



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

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 cumplieran 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, acompañado 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 empiece 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 reproducciónistas 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 dotes 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 reproducionismo 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 reproducionista, 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 perspectiva a 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, así 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 grupos 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 perspectiva 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 circunstancias 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 igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales 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 permanezcan 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, poniendo 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 exagera 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 contradicciones, 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 un 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 círculo 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 exacerbaban 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

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

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).

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 sí 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 compete, 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.

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

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).

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 nuevas 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 de 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 Mantenido 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 segmentación 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 son decisivas. 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 Mantenido” 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 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

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).

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 consecucional. 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 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

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).

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 (first-tier enrollments) e incluso fuera de la educación superior. Sostienen que el grado de dependencia del financiamiento 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 tendencia 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 importante 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 raíces 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 conseguir 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 arbitrarias 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 excluido 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 reproducionista 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 esfuerzo 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 transmitir 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 las personas (Meyer et al., 2013). De esta forma, la base de información para el establecimiento de un juicio acerca de cuán 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 contraponen

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 hacer (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 recursos en sus propias vidas. Aplicando al acceso a los estudios universitarios y haciéndose eco de la crítica seniana al enfoque rawlsiano, Wilson-Strydom 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

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.

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 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

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).

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 contractualista 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 sí 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

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

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).

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 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

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.

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.

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

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).

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 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** (*conversion factors*), que se refiere a aquellos elementos personales, sociales y ambientales que son 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

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.

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 Thatcher 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.

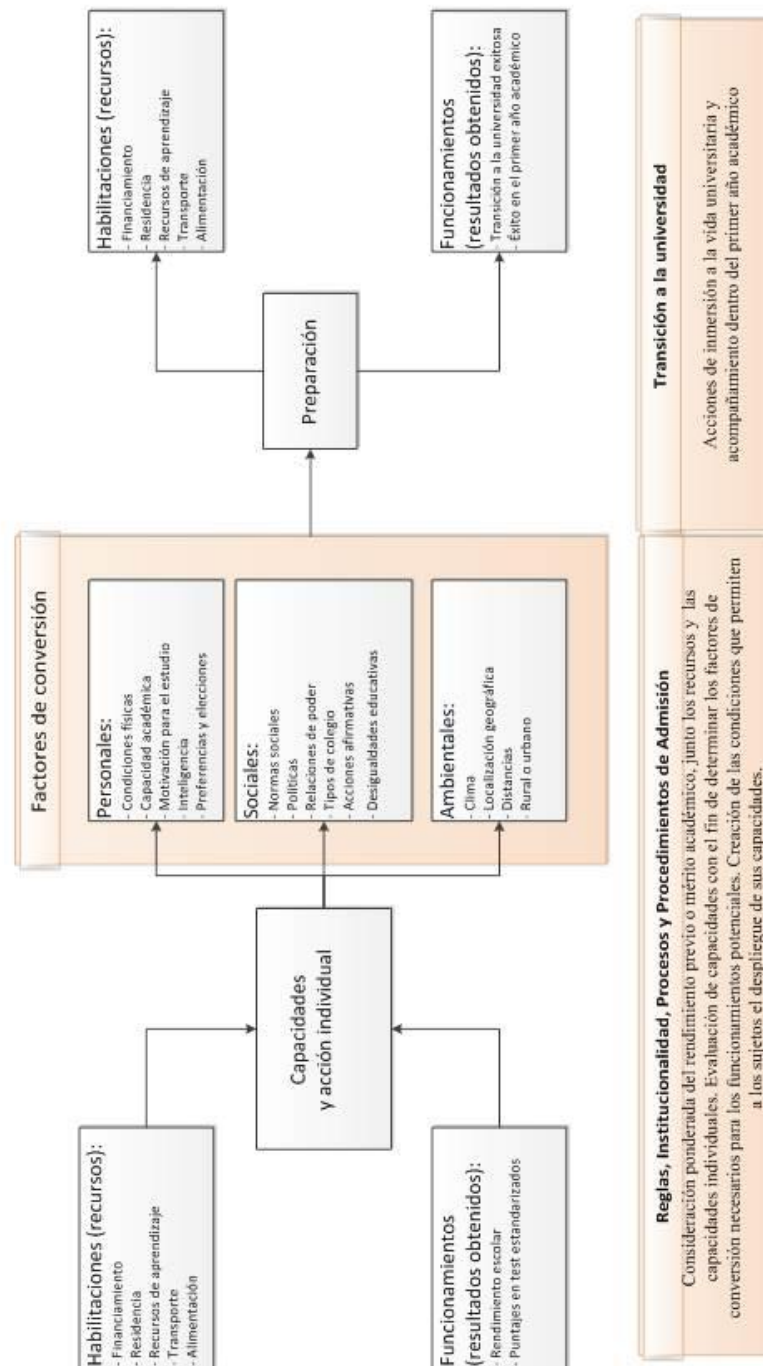
En la visión tradicional, la admisión de estudiantes tiene por objetivo “medir e identificar a aquellos candidatos con las mayores posibilidades de cumplir exitosamente las tareas exigidas por la educación superior”.²⁴ Este propósito está basado en la concepción de la admisión estudiantil como una institución 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

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

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 comprensión 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.