten voortgebracht, wiens toelatingseisen soepel zijn of zelfs niet bestaand en wiens kwaliteit twijfelachtig is. De strategie van deze commerciële instellingen is gericht op het maximaliseren van het volume. Op die manier worden studenten aangetrokken met een lagere sociaaleconomische achtergrond, waar het gezinsinkomen eigenlijk volledig beheerst wordt door het vermogen om te betalen. Daarbij komt dat gesteld kan worden dat het meest traditionele deel van de sector – die universiteiten die werken met het geïnstitutionaliseerde 'Sistema Único de Admisión' ofwel het centrale toelatingssysteem – over het algemeen steeds minder selectief wordt, maar ook meer heterogeen ten aanzien van het studieaanbod, instellingen en geografische gebieden. Binnen deze selectieve sector van universitair onderwijsaanbod wordt erkend dat, ondanks het objectieve karakter van de gehanteerde selectiecriteria, de selectie- en toelatingsmechanismes een barrière opwerpen die studenten bevoordeelt die een sterkere sociaaleconomische status genieten. Tegelijkertijd bestaat er een positieve relatie tussen de rangorde van prestigieuze universiteiten en de sociale gradiënt. Kortom, universitair onderwijs van goede kwaliteit is in Chili slechts voorbehouden aan de rijksten.

Dit onderzoek heeft als doel de selectie- en toelatingsprocedures van Chileense universiteiten te bestuderen. Tegelijkertijd, beoogt het de rol die bovengenoemde mechanismes spelen in de sociaaleconomische ongelijkheid in de toegang tot Chileense universiteiten nader te specificeren. Dientengevolge verschaft de studie een uitgebreide theoretische benadering, die die mechanismes die meer sociale integratie in het hoger onderwijs nastreven op een rij zet. In het onderzoek wordt ook de sociale compositie van universitaire aanmeldingen - als resultaat van gehanteerde selectieprocedures en methodes - geanalyseerd. De analyse stelt zich als doel een beter begrip te krijgen van de rol die deze procedures en methodes spelen in de ongelijkheid in toegang tot het hoger onderwijs. De sociaaleconomische verdeling van studenten wordt gedetailleerd omschreven met als uitgangspunt een systeem dat functioneert in een context van uitbreiding, diversificatie en privatisering. De centrale onderzoeksvraag richt zich dan ook op het verkrijgen van inzicht in de rol die universitaire selectieprocedures spelen in de bestaande patronen van ongelijkheid, die worden waargenomen in de context van uitbreiding en diversificatie van het hoger onderwijs in Chili. Vooral met betrekking tot de vorming van een studentenpopulatie die op basis van haar sociaaleconomische eigenschappen is onderverdeeld over instellingen en programma's. In plaats van het bestuderen van absolute uitsluiting, ligt de nadruk in het onderzoek op de mechanismen van ongelijkheid die tot uitdrukking in de nieuwe geïntegreerde groepen (integratie met ongelijkheid).

In methodologische termen vereisen de gestelde doelen het verzamelen van empirische gegevens die gedetailleerd verslag doen van de sociale compositie van dat deel van de bevolking dat studeert aan een Chileense universiteit. De uitdaging was om een zo breed mogelijk empirisch overzicht van Chileense universitaire studenten te voorzien van sociale, economische en demografische variabelen die ons in staat zouden stellen hen in een sociale gradiënt te kunnen plaatsen. Studenten werden getypeerd naar sociaaleconomische status en die eigenschappen werden in verband gebracht met de universiteiten en academische programma's waar ze zich voor inschreven. Het doel was om de veranderingen in de sociale compositie van die universitaire aanmeldingen te evalueren die het resultaat zijn van de expansie van het hoger onderwijs tussen 2001 en 2014. Het empirisch onderzoek kan dan ook worden geclassificeerd als kwantitatief, correlationeel en longitudinaal: kwantitatief, omdat het een statistische analyse betreft van de variabelen van een populatie met het doel om haar individuen sociaaleconomisch te karakteriseren; correlationeel, omdat de verhoudingen tussen de sociaaleconomische kenmerken van de studenten en het systeem van hoger onderwijs worden geanalyseerd; longitudinaal omdat de continuïteit van en wijzigingen in het studie object gedurende een bepaalde periode meerdere malen werden geanalyseerd.

De driehoeksmeting van data afkomstig uit verschillen bronnen die studentenregisters bijhouden, is nog niet eerder toegepast en biedt de mogelijkheid om de desbetreffende studentenbestand van Chileense universiteiten te karakteriseren. Deze gegevens werden uitgesplitst en gespecificeerd tot het niveau van universiteiten en studieprogramma's. Op die manier konden de sociaaleconomische distributie van aanmeldingen, haar meest recente veranderingen en haar relatie tot de toelatingsprocedures tot in detail worden beschreven.

Tegelijkertijd was het van belang een interpretatieve benadering toe te passen. Het uitgangspunt daarbij was de reeds bestaande educatieve ongelijkheid in het Chileense onderwijssysteem. Deze ongelijkheid houdt verband met de voortzetting van het marktgeoriënteerde onderwijssysteem dat gedurende de militaire dictatuur van Pinochet werd ingevoerd. Hierdoor is het onvermijdelijk dat het Chileense hoger onderwijs en haar toegangsmechanismes zich ten doel stellen onrechtvaardigheid tegen te gaan. Daarom dient het concept sociale rechtvaardigheid in de toegang tot het hoger onderwijs in Chili als uitgangspunt van de analyse. Als gevolg hiervan stelt dit onderzoek voor om afstand te nemen van de technisch-instrumentele koers, die het debat over de Chileense toelatingsprocedures lange tijd heeft gedomineerd en tracht het een volledig overzicht te geven dat niet alleen blijk geeft van de realiteit, maar ook richting geeft aan de ontwikkelingen in de zoektocht naar een groter collectief welzijn en rechtvaardigheid. In dit kader wordt Amartya Sen's capaciteiten benadering

aangewend als relevant theoretisch kader, omdat het ruimte biedt om de tegenpolen van sociale reproductie en het functionalisme – die aan basis staan van een aantal denkwijzen over dit probleem - te overstijgen.

De beschouwing van het probleem van toelating tot universiteiten vanuit het perspectief van sociale rechtvaardigheid en de capaciteiten benadering brengt twee belangrijke consequenties met zich mee. Ten eerste beweegt de focus zich weg van de visie waarin toelatingsmechanismes worden beschouwd als autonome objecten. Die mechanismes worden dan steeds meer beschouwd als instrumenten die in de lijn passen van een veel breder transitieproces tussen school- en universitair onderwijs. Op zijn beurt is dit proces onderhevig aan een wettelijke vereiste van sociale rechtvaardigheid. Als gevolg hiervan, wordt universitaire toelating een extra rad in een reeks van strategisch ontworpen regels ten behoeve van sociale integratie in het hoger onderwijs. In de overgang van school naar universiteit wordt het succes of falen van een student beïnvloedt door allerlei – in veel gevallen interagerende – factoren, waaronder met name de reeds bestaande economische, sociale en educatieve ongelijkheid. Die ongelijkheid faciliteert het proces waarin universitaire toelatingsprocedures en mechanismes worden geaccepteerd als redelijke bepalingen die in dienst staan van rechtvaardigheid en niet worden gezien als genaturaliseerde en autonome objecten.

De tweede consequentie die het gebruik van het concept van sociale rechtvaardigheid als uitgangspunt met zich meebrengt is dat het een debat over het idee van meritocratie vereist. Dit idee is van oudsher het concept waar de distributie van de meest waardevolle onderwijskansen op wordt gebaseerd. De lange geschiedenis van aanhoudende ongelijkheid vormt een morele rechtvaardiging van de toepassing van andere elementen dan academische merite als informatiebron. Het doel is niet om het criterium van merite te negeren, maar eerder om het te plaatsen in termen van regelgeving en cultuur. Individuele merite heeft – zelfs in situaties waarin mechanismes in werking zijn die ongelijkheid compenseren - de neiging om de analyse van maatschappelijk en institutionele omstandigheden, die de werkelijkheid bepalen, buiten beschouwing te laten. Op die manier wijt het zowel de geleverde prestaties, als de afwezigheid ervan volledig aan het individu. Deze benadering laat morele ruimte voor zowel de toepassing van positieve discriminatie, als voor het verrijken van academische merite vanuit het brede concept van universitaire voorbereiding. Hiermee verandert de focus van de informatie die wordt gebruikt in de besluitvorming over studenttoelating.

Dit boek bestaat uit een inleiding en vijf hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk geeft een beschouwing van de huidige theoretische literatuur over de toegang tot het hoger onderwijs. In dit hoofdstuk worden de dilemma's die in de context van expansie, diversificatie en privatisering aan de orde komen, behandeld. Daarna volgt de analyse

van één van de centrale ideeën van het onderzoek, namelijk de overtuiging dat het probleem van sociale integratie in het hoger onderwijs en haar relatie met de selectiemethodologie, de distributie betreft van een schaars en steeds noodzakelijker goed op het gebied van zelfontplooiing. Daarom is een theoretische benadering die uitgaat van het concept van sociale gerechtigheid bepalend bij het beoordelen en vaststellen van een plan van aanpak ten behoeve van het vergroten van de sociale integratie in het hoger onderwijs. Door op dit cruciale punt de capaciteiten benadering van Amartya Sen te accepteren, wordt de ontoereikendheid van het transcendente Rawliaanse institutionalisme in het verschaffen van een praktische basis benadrukt. Dat wil zeggen, ontoereikend in de zoektocht naar de manier waarop onrechtvaardigheid kan worden tegengegaan, eventuele aanpassingen in de benadering van rechtvaardigheid binnen de maatschappij - en in relatie tot de concrete verbetering die mensen in hun leven ervaren - kunnen worden geëvalueerd.

Het tweede hoofdstuk verschaft een historisch onderzoek van het onderzoeksthema. Het analyseert de lijn die de Chileense maatschappij heeft gevolgd op het moment dat de toegang tot universitaire studies werd bediscussieerd en gedefinieerd. In de kern laat het het historische karakter van studentenselectie en toelating zien, die afhankelijk is van de tendens van de sociale agenda op het gebied van gelijkheid van toegang. Dit hoofdstuk laat zien hoe de rationele toelatingsmechanismes van universiteiten vanaf de negentiende eeuw werden gecontinueerd. Ook wordt ingegaan op het permanente karakter van het centrale toelatingssysteem waar de belangrijkste Chileense universiteiten gedurende nagenoeg een halve eeuw mee werkten. Dit onderzoek toont aan dat de distributie criteria van dat toelatingssysteem – dat voortkomt uit een andere tijd en andere omstandigheden – lijnrecht tegenover die van de vrije markt staan waar toelating afhangt van financiële draagkracht. Dus, het oude systeem. Zo werd het oude systeem een beschermingsmechanisme tegen het hiërarchische milieu, dat door de theoretische literatuur wordt bestempeld als onvermijdelijk in een onderwijssysteem waar het aanbod uit de private sector overheerst. Anderzijds laat het Chileense universitaire selectiesysteem een terugval zien van gediversifieerde en flexibele toelatingscriteria naar meer starre en rigide criteria.

Het derde hoofdstuk beschrijft de onderwijs ongelijkheid in Chili. Het schoolonderwijs in Chili is sterk opgedeeld in sociale klassen en kent grote kwaliteitsverschillen. Daardoor is al vanaf het moment van het bereiken van de poort naar het academisch onderwijs sprake van sterke ongelijkheid in kansen. In ditzelfde hoofdstuk wordt het Chileense hoger onderwijs getypeerd op basis van de manier waarop met name het aantal inschrijvingen en de institutionele diversificatie worden

vergroot. Vervolgens wordt de ongelijkheid in toegang die ervaren wordt binnen het hoger onderwijs geanalyseerd.

Het vierde hoofdstuk is van cruciaal belang, omdat het een diepgaande analyse bevat van het toelatingssysteem van het Chileense hoger onderwijs. Het betreft een onderzoek van de literatuur die de aard en eigenschappen van het systeem behandelen en een beoordeling die gebaseerd is op het bewijs dat de resultaten bieden op het gebied van gelijkheid. De empirische analyse die hier wordt verschaft, maakt het voor het eerst mogelijk om meer complexe conclusies te trekken over het fenomeen van sociaaleconomische distributie van universiteitsaanmeldingen. Deze laat niet de verwachte sterke samenhang tussen het niveau van prestige van de onderwijsinstellingen en de sociaaleconomische hiërarchie van de families zien. Op dit punt valt één van de belangrijkste resultaten van het empirisch onderzoek op, namelijk de zichtbaarheid van de fundamentele rol van een aantal regionale universiteiten in het vergroten van de kansen voor de armsten. Dit toont bovendien de centralistische koers die het debat over sociale integratie in het hoger onderwijs heeft gekregen. Immers, dat was als een nationaal probleem wordt gepresenteerd, lijkt in werkelijkheid meer een probleem van een aantal onderwijsinstellingen in de grote steden. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een uiteenzetting van het actuele debat over veranderingen in selectiecriteria als methodologie om meer sociale integratie in het academisch onderwijs te realiseren. Daarmee wordt aangetoond dat deze benadering van het probleem van rechtvaardigheid in de verdeling van kansen in werkelijkheid nul, of in het beste geval marginale resultaten oplevert.

Ten slotte volgen de conclusies van dit onderzoek naar universitaire studentselectie en sociale integratie. De conclusies geven de resultaten van het empirisch onderzoek weer, evenals de historische en theoretische elementen die geanalyseerd werden om antwoord te kunnen geven op de gestelde vragen en doelstelling van deze studie. Het opgestelde conceptuele kader wordt toegepast om de coördinaten van een nationaal toelatingssysteem met grotere capaciteit tot sociale integratie te overdenken. Het idee is dat een dergelijk systeem er toe bijdraagt dat de toegang tot goed of excellent hoger onderwijs niet vrijwel uitsluitend afhangt van de financiële draagkracht van een student en/of eerdere academische merite.

Het gerealiseerde empirisch onderzoek maakt het mogelijk om te concluderen dat de verdeling van Chileense academische studenten sociaaleconomisch gezien minder gesegmenteerd is dan in het algemeen wordt verondersteld. Er is eerder sprake van een polarisatie-effect met als ene uiterste slechts een paar universiteiten met een hoge concentratie van studenten uit *upper-class* families en als andere uiterste diverse universiteiten met een lage of zelfs geen accreditatie, die niet selecteren op basis van

merite en wiens studentenpopulatie grotendeels afkomstig is uit de lagere sociale klasse. Het centrum kan omschreven worden als een heterogene zone van onderwijsinstellingen - waar de meerderheid van de Chileense universiteiten toe behoort – waarbinnen de sociaaleconomische samenstelling van de inschrijvingen zeer divers is en wordt beheerst door het studieaanbod of vakgebied.

Als gevolg van het bovenstaande kan niet worden gesteld dat er sprake is van nauwgezette sociale segmentatie en afstemming tussen de hiërarchie van prestigieuze hoger onderwijsinstellingen en de sociale hiërarchie van de studenten en hun families, zoals in het schoolsysteem. In de Chileense werkelijkheid kun je de universiteit van hoge kwaliteit vinden, die de thuisbasis zijn van een – vanuit sociaalmaatschappelijk perspectief - diverse studentenpopulatie. Een opmerkelijke bevinding is dat er binnen deze structuur een duidelijk verschil bestaat tussen regionale universiteiten en universiteiten in Santiago. De eersten hebben vanuit sociaaleconomisch oogpunt over het algemeen een buitengewoon integrerend karakter in vergelijking met soortgelijke instellingen in de hoofdstad.

Ondanks het bovenstaande, bestaat er een duidelijk sociaal verschil tussen studenten die worden toegelaten tot universiteiten die werken met het centrale toelatingssysteem en studenten in het alternatieve circuit. Die laatsten worden toegelaten tot instellingen die minder strenge selectiecriteria hanteren, een groter volume hebben en de thuisbasis zijn van studenten met een lagere sociaaleconomische achtergrond. De creatie van een leenstelsel heeft er toe geleid dat het aantal personen uit de laagste sociaaleconomische klasse dat zich inschrijft bij universiteiten die het centrale toelatingssysteem toepassen, is afgenomen, doordat deze studenten doorstromen naar alternatieven.

Een andere belangrijke bevinding van dit onderzoek is dat het centrale toelatingssysteem door het centraliseren van de toewijzing van quota, de resultaten minder afhankelijk maakt van verschillen in cultureel kapitaal en de strategische houding van de betrokken agenten minimaliseert of elimineert. In feite betekent dit dat de universiteiten afzien van het direct selecteren van hun studenten. Wel vindt indirecte selectie plaats via algemene selectie criteria. Dit aspect wordt genegeerd door de literatuur, die zich met name focust op de resultaten van toelatingsexamens en minder op de resultaten van de selectie zelf en hoe deze van invloed zijn op de procedurele aspecten. Deze methodologie – ook omschreven als “uitgestelde bilaterale toewijzing” – is relevant omdat ze is ontstaan in een context waar prijs is uitgesloten als mechanisme van spontane convergentie tussen vraag en aanbod. De tarieven en institutionele zelffinanciering – die hun oorsprong vinden in de jaren 1980 - in het Chileense hoger onderwijs impliceren enerzijds dat financiële draagkracht een exogeen criterium is

binnen de geïnstitutionaliseerde toelatingsprocedure en veronderstellen anderzijds, de verschijning van de stimulans om de academische barrières te verlagen en de prikkel om een strategische benadering te hanteren in de concurrentie om studenten. Het feit dat centralisatie de toewijzing van universitaire quota blijft beïnvloeden is één van de redenen waarom de universitaire markt, in haar context van sterke privatisering, sociaalmaatschappelijk gezien minder gesegmenteerd is, dan verwacht.

De historische analyse van het Chileense centrale toelatingssysteem waar de belangrijkste universiteiten van het land gebruik van maken toont aan dat de beschikbare criteria voor de prospectie van nieuwe studenten steeds strikter en meer eendimensionaal zijn geworden. Doordat het de concurrentie om studenten en de strategische benadering van universiteiten stimuleert, heeft de overlap van de logica van marktwerking heeft dit veroorzaakt. Echter, in het mogelijke geval van gedeeltelijk of universeel gratis onderwijs en een betere balans tussen overheidsfinanciering en vraag en aanbod, bestaat er een mogelijkheid dat universitaire selectie werkelijk voldoet aan de zuiver academische doeleinden waarvoor het daadwerkelijk is bedoeld.

Een historische blik op het centrale toelatingssysteem laat zien dat een landelijk bestuurd, gecentraliseerd systeem, dat meerdere types selectiecriteria voor de individuele toelatingsprocedures van verschillende instellingen beheert, tot de mogelijkheden behoort. Feitelijk bestonden vroeger die criteria, wiens doelstelling het meten van academische merite was, en criteria die universiteiten in staat stelden om in hun selectie bepaalde groepen voorrang te geven, naast elkaar. Het gaat dan om criteria die ruimte laten voor beschikbare plekken, korting en sociaal demografische overwegingen. In dit opzicht kan geconstateerd worden dat gaandeweg een koersverandering heeft plaatsgevonden van een flexibel systeem, naar een naar een – voor de universiteiten - meer restrictief systeem, waarin innovatie opgelegd wordt vanuit een *top-down* logica. Over het algemeen wordt sinds tien jaar getracht om, binnen het paradigma van academisch, merite de meetmethoden te evalueren die individuen identificeren die naar verwachting beter zullen presteren in termen van academische vereisten en tegelijkertijd minder discrimineren met betrekking tot doorslaggevende ascriptieve factoren. In dit onderzoek is geconstateerd dat dergelijke maatregelen geen significante impact hebben op de sociaaleconomische samenstelling van de toegelaten studenten in de meest selectieve studieprogramma's van Chili. Het idee van merite als basis van toelatingsbesluiten zal altijd geassocieerd worden met de overlap van ongelijkheid die een negatieve uitwerking heeft op leerprestaties. Dit gebeurt zelfs als het meten van merite op zo'n manier wordt uitgevoerd dat het - enigszins indirect - verbonden wordt met ascriptieve factoren die hem bepalen.

Tenslotte, bieden de empirische en theoretische resultaten van dit onderwijs ruimte voor een projectie van mogelijke wijzigingen aan de selectie- en toelatingsmechanismes van universitaire studenten. De zoektocht naar sociale rechtvaardigheid, dat wil zeggen naar zelfontplooiing binnen het meest brede sociaalmaatschappelijke spectrum, zou een centrale doelstelling moeten zijn van een toelatingssysteem. En, middels extrapolatie, zou de bijdrage die elke universiteit levert aan deze doelstelling kunnen worden geëvalueerd op basis van de sociaaleconomische samenstelling van de ingeschrevenen. De algemene reglementaire structuur van het systeem (beschikbare criteria, toekenningsmethoden, quota, kortingen, etc.) zou instellingen de ruimte moeten bieden om de karaktereigenschappen te schetsen die ze naast academische merite zoeken in hun studenten.

Een universitair toelatingssysteem dat uitsluitend is gebaseerd op merite zal altijd de neiging hebben om reeds bestaande ongelijkheid weer te geven en daarmee diegenen die al toegang hadden tot beter onderwijs bevoordelen. Een gelijkheidsbeginsel verplicht universiteiten vervolgens om naast merite ook criteria te hanteren die de integratie van kansarme studenten bevorderen en legt tegelijkertijd de maatschappij op zich in te spannen om ongelijkheid te elimineren uit de volledige educatieve loopbaan.

Positieve discriminatie zou – zoals vroeger feitelijk het geval was – deel uit moeten maken van de verzameling criteria van dit systeem in plaats van de versnipperde periferische subsystemen die woekeren en weinig impact hebben. Een reflectie die leidt tot een weloverwogen rechtvaardige regeling hieromtrent lijkt op dit moment relevant. Op die manier kan worden voorkomen dat de ervaring van andere landen, waar studenten die onderwijs van goede kwaliteit uit eigen middelen kunnen financieren, als gevolg van academische selectie doorstromen naar gesubsidieerde of gratis universitaire studies, zich in Chili herhaald. Binnen deze categorie van overwegingen kan het toevoegen van sociaal-demografische factoren aan universitaire selectie onderdeel worden van het toekomstige geïnstitutionaliseerde mechanisme. Op die manier kunnen universiteiten die daar behoefte aan hebben de samenstelling van hun inschrijvingen diversifiëren. Dit zou kunnen worden gerealiseerd door quota in te stellen voor groepen die op basis van de eerder genoemde factoren zijn geïdentificeerd of middels het integreren van een score element dat een combinatie van academische merite en sociaal-demografische factoren weergeeft.

Universiteiten zelf kunnen academische actie ondernemen richting potentiële kandidaten, met het doel de beste kandidaten te evalueren, stimuleren en identificeren vanuit het perspectief van capaciteiten en een breder concept van voorbereiding. Waarom bijvoorbeeld niet de motivatie van studenten die zich willen inschrijven voor

de studie pedagogiek meten en evalueren, om het resultaat vervolgens op tactvolle wijze te combineren met de academisch resultaten gemeten uit de cijfers behaald in het voortgezet onderwijs en een gestandaardiseerde test?

Een ander belangrijk element is dat het het huidige Chileense centrale toelatingssysteem, ontbreekt aan de ondersteuning die aanstaande studenten nodig hebben om weloverwogen keuzes te kunnen maken ten aanzien van een vervolgstudie in het hoger onderwijs. Dit wordt namelijk beschouwd als een taak van het middelbare schoolsysteem. Het is echter algemeen bekend dat die ondersteuning ook op openbare middelbare scholen ontbreekt. Op dit vlak kent het transitieproces van voortgezet naar universitair onderwijs dan ook ernstige gebreken, die juist de studenten met een lagere sociaaleconomische status raken. Hier is ruimte voor de ontwikkeling van een toelatingssysteem in de vorm van publiek beleid.

Wat betreft procedurele rechtvaardigheid is het relevant om te benadrukken dat Chili een transitieproces kent van voortgezet naar hoger onderwijs, wiens verschillende aspecten verspreid zijn over verschillende instanties, die centraal gecoördineerd worden of gemeenschappelijke doelen dienen. Dit betekent dat een Chileense universiteit kandidaat complexe concepten moet kunnen hanteren, contact moet hebben met een diversiteit aan instanties en meerdere informatiebronnen moet consulteren. Vanzelfsprekend verhoogt dit de mate waarin de eindresultaten van selectie afhankelijk zijn van de differentialen van sociaal kapitaal die een kandidaat kan activeren. Deze procedurele aspecten werden niet eerder opgemerkt door de literatuur die het selectiesysteem met name beschouwd als een bron van ongelijkheid.

Het centrale toelatingssysteem is met al haar eerder beschreven beperkingen een opvallende historische creatie en heeft de ontwikkeling van het Chileense hoger onderwijs begeleid. Tegelijkertijd heeft het de Chileense maatschappij behoed voor een sociaalmaatschappelijk gesegregeerd toelatingssysteem, die de norm zou moeten zijn in een marktgeoriënteerde context zoals die bestaat in het land. Het systeem heeft echter zijn beperkingen. Aan de horizon ligt een toelatingssysteem dat alle louter publieke onderwijsinstelling zonder winstoogmerk samenbrengt. Dat wil zeggen, een echt landelijk, centraal en uniek systeem dat het mogelijk maakt om met behulp van flexibele en gediversifieerde criteria de merite en capaciteiten die binnen het gehele sociale spectrum bestaan, met grotere zekerheid te detecteren. Op die manier kan het de reeds bestaande ongelijkheid, die het product is van een onrechtvaardig onderwijssysteem, voorzichtig compenseren en een begin maken met het overwinnen van zijn onrechtvaardigheden. De basisvoorwaarde is hoe dan ook het terugkrijgen van het concept van gelijkheid in het publieke onderwijs, dat gedurende de militaire dictatuur werd ontmanteld.

Summary

The problem of social justice for those going on to higher education is the result of several different phenomena. The predominance of the service sector in the economy and its focus on relevant knowledge means that more specialists are needed. Secondary education has become more universal and the population eligible for higher education has increased. The state has withdrawn from social security and the working class has become less politicised, with them placing all their hopes on their children going on to higher education. The market's ubiquity as a solution for social dilemmas has generated the possibility of paying privately for education, as well as increasing the offer available and costs per student. All this makes the traditional distinction between general education and specialist higher education even more blurred. The latter is increasingly considered an unavoidable necessity for many sectors of society and a new kind of tension between merit and equality has become more relevant.

In this context, during the last few years, the debate on access to and social inclusion in higher education has been intense, with university selection and admission standing out as particularly relevant topics. Admissions criteria and admissions in themselves are considered 'technical-political devices' or 'social-technical tools' and, as such, are increasingly interesting for research purposes. The historical tendency observed in the twentieth century is from an admissions system focused on merit to the diversification of criteria, consideration of social identities and use of affirmative action by groups that lack representation.

In this regard, Chile is a country that, as early as the twentieth century, used a certain rationality to resolve the topic of university admission based both on meritocracy and – in practice – the results of entrance exams. Thus, in the context of an expansive and intense diversification of higher education since 1980, students have been selected by sitting a national test. Said test, combined with secondary school grades, means students can be ranked in terms of their academic potential for university studies in a supposedly fair way. However, the unregulated expansion and diversification of Chilean higher education has created private universities whose admissions requirements are low or non-existent and whose quality is questionable. The strategy of these for-profit institutions is to maximise volume. In this way, students of a lower socioeconomic status, where family income is basically controlled by their ability to pay, are won over. In addition, the sector that most commonly supports what is called the Single Admissions System is becoming less selective, but more heterogeneous in terms of the degrees offered and institutions and geographical zones available. Within this selective sector and despite the objectivity of the admissions criteria used, it is accepted that

student selection and admissions policies form a barrier that favour those of a higher socioeconomic status. At the same time, the level of prestige of the institution is positively correlated with the social gradient. In short, quality university education is reserved for the richest.

This research aims to study university selection and admissions policies in Chile. At the same time, it also aims to describe the role they play in socioeconomic access inequality in detail. As a result, it provides a comprehensive theoretical approach that helps align said policies with the aim of providing greater social inclusion in higher education. In this investigation, the social composition of university registration that emerges as a result of student selection methods and processes will be analysed, with the aim of understanding the role of these in the access inequalities present in higher education. The socioeconomic distribution of students is looked into in detail in the context of a system that is currently expanding, diversifying and being privatised. The challenge then will be to understand how university selection influences the pattern of inequality observed in the context of the expansion and diversification of higher education, particularly regarding the structure of a student population that is distributed among institutions and degrees according to their socioeconomic status. Rather than studying absolute exclusion, the focus will be on inequality mechanisms as expressed through the newly included groups (inclusion with inequality).

In methodological terms, the aims proposed require detailed empiric data to be gathered to account for the social composition of the Chilean student university population. The challenge has been to provide the widest possible empiric record of Chilean university students with the social, economic and demographic variables that allow for their classification on a social gradient. Students were classified socioeconomically and these characteristics matched up to those of their universities and degrees, with the aim of evaluating changes in the social composition of enrolment caused by the expansion of higher education between 2001 and 2014. Therefore, quantitative, correlated and linear studies are used empirically: quantitative because the population variables are treated statically to characterise individuals socioeconomically, correlational because the relationship between the students' socioeconomic characteristics and those of the higher education system are analysed and linear because the continuity of and changes to the study's aim are analysed over a period of time

The triangulation of data from diverse sources dealing with student records is unprecedented and allows for the characterisation of the student body in Chilean university higher education. This data was broken down to a university and degree level so that the socioeconomic distribution of enrolment, recent changes to it and its relationship with the admissions process could be looked at in detail.

An interpretative focus also had to be used. The starting point was the educational inequality that previously existed in the Chilean school system. This is related to the continuity of a market education system that was originally imposed during Pinochet's dictatorship. For this reason, it is inevitable that higher education and access to it aims to remedy these injustices. Therefore, the main concept that served as a starting point for analysis was that of *social justice* in access to higher education. As a result, this research aims to overcome the techno-instrumental breach that has historically dominated the debate on the admissions process in Chile and tries to embrace a comprehensive view that not only sheds lights on reality but also guides developments in the search for greater collective wellbeing and justice. To this end, Amartya Sen's capability approach is used as the relevant framework of thought, since it allows for the opposite poles of social reproductionism and functionality - the basis of a number of the ways of thinking about this problem – to be overcome.

To consider the problem of university admission from a social justice perspective and from a capability approach has two important consequences. The first is that the focus moves away from the vision in which admissions mechanisms are seen as autonomous objects towards seeing them as instruments that are aligned with a wider school to university education transition process. At the same time, said process is subject to the regulatory demands of social justice. As a result, university admission turns into one more requisite in the series of strategically-designed regulations for social inclusion in higher education. In the transition from school to university, all kinds of factors influence and interact to affect students' success, such as previously existing economic, social and educational inequalities. Said inequalities permit university admissions mechanisms to become reasonable regulations that serve justice in said process and are not just something naturalised and autonomous.

The second consequence of abandoning the concept of social justice is that it necessarily forces discussion of the idea of meritocracy. This idea is usually a traditional notion on which the distribution of the most valuable educational opportunities is based. The previously described inequalities provide a moral justification for incorporating different elements of academic merit into the information considered. It is not about disregarding the criteria of merit but rather applying it in regulatory and cultural terms. Even in contexts in which there are mechanisms to compensate for inequalities, individual merit tends to ignore the analysis of social and institutional conditions that model reality and thus places both achievements and the absence of them solely in the individual field. In this other approach, there is room for both the incorporation of affirmative action and for *academic merit* to be enriched as a result of the concept of

university preparation, thus changing the focus of the information used to decide student admission.

This book is organised into an introduction and five chapters. The first chapter deals with a revision of contemporary theoretical literature on access to higher education. In it, the dilemmas that emerge regarding expansion, diversification and privatisation are touched upon. The analysis continues by focusing on what is one of the core ideas of this research's main argument. Having delved into the problem of social inclusion in higher education and its relationship with selection methodology, this idea concerns the distribution of something scarce and which is even more necessary for self-fulfilment. Therefore, a theoretical approach regarding the concept of justice is decisive when recognising its worth and defining what action to take to pursue increasing social inclusion in higher education. Having accepted this point, which is crucial to Amartya Sen's capability approach, the failure of transcendental Rawlsian institutionalism in providing a practical foundation is highlighted, as well as its failure to explain how injustice can be reduced, the approach to justice in society fulfilled or definite improvements assessed.

The second chapter is a historical revision of the investigation's main aim. In it, the course that Chilean society has followed when discussing and defining access to university studies is traced. At its core is the historical nature of student admissions and selection, involving social agenda tendencies on how fair admissions are. In this chapter, the continuity of rational university admissions mechanisms from the nineteenth century onwards can be appreciated. The existence during almost half a century of a Single Admissions System, in which the main Chilean universities participated, is revised. This research shows that the distribution criteria of this admissions system, created in another time and under different circumstances, go against that of a free market in which admission is influenced by ability to pay. Thus, the old system has become a way of protecting against the hierarchal environment that theoretical literature highlights as inevitable in an education where offers from the private sector prevail. On the other hand, the Chilean university selection system has gone from using diverse and flexible admissions criteria to using criteria that are less diverse and stricter.

The third chapter refers to educational inequality in Chile in general. School education in the country is highly-segmented between social classes and has significant differences in quality. As a result, opportunities are notably unequal when it comes to university higher education. In this same chapter, Chilean higher education is characterised, mainly concerning how enrolment and institutional diversification are tackled, with the access inequalities seen within the tertiary system then analysed.

The fourth chapter is crucial, since it contains an exhaustive analysis of the Chilean higher education admissions system. It includes a revision of the literature that has discussed its character and a valuation based on the evidence provided by its results in equity matters. The empiric analysis provided allows for more complex conclusions to be drawn about the socioeconomic distribution phenomenon, since it does not reveal the accurate alignment expected between the institutions' prestige and the socioeconomic hierarchy of the families involved. This highlights one of the main achievements of the empiric investigation - showing the fundamental role of several regional universities in improving opportunities for the poorest. It also shows the centralist bias that has affected the debate on social inclusion, with the problem being presented as a national one when, in fact, it appears to affect the capital more. This chapter ends by tackling the recent debate on changes to selection criteria as a way of achieving greater social inclusion in university education, showing that this way of approaching justice in the distribution of opportunities has had no or, in the best case scenario, only a minor effect.

Finally, the conclusions of this research into university selection and social inclusion are provided, with the empiric findings described along with the rest of the historic and theoretical elements investigated, in order to respond to the proposed questions and aims. The conceptual framework that was conceived is applied in order to consider the coordination of a national admissions system with a greater capacity for inclusion, based on the idea that it would help reduce the dependence of access to a quality higher education almost exclusively on payment ability and/or previous academic merit.

The empiric research carried out means it can be concluded that the distribution of Chilean university students is less socioeconomically segmented than is commonly assumed, but that there is polarisation. At one end of the scale, a few universities have a large concentration of students from upper class families and, at the other, there are several universities whose credentials are practically non-existent, who do not select on merit and have lower-class students. In the middle are a heterogeneous number of institutions that make up the majority, with very diverse socioeconomic enrolment controlled by the range of degrees offered or by their area of knowledge.

As a result and as opposed to the school system, there is no meticulous social segmentation or alignment between the hierarchy of prestigious institutions and the social hierarchy of students and their families. Chilean reality includes quality universities that, socially-speaking, house a diverse student population. A notable finding is that, as such, there is a clear difference between regional universities and

those located in Santiago. The former are mainly exceptionally inclusive from a socioeconomic point of view, compared to similar ones in the capital.

Nevertheless, there is a clear social difference between students that get into universities through the Single Admissions System and those that use the alternative circuit. The latter involves institutions that are less selective and offer more places, accepting students of a lower socioeconomic status. The creation of a financing system offering loans led to a reduction in the number of students from the lowest socioeconomic quintiles enrolling at universities that participate in the 'Single Admissions System', with these migrating towards alternatives.

Another important finding is that, by centralising the offer of places, the Single Admissions System is less dependent on the results of cultural capital differentials and minimises or even eliminates the strategic considerations of the institutions involved. In effect, this actually implies that universities refuse to select their students, only doing so indirectly through general selection criteria. This aspect has been ignored by literature, which has focused more on the results of entrance exams and how these affect procedure and less on the results of selection itself. Called 'deferred bilateral assignation', this methodology is relevant because it emerges in a context in which price as a spontaneous convergence mechanism between supply and demand is excluded. In Chilean higher education, the fees and institutional self-financing that emerged in the 1980s assume, on one hand, that payment ability is an exogenous selection criterion for the institutionalised admissions process and, on the other, that they are an incentive to lower academic requisites and use strategic behaviour when competing for students. The fact that centralisation continues to influence the offer of university places is one of the reasons why, in a context that is highly privatised, the university market is not as socially segmented as it could be

The historical analysis of the Single Admissions System - used by the country's main universities - shows that the criteria available for assessing prospective new students have become more and more strict and one-dimensional. This has been provoked by the overlap with market logic, which has become one of the driving forces when competing for students and using strategic behaviour. However, in the eventual case of partial or universal free education and a greater balance between state financing and supply and demand, there is an opportunity for selection to comply with the genuine academic aims for which it was created.

A historical look at the Single Admissions System shows that a centralised administrative system can manage multiple options of selection criteria for different institutions' specific admissions policies. In effect, in the past, the criteria whose aim was to measure academic merit coexisted with those which allowed universities to focus

their selection mainly on certain groups, with options such as the number of places available, discounts offered and sociodemographic considerations taken into account. In this respect, it can be seen that institutions have moved from a flexible system towards a more restrictive one, in which innovation applies *topdown* logic.

In general, within the paradigm of academic merit in the last decade, the measurements that use non-comparable determining factors to identify those with the most potential have been assessed. In this research, it was possible to prove that said measures do not significantly alter the socioeconomic composition of those chosen for Chile's most selective degrees. The mere notion of merit as a basis for admissions will always be associated with an overlap of the inequalities that affect educational results. This happens even when merit is measured in such a way as to connect less directly with the non-comparable factors that determine it.

Finally, the empiric and theoretical results of this investigation mean a projection of the possible changes in the selection and admission mechanisms of university students can be provided. The search for social justice - that is to say, the capacity for self-fulfillment within the widest social spectrum - should be one of the main aims of an admissions system. By extrapolation, each university's contribution to this aim could be evaluated as a result of how their enrollment is made up socioeconomically. The system's general regulatory structure (criteria used, how places are offered, the number of places available, discounts, etc.) should allow institutions to outline the characteristics they look for in students beyond academic merit.

A university admissions system based exclusively on merit will always tend to reveal prior inequalities and, therefore, favour those who have had access to a better education. Equity principles then impose criteria that favour the incorporation of the disadvantaged, reflecting the fact that society should make an effort to overcome inequalities in education.

Affirmative action should also form part of this system's criteria as it has done in the past, instead of allowing fragmented, marginal, low-impact subsystems to proliferate. It seems appropriate nowadays to consider a just arrangement, so as not to repeat what has happened in other countries, where those who could actually pay for a quality school education have access to free or subsidised prestigious higher education as an effect of academic selection. In this sense, the incorporation of sociodemographic factors into university selection is a mechanism that means that the universities that wish to do so can diversify their enrollment. This could become reality if a set number of places were established for groups that have been identified using these factors or who take an entrance exam that represents a combination of academic merit and sociodemographic factors.

Universities themselves can generate academic actions directed at potential applicants, with the aim of evaluating and identifying the best candidates from a *capability* perspective and from that of a wider concept of *preparation.* For example, why not measure and value the motivation of students who want to enroll on a teaching degree and carefully combine this with their results from secondary school and from a standardised test?

Another important element is that the Chilean Single Admissions System has suffered from a lack of support in orientating students regarding their future higher education decisions, since this is generally assumed to be a task of the school system. However, it is well known that said activity is almost non-existent in public school establishments. In the transition from secondary education to university therefore, orientation is normally lacking, seriously affecting students of a lower socioeconomic status. There is room here for the development of an admissions system that is understood as public policy.

In terms of procedural justice, is to relevant to highlight the fact that there is a transition process from secondary to higher education in Chile and that the different aspects of this are scattered among different entities that are not coordinated or unified under a common aim. This means that a Chilean university candidate must deal with complex concepts, be in contact with many different institutions and depend on multiple sources of information. Evidently, this means that final selection results are dependent on the cultural capital differentials that a candidate can make use of. These procedural aspects have not been recognised by the literature that signals that the selection system is a source of inequity.

The Single Admissions System, with all its previously described limitations, is a notable historical creation and has accompanied the development of Chilean higher education. At the same time, it has protected society from having a socially-segregated student admission that should be the norm in a commercial context like the existing one. However, it does have its limitations. On the horizon is an admissions system that groups together every genuinely public and non-profit institution - in other words, those that are truly ‘unique’ and which allow for the merits and capabilities of the whole social spectrum to be detected with greater certainty using diverse and flexible criteria. Only in this way can prior inequalities – the result of an unfair educational system – be compensated for and, it is hoped, said injustice overcome. In any case, a basic condition for this is the recuperation of the concept of equality in public education that was dismantled during the military dictatorship.

Currículum Vitae

Daniel Casanova Cruz nació en Santiago, Chile, el 24 de diciembre de 1962. Se graduó de Licenciado en Historia en la Universidad de Chile y obtuvo el grado de Magíster en Ciencias de la Educación en la Universidad Católica de la Santísima Concepción en el año 2005. Ha trabajado como Director de Admisión y Registro Académico de la misma Universidad, donde además ejerce la docencia de postgrado en el programa de Magíster en Educación Superior. Además, ha formado parte desde 1999 de la Comisión Coordinadora del Proceso de Admisión de Chile y de su directiva.