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 4

La admisión estudiantil a la educación superior en Chile

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

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

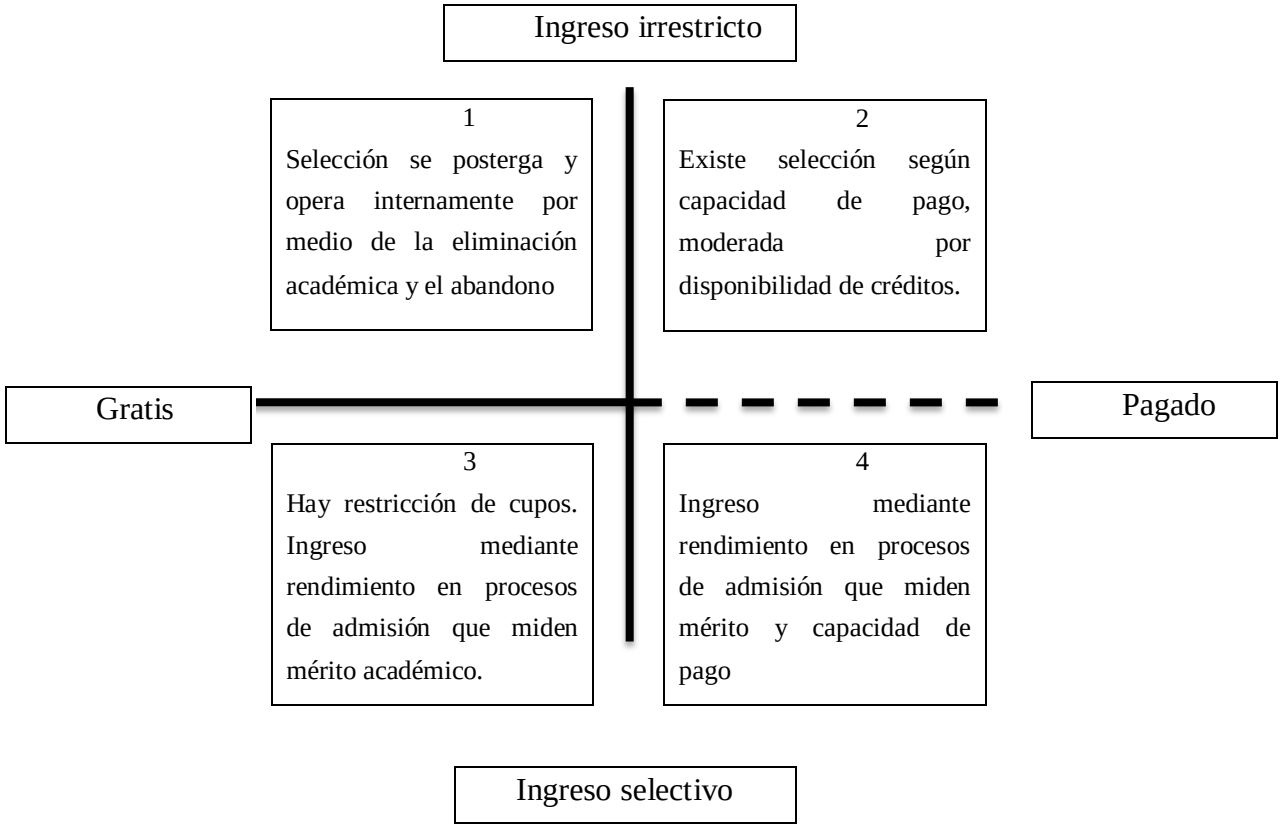
Como ya se ha señalado, tras los procedimientos de admisión subyacen problemas que las sociedades han de resolver según su particular cultura y de acuerdo al momento de desarrollo que viven sus sistemas de educación superior universitaria. Estos asuntos atañen no sólo a la economía de las instituciones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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 16 Tipología de factores de admisión usados en diferentes países

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las autoras afirman que sistemas educativos excluyentes, por lo general responden a dinámicas sociales excluyentes y ponen en ese contexto los sistemas de ingreso de los mencionados países. Por lo mismo, exploran para cada caso la medida en que la exclusión se determina en los niveles pre terciarios o en los mecanismos de acceso propiamente tal:

> "En otras palabras, hablaremos de una educación superior que selecciona a un conjunto de personas sobre un universo que ya pasó por fuertes procesos de selección social y educativa en períodos escolares previos" (Sverldlick *et al.*, 2005: 15).

Para el caso de Chile, comparativamente hablando, las autoras demuestran que el país no posee dramáticas diferencias socioeconómicas en las tasas de graduación de la enseñanza media, pero la cobertura de la educación superior por quintiles de ingreso sí expresa una brecha significativa. Lo que apunta a mecanismos de discriminación social que existen en el acceso y la retención propiamente tal:

> "Mientras que Chile presenta una situación relativamente igualitaria en la finalización del nivel medio en comparación con los otros países considerados en este estudio, su sistema de educación superior se configura como un sistema altamente excluyente en términos socioeconómicos. En este sentido, es posible afirmar que son mecanismos propios del sistema de educación superior chileno como los que estamos describiendo en este estudio lo que operan esta selección según sector socioeconómico". (Sverldlick *et al*., 2005, p. 54).

Por ejemplo, la situación en Argentina - país donde hay ingreso irrestricto a las universidades públicas- es más igualitaria en cuanto la composición social de la matrícula universitaria y no se detectan grandes diferencias entre los estudiantes del Ciclo Básico o nivelatorio para el ingreso a los estudios de grado y los que ya han ingresado a ellos.

El Centro de Estudios Construcción Critica (2010a) ha abordado el tema del acceso a la educación superior poniendo en discusión los conceptos de la sociedad meritocrática y movilidad social como ideología legitimadora de las diferencias sociales:

> "Una vez que entre la mayoría de la población parece verosímil la perspectiva de lograr movilidad social (por muy improbable que esto sea realmente) a través de los méritos individuales y sin mayor relación con lo social; cuando esto significa orientaciones de la acción en buena medida influidas por la perspectiva de movilidad y la fe en el mérito, dando por resultado que quienes están arriba y abajo consideren su posición como producto de un merecimiento y una culpa respectivamente, entonces se puede decir que se está en presencia de una sociedad con un ordenamiento relativamente cohesionado y legitimado gracias a la ideología de la meritocracia. La probabilidad entonces de que los miembros de tal sociedad consideren su orden como justo, por muy desigual que sea, será bastante elevada." (Centro de Estudios Construcción Critica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2010a).

Añaden que las desigualdades sociales han sorteado con éxito la expansión de los sistemas educacionales, mediante la estratificación de los mismos. Los autores describen las barreras estructurales al ingreso a las carreras de pregrado de alta selectividad, identificando la Prueba de Selección Universitaria como la más relevante, debido a que

> "es un juez aceptado por las mayorías a la hora de medir el mérito [y] se convierte también en uno de los mecanismos generadores de expectativas y disposiciones diferenciadas socioeconómicamente y por ello, se convierte en una

suerte de legitimadora de la naturaleza injusta del sistema" (Centro de Estudios Construcción Critica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2010a).

Como resultado –señalan-, la expansión de la matrícula se ha enfocado en el quintil con mayores ingresos y en el sector privado y la segmentación de las instituciones según su calidad y prestigio, provoca que los sectores más desfavorecidos (de los que logran acceder) ingresen a universidades que otorgan credenciales de bajo valor y menores expectativas de ingreso. Los autores concluyen que el sistema universitario chileno no está diseñado para la movilidad social y proclaman la necesidad de avanzar hacia un sistema de ingreso que se desligue de la ideología meritocrática.

El mismo grupo de investigación ha estudiado el tema del acceso para el caso de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (Centro de Estudios Construcción Critica. Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2010b). Las hipótesis que indagan son: que la Universidad de Chile más que apuntar a la movilidad social, podría estar contribuyendo a la reproducción de la desigualdad social; que esto ocurriría porque el mecanismo de selección favorece a los estratos económicos más altos y; esta discriminación se ve favorecida por el discurso meritocrático que justifica los resultados académicos en base al mérito individual. Destacan, por ejemplo, que los alumnos provenientes de colegios municipales y subvencionados que ingresan a la Facultad, son aquellos de muy alto rendimiento relativo, mientras que los de colegio particular apenas deben sobrepasar la media de su colegio. Esta distorsión la introduciría la PSU como mecanismo de selección.

También en la Universidad de Chile, en la Facultad de Medicina, se diseñó un programa de ingreso diferenciado de estudiantes destacados de nivel socioeconómico bajo (Gaete *et al.*, 2007). Más allá de la discusión sobre sus resultados, los autores señalan que la equidad en la educación superior radica en varias dimensiones: equidad en las oportunidades de estudio, equidad en el acceso a estos, equidad en la permanencia y equidad en los resultados. La segunda es la que involucra los instrumentos, criterios y operaciones de selección.

Manzi intenta explorar en qué medida el mayor acceso de estudiantes de los quintiles más desfavorecidos, puede ser interpretado como un cambio en las condiciones de equidad del sistema universitario (Manzi, 2006). Lo hace comparando la composición de la matrícula de la enseñanza media con la de las universidades del Consejo de Rectores. En ésta última, la representación proporcional de estudiantes de colegios pagados se duplica a costa de los provenientes de colegios del sistema municipal o público. Manzi identifica que es el diferencial de rendimiento en la Prueba de Selección Universitaria lo que produce la baja de representación relativa en la matrícula de estudiantes provenientes de colegios municipales. Luego, se trata de una

barrera de acceso claramente demostrada, al observar la distribución de los puntajes de la PSU según cualquier dato de aproximación socioeconómica, como escolaridad de los padres. De hecho, si se consideran los datos socioeconómicos en su conjunto, se demuestran efectos aditivos. Manzi identifica a los costos de la educación superior como la segunda barrera que explica el fenómeno, aun considerando las ayudas estudiantiles y los créditos a los que tiene acceso los matriculados en universidades del CRUCH. Sin embargo, no encuentra una correlación entre la escolaridad de los padres y el rendimiento académico al interior de las carreras. Este es un hallazgo importante, puesto que releva la selección como la fuente principal de inequidad, lo que hace imprescindible el estudio y prospección de cambios en la selección universitaria a fin de cumplir metas de cobertura y calidad.

> "Es indudable que el aumento progresivo del nivel educacional que está mostrando la población chilena debiera llevar progresivamente a una atenuación de las barreras basadas en diferencias socioeconómicas. Tal optimismo transgeneracional no exime de la responsabilidad de adoptar todas las medidas que permitan acelerar los efectos positivos de este incremento en la escolaridad media, aminorando las barreras que limitan el acceso de alumnos pobres y talentosos a la enseñanza superior. Los análisis han mostrado que cuando los alumnos ingresan a la universidad, sus antecedentes socioeconómicos dejan de pesar en el rendimiento universitario. Por tanto, existe una base sólida para asumir que las políticas de discriminación positiva pueden tener un efecto favorable, en la medida que los datos de este estudio muestran que los estudiantes provenientes de hogares pobres no tienen expectativas inferiores de rendimiento en comparación con lo que ocurre con estudiantes provenientes de hogares más privilegiados" (Manzi, 2006, pp. 202-203).

En Chile, la OECD (2009), ha resaltado que pese a la expansión, siguen operando mecanismos de discriminación en la selección. La barrera fundamental en el acceso a la educación superior de calidad es la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Este examen, aunque forma parte del Sistema Único de Admisión que congrega 33 universidades, tiene un uso generalizado en otras instituciones como criterio de discriminación en el acceso, ya sea por el prestigio que se asigna a seleccionar de esta forma -y eventualmente matricular algunos puntajes destacados-, por los recursos fiscales asociados a la matrícula de los puntajes más altos, o por la arraigada idea de que el solo uso de este examen demuestra justicia y transparencia en los proceso de admisión, criterio que suele ser verificado en los procesos de acreditación de carreras e instituciones. En efecto, los estudiantes del quintil de ingreso familiar per cápita más alto, tienen 1,5 veces más posibilidades de graduarse en la educación secundaria que los

del quintil más bajo, pero 3 veces más de ingresar a la educación terciaria (OECD, 2009). Así mismo, aun cuando más mujeres terminan la educación secundaria y rinden la PSU, son una minoría entre los candidatos que obtienen los puntajes mínimos habilitantes para los programas de becas y el acceso a las universidades más selectivas. De la misma forma, la distribución regional de los puntajes muestra diferencias significativas, dependientes del nivel de urbanización de las regiones. La OECD reconoce que los puntajes bajos no indican una población de menor talento, sino pobres oportunidades educacionales, asociadas generalmente al ingreso familiar, capital cultural, ruralidad y tipo de colegio (público o privado).

Según el Centro de Investigación sobre Estructura Social, de la Universidad de Chile (2010), la correlación entre los puntajes de la prueba SIMCE de cuarto básico y la PSU es de 0,0008; pero entre la prueba SIMCE de segundo medio y la PSU es de 0,79 a la vez que en cuarto básico los niños obtienen un rendimiento parejo en el SIMCE según grupos socioeconómicos, todo lo cual demuestra que el sistema escolar chileno ha generado en los jóvenes a temprana edad, las condiciones de ingreso a la universidad según una clara tendencia del sistema de enseñanza a distribuir desigualmente las oportunidades. Por otra parte el hecho de que las mayores expectativas de movilidad social están en los puntajes bajos de la PSU, más que en los puntajes altos o entre quienes no rinden esa prueba, y son ellos los que acceden a una oferta de calidad dudosa, a partir de un sistema de selección focalizado en los puntajes. Podría haber aquí un potencial de malestar social no suficientemente considerado, habida cuenta de que este mismo grupo detenta una pérdida de identidad social y escasa politización.

Hay evidencia suficiente de que los problemas de equidad en el acceso a la educación superior, se deben casi exclusivamente a las diferencias de preparación académica previa. Pero la OECD señala que las medidas de mejoramiento de la educación escolar, tendrán resultados de largo plazo los cuales no están tampoco garantizados y

> "…parece probable que aún si las escuelas públicas mejoran el desempeño de sus estudiantes, los colegios pagados se asegurarán de que el desempeño de sus alumnos mejore por lo menos de la misma manera. Por eso, el equipo revisor ve en los procedimiento de admisión a la educación terciaria, una necesidad paralela de reforma" (OECD, 2009, p. 101).

El informe de la OECD sostiene que la admisión a las universidades basada en la PSU cumple con las especificaciones de distribuir a los alumnos más capaces de beneficiarse de programas académicos de calidad, en aquella oferta que es sobrepasada por la demanda, mediante un proceso transparente e igualmente justo para todos los postulantes. Pero recomienda algunos cambios, consistentes en la integración al sistema

conjunto del CRUCH de las universidades privadas sin aporte estatal y la incorporación de diversidad de criterios de selección, según el tipo de institución, a fin de que estas puedan dar preferencia al perfil de estudiantes que se han propuesto atender.

> "Otros criterios no académicos, pero de todas maneras objetivos, pueden ser relevantes para la selección universitaria; y 'mérito' significa algo más que sólo habilidad para mostrar ese conocimiento en una prueba… ¿es la identificación de los candidatos con mayor cantidad de conocimientos la mejor base para identificar a los que tienen más méritos o son más adecuados para la educación superior?" (OECD, 2009, p. 103).

En breve, la recomendación sustancial del equipo revisor de la OECD es adaptar el sistema del CRUCH hacia un sistema multidimensional, que acoja de mejor manera la diversidad de la educación superior contemporánea. De esta forma, se estimularía a las universidades a diversificar sus criterios y, eventualmente, dar prioridad a postulantes de grupos subrepresentados pero bajo un criterio de potencial académico, más que de capacidades previas instaladas.

La identificación de la PSU como una barrera de acceso, comúnmente oculta el hecho de que la configuración de los procedimientos de selección constituye también un problema. Lo importante no es tanto el instrumento, sino lo que se hace con sus resultados (i.e. seleccionar o distribuir las oportunidades). En esa perspectiva, si bien es común el uso de pruebas estandarizadas como criterio de selección de estudiantes para la educación superior, en el caso chileno existen particularidades asociadas al marco general de funcionamiento, el cuál ha sido escasamente estudiado. En primer lugar la selección se realiza *exclusivamente* sobre la base de la medición entregada por la Prueba de Selección Universitaria y las notas de la enseñanza media. En segundo lugar, tanto la batería de instrumentos de selección como su uso por parte de las instituciones han tendido a estrechar las variables de la medición (Matear, 2006). En tercer lugar, no sólo el examen es único, sino que se manejan centralizadamente la postulación y selección de estudiantes, así como un calendario y normas unificados de matrícula.

Lo anterior genera condiciones estructurales que inhiben la introducción de variables nuevas en la selección y no permite a las instituciones un real perfilamiento de los estudiantes que ingresan (Casanova, Fernández y Marín, 2005). Por un lado, las instituciones más selectivas no tienen espacio para la introducción de criterios complementarios acordes con sus proyectos educativos; por otro, las instituciones menos selectivas no encuentran la forma de introducir criterios de detección del talento y el potencial de los individuos para efectuar un reclutamiento basado en la prospección del rendimiento académico más que en el aseguramiento previo de altos niveles (Santelices, 2007; Rosas, 2007; Gil y Grez, 2002). Cabe señalar que el marco general de

funcionamiento anterior al 2003, otorgaba flexibilidad a las instituciones en diversos sentidos (Matear, 2006).

La aplicación de mediciones por medio de pruebas estandarizadas para efectos de selección, requiere además que los instrumentos sean justos y legítimos para todos los individuos evaluados. De esta manera, no sólo se requiere comprobar una validez predictiva, sino que la predicción debe basarse en los criterios apropiados (Meneses, 2007; Koljatic y Silva, 2006). A partir de este punto ha existido en Chile una crítica sostenida a los *criterios de selección*, considerándolos discriminatorios para los estudiantes que han recibido una educación que los dejaría en desventaja. Debido a lo anterior es que, en el ámbito de la política universitaria, ha surgido con fuerza la idea de la introducción de criterios de admisión que buscan añadir equidad en el acceso (Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile, 2011; Universidad de Chile, Comisión Equidad e Inclusión, 2011; Gil F. , 2013; Meneses, 2007; Gallegos y otros, 2005; Gil y Grez, 2002; Contreras, Gallegos y Meneses, 2009; Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile, 2013).

Contreras, Gallegos y Meneses examinan (2009) si la habilidad relativa, medida por el lugar o ranking del alumno en el colegio, entrega información relevante y adicional a la entregada por la PSU, sobre la proyección académica de los estudiantes. Primero calculan la predictibilidad de los instrumentos tradicionales de selección (PSU) sobre el rendimiento universitario y luego introducen la variable de habilidad relativa o ranking. Concluyen que haber estado entre los mejores estudiantes de su escuela implica un mejor desempeño universitario. En segundo lugar, estudian el rendimiento de los alumnos ingresados por cupos supernumerarios, esto es, del 5% superior de su colegio y que no alcanzaron el puntaje para quedar seleccionados. Concluyen que estos estudiantes tuvieron un rendimiento igual o superior.

> "Lo anterior invita a discutir si es posible mejorar los actuales criterios de selección universitaria mediante la inclusión de una medida de habilidad relativa. Ello porque la inclusión del ranking mantiene o aumenta la eficiencia, pero agrega equidad al sistema en el margen. Lo anterior sugiere que hay espacio para avanzar en equidad, sin sacrificar eficiencia del sistema de selección universitario" (Contreras *et al.*, 2009, p. 3).

La agenda de la “inclusión con excelencia” a los estudios superiores universitarios busca entonces, calibrar criterios de selección que no discriminen según factores que son más bien de contexto y sobre los cuales el estudiante no tiene una responsabilidad personal. El cambio de la Prueba de Aptitud Académica a la de Selección Universitaria en el año 2003, y luego la incorporación de una medida de rendimiento relativo en contexto en el año 2013, tienen como fundamento el aumento de la equidad con calidad.

También se inscriben dentro de este movimiento una serie de programas implementados en forma particular por cada universidad y que establecen vías de admisión más inclusivas. Nos referiremos a tres de ellos: el programa "Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa" de la Universidad de Chile (UCHILE), el programa "Talento e Inclusión" de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) y el "Sistema Especial de Admisión para Egresados de Colegios Vulnerables" de la Universidad de Concepción (UDEC). Estos programas han sido impulsados a partir de la creación de una línea de financiamiento creada por el Estado, destinada a los estudiantes destacados de colegios públicos y privados con subvención estatal, denominada "Beca de Excelencia Académica", las que cubre todo o parte del arancel de la carrera. Así por tanto, las universidades han buscado admitir a los estudiantes de este grupo, en la medida en que no quedan aceptados por la vía de ingreso del sistema nacional.

El programa "Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa" de la Universidad de Chile tiene por objetivo facilitar el acceso para aquellos estudiantes de excelencia de colegios municipales y de los tres primeros quintiles socioeconómicos. Los requisitos son: pertenecer a la última cohorte de ingreso de la enseñanza media, tener un promedio de notas de enseñanza de primero a tercero medio igual o superior de 5.5, inscribir y rendir PSU correspondiente al año de postulación, haber cursado los cuatro años de enseñanza media en establecimientos educacionales municipales, pertenecer a los tres primeros quintiles de ingreso y haber postulado al sistema de becas y créditos del Estado, ponderar 600 o 650 puntos de acuerdo a los requisitos de la carrera a la que postulas, optar en primera preferencia en el proceso regular de admisión 2015 a la Universidad de Chile. Para el año 2015, la Universidad de Chile ofreció 431 vacantes por esta vía. El total de vacantes del proceso de admisión nacional ofrecidas por esa institución fue de 4.877.

El programa "Talento e Inclusión" de la PUC[45] busca asegurar el acceso y retención de aquellos alumnos talentosos que ven dificultado su acceso a dicha Casa de Estudios. Implica una vía de admisión especial[46] para diversas carreras, que contempla vacantes destinadas a estudiantes destacados provenientes de establecimientos de dependencia municipal o particular subvencionado y que cumplan los siguientes requisitos: Tener nacionalidad chilena o residencia permanente, pertenecer a la última cohorte de egreso de la enseñanza media, provenir de un establecimiento de dependencia municipal o particular subvencionado, pertenecer al 10% superior de su

[45] http://talento.uc.cl/

[46] En el contexto chileno se denomina "admisión especial" a las vías de ingreso alternativas al de sistema nacional y masivo, y que se basan en características especiales de los postulantes.

promoción en la Enseñanza Media (Ranking de notas de 1° a 3° medio), rendir las pruebas de selección universitarias exigidas para la carrera a la que desea ingresar, obtener un puntaje ponderado mínimo de postulación de 600 puntos o el puntaje que exige el programa correspondiente, pertenecer a uno de los cuatro primeros quintiles de ingreso per cápita y haber postulado a las becas y créditos del Estado. La PUC ofreció 273 vacantes para esta vía de ingreso en el año 2015. Cabe señalar que las vacantes ofrecidas por esa universidad en el concurso nacional de admisión fueron 4.423.

El "Sistema Especial de Admisión para Egresados de Colegios Vulnerables" de la Universidad de Concepción está destinado a los estudiantes que hayan cursado su enseñanza media en un colegio con Índice Vulnerabilidad (IVE) mayor al 60%.[47] Los requisitos son: ser egresado de la última promoción de enseñanza media de colegios en situación de vulnerabilidad, haber postulado a las becas y créditos del Estado y haber postulado por el Sistema Único de Admisión del año correspondiente. La selección se realiza basándose en el "Puntaje Ranking de Notas", es decir, en el rendimiento relativo del estudiante en la enseñanza media. En el año 2015 la UDEC ofreció 119 cupos en todas sus carreras. Dicha universidad dispuso un total de 4.867 vacantes en el sistema nacional de admisión.

Las Universidades de Chile, Católica de Chile y de Concepción son reconocidas como las de mayor prestigio del país y han abierto estos programas de inclusión a sus carreras. Desde el punto de vista de su perfil, las tres se clasifican como instituciones complejas, completas y con alta incidencia de la investigación Cabe señalar que, como se verá empíricamente más adelante, las dos primeras tienen un alumnado con alta concentración de personas de clase alta, mientras que la Universidad de Concepción tiene un alumnado mucho más diverso socialmente hablando. Los programas de inclusión de las dos primeras son parecidos, aunque destaca que la Universidad de Chile acota a los tres primeros quintiles de ingreso y a los egresados de colegios municipales. Ambas instituciones se aseguran en los requisitos que los postulantes tengan un mínimo de rendimiento en la PSU de alrededor de 600 puntos o más.[48] Por su parte, la vía de ingreso diseñada por la Universidad de Concepción es mucho más abierta y prácticamente no dependiente de la PSU, salvo en lo que respecta a la obtención del mínimo que da derecho a postular (450 puntos). Las tres instituciones restringen el volumen del ingreso por estas vías alternativas, mediante cupos bastante acotados.

[47] El IVE o Índice de Vulnerabilidad Escolar, es un indicador que se usa para focalizar las políticas gubernamentales. Este índice se calcula mediante la estimación del porcentaje ponderado de aquellas condiciones de riesgo de vulnerabilidad social, como por ejemplo: necesidad médica, déficit del peso para la edad, pobreza, entre otras. El porcentaje de IVE de un colegio, indica la proporción de estudiantes matriculados que forman parte del grupo calificado como vulnerable.

[48] 600 puntos representa el percentil 83 de la escala de puntajes de la PSU.

A estos tres ejemplos se suman varias otras universidades que, mediante programas propedéuticos, buscan aportar a la equidad en el ingreso a la educación superior. Lo que se desea resaltar es que, si bien estas iniciativas existen por las limitaciones del SUA en materia de equidad, dichas limitaciones no son consustanciales al mismo. Precisamente el diseño del SUA, permite la introducción de factores de selección que apunten a una mayor equidad en el acceso con mayor impacto que estos programas aislados. Si entre las universidades participantes del SUA están las mismas que implementan estas vías alternativas, se puede plantear la interrogante de por qué no se avanza entonces en una reforma de nivel sistémico de dicho sistema, bajo el valor de la mayor equidad que ya está declarada en los objetivos de las instituciones. Como lo señala Winston (2003), las universidades más selectivas y que se encuentran en la cúspide la jerarquía de estatus, están más interesadas que el resto en el ordenamiento de los postulantes según un indicador simple de calidad, que generalmente está dado por el puntaje en una prueba estandarizada. Este tiene la capacidad de realizar una mutua trasferencia de estatus entre instituciones y estudiantes de elite. Lo anterior provoca que, en el ambiente jerarquizado propio de los cuasi-mercados universitarios del que habla Marginson (2004), la misma jerarquía tienda a una estabilidad que conspira contra cualquier objetivo de política pro equidad.

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

Como ya se ha visto en páginas precedentes, en la discusión sobre el acceso a los estudios superiores universitarios ocupan un lugar preeminente los mecanismos formales de selección, frecuentemente identificados como una barrera limitante del acceso y fuente de desigualdades no deseadas.

En Chile se consigna a la PSU como un instrumento cuyos resultados están excesivamente correlacionados con el nivel socioeconómico de los postulantes y que, por tanto, exacerba las desigualdades de aprendizajes que son producto de una educación segmentada socialmente y de calidad dispar. Sin negar lo anterior, este estudio parte de la base que lo verdaderamente importante no son los resultados de la PSU, sino lo que se hace con ellos, es decir, el proceso de selección. Por una parte, no se debe perder de vista que la selección se realiza considerando además de la PSU, el rendimiento en la enseñanza secundaria. Hay un puntaje ponderado de selección, por tanto, que es una combinatoria determinada de los porcentajes asignados a cada uno de los elementos de selección: PSU, con sus pruebas obligatorias y electivas y rendimiento en la enseñanza media medido por las notas y el "Puntaje Ranking de Notas". Por otra parte, más importante que lo anterior, es que las condiciones de oferta de carreras y cupos, como volumen, localización de instituciones, etc. y el comportamiento de la

demanda (postulantes y sus preferencias), determina la existencia de grandes diferenciales de selectividad, de forma que las cifras globales no nos dicen mucho sobre los resultados de la selección universitaria en materia de equidad.

Es por las razones anteriores que en este estudio se ha buscado describir a trazo fino los resultados del sistema nacional de admisión en materia de distribución de los seleccionados en las diferentes carreras e instituciones según la variable socioeconómica. Se pretende con esto, en primer lugar, intentar caracterizar socioeconómicamente al grupo que accede y luego ver si se distribuyen siguiendo patrones de relación entre características sociales y económicas de los postulantes y calidad de las instituciones. La idea es determinar en qué medida el sistema nacional de selección usado por las 33 universidades más importantes constituye en efecto una barrera injusta que, además, distribuye los cupos más valiosos en favor de las personas ubicadas más alto en la gradiente social.

4.3.1 Metodología para la caracterización socioeconómica de los postulantes

Los objetivos de este estudio requerían contar con registros empíricos de la población de estudiantes universitarios, con variables que permitieran su caracterización socioeconómica y su descripción según diversas dimensiones (instituciones, sexo, región, acreditación, tipos de instituciones, sedes, etc). Las fuentes primarias utilizadas fueron las siguientes:

- Listas de seleccionados del sistema nacional del admisión de Universidades del Consejo de Rectores de los años 2001 a 2014, las que consideran a 8 instituciones privadas participantes a partir de año 2012.
- Listas del total de matriculados en las Universidades del Consejo de Rectores, obtenidas del registro usado para gestión del Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU).
- Listas de beneficiarios del Crédito con Aval del Estado (CAE), obtenidas del sistema de gestión de dicho instrumento de financiamiento.

Metodológicamente, se optó por calcular un Índice de Caracterización Socioeconómica (en adelante ICS) para cada sujeto en dos set de datos, uno principal y el otro secundario:

- Principal: Base de datos de seleccionados, representativa de la matrícula de primer año, de las instituciones del CRUCH (2001 – 2014) y otras IES (2012 - 2014)
- Secundario: Base de datos de matrícula general, de las instituciones del CRUCH (2001 – 2012) e instituciones privadas (2008 – 2012).

El set de datos principal (N° 1), tiene 732.461 casos distribuidos entre los años 2001 y 2014 según se señala en la siguiente tabla.

Tabla 17 Número de registros del set de datos principal

Año	Frecuencia	Porcentaje absoluto	Porcentaje acumulado
2001	12.620	1,7 %	1,7 %
2002	43.164	5,9 %	7,6 %
2003	46.325	6,3 %	13,9 %
2004	45.658	6,2 %	20,2 %
2005	46.890	6,4 %	26,6 %
2006	46.112	6,3 %	32,9 %
2007	49.983	6,8 %	39,7 %
2008	51.775	7,1 %	46,8 %
2009	42.473	5,8 %	52,6 %
2010	53.390	7,3 %	59,9 %
2011	54.053	7,4 %	67,2 %
2012	69.963	9,6 %	76,8 %
2013	85.249	11,6 %	88,4 %
2014	84.805	11,6 %	100,0 %
Total	732.460	100,0 %	

Fuente: Elaboración del autor en base a Archivos de Postulaciones DEMRE, 2001-2014.

Este registro contiene sólo seleccionados a universidades participantes del SUA, que son sólo las 25 del Consejo de Rectores hasta el año 2011 y luego se agregan ocho privadas, contabilizando 33 de 60 instituciones del país. Las listas de seleccionados son representativas de la matrícula efectiva de las instituciones, puesto que la mayoría de los seleccionados se matricula en la opción en que quedan seleccionados. Cabe recordar además que las reglas del sistema establecen que un estudiante ha de quedar seleccionado sólo en la que es su mejor opción en que le alcance su puntaje ponderado de ingreso. Los matriculados en la carrera en que resultan seleccionados fluctúan entre un mínimo de 89,45% y un máximo de 93,62% del ingreso por el sistema de la PSU, entre los años 2001 y 2014, de forma que la población estudiada es altamente representativa del perfil de los estudiantes de las diferentes instituciones.[49] Por otra parte, la admisión de las carreras por vía del sistema nacional de admisión, representa

[49] DEMRE, Informes de los Procesos de Admisión, 2001 a 2014.

un promedio estimado del 85% del ingreso total a primer año, siendo el resto ingresos vía lo que se denomina "admisión especial".[50]

El set de datos secundario, tiene 1.596.138 registros correspondientes a estudiantes de primer año y cursos superiores, que van del año 2000 al 2001 y abarca todas las instituciones universitarias, puesto que la fuente son los datos del CAE y del FSCU:

Tabla 18 Número de registros del set de datos secundario

Año	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2000	11467	,7	,7
2001	21531	1,3	2,1
2002	48920	3,1	5,1
2003	75485	4,7	9,9
2004	103229	6,5	16,3
2005	127309	8,0	24,3
2006	144083	9,0	33,3
2007	168807	10,6	43,9
2008	197420	12,4	56,3
2009	215950	13,5	69,8
2010	234288	14,7	84,5
2011	106436	6,7	91,2
2012	141213	8,8	100,0
Total	1.596.138	100,0	

Fuente: Elaboración del autor en base a Archivos de Postulaciones DEMRE, 2001 -2014, Archivo de respaldos del Crédito con Aval del Estado y Archivos de Matrícula del Fondo Solidario de Crédito Universitario.

Este registro se realizó haciendo converger las bases de datos que se usan para la gestión de FSCU y el CAE. Lo denominamos secundario a los objetivos de este estudio, puesto que contempla la matrícula total del CRUCH y una fracción de las instituciones privadas (aquella que corresponde a los estudiantes con CAE). En cuanto tal y a diferencia de las listas de seleccionados, no es un producto emanado del SUA. El propósito, como se verá, fue establecer algún tipo de evidencia sobre la composición social de la matrícula universitaria en las instituciones menos selectivas, no participantes en el SUA y, de esta forma, lograr una visión de conjunto que permitiera elevar el alcance de las conclusiones a todo el sistema universitario y estudiar las posibles interacciones entre el circuito selectivo y el no selectivo. Por otra parte, en este

[50] Esta estimación fue realizada comparando las bases de datos de matriculados de primer año que entrega el Sistema de Información de Educación Superior, con los informes de los procesos de admisión que entrega el DEMRE. Las cifras de la primera fuente son mayores y la diferencia con la segunda son los ingresos que no se realizan en el contexto del SUA, denominados genéricamente "admisión especial".

registro se carecía de algunas variables de interés como la carrera y la sede, debido a la estructura de la base de datos o la ausencia de codificaciones robustas.

Para la caracterización socioeconómica de los estudiantes universitarios chilenos se combinaron en una sola medida, 5 variables de tipos cualitativas: Educación de la Madre, Educación del Padre, Ocupación de la Madre, Ocupación del Padre e Ingreso Bruto Familiar. Este último fue corregido por el tamaño del hogar, resultando un indicador del Ingreso Per Cápita. En base a estas variables socioeconómicas, se le asignó a cada sujeto un puntaje en una gradiente de 0 a 100 puntos en un índice que denominamos Índice de Clasificación Socioeconómica (ICS).

En la variable educación de los padres, se contó con las siguientes categorías:

- Sin estudios
- Básica incompleta
- Básica completa
- Media incompleta
- Media completa
- Educación técnica incompleta
- Educación técnica completa
- Universitaria incompleta
- Universitaria completa
- Otros estudios
- Educación profesional incompleta
- Educación profesional completa
- Desconocida

En la tipo de ocupación de los padres, las categorías son:

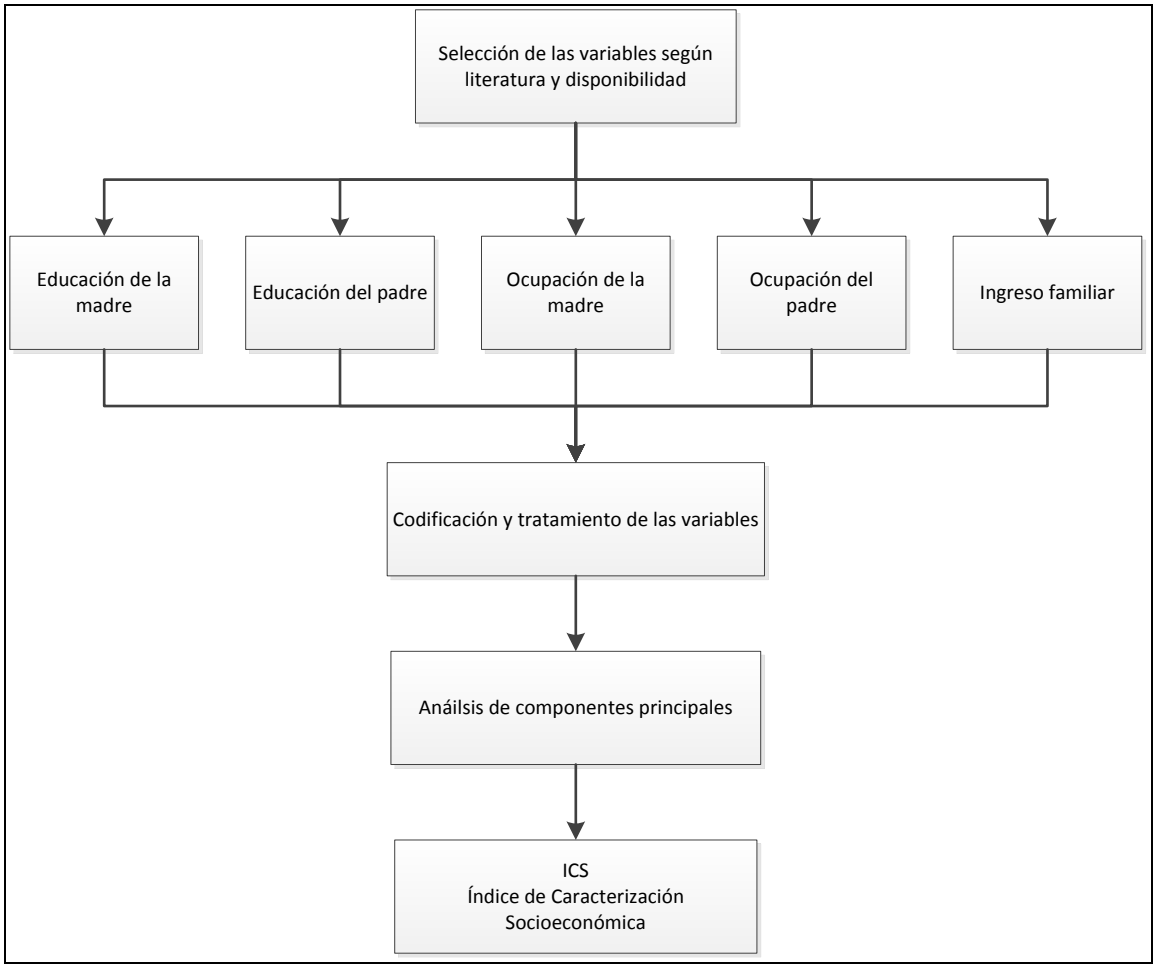
- Gerente, gran empresario, alto ejecutivo, oficial
- Profesional con 5 años o más de estudios universitarios
- Funcionario especializado, mando medio, 5 años o menos estudios
- Oficinista, vendedor, chofer, secretario
- Pequeño empresario, suboficial
- Oficios artesanales, sastre, mueblista, modista, peluquero
- Obrero urbano calificado
- Obrero rural o minero calificado
- Obrero urbano no calificado
- Obrero rural o minero no calificado
- Servicio doméstico
- Dueño de casa

Finalmente, las categorías para el ingreso bruto familiar están constituidos por doce tramos que van desde el rango "$ 0 – 144.000" al rango "mayor a $ 1.584.000". Este valor luego se dividió por el número de integrantes del núcleo familiar, para obtener una variable estandarizada de ingreso per cápita a fin de mejorar la precisión de la medida.

Todas las variables fueron transformadas previamente a escala ordinal, en sentido positivo, es decir de niveles más bajos a niveles más altos. Como se trata de variables de tipo categórica se procedió a cuantificarlas numéricamente con el procedimiento denominado cuantificación óptima para posteriormente, poder aplicar un análisis de componentes principales clásico. La cuantificación óptima asigna valores numéricos a las categorías de las variables de tal forma, que se maximiza la relación entre las observaciones y el modelo de componentes principales, respetando las restricciones de medida de los datos. Para realizar la cuantificación, se elige una transformación, de la familia de transformaciones definida para cada variable, generalmente no lineal. La elección de la transformación que se aplica a una variable depende de las restricciones de medida que se deban imponer. Las variables nominales se convierten en puntajes de categorías que minimizan el error cuadrático, utilizando un tipo de transformación llamada Opscore. [51] Las variables ordinales se transforman monótonamente mediante los puntajes de categorías ordenados. El orden se preserva reuniendo en una sola categoría, aquellas adyacentes que estén en desorden.

[51] La transformación Opscore es un algoritmo mediante el cual se cuantifica cada nivel de la variable cualitativa, permitiendo que sea tratada como métrica.

Figura N°4 Resumen de la metodología para construir un indicador de caracterización socioeconómica



Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizada la cuantificación se procede con el análisis de componentes principales,[52] del cual se preserva la primera componente principal, cuando ella explica un porcentaje importante de la varianza total. Esta componente principal, cuando el análisis de componentes principales es pertinente, puede utilizarse como un índice, en nuestro caso de nivel socioeconómico. Para facilitar la interpretación de dicho índice, generalmente se realiza una transformación, escalándolo a un rango determinado, que en este caso fue entre 0 y 100. La transformación se hizo considerando el menor y mayor valor de la primera componente principal y asumiendo que ella proviene de una distribución aproximadamente normal.

En la figura N°5 se muestra un resumen de la metodología y las fases de la construcción del índice.

[52] Técnica estadística multidimensional, que sirve para reducir la dimensión de un conjunto de datos, cuando existe una correlación importante entre las variables, permitiendo explicar con un número menor de variables subyacentes no correlacionadas la mayor variabilidad observada en los datos.

Al realizar el análisis de componentes principales,[53] resultó un nivel de significancia menor que 0,05 para la prueba de esfericidad de Bartlett, mostrando que la técnica, en este caso, es pertinente. Además, si se observa la adecuación de la muestra mediante el test Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), se obtiene un valor superior a 0,60, con lo que se confirma la adecuación del procedimiento. El porcentaje de varianza de la primera componente principal explica un 60% de la variabilidad presente en los datos. Además, las correlaciones presentes en las variables cuantificadas son todas significativas estadísticamente. Los coeficientes se muestran en la tabla N° 19.

Tabla 19 Correlación lineal entre las variables transformadas

Variables	Educación Padre	Educación Padre	Educación Padre	Educación Padre	Educación Padre
Educación Padre	1,00	0,54	0,45	0,74	0,38
Educación Madre	0,54	1,00	0,41	0,48	0,73
Ingreso Familiar Per Cápita	0,45	0,41	1,00	0,46	0,34
Ocupación Padre	0,74	0,48	0,46	1,00	0,38
Ocupación Madre	0,38	0,73	0,34	0,38	1,00

Fuente: Elaboración propia.

Las comunalidades[54] de cada una de las variables se muestran en la tabla N° 20. En ella se observa que el ingreso per cápita tiene la cantidad menor de varianza explicada, mientras que la educación de la madre es la mejor explicada. La tabla N° 21, muestra las correlaciones entre la primera componente principal y las variables originales, en ella se observa que, en general, se tienen correlaciones altas, siendo la más baja la referida al ingreso.

Una vez probada la pertinencia del análisis de componentes principales, se procedió a revisar las ponderaciones de las variables que forman la primera

[53] La descripción y validación estadísticas del ICS que se realiza a continuación, se refiere al set de datos "principal".

[54] Comunalidad: es la parte de cada variable (su variabilidad) que puede ser explicada por los factores comunes a todas ellas

componente, las cuales reflejan la importancia relativa de cada variable y definen la manera de calcular el índice.

Tabla 20 Proporción de la varianza explicada por el modelo

Variable	Inicial	Varianza explicada
Educación Padre	1	0,67
Educación Madre	1	0,68
Ingreso Familiar Per Cápita	1	0,45
Ocupación Padre	1	0,65
Ocupación Madre	1	0,54

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar un análisis de componentes principales se obtienen factores que resumen la información de las variables originales y permiten obtener tantos valores nuevos como componentes principales sean consideradas. En el presente trabajo se considera la primera componente principal y representará el índice socioeconómico. La manera en que se calcula esta nueva variable es una combinación lineal de las variables originales, donde los factores de ponderación son calculados mediante el modelo de componentes principales.

Tabla 21 Correlación entre las variables originales y la primera componente principal

Variable	C1
Educación Padre	0,82
Educación Madre	0,83
Ingreso Familiar Per Cápita	0,67
Ocupación Padre	0,80
Ocupación Madre	0,73

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2 Caracterización socioeconómica de los estudiantes

En nuestro estudio hemos utilizado las variables directamente atingentes al perfil social de las familias (educación de los progenitores, tipo de ocupación de los progenitores, ingreso bruto familiar per cápita) y siguiendo métodos estadísticos de reducción, hemos establecido una posición relativa de cada sujeto en la jerarquía social, contextualizada a la población en estudio. Esto, por cierto, no pretende establecer una estratificación social en términos generales (se trata de una posición en el grupo que accede, no en la

sociedad), pero si permite seguir a trazo fino las diferencias relativas que se dan en el grupo que queda seleccionado según los criterios del sistema de admisión.

A modo ilustrativo, un postulante seleccionado que tiene 10,42 puntos en el índice ICS tiene a sus dos padres vivos con educación media completa, el padre es obrero urbano y la madre dueña de casa. La familia tiene un ingreso bruto menor que $288.000 y mayor a $144.000 y los integrantes son ocho. Opuestamente, un sujeto con 90,66 puntos tiene ambos padres con educación universitaria completa y ambos trabajan en cargos gerenciales o son altos empresarios. El grupo familiar es de seis y el ingreso bruto es del tramo superior (mayor a $1.584.000).

De manera general y desde un punto de vista descriptivo, el indicador se encuentra centrado en torno al valor 23, con una media de 30,54 y una mediana de 23, lo que significa que el 50% de los estudiantes que postularon y fueron seleccionados a las universidades en estudio, durante el periodo 2001-2014, tiene un puntaje de índice socioeconómico inferior a 23. Además, el 10% del total de postulaciones, durante dicho periodo, se encuentra bajo el valor 7,56 del indicador, mientras que el 10% de ellos tiene un puntaje mayor o igual que 67,36. Lo anterior da cuenta de la asimetría hacia la derecha que presenta el valor del indicador en esta población, como puede notarse en los gráficos 1 y 2. Esta asimetría, presente en la distribución, es característica de las variables que representan ingresos.

La heterogeneidad de dicha población, respecto al indicador, es bastante notoria como esperable, y así lo dan cuenta los estadísticos descriptivos de la tabla N° 22. La desviación estándar (22,1) y el coeficiente de variación (72%), mide la variabilidad de los datos respecto a la media. Este último valor habla de la alta dispersión que existe en torno a la media, mostrando que no es un valor que represente de manera adecuada a los datos, por lo que se sugiere, al menos de manera global, considerar la mediana como medida de tendencia central.

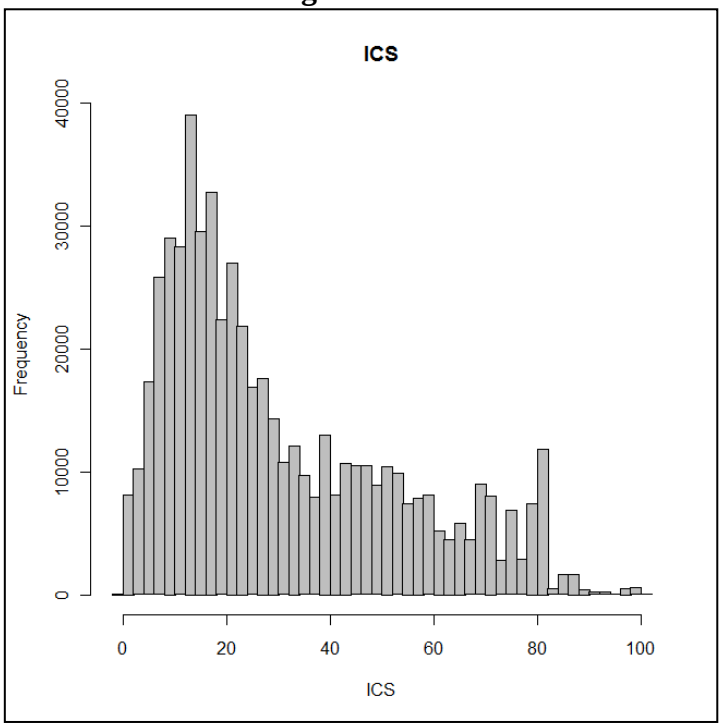
Los gráficos N° 27 y 28 muestra la alta dispersión y la presencia de puntos atípicos, en la parte superior de la distribución, coherentemente con la asimetría derecha de la distribución del índice.

Tabla 22 Estadísticos descriptivos del Indicador ICS

Estadístico	Valor
Media	30,54
Mediana	23,00
Desviación estándar	22,21
Percentil 10	7,56
Percentil 25	12,92
Percentil 75	45,40
Percentil 90	67,36
Coeficiente de variación	72%

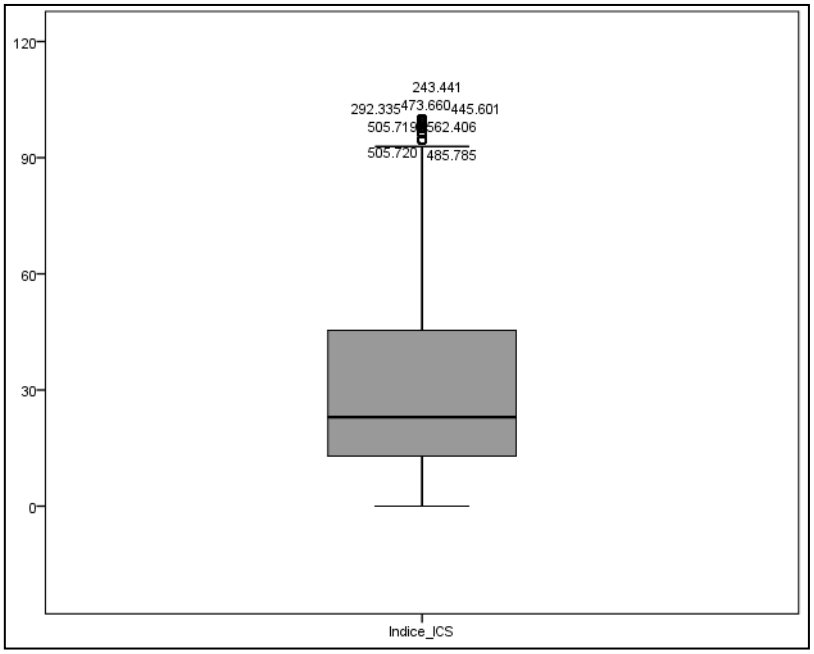
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 27 Histograma del ICS



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 28 Gráfico de caja del ICS



Fuente: Elaboración propia.

Al comparar los promedios y variabilidad del Índice por quintil, se obtienen los resultados de la tabla N° 23. En ella se observa que el primer quintil presenta la mayor dispersión de los valores de dicha medida, siendo en los quintiles centrales mucho más homogéneos, lo que concuerda con las medidas señaladas anteriormente.

Tabla 23 Medidas descriptivas del ICS, por quintil

Quintil ICS	Promedio	Mediana	Desviación estándar	Coefiente de Variación
1	7,08	7,56	3,01	42%
2	14,91	14,97	2,00	13%
3	23,31	22,95	3,12	13%
4	40,19	39,90	6,30	16%
5	67,30	67,36	10,65	16%

Fuente: Elaboración propia.

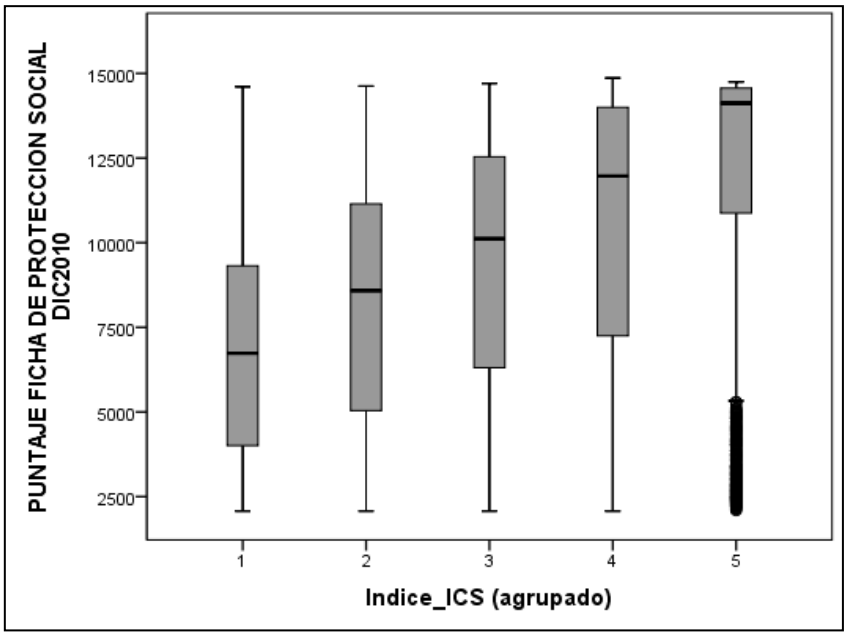
Para validar el ICS, es decir para analizar si es una medida que representa características económicas y sociales en los sujetos, se procedió a compararla con la Ficha de Protección Social en una muestra de 41.173 casos. La Ficha de Protección Social (en adelante FPS) es el instrumento de caracterización que utiliza el Estado y tiene por objetivo identificar y priorizar a la población sujeto de beneficios sociales, considerando la vulnerabilidad o el riesgo de estar o caer en situación de pobreza. El instrumento considera variables como localización geográfica, tipo de vivienda, grupos familiar,

edad, sexo, nacionalidad, pertenencia a pueblos originarios, salud, discapacidad, educación, situación ocupacional, categoría ocupacional, rama de actividad, ingresos del hogar y condiciones de habitabilidad de las familias. Sobre la base de estas variables se calcula un puntaje o índice que permite la focalización de los subsidios estatales (Comité de Expertos Ficha de Protección Social, 2010).

En el gráfico N° 29, se representa la distribución del puntaje de la FPS en cada uno de los quintiles del índice socioeconómico. Se puede observar que a medida que se avanza de los quintiles bajos a los altos, las medidas de posición central, en particular la mediana, se ubica en un valor más alto de la FPS, demostrando con esto que los niveles bajos del índice se corresponden, principalmente, con niveles bajos de la FPS, mostrando con ello que es consistente pensar que dicho índice es una medida de carácter socioeconómica.

Al observar a tabla N° 24, se observa que efectivamente los quintiles bajos de la FPS contienen mayoritariamente sujetos pertenecientes a los quintiles bajos del índice socioeconómico, cuestión que se confirma al realizar una prueba de independencia específica para variables ordinales, a saber, la d de Somers, (ver tabla N° 25). Con ella se rechaza la hipótesis de independencia (nivel de significancia menor que 0,05), pero además, como presenta un valor positivo se puede concluir que a mayor nivel de la FPS mayor valor del índice socioeconómico (ICS).

Gráfico 29 Puntaje de la FPS en cada uno de los quintiles de ICS



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24 Tabla de contingencia entre los quintiles de la FPS y del índice

		Quntil de puntaje FPS					Total
		1	2	3	4	5	
Indice_ICS (agrupado)	1	6.385	2.346	600	139	19	9.489
	2	5.938	3.733	1.765	545	76	12.057
	3	4.227	3.123	2.310	1.235	346	11.241
	4	1.782	1.076	1.129	1.373	598	5.958
	5	446	240	328	627	787	2.428
Total		18.778	10.518	6.132	3.919	1.826	41.173

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25 Pruebas estadísticas para la independencia de las variables

			Valor	Error típ. asint.[a]	T aproximada[b]	Sig. aproximada
Ordinal por ordinal	d de Somers	Simétrica	,335	,004	83,758	0,000
		Quintil Indice_ICS dependiente	,351	,004	83,758	0,000
		Quintil FPS dependiente	,320	,004	83,758	0,000

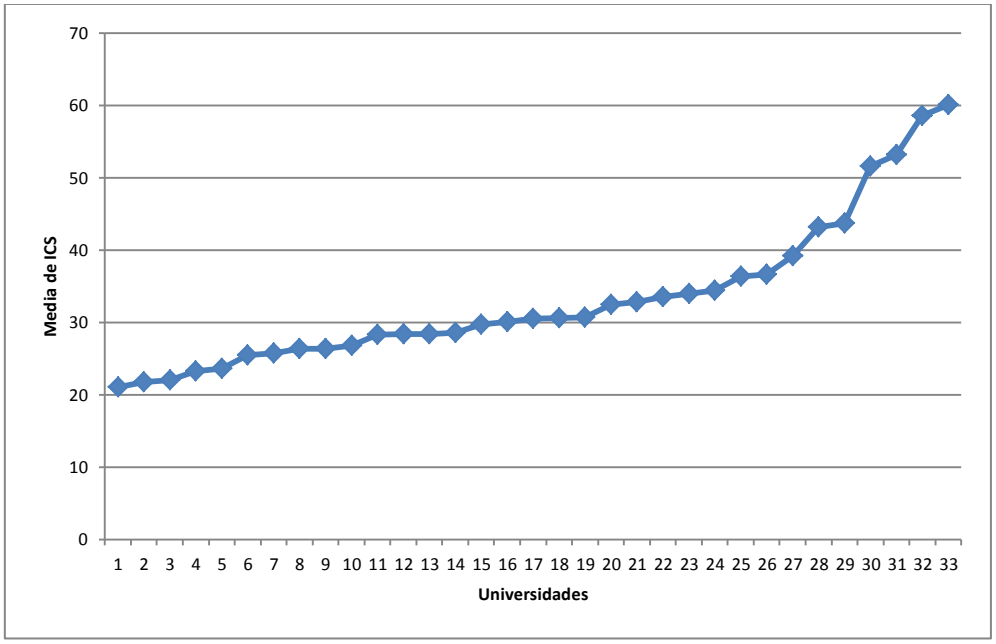
Fuente: Elaboración propia.

4.3.3 Distribución socioeconómica de la matrícula universitaria

Contando con un registro pormenorizado de la población universitaria el cual fue enriquecido con el ICS como un score que permitía ubicar a cada sujeto en una gradiente social, se procedió a realizar la exploración descriptiva de los datos.

El gráfico N° 30 muestra la media del ICS, para el año 2014 de las 33 instituciones que participan en el SUA. Como puede observarse, existen diferencias significativas en la composición social de la matrícula universitaria según institución.

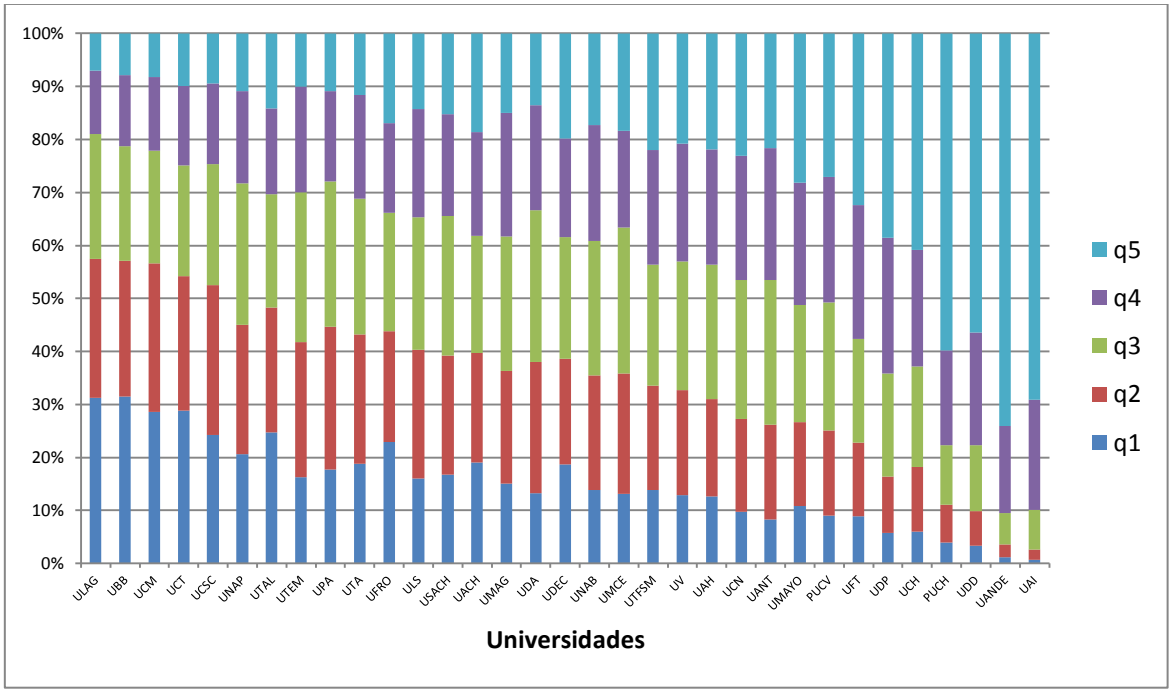
Gráfico 30 Media del ICS por institución, año 2014



Fuente: Elaboración del autor en base a archivos DEMRE.

Para ilustrar mejor lo anterior, el gráfico N° 31 muestra, la distribución porcentual por quintiles del ICS en el año 2014, donde se pueden apreciar las diferencias en la composición social del alumnado en las distintas instituciones. El ordenamiento de este gráfico es según la magnitud de la diferencia de la razón entre el quintil superior (más rico) y el inferior (más pobre).

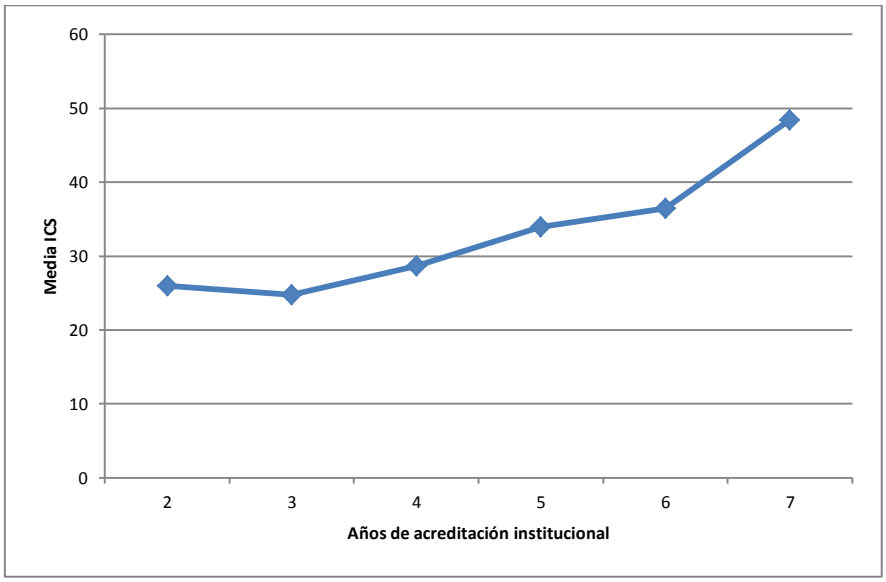
Gráfico 31 Distribución del ICS por instituciones y por quintiles, 2014



Fuente: Elaboración del autor en base a archivos DEMRE.

Las diferencias observadas, ¿se corresponden con la calidad de las instituciones, de forma que se puede afirmar que, como resultado del proceso de admisión, existe un acceso a la educación superior segmentado socialmente? Para responder esta pregunta, se relacionó la composición social de la matrícula, según los años de acreditación institucional de las 33 universidades en estudio.[55] El gráfico siguiente muestra, entonces, la media del ICS según años de acreditación de las instituciones, apreciándose que a mayor calidad de las instituciones – medida por los años de acreditación- mayor nivel social de los estudiantes seleccionados en el proceso de admisión, lo que permite afirmar que existe un alineamiento entre la jerarquía de calidad y reputación de las instituciones y la jerarquía socioeconómica de la demanda.

Gráfico 32 Media del ICS según años de acreditación



Fuente: Elaboración del autor en base a archivos DEMRE y Comisión Nacional de Acreditación, www.cnachile.cl, consultado el 15 de febrero de 2015.

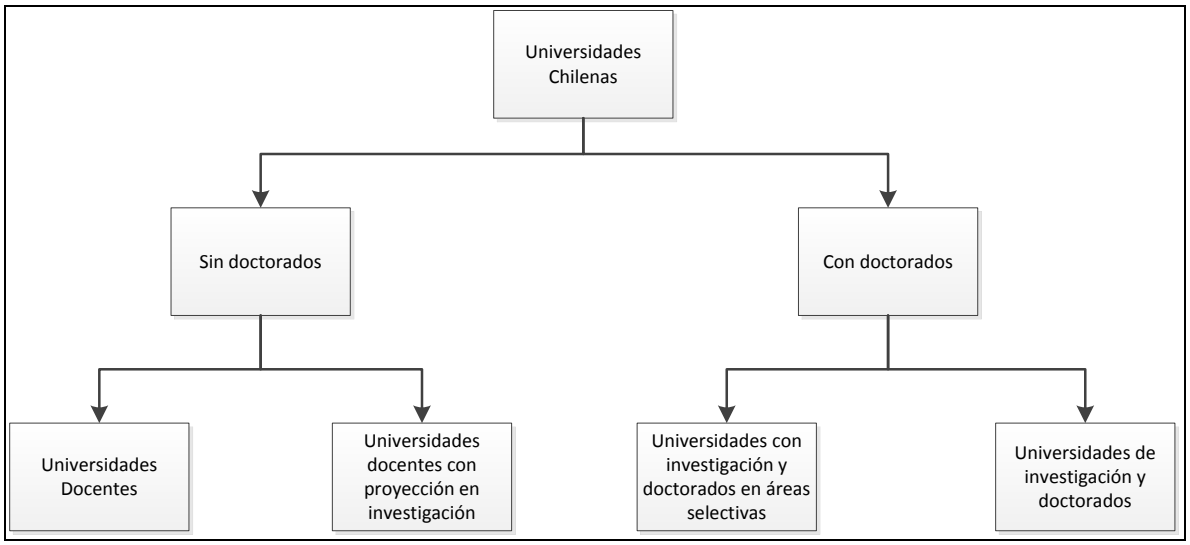
Cómo ya se ha visto en los capítulos anteriores, una de las características de los sistemas de educación superior que se expanden en contextos de mercado, es el surgimiento de una gran heterogeneidad de la oferta, tanto a nivel de instituciones como de programas. Ciertamente, Chile no es la excepción al respecto. Es por ello que dentro de cada categoría definida por los años de acreditación, se ocultan las diferencias por tipo de universidad.

Para contar con una visión más precisa y comprehensiva, se recurrió a una clasificación de universidades, que en este caso fue la de Reyes y Rosso (2013). Estos

[55] La información de la acreditación institucional de las Universidades, se obtuvo del sitio web de la Comisión Nacional de Acreditación, https://www.cnachile.cl, al 15 de febrero de 2015.

autores aplican primero un primer criterio diferenciador, consistente en la presencia o no de programas de doctorado acreditados. Entre las instituciones que no los tienen, un segundo criterio es la presencia o no un número significativo de publicaciones indexadas internacionalmente,[56] lo que permite definir dos grupos: Universidades Docentes y Universidades Docentes con Proyección en Investigación. Por otra parte, entre las instituciones con programas de doctorado acreditados, se hace una segunda diferenciación basada en la amplitud de la oferta de doctorados, lo que define dos categorías adicionales que son las de Universidades de Investigación en Áreas Selectivas y Universidades de Investigación y Doctorado (Figura N°6).

Figura N°5 Taxonomía de universidades chilenas de Reyes y Rosso



Fuente: Reyes y Rosso (2013).

Las cuatro categorías de universidades que se visualizan en la figura N° 6, se describen de la siguiente manera:

> "Universidades docentes: ofrecen principalmente programas de estudio conducentes a títulos profesionales o técnico profesionales y a los grados de bachiller, licenciado o magíster. Ninguna de ellas ofrece actualmente un programa de doctorado acreditado por la Comisión Nacional de Acreditación y el promedio de publicaciones anuales es inferior a 15.
>
> Universidades docentes con proyección en investigación: se diferencian de las anteriores porque generan un promedio anual de 15 o más publicaciones.

[56] La fuente para este dato usada por Reyes y Rosso (2013) es el Ranking Iberoamericano 2012, preparado por SCImago.

Universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas: ofrecen hasta 6 programas de doctorado acreditados por la CNA y sus actividades de investigación se concentran en pocas áreas del conocimiento.

Universidades de investigación y doctorados: ofrecen 7 o más programas de doctorado acreditados e investigan en un arco de áreas del conocimiento que abarca las ciencias, las artes, las ciencias sociales, humanidades y las tecnologías" (Reyes y Rosso, 2013: 139-140).

Las 33 universidades participantes del SUA se distribuyen de la siguiente forma en la taxonomía de Reyes y Rosso (2013):

Universidades docentes: Universidad de Atacama (UDA), Universidad Finis Terrae (UFT), Universidad Mayor (UMAYO), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Universidad de Playa Ancha (UPA).

Universidades docentes con proyección en investigación: Universidad de los Lagos, Universidad del Bío-Bío, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de Temuco (UCT), Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), Universidad Arturo Prat (UNAP), Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Universidad de la Serena (ULS), Universidad de Magallanes (UMAG), Universidad Diego Portales (UDP), Universidad del Desarrollo (UDD).

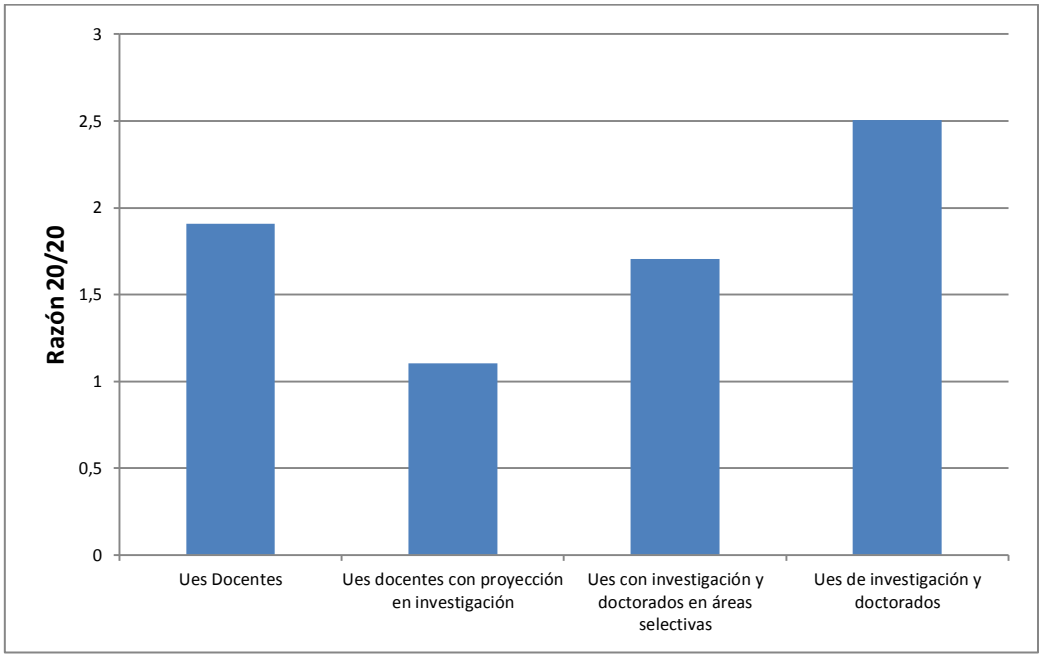
Universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas: Universidad de Talca (UTAL), Universidad de Tarapacá (UTA), Universidad de la Frontera (UFRO), Universidad Andrés Bello (UNAB), Universidad Técnica Federico Santa maría (UTFSM), Universidad de Valparaíso (UV), Universidad Alberto Hurtado (UAH), Universidad Católica del Norte (UCN), Universidad de Antofagasta (UANT), Universidad de los Andes (UANDE), Universidad Adolfo Ibañez (UAI).

Universidades de investigación y doctorados: Universidad de Santiago de Chile (USACH), Universidad Austral de Chile (UACH), Universidad de Concepción (UDEC), Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Universidad de Chile (UCH), Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCH).

Para observarlas diferencias en la composición socioeconómica a nivel de estas categorías de instituciones y al interior de las mismas, se recurrió a la razón 20/20 del ICS. Este indicador es una manera de mostrar la desigualdad –en este caso, socioeconómica- y nos informa el número de estudiantes del quintil cinco del ICS que existen por cada uno del quintil uno. El gráfico N° 33 muestra esta información. En las universidades de investigación y doctorados hay 2,5 estudiantes del quintil 5 del ICS, por cada uno del quintil 1, mientras que en las categorías de universidades con proyección en investigación y con investigación y doctorados en áreas selectivas dicho

valor es de 1,1 y 1,7 respectivamente. En las universidades docentes la razón 20/20 es de 1,9. De acuerdo a estos datos se puede afirmar que en las universidades de mayor complejidad académica y calidad, como son las de investigación y doctorados, existe una concentración de estudiantes de alta posición social. En las restantes categorías no se observa una relación directa entre complejidad académica institucional y composición socioeconómica de la matrícula, destacando el hecho de que en las universidades docentes se da mayor desigualdad entre los quintiles extremos.

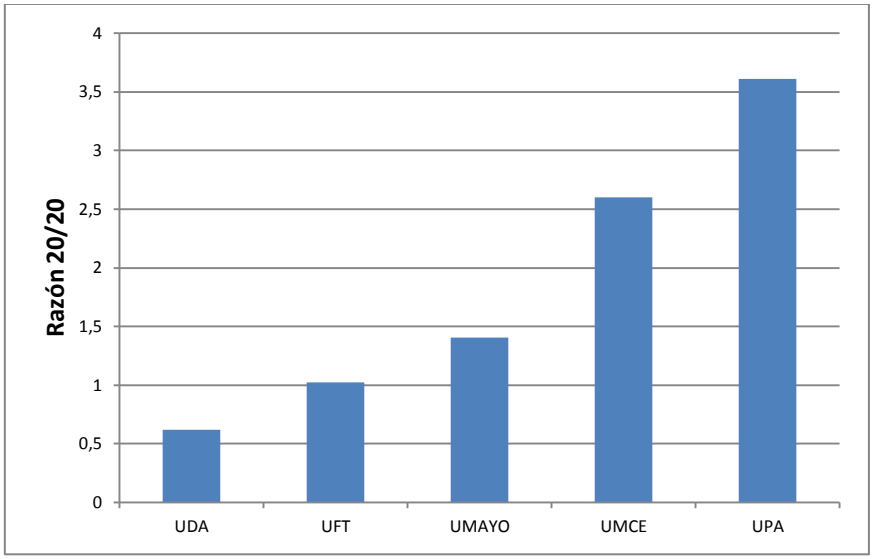
Gráfico 33 Razón 20/20 del ICS según tipo de instituciones, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Siempre considerando la heterogeneidad institucional existente en el sistema universitario chileno, se abrieron las categorías de la taxonomía de Reyes y Rosso (2013) para observar el indicador de la razón 20/20 a nivel de las instituciones de cada una de ellas. El gráfico N° 34 corresponde a la categoría "Universidades docentes". Se puede observar que dos universidades dos universidades estatales (UMCE, UPA) tienen mayor razón 20/20 que las universidades privadas presentes en esta categoría (UFT, UMAYO), a la vez que la Universidad de Atacama (UDA) tiene un valor menor a uno, lo que implica que concentra mayor cantidad de estudiantes del quintil 1 que del 5.

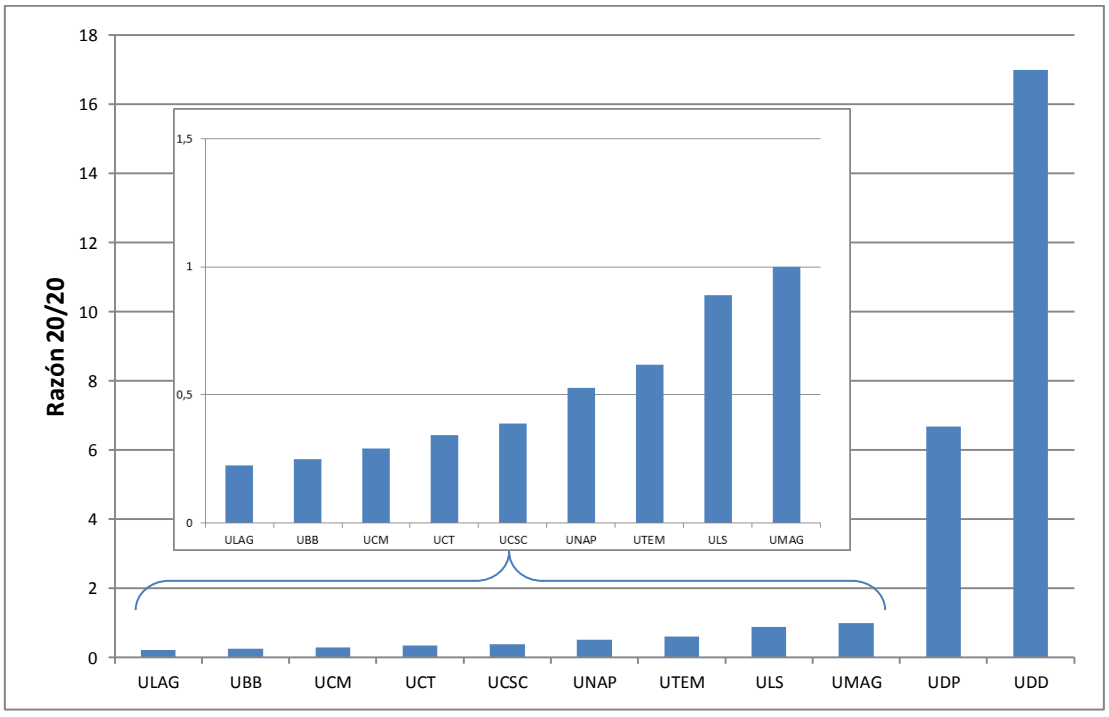
Gráfico 34 Razón 20/20 en universidades docentes



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

En la categoría "Universidades docentes con proyección en investigación" (gráfico N° 35) destacan dos universidades privadas no tradicionales con concentración de estudiantes de alta condición socioeconómica (UDP, UDD) que contrasta con el resto de las instituciones que exhiben una razón menor a 1 entre los quintiles extremos.

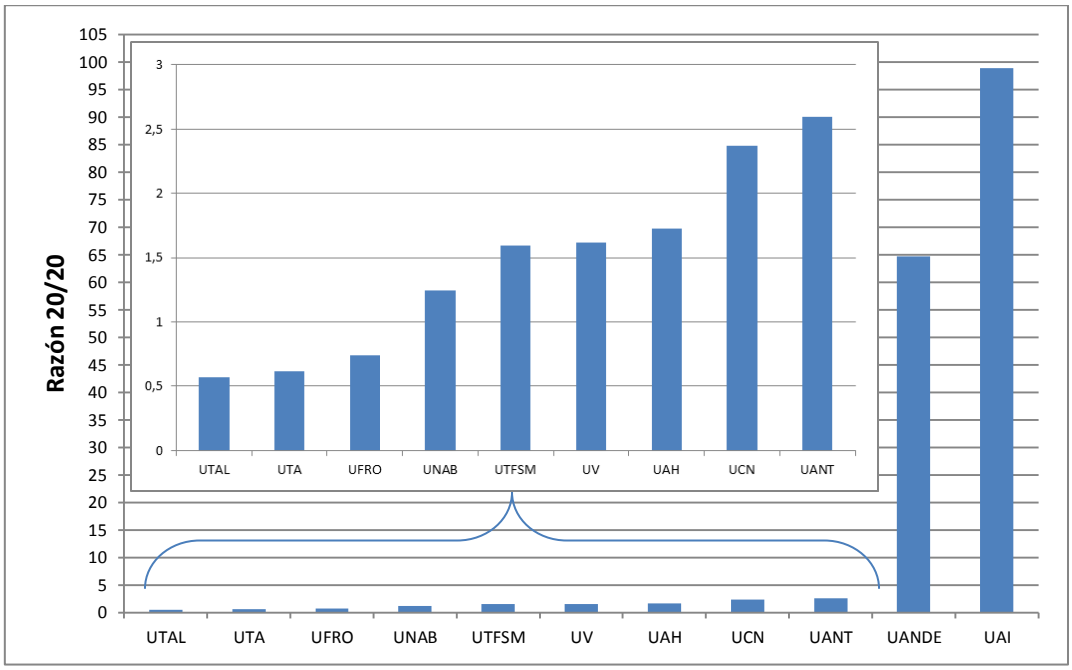
Gráfico 35 Razón 20/20 en universidades docentes con proyección en investigación, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

En la categoría "Universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas" (gráfico N°36), las diferencias inter institucionales son muy significativas. Se observan dos instituciones privadas con la mayor concentración del país de estudiantes del quinto quintil (Universidad Adolfo Ibáñez, UAI; Universidad de los Andes, UANDE). En el resto de las universidades también se observa heterogeneidad en el indicador. Destacan dos universidades del norte del país (Universidad Católica del Norte, UCN; Universidad de Antofagasta, UANT) en las que los estudiantes del quintil superior más que duplican a las del quintil inferior, lo que puede deberse a las particulares características sociales de las ciudades mineras. La Universidad Alberto Hurtado (UAH) y la Universidad Andrés Bello (UNAB) son dos universidades privadas con un perfil equilibrado entre los estudiantes de los quintiles extremos.

Gráfico 36 Razón 20/20 en universidades con investigación y doctorados en áreas selectivas, 2014

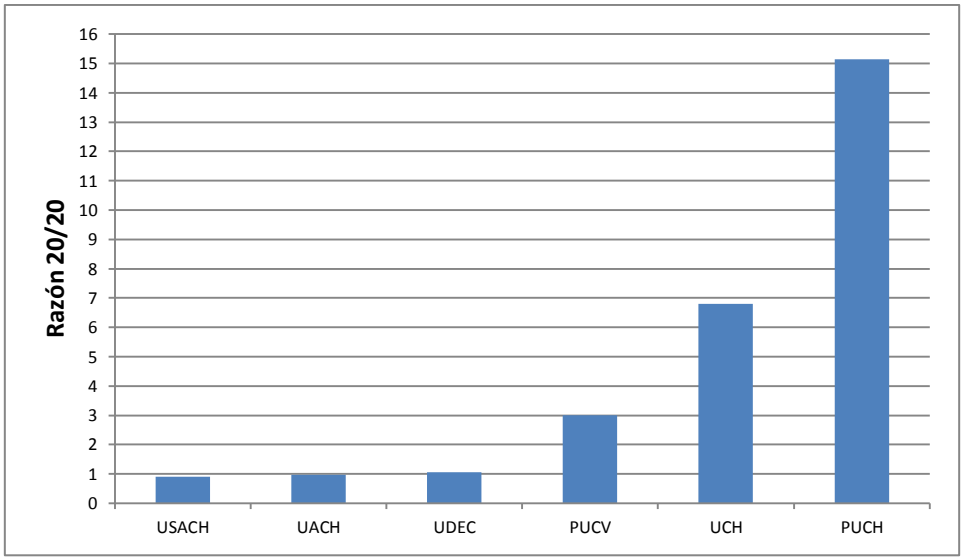


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Las diferencias entre instituciones en la categoría de Universidades de investigación y doctorados (gráfico N° 37) muestra que la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCH) tiene 15 veces más estudiantes del quintil 5 que del quintil 1, mientras que en Universidad de Chile (UCH) la cifra es de 6,8. Estas son las dos principales universidades del país y se sitúan en Santiago. En la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso los estudiantes del quinto quintil triplican a los del primero. Esto contrasta con el resto de las instituciones de este grupo, en las que los quintiles extremos se encuentran equilibrados. Lo anterior significa que la composición socioeconómica de los seleccionados dista de estar alineada según el prestigio institucional, lo que refuta un

tópico común en la literatura: que vía la correlación de los criterios de selección con la gradiente socioeconómica, los cupos más valiosos son aprovechados por los más ricos (Orellana, 2011; Manzi, 2006). En este caso vemos como existen tres universidades académicamente complejas y con amplio abanico de áreas del conocimiento, a las que logran acceder igualitariamente los sujetos de los quintiles extremos del puntaje de caracterización socioeconómica.

Gráfico 37 Razón 20/20 en Universidades de Investigación y Doctorado, 2014

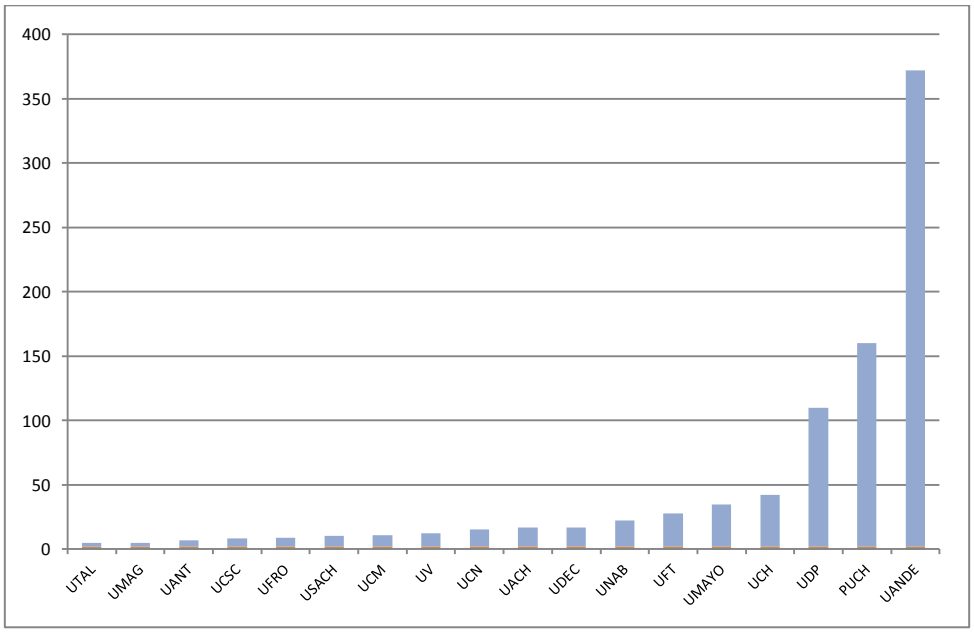


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

La información desplegada en los gráficos N° 34 a 37 muestra que los sujetos habilitados para ingresar a las universidades según los criterios del sistema de selección, se distribuyen en las instituciones sin seguir tan claramente una gradiente de prestigio correlacionada con la condición social. La segmentación social de la matrícula universitaria es un tópico común en la literatura (Díaz-Romero, 2006; Orellana, 2011; Salas, 2012; Manzi, 2006). Sin embargo, vemos que la concentración de estudiantes de altos ingresos y la consecuente baja diversidad social del alumnado es, en realidad, una característica acotada a un puñado de instituciones, todas de la Región Metropolitana (Universidad Adolfo Ibañez, Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile). Los casos de las grandes universidades de investigación y doctorados regionales, como la Universidad Austral y la Universidad de Concepción son ilustrativos al respecto. En estas, para decirlo en palabras simples, por cada hijo de gerente ingresa un hijo de obrero. Lo anterior remite a la pregunta sobre la pertinencia de la introducción de cambios globales *topdown* en los criterios de admisión para lograr más equidad al sistema, puesto que, al hacerlo, se parte de la base de una homogeneidad institucional. Sobre este punto volveremos más adelante.

Una posible objeción a lo anterior es que a nivel institucional se solapan las diferencias en el nivel social de los estudiantes entre carreras según su nivel de selectividad y prestigio. Con el fin de controlar lo anterior, se replicó el análisis para las carreras de Medicina. Lo esperable en este caso es que Medicina, al ser una carrera altamente selectiva en todas las instituciones, concentrara un alumnado homogéneo con un alto puntaje del índice ICS, puesto que los requisitos que se requieren para ingresar a ella constituirían una barrera tanto académica como social, habida cuenta de los mejores resultados en la PSU del segmento más adinerado de la población.[57] No obstante, lo que se observa en el gráfico N° 38 dista de ser así. Aunque la razón 20/20 oscila en rangos más altos que lo visto hasta ahora, se mantienen las diferencias entre instituciones, particularmente, entre las metropolitanas y las regionales.

Gráfico 38 Razón 20/20 para carreras de medicina según instituciones, 2014



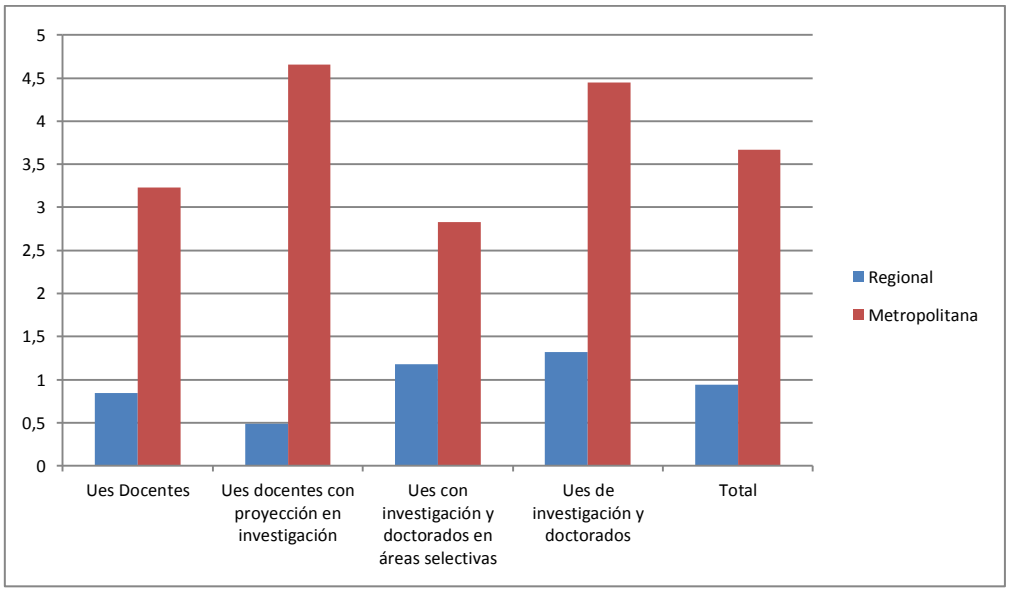
Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Lo anterior sugiere que existe un componente geográfico poco atendido cuando se trata el tema de la desigualdad de acceso a la educación superior. En general, al limitarse los análisis a las diferencias entre tipos de colegios, se ocultan otras dimensiones de relevancia. El gráfico N° 39 muestra la razón 20/20 ya explicada, en las dimensiones cruzadas del tipo de institución y la localización geográfica de las carreras. Como se aprecia, cualquiera sea la categoría de universidades que se considere, existen

[57] Sólo en la carrera de Medicina de la Universidad de Magallanes el puntaje ponderado mínimo de ingreso es inferior a 700 puntos.

ostensibles diferencias entre las instituciones y sedes regionales y aquellas situadas en la Región Metropolitana con respecto a la composición socioeconómica de la matrícula.

Gráfico 39 Razón 20/20 según tipos de universidades y localización geográfica, 2014[58]

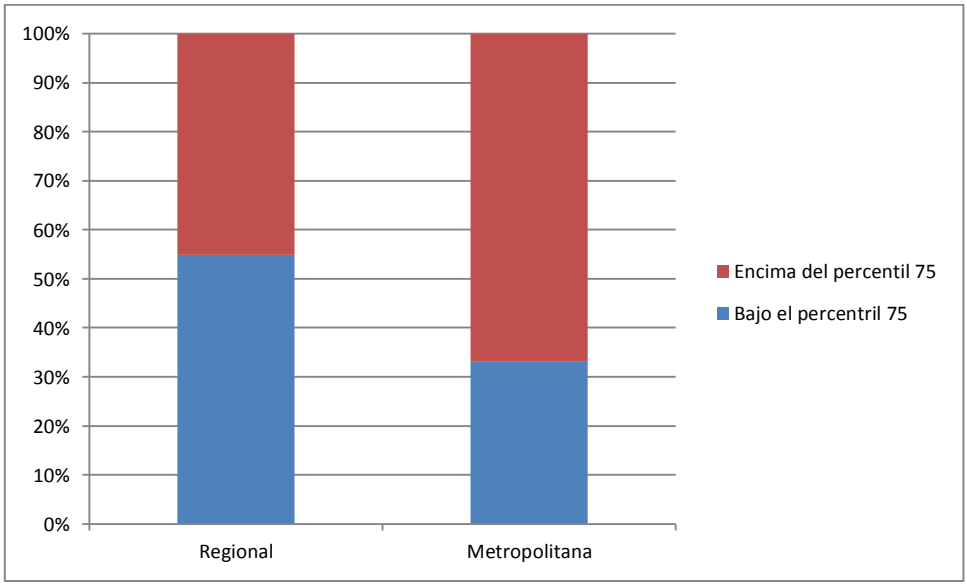


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Por otra parte, en las carreras situadas en regiones los puntajes del test de admisión son menores. El gráfico N° 40 muestra el porcentaje de seleccionados según si están por encima o bajo el percentil 75 de puntaje de la PSU y además según la localización geográfica de la carrera, demostrándose la asimetría entre las provincias y Santiago.

[58] Como hay instituciones con sedes, la localización usada en el gráfico no corresponde a la ubicación de la casa matriz, sino a la sede de dictación de cada una de las carreras.

Gráfico 40 Seleccionados según localización geográfica del grupo familiar y porcentaje con puntaje superior o inferior al percentil 75 de la PSU, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE

Por un lado, los rendimientos en el test de admisión son mayores en la región metropolitana que en las regiones, tal como se muestra en la tabla N° 26. Por otro, la tendencia creciente de los aspirantes a la educación superior es a estudiar en la ciudad o región de domicilio del grupo familiar (Brunner, 2007) lo que hace que las universidades regionales sean menos selectivas (tabla N° 27).

Tabla 26 Puntajes promedio PSU por rango y regiones seleccionadas, 2014

Rango	Total	VIII Región	I Región	XIV Región	Metropolitana
> 475	58,61%	56,81%	54,31%	51,70%	64,67%
> 500	49,35%	46,85%	45,31%	41,57%	56,38%
> 550	31,58%	27,95%	27,46%	24,60%	39,29%
> 600	17,28%	13,98%	13,82%	12,18%	23,74%
> 700	2,66%	1,72%	2,12%	1,81%	4,37%

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Tabla 27 Seleccionados según si provienen o no de la misma sede, 2001-2014

		Indica si el postulante queda seleccionado en una región distinta de la propia		Total
		No migrante	Migrante	
Año	2001	64,5%	35,5%	100,0%
	2002	68,9%	31,1%	100,0%
	2003	68,1%	31,9%	100,0%
	2004	66,9%	33,1%	100,0%
	2005	66,7%	33,3%	100,0%
	2006	66,6%	33,4%	100,0%
	2007	66,5%	33,5%	100,0%
	2008	66,5%	33,5%	100,0%
	2009	68,7%	31,3%	100,0%
	2010	67,8%	32,2%	100,0%
	2011	69,3%	30,7%	100,0%
	2012	74,5%	25,5%	100,0%
	2013	76,5%	23,5%	100,0%
	2014	77,1%	22,9%	100,0%
Total		70,3%	29,7%	100,0%

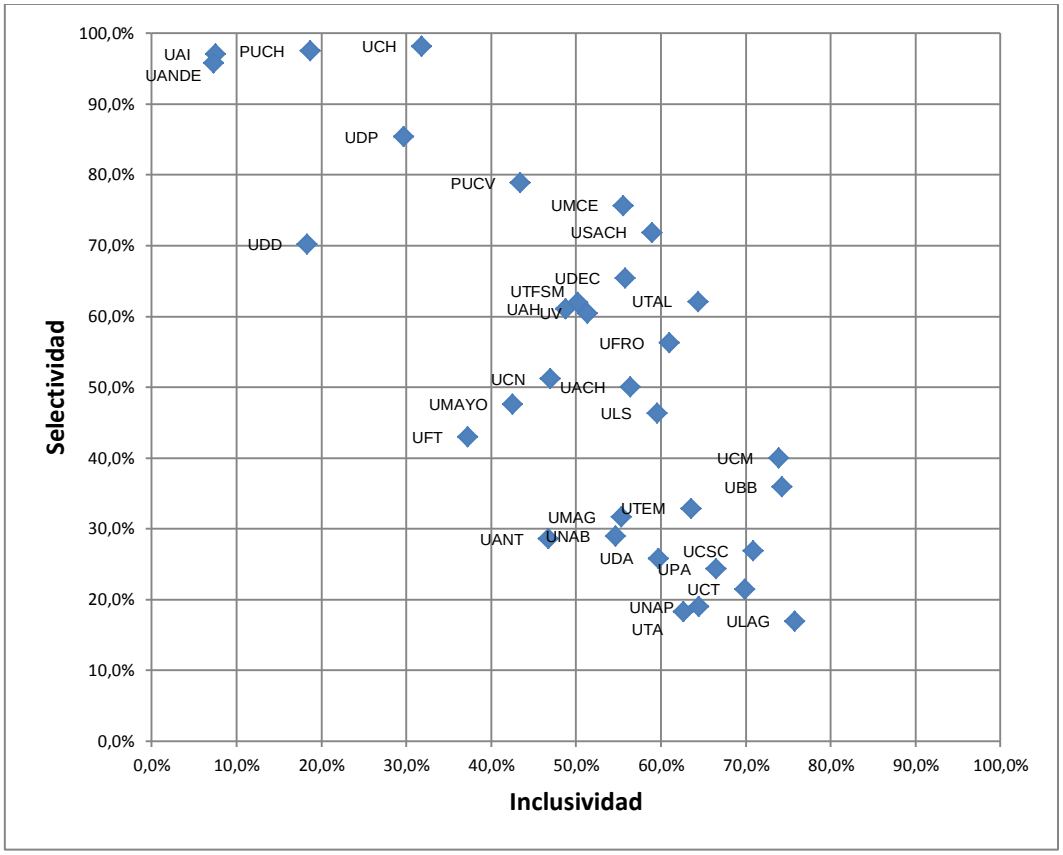
Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Los datos mostrados precedentemente permiten afirmar que el alineamiento del prestigio institucional y el capital social, económico y cultural de las familias es más bien relativo. La concentración de individuos de altos ingresos es, como se ha visto, una característica de unas pocas instituciones situadas en la cúspide del sistema universitario chileno. Así mismo, la concentración de individuos de bajos ingresos, también se da en unas pocas instituciones regionales, como lo son las Universidad de los Lagos, Universidad del Bío-Bío, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica de Temuco. Existen además universidades situadas arriba en una escala de prestigio, que tienen una importante diversidad social de su matrícula como la Universidad de Santiago, la Universidad Austral y la Universidad de Concepción.

Para detallar y dar una visión sinóptica de la distribución social de la matrícula universitaria, el gráfico siguiente ubica a las instituciones en las siguientes coordenadas:

- Selectividad: Porcentaje de los seleccionados por encima del percentil 75 de la PSU.
- Inclusión: Porcentaje de seleccionados que están por debajo de la mediana del índice ICS.

Gráfico 41 Selectividad e inclusión según instituciones, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

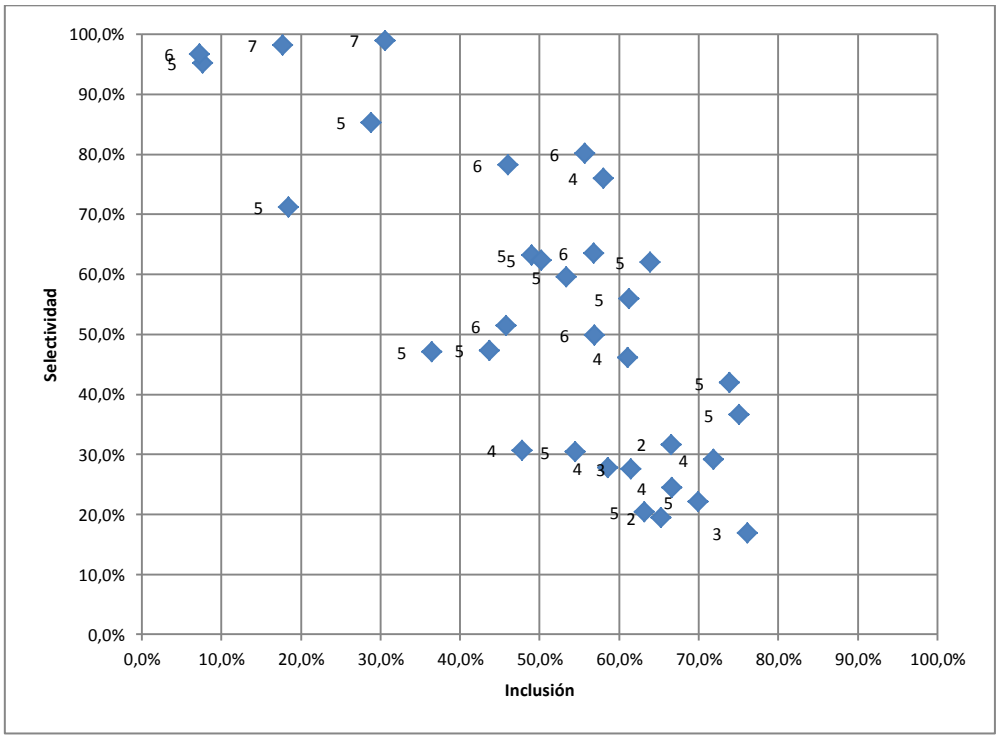
En general se puede afirmar que la distribución de instituciones que muestra el gráfico anterior, se debe a la mutua transferencia de prestigio que se produce entre estudiantes de altos puntajes en los test estandarizados y las instituciones más selectivas, configurando un bucle de mutua atracción. Adicionalmente, es un hecho reconocido la correlación entre puntajes y riqueza familiar, tanto por la herencia de capital cultural, como por el hecho de que en Chile se puede pagar tanto por una educación cuya calidad esté sobre el mínimo que otorga el Estado de forma gratuita, como por la preparación para la rendición del test de admisión (véase capítulo 3).

La segregación social que se produce en el sistema escolar se transfiere, vía el sistema de selección, a los estudios superiores, pero no por la capacidad de pago –al menos no directa y formalmente- sino por las diferencias en los resultados educacionales de los sujetos según la condición social de las familias. No obstante, la desagregación de la información que se muestra en el gráfico N° 41 obliga a revisar cuidadosamente los juicios sobre el sistema de selección. Existe una situación excepcional de ciertas universidades que concentran estudiantes de altos puntajes y alta condición social, comparativamente con la mayor homogeneidad social que se aprecia en el resto. Al tomar en cuenta la diversidad de tipos de instituciones que se aprecian

entre las 33 que forman parte del sistema de selección, podemos ver que, aun existiendo una correlación general entre prestigio y composición social de la matrícula, esta dista de ser lineal. Esto permite dialogar con algunos tópicos surgidos del marco teórico, como las hipótesis del desvío y de la desigualdad mantenida al máximo, articulación que se abordará más adelante.

Una réplica del gráfico anterior indicando ahora los años de acreditación de las instituciones se muestra en el gráfico N° 42.

Gráfico 42 Selectividad e inclusión social en las universidades, según años de acreditación, 2014



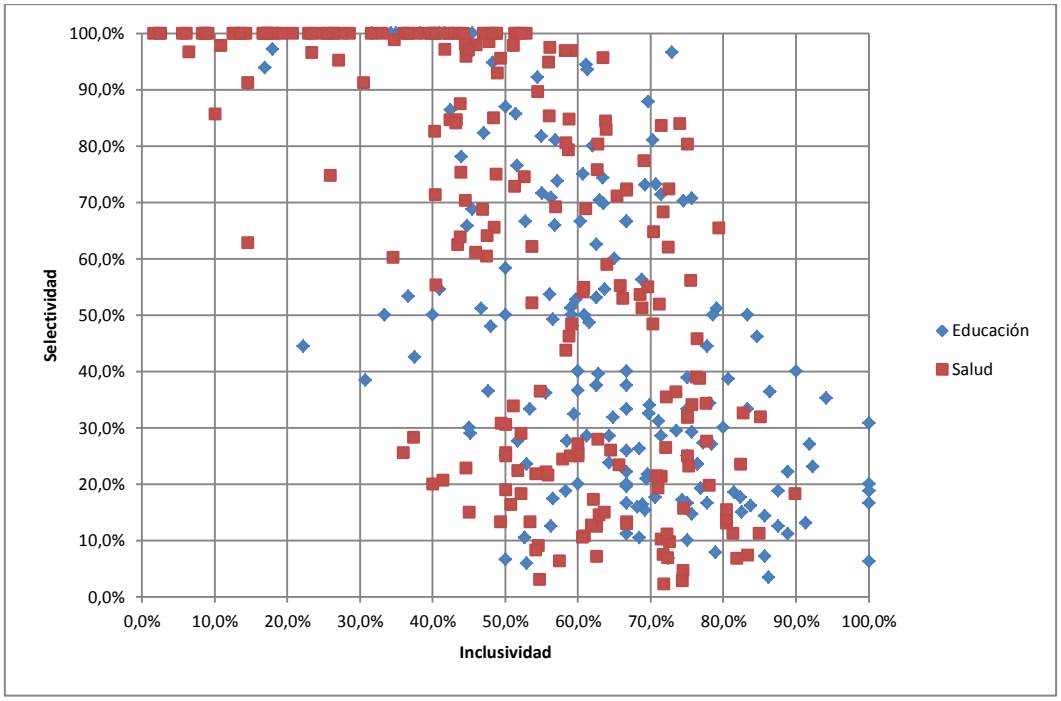
Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE y Comisión Nacional de Acreditación, https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx consultado el 15 de febrero de 2015.

El gráfico refuerza lo señalado anteriormente. Si bien en términos generales se puede afirmar que existe una cierta gradiente que relaciona el nivel socioeconómico de las personas y las instituciones, al observar en detalle, se constata la existencia de instituciones de calidad (por ejemplo, acreditación mayor a 4 años), con altos grados de inclusión y selectividad media-alta o baja. Esto permite refutar que el proceso de asignación de plazas en las carreras que se ejecuta en el Sistema Único de Admisión genera un acceso estratificado socialmente.

Sin duda, dentro de cada institución existen una variedad de carreras cuyos alumnos también tienen diversos perfiles socioeconómicos, generalmente asociados también a la selectividad de aquellas. El gráfico N° 43 muestra y compara las carreras

de las áreas de salud y educación en las coordenadas de la inclusión y la selectividad ya explicadas y usadas en los gráficos anteriores. Se eligieron éstas áreas de carreras debido a las diferencias de selectividad que manifiestan. Si bien se pueden distinguir diferencias generales (en las primeras hay un grupo muy selectivo y socialmente menos inclusivo), el gráfico destaca la diversidad que se da a los largo de la oferta académica de las universidades participantes del SUA, independiente del tipo de carrera.

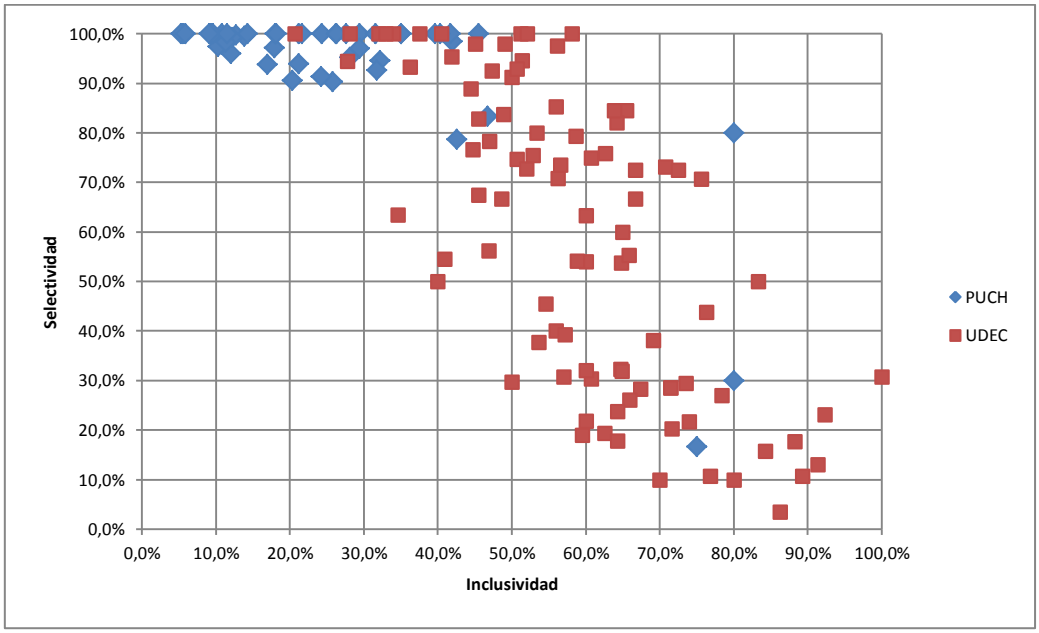
Gráfico 43 Selectividad e inclusividad carreras de la salud y educación, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Así mismo, al comparar en el nivel de desagregación de carreras de la Pontificia Universidad Católica de Chile y de la Universidad de Concepción, dos instituciones de investigación y doctorados la primera de la Región Metropolitana y la segunda de la Región del Bío-Bío, bajo los mismos parámetros (gráfico N° 44) se observan las marcadas diferencias entre ambas instituciones en cuanto al perfil de sus estudiantes.

Gráfico 44 Selectividad e inclusividad en las carreras de la Universidad de Concepción y la Pontificia Universidad Católica de Chile, 2014

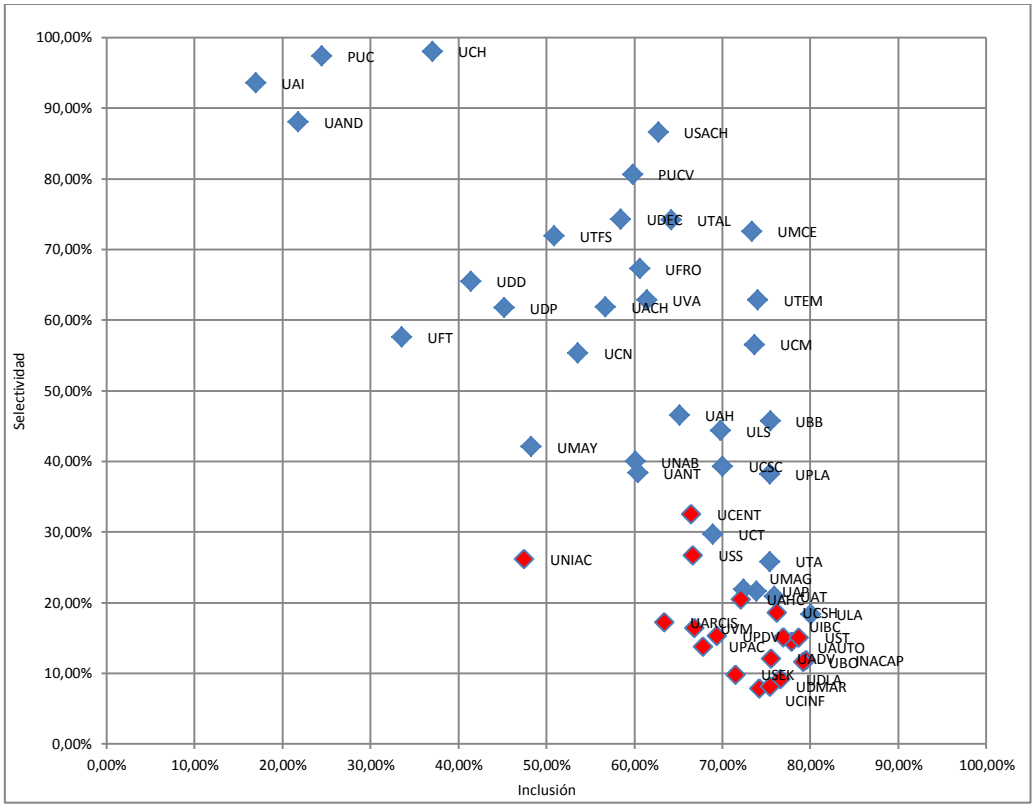


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Ahora bien, ¿qué se puede afirmar de la composición social de la matrícula en las instituciones que no forman parte del Sistema Único de Admisión? Como ya se ha señalado, actualmente un conjunto de 27 universidades resuelven la admisión de estudiantes fuera del SUA, por procedimientos propios de cada una de ellas, aunque suelen usar en mayor o menor medida los puntajes de la PSU. En general, se trata de universidades de menor prestigio, varias de ellas de carácter masivo. Es relevante señalar además que, reconocidamente, varias de estas instituciones tienen fines de lucro y han expandido su matrícula gracias a la existencia del Crédito con Aval del Estado (Guzmán, González, Figueroa y Riquelme, 2014).

Utilizando el registro empírico de personas con Crédito con Aval del Estado y del Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU), se pudo construir una base de datos representativa de la matrícula total universitaria del país para 52 instituciones de las cuales se encontraron datos. Relacionando a su vez ese registro con los archivos del SUA, puesto que la mayoría de las personas que siguen estudios superiores rinden la PSU con independencia si finalmente se matriculan o no en las universidades participantes, se pudo replicar la construcción del ICS para un conjunto de estudiantes de las diferentes instituciones tradicionales y privadas. Al observar dicha población en las coordenadas ya utilizadas de la selectividad y la inclusión, obtenemos el resultado que muestra el gráfico siguiente:

Gráfico 45 Selectividad e inclusión social a la universidad, 2008 - 2012.



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE, archivos del Crédito con Aval del Estado y archivos del Fondo Solidario de Crédito Universitario.

Los puntos rojos corresponden a la matrícula de instituciones no participantes del SUA. Se aprecia claramente como se trata de un alumnado de más bajo nivel socioeconómico a la vez que de bajos puntajes en el test de admisión, lo que se puede interpretar como indicador de un capital cultural limitado. El modelo de desarrollo y expansión de la educación universitaria chilena reseñado anteriormente, ha implicado el aumento de expectativas y de participación entre estos grupos sub-representados los que han sido aprovechados por algunas de estas instituciones para generar un negocio a partir de los aranceles y la captación de recursos del estado vía créditos bancarios como el CAE.

A partir del análisis precedente es posible construir una tipología de las universidades chilenas según calidad y perfil socioeconómico de la matrícula. Para ello se clasificaron las instituciones según sus años de acreditación en alta (más de 5 años), media (4 a 5 años) y baja (menos de 5). Así mismo, se determinaron cuatro grupos según la composición social expresada como la razón 20/20 entre el quintil más rico y el más pobre: Muy exclusivas (razón de más de 50), exclusivas (razón mayor que 7 y menor a 50), inclusivas (razón entre 1,5 y 6) y muy inclusivas (igualdad entre ambos quintiles). El resultado se observa en la tabla siguiente:

Tabla 28 Tipología de universidades chilenas, según acreditación y perfil social de los estudiantes. (Con un asterisco universidades no pertenecientes al SUA)

Acreditación	Muy exclusivas	Exclusivas	Inclusivas	Muy inclusivas
Alta	Adolfo Ibañez	de Chile Católica de Chile	Católica del Norte Católica de Valparaíso	de Santiago de Chile Austral de Chile de Concepción
Media	de los Andes	Diego Portales del Desarrollo	Andrés Bello Metropolitana de Ciencias de la Educación Técnica Federico Santa María de Valparaíso Alberto Hurtado de Antofagasta Mayor Finis Terrae	del Bío Bío Católica del Maule Católica de Temuco Católica de la Santísima Concepción de Talca de Tarapacá de la Frontera de la Serena de Magallanes de Atacama de Playa Ancha
				*Adventista *Autónoma *Cardenal Silva Henríquez *de Viña del Mar *San Sebastián
Baja				de los Lagos Arturo Prat Tecnológica Metropolitana
				*Academia de Humanismo Cristiano *ARCIS *Central *del Pacífico *Santo Tomás *Tecnológica de Chile INACAP *Bernardo O'Higgins
Sin acreditación				*de las Américas *del Mar *Iberoamericana *SEK *Pedro de Valdivia *UCINF *UNIACC

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE, archivos del Crédito con Aval del Estado, Fondo Solidario de Crédito Universitario y Comisión Nacional de Acreditación, https://www. cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx consultado el 15 de febrero de 2015.

La distribución de la matrícula universitaria total, clasificada según las categorías usadas en la tabla precedente se muestra a continuación (tabla N° 29):

Tabla 29 Matrícula universitaria de pregrado, según tipología de instituciones por acreditación y perfil social de los estudiantes, 2014

Acreditación	Muy exclusivas	Exclusivas	Inclusivas	Muy inclusivas	Totales
Alta	8.050 – 1,41%	50.282 – 8,78%	23.420 – 4,09%	55.380 – 9,67%	137.132 - 23,95%
Media	6.789 – 1,19%	27.721 – 4,84%	105.185 – 18,36%	134.828 – 23,54%	274.523 - 47,93%
Baja				105.462 – 18,41%	105-462 - 18,41%
Sin acreditación				55.722 – 9,53%	55.722 - 9,53%
Total	14.839 – 2,60%	78.003 – 13,62%	128.605 – 22,45%	351.392 – 61,15%	572.839 – 100%

Fuente: Elaboración propia en base a MINEDUC, Servicio de Información de la Educación Superior, http://www.mifuturo.cl/index.php/bases-de-datos/matriculados y Comisión Nacional de Acreditación, https://www.cnachile.cl/Paginas/Inicio.aspx

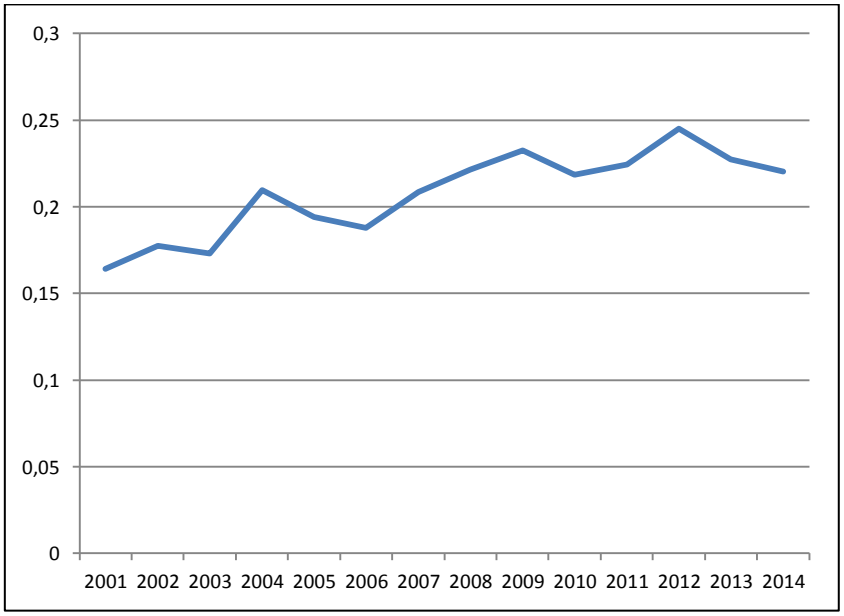
Variadas conclusiones se pueden sacar a partir de los cuadros precedentes. El primer lugar, resalta la existencia de unas pocas universidades que pueden señalarse como con baja diversidad social de su alumnado, todas situadas en Santiago, salvo una que tiene su sede central en regiones. En segundo lugar, existen universidades de alta acreditación, inclusivas y muy inclusivas. Destacan las universidades de Santiago, de Concepción y Austral de Chile que quedan en la categoría de muy inclusivas y calidad alta, todas ellas universidades complejas, con importante componente de investigación y que tienen un alumnado diversificado socialmente. En tercer lugar, en la zona media de acreditación, existen varias universidades socialmente inclusivas, la mayoría de tipo docente con más o menos componente de investigación, en su mayoría situadas en regiones y que figuran acompañadas de varias universidades no pertenecientes al SUA. En tercer lugar, entre las instituciones muy inclusivas de baja acreditación figuran cuatro universidades estatales, derivadas del desmembramiento de las universidades del Estado acometido por la dictadura militar. Finalmente, en cuarto lugar, se destacan universidades no acreditadas, no selectivas, ninguna de las cuales forma parte del SUA.

Si bien en términos gruesos se puede decir que las instituciones no pertenecientes al SUA acogen un alumnado que se sitúa en la parte inferior de la pirámide social, no por eso se puede concluir que el proceso de admisión, *por sí mismo y en tanto tal*, produce un acceso segmentado a la educación superior en su interior. Por el contrario, se puede observar que un 55,66% de la matrícula universitaria es de estratos medio-bajos y está en instituciones con acreditación media y alta, la mayoría de ellas pertenecientes al SUA. Destaca casi un 14% de estudiantes de estratos medios y bajos que estudia en instituciones de acreditación alta.

Con el propósito de reforzar lo anterior, calculamos el Índice de Disimilitud de Duncan en la matrícula universitaria de las 33 instituciones adscritas al SUA. Este indicador informa la proporción de estudiantes de un subgrupo determinado (en este caso el quintil 1) que debería ser trasladado de universidad para lograr una distribución igual a la proporción que representa dicho subgrupo en la matrícula total, es decir, una distribución no segregada. El Índice de Duncan se expresa en una valor entre 0 y 1, en el que el 0 implica ausencia de segregación y el 1 segregación máxima. La literatura calcula este índice en sistema escolar chileno en 0,53 situando a Chile como uno de los países con mayor segregación socioeconómica de la matrícula escolar del mundo (Carrasco *et al*., 2014). Por nuestra parte calculamos el Índice de Disimilitud de Duncan en 0,2 al interior de la matrícula universitaria de las 33 instituciones señaladas para el año 2014, lo que puede interpretarse como que los niveles de segregación de la matrícula escolar no se transfieren a la educación superior universitaria, existiendo –tal como se ha visto- una diversidad social importante al interior de las instituciones.

En todo caso al calcular el Índice de Duncan longitudinalmente, sólo para las 25 universidades del Consejo de Rectores, se describe una clara tendencia al alza de este índice, como lo muestra el gráfico N° 46:

Gráfico 46 Índice de Disimilitud de Duncan, Universidades del CRUCH, 2001-2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Lo anterior permite pensar en algunas consecuencias para la política pública, tanto en materia de la admisión estudiantil como del financiamiento de los estudios, las que sólo se enuncian a continuación. Por un lado, no se ve razón para no universalizar al SUA como un mecanismo de cobertura nacional, a condición de que las instituciones

participantes cumplan con el respeto a las reglas y estén acreditadas. Por su parte, el SUA podría revisar algunas reglas que excluyen a postulantes por su puntaje en la PSU o incorporar mecanismos de acción afirmativa de alumnos de la parte baja de la pirámide social que no alcanzan esos mínimos a fin de que puedan acceder a instituciones de calidad. Este "ensanchamiento" del SUA permitiría evitar la proliferación de micro mecanismos particulares de admisión que buscan la inclusión, pero cuyo efecto a nivel sistémico es más bien modesto. Sin duda que esto debe ir acompañado de medidas de apoyo a la inserción universitaria, pero esto ya es hoy una realidad en un amplio espectro de instituciones, motivado simplemente por la expansión de la cobertura.

En lo que respecta al financiamiento estudiantil, se debería también universalizar un solo sistema sea este mediante becas y créditos o alguna forma de gratuidad, a condición de que las instituciones estén acreditadas y, por sobre todo, que se conviertan en efecto en corporaciones sin fines de lucro. La pertenencia a un sistema despersonalizado y transparente de admisión como el SUA, podría elevarse a política pública con sustento legal y ser también condición para el acceso al financiamiento del Estado. Sobre estas posibilidades de reforma de la admisión estudiantil volveremos con posterioridad, en las conclusiones.

4.3.4 Cambios longitudinales en la composición social de la matrícula

Como se ha señalado más arriba, ha existido un debate de más de una década sobre las brechas socioeconómicas de acceso a los estudios de pregrado y su relación con los criterios de selección que se utilizan. A los programas focalizados de inclusión, se suman los intentos de introducir cambios a nivel sistémico en la selección universitaria. Los dos más importantes han sido el reemplazo del test de admisión, de uno basado en el constructo "aptitud académica" a otro basado en el currículum de la enseñanza media; y la introducción del denominado "Puntaje Ranking de Notas", consistente en una bonificación del puntaje otorgado por el promedio de enseñanza media a los postulantes situados por encima del promedio de las tres generaciones anteriores de egresados de su colegio. En ambos casos, -como ya se ha visto- los objetivos fueron introducir un factor que aumentara la equidad y la calidad en el proceso de selección.

A nuestro juicio, al tratarse de factores que operan a nivel de todo el sistema de selección y al cuál son sometidos todos los postulantes, se deberían esperar cambios en las condiciones de equidad en el acceso verificables precisamente en ese nivel, lo cual es reconocido en el caso del "Puntaje Ranking de Notas", al afirmar su creador que este

mecanismo no es un "parche". [59] Tanto la PSU como el "Puntaje Ranking de Notas" son factores de selección que se consideran en todas las carreras e instituciones participantes en el sistema y los resultados en materia de equidad se han evaluado exclusivamente en términos de las brechas por tipo de colegio y no en base a cambios en la composición social de los seleccionados.

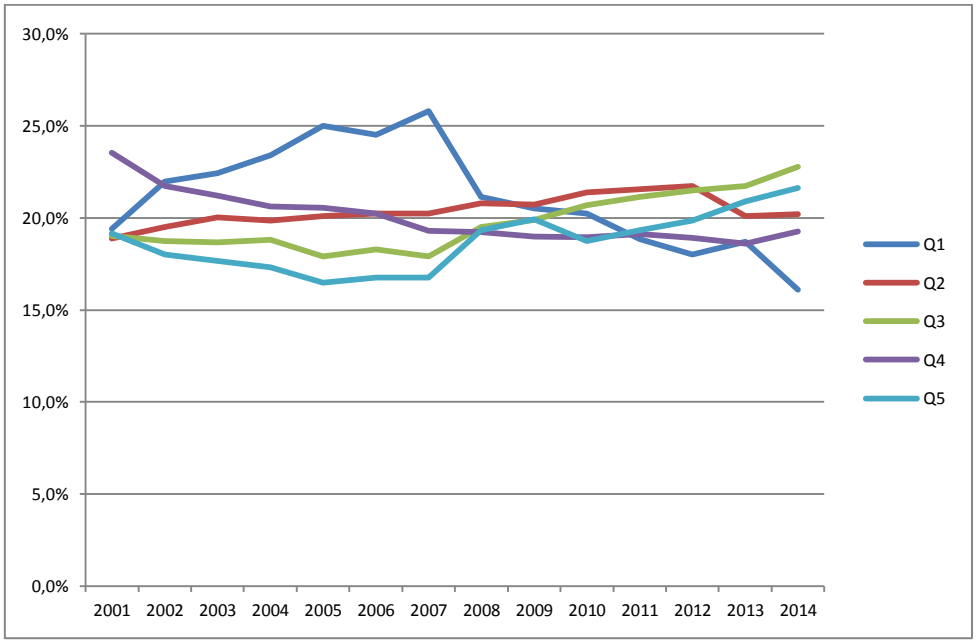
Creemos que lo anterior no sólo es una manera errónea de evaluar los cambios en los criterios de admisión en términos de sus efectos en la equidad del acceso, sino también tiende a construir un tipo de conocimiento que no guarda relación con la promesa inicial. La voluminosa discusión iniciada el año 2000 y cuyos ecos continúan, acerca de si son más justos los tests de admisión basados en aptitudes o en contenidos escolares y su resolución en favor de los últimos, creó la expectativa de cambios importantes en la composición social de la población seleccionada; sin embargo, no se conoce un estudio que permita corroborarlos. Así mismo, la discusión en torno al "Puntaje Ranking de Notas" y su potencial de equidad en la selección, no se evalúa en esos mismos términos, sino sólo estudiando la escasa población cuya situación de selección se vio alterada por el cambio de criterio y basados en la sola dimensión del tipo de colegio. Insistimos en que, al introducir estos nuevos factores a nivel general (todas las carreras, todas las instituciones) se deberían esperar cambios observables en algún nivel importante de agregación.[60] En lo que sigue, por tanto, se evalúa si han existido variaciones longitudinales en la composición social de los seleccionados, producto de los cambios en los criterios de selección, siguiendo la argumentación de que las modificaciones en estos, permitirían una mayor equidad en el acceso desde el punto de vista socioeconómico.

Para lo anterior, se mostrará la trayectoria longitudinal entre los años 2001 y 2014 del índice ICS construido a partir de las variables ya mencionadas. La hipótesis es que, en los años en que se introducen modificaciones en los criterios de selección que afectan a todo el sistema -2004 para el caso del cambio del test de admisión y 2013-2014 para el caso del "Puntaje Ranking de Notas"- se observarán cambios de dicho índice. Dicho seguimiento longitudinal se ha realizado sólo para las 25 universidades del CRUCH, para evitar la distorsión que, en la mirada longitudinal, provoca el ingreso de las universidades privadas nuevas el año 2012.

[59]Chilevisión. Programa Tolerancia Cero. Entrevista a Francisco Javier Gil, emitida el 20 de enero de 2014. Consultada el 4 de abril de 2014. http://www.chilevision.cl/tolerancia_cero/francisco-javier-gil/video/ francisco-javier-gil-lo-del-ranking-de-notas-no-es-un-parche/2014-01-20/000604.html

[60] Más adelante se realiza una evaluación más focalizada de la aplicación del Puntaje Ranking de Notas, puesto que se trata de una medida que ha causado polémica en los últimos dos años.

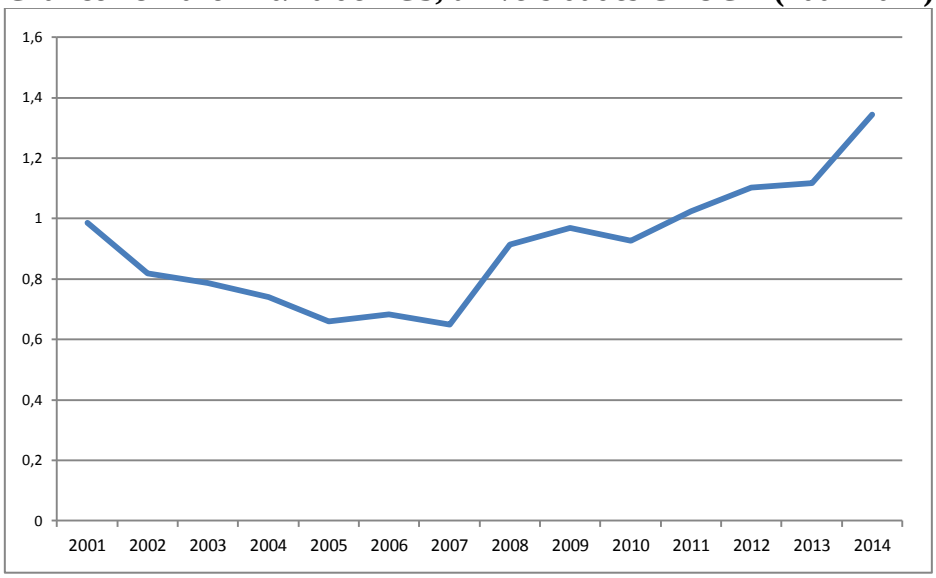
Gráfico 47 Porcentaje de seleccionados por quintiles, universidades CRUCH (2001-2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

El gráfico N° 47 muestra la trayectoria de la población de seleccionados entre los años 2001 y 2014, según el quintil del ICS a que pertenecen. Se muestra claramente la disminución de la participación del quintil 1, una situación estable para el quintil 2 y 4 y una curva ascendente de la población del quintil 3 y 5, lo que sugiere una disminución creciente de la población del quintil más pobre. A nivel de las diferencias entre los extremos, usando nuevamente la razón 20/20, obtenemos a lo largo del período lo siguiente:

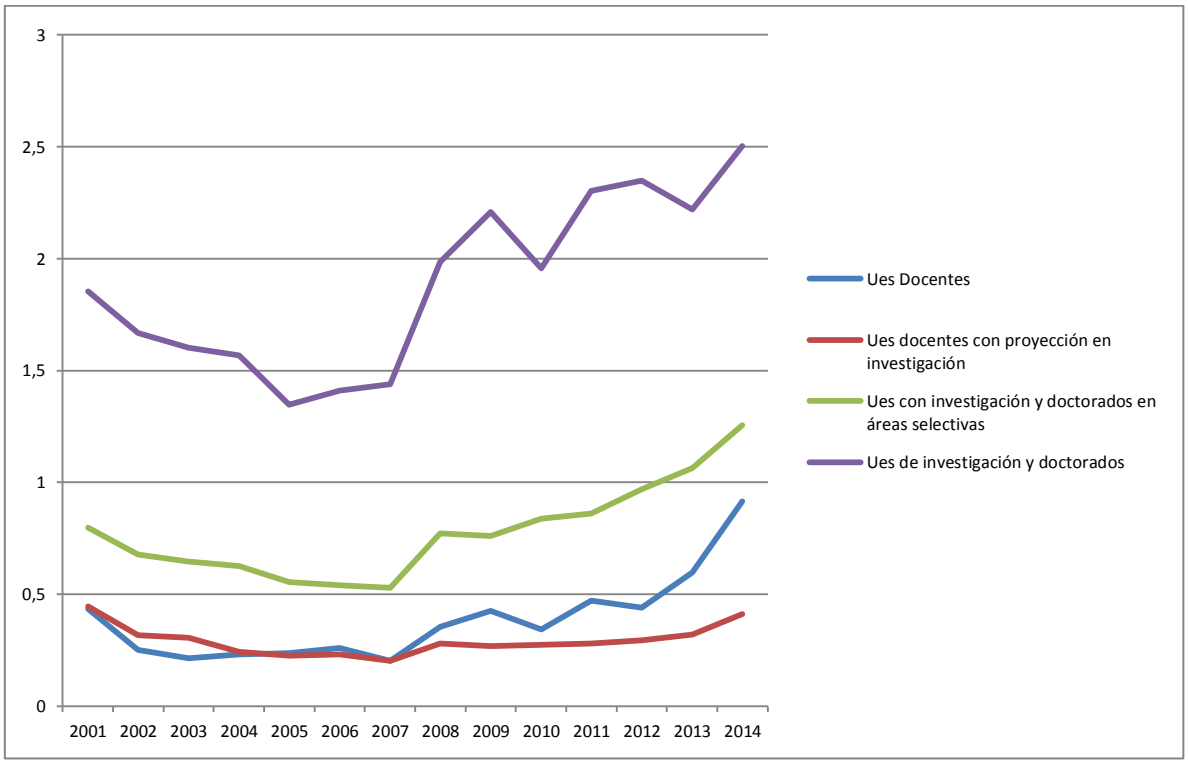
Gráfico 48 Razón 20/20 del ICS, universidades CRUCH (2001-2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

En el gráfico N° 48 el valor 1, indica igualdad entre ambas poblaciones (los seleccionados más ricos y los más pobres). La evolución de la trayectoria de desigualdad entre los extremos que se observan resulta interesante al analizarlas con respecto a los debates sobre los criterios de admisión que se han dado en la última década. Hasta el año 2003 se rendía la PAA y posteriormente la PSU. Por otra parte, el año 2013 se aplicó por primera vez el Puntaje Ranking de Notas. Como se observa, no existen variaciones significativas a nivel general asociado a estos cambios en los criterios e instrumentos de admisión. Particularmente llamativo es el hecho de que la razón 20/20 aumenta en los años 2013 y 2014, cuando se aplica el "Puntaje Ranking de Notas". Así mismo, la aparición de la PSU no cambió la tendencia observada en esos años, lo que cuestiona el argumento recurrente de los impulsores del cambio, en orden a que las pruebas basadas en aptitud serían una fuente de mayor desigualdad. Por otra parte, el año 2004 marca una estabilización de una tendencia a la baja, lo que permite concluir que, en cualquier caso, la PSU no trajo aparejado un aumento de la brecha socioeconómica de acceso verificable a partir del año que comienza a aplicarse. Esto sugiere que los dilemas y las discusiones planteadas tanto entonces como ahora, constituyen discusiones cuya resolución práctica no cambia los patrones de desigualdad de acceso a la educación superior universitaria.

Gráfico 49 Razón 20/20 del ICS según tipo de institución (2001-2014)

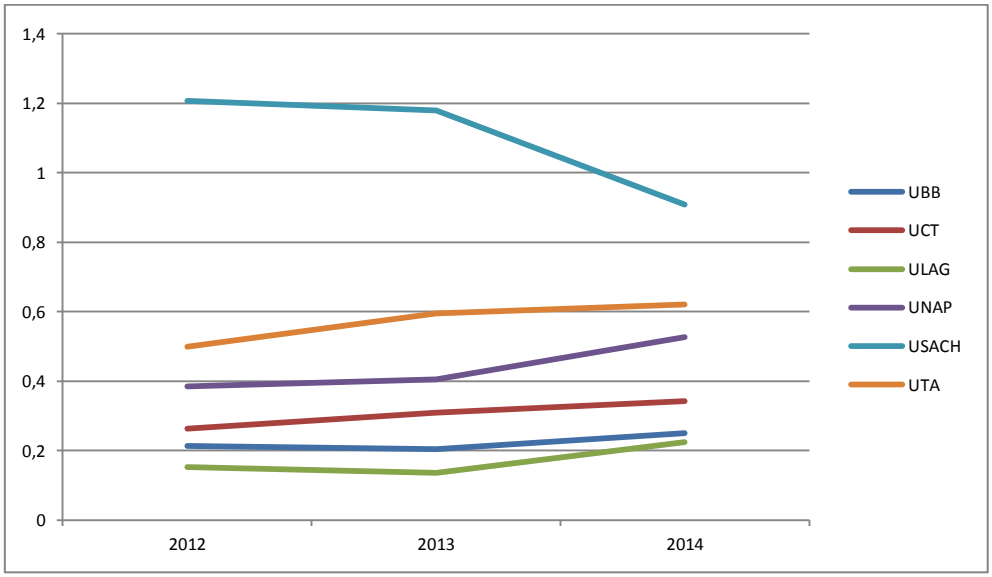


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Al desagregar por tipo de institución (gráfico N° 49), se observa la misma tendencia general. Incluso en las universidades docentes con proyección en investigación, que son las que en promedio mayor valoración otorgaron al Puntaje Ranking de Notas, con un 28%, la tendencia al alza se mantiene invariante con posterioridad al año 2012.

Al agrupar las universidades que ponderaron al máximo el Puntaje Ranking de Notas en la selección (40%), observamos que una sola de ellas tuvo un descenso reciente en la razón 20/20, pero tanto el año de inicio de dicha baja -2012, anterior al ranking- así como las fluctuaciones previas, permiten señalar que estas no se explican por dicho cambio en los criterios de admisión. El resto de las instituciones manifiestan la misma tendencia general ya señalada, que en los últimos años muestra un alza.

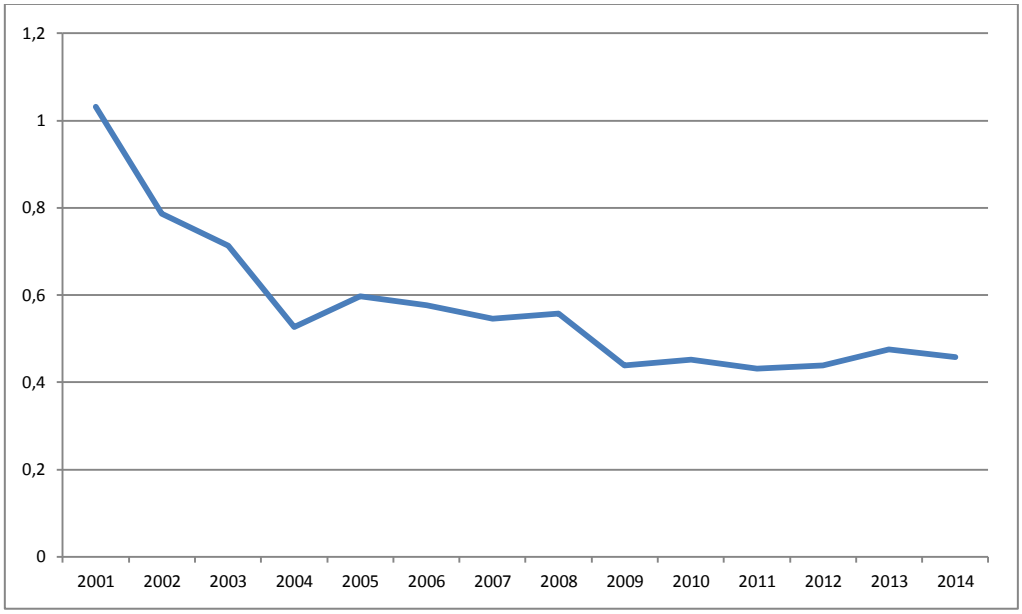
Gráfico 50 Razón 20/20 del ICS para universidades que ponderan ranking al máximo (2012-2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

El gráfico N° 51 considera la desigualdad entre el 20% más rico y el 20% más pobre, para el caso de las universidades de la octava región, la cual se seleccionó por tener una alta concentración de estudiantes y estar allí situada la más importante universidad regional. Como se puede observar, la curva es descendente y el valor menor a 1 en prácticamente todo el período. Para los años 2009 y siguientes el promedio es de 0,45 sin variaciones importantes que pudieran atribuirse a cambios en los criterios de admisión.

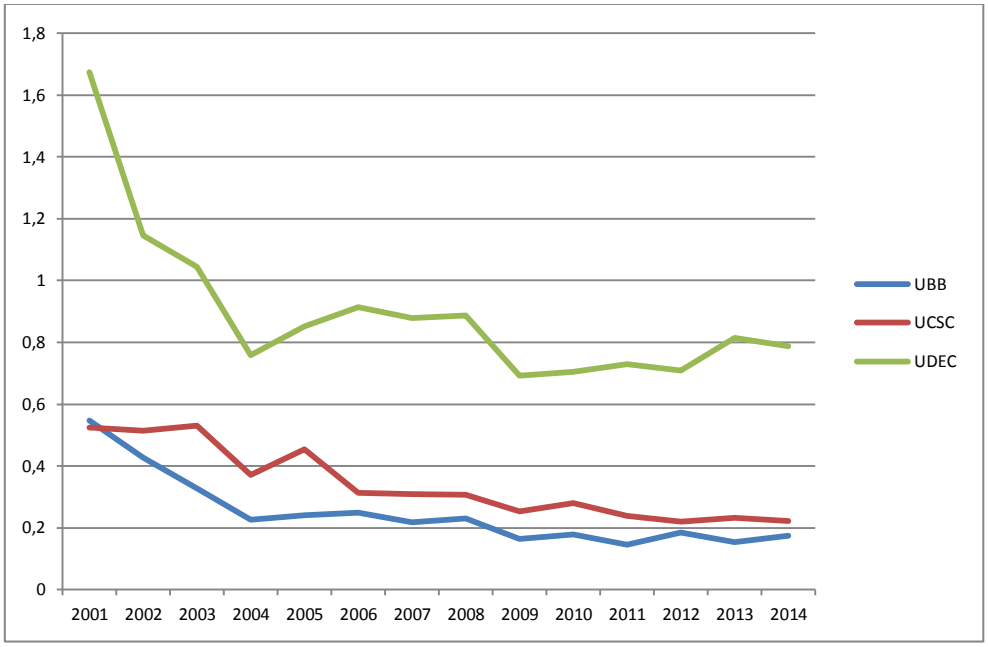
Gráfico 51 Razón 20/20 universidades CRUCH de la VIII región (2001-2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Al observar la misma información, desagregada por institución (gráfico N° 52), se ilustra que las tres universidades de la octava región son inclusivas, al estar el valor del indicador situado por debajo del 1. Las diferencias son más moderadas que las que se observan a nivel nacional. De particular interés son los casos de la Universidad del BíoBío (UBB) y la Universidad de Concepción (UDEC). La primera se posiciona actualmente como la mejor universidad en la categoría "docentes con proyección en investigación" y está acreditada por cinco años. La segunda es reconocida como la tercera universidad de investigación del país y la primera universidad no metropolitana, acreditada por seis años. Puede observarse además, como hay un leve descenso de la razón 20/20 en la UDEC en el año 2014, institución que ponderó el ranking en menor porcentaje que las otras dos.

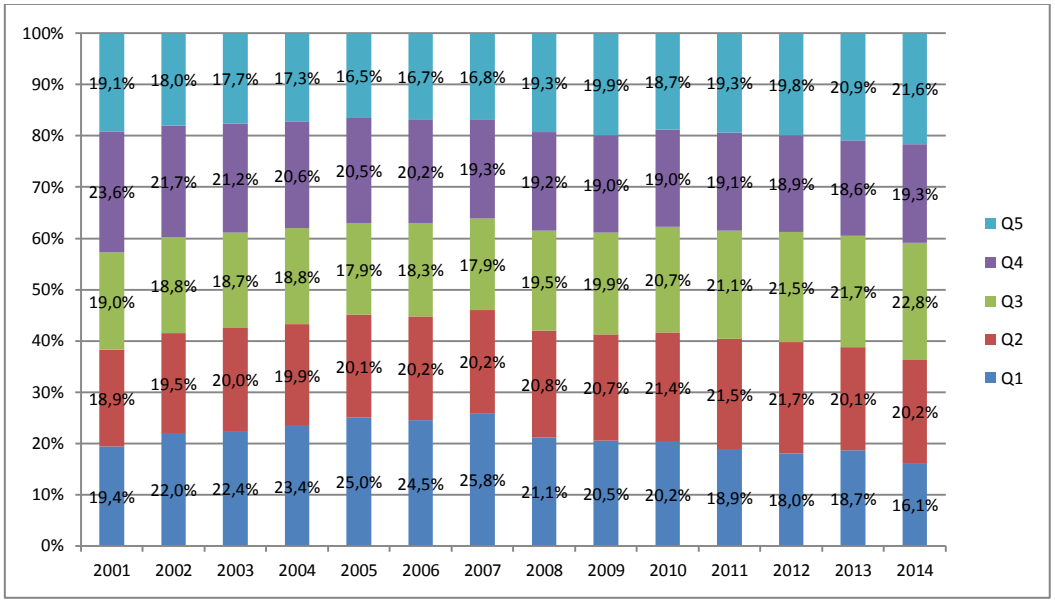
Gráfico 52 Razón 20/20 universidades CRUCH de la octava región (2001-2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

¿A qué se puede atribuir entonces los cambios en la composición socioeconómica de los estudiantes universitarios que se observan en el período y, en particular, la disminución del quintil 1? El gráfico N° 53 muestra la distribución de la matrícula según año y quintiles del ICS. Lo más resaltante de este gráfico es que al observar el quintil 1 se puede constatar que su participación porcentual en la matrícula disminuye a partir del año 2008. De esta forma, si en el año 2005 la razón q5/q1 era de 0,66, en el año 2014 se eleva a 1,34, es decir, se duplica.

Gráfico 53 Quintiles del ICS 2001 a 2014, Universidades del Consejo de Rectores



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

¿Qué puede explicar este fenómeno? Hay que detenerse a entender el mecanismo del Crédito con Aval del Estado y su contexto de surgimiento para poder explicar esta situación. Como ya se ha visto precedentemente, iniciándose la década del 2000, la cobertura de la educación superior llegaba a cifras del orden del 37% de los jóvenes de 18 a 24 años. Las tasas de graduación de la educación secundaria seguían aumentando, en especial en los sectores más pobres de la población, que incrementaban de esta forma la población formalmente elegible para los estudios superiores. A nivel subjetivo, las clases media y baja depositaban sus esperanzas individuales en el acceso de sus hijos a la educación superior y, de forma acentuada, a la universidad. Dos barreras relacionadas se interponían para que esta masa de jóvenes graduados de la educación secundaria pudieran acceder a la educación superior universitaria: la primera era el proceso selectivo de admisión, ya sea en el contexto del SUA o en los mecanismos particulares de las instituciones no participantes. La segunda, era el financiamiento. Si bien existe el sistema de becas y créditos al que acceden las universidades del Consejo de Rectores, estos tienen requisitos académicos de puntaje en la PSU que muchos de estos estudiantes no lograban superar. Las autoridades del gobierno de Ricardo Lagos pensaban que los estudiantes pobres que buscaban acceder a la educación superior podrían diferir el pago de sus estudios cuando llegaran los retornos propios de la educación universitaria, de forma que el problema se reducía a facilitar el acceso al crédito bancario. Como los bancos no estaban dispuestos a asumir el riesgo de prestar

dinero a estudiantes pobres, se propuso que, en el caso de mora, el erario fiscal sería el garante a la vez que el mismo subsidiaría la tasa de interés normal del crédito.[61]

Entre los años 2006 y 2013 el CAE había tenido 535.584 beneficiarios de los cuales 424.905 son de los tres quintiles más pobres.[62] La gran mayoría están matriculados en universidades muy inclusivas de baja acreditación que no forman parte del CRUCH ni del SUA. De esta forma, por un lado el mayor acceso al crédito bancario permitió derribar la barrera financiera para matricularse en instituciones con bajos o ningún estándar académico de admisión. Por otro lado, como los jóvenes y sus familias en general tienen una preferencia por una determinada carrera, las barreras académicas selectivas para ingresar a ellas ya no eran un problema: bastaba ingresar a la misma carrera en otra institución, en vez de cursar una carrera alternativa de menor preferencia. Esto explica que, en el contexto del SUA, disminuye la participación de los postulantes más pobres, puesto que migran a instituciones privadas con fines de lucro.

El CAE como política pública, pasó a ser representativo del modelo de desarrollo chileno de la educación superior. Al existir mecanismos de recompra con sobreprecio de los créditos más riesgosos por parte del Estado a la banca privada, se da la paradoja de que en un determinado año, el desembolso de recursos fiscales por la recompra fue mayor a lo que hubiera significado financiar directamente por el fisco a los estudiantes beneficiarios. Ante las protestas estudiantiles del 2011, el gobierno de Sebastián Piñera decidió rebajar la tasa de interés del 6% al 2%, aumentando todavía más el subsidio hacia la banca privada. Esto implicó la intervención de la Contraloría General de la República, que manifestó su preocupación por el daño y riesgo que suponía para el fisco, tanto el mecanismo de recompra, como el hecho de que los créditos estaban concentrados en tres conglomerados operadores de educación superior: Laureate, Inacap y Santo Tomás, que en su conjunto controlan a 10 instituciones (Guzmán *et al*., 2014; Contraloría General de la República, 2013).

Para la instituciones que acogían a los estudiantes más pobres, los recursos del CAE resultaban decisivos en su estructura de financiamiento, con lo que aumentaba la presión por lograr o mantener la acreditación, que es un requisito de elegibilidad institucional del crédito. En su diseño original, la idea era que, al existir esta vía de financiamiento, las instituciones estarían obligadas a someterse al sistema nacional de aseguramiento de la calidad, generando un círculo virtuoso que partía en el aumento de cobertura hacia los más pobres y terminaba en el mejoramiento de la calidad de las instituciones que los acogían. Sin embargo, en realidad lo que ocurrió es una seguidilla

[61]Para comprender en detalle el diseño e historia del CAE, consultar Guzmán *et al*. (2014), Capítulo 4.

[62] Estadísticas de la Comisión Administradora del Crédito con Aval del Estado. http://portal.ingresa.cl/estadisticas-y-estudios/estadisticas/. Consultado el 12 de noviembre de 2014.

de escándalos de corrupción por la compra de acreditaciones fraudulentas y un grave sobre endeudamiento de las familias de los estudiantes pobres que intentaban acceder a una carrera profesional (Guzmán, et. al, 2014; Monckeberg, 2013).

De esta forma, la política pública implementada a partir del gobierno de Ricardo Lagos para aumentar la cobertura de la educación superior por la vía de incrementar los recursos para el financiamiento, terminó por entregar a instituciones de baja calidad un apreciable contingente de nuevos estudiantes provenientes de los sectores más pobres de la sociedad. Ciertamente que en esta política se distingue con claridad la opción de privilegiar los agentes privados, en vez de favorecer la expansión de las universidades públicas de mayor calidad relativa, haciendo explícito el efecto de "desvío" de los nuevos estudiantes más pobres hacia una oferta educativa de segundo orden que ha destacado la literatura (ver el capítulo Marco Teórico). En ese sentido la intervención improvisada de Ricardo Lagos en su cuenta presidencial ante el Congreso Nacional del 21 de mayo de 2005, como respuesta a la interrupción de un estudiante universitario que lo acusó de privatizarla educación superior, es tan ilustrativa y elocuente, que vale la pena su cita completa:

> "Ya voy a llegar a educación superior joven, no se preocupe. Quiero decir que lamento, y quiero hablarle al país aquí. Gracias a usted joven, voy a explicarle al país ahora. Voy a decir que lamento lo que está ocurriendo. Lamento que los jóvenes de Chile salgan a la calle a protestar porque hay una ley que quiere ayudar a los jóvenes que van a otros establecimientos de educación superior. Hoy día tienen crédito fiscal y becas para la educación superior casi exclusivamente centrado en las universidades que están en el Consejo de Rectores, 25 universidades. En el intertanto, la educación chilena superior ha cambiado. De 200 mil jóvenes en 1990, hay 600 mil jóvenes hoy día. Hoy, mi mayor orgullo, de cada diez jóvenes que están en la universidad siete, siete, es primera generación en su familia que llega a la universidad. Entonces, junto a las universidades tenemos institutos profesionales, tenemos centros de formación técnica. Son pocas las becas y el crédito en los institutos profesionales y en los centros de formación técnica, y es allí donde normalmente van jóvenes con mayores dificultades financieras. Lo que estamos haciendo es mejorar el sistema de créditos, becas y financiamiento para las universidades del Consejo de Rectores, y lo que estamos haciendo es otorgar un aval del Estado a aquellos que están yendo a los otros elementos de las universidades que no están en el Consejo de Rectores o a los institutos profesionales y a los centros de formación técnica. Queremos llegar a los 600 mil jóvenes y no solamente a aquellos jóvenes que estudian en universidades del Consejo de Rectores. Por eso no

> entiendo una movilización que esté en contra de que los beneficios que reciben lleguen a otros. Aquí no está en cuestión la privatización de ninguna universidad" (Lagos, 2005).

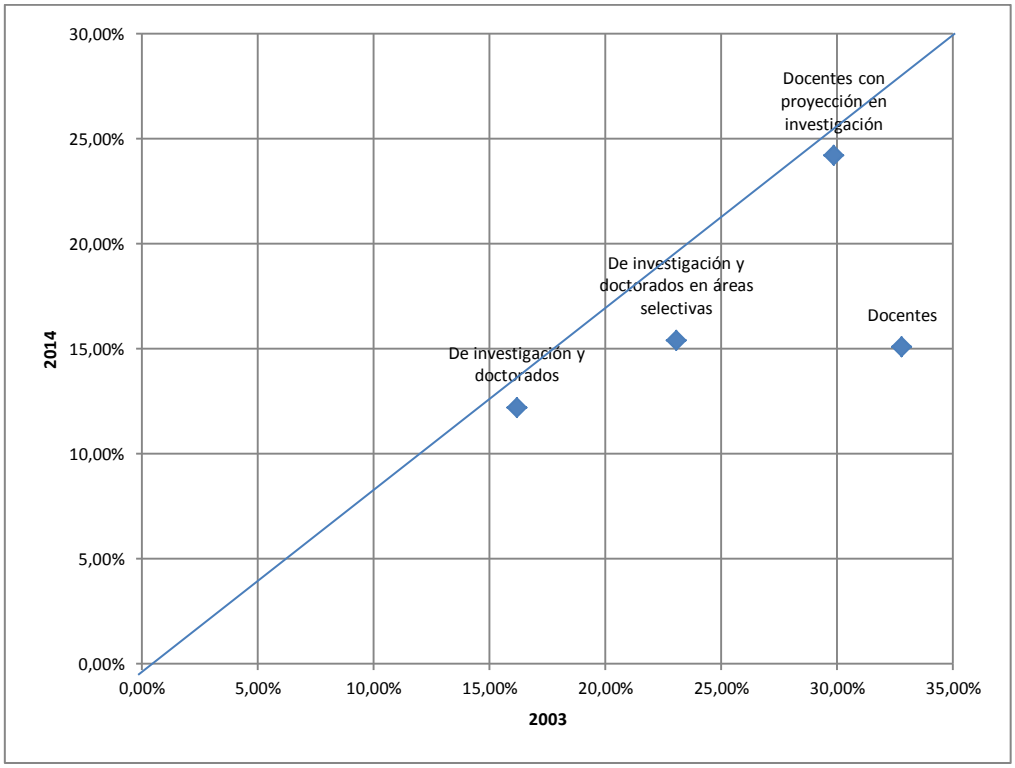
Curiosamente, el argumento aparentemente igualitario de esta política, en orden a que lo que importa es la condición socioeconómica del estudiante con independencia del tipo de institución en que se matricule, -de forma tal que los que se oponen estarían motivados por un ánimo discriminador y "egoísta"-, resultó en la generación de un mayor desigualdad cualitativa en el acceso, ampliando en efecto las oportunidades de financiamiento de los estudios de los más desfavorecidos, pero entregándolos en carácter de clientes a una industria cuestionable, que tuvo expresiones extremas en los casos de acreditaciones fraudulentas de varias instituciones. No estuvo en el horizonte de las autoridades a cargo entonces, generar esas mayores oportunidades en el circuito de universidades públicas, por la vía de aumentos al financiamiento directo o indirecto de estas y la reforma de sus mecanismos de admisión, que les permitiera el aumento de su capacidad de atención de nuevos estudiantes. ¿Qué papel jugó y juega en este contexto la discusión sobre el sistema de selección en el que participan universidades públicas y privadas sin fines de lucro? Digamos por ahora que el levantamiento de la PSU como un elemento segregador tiene características de un falso problema que hace creer que la supuesta elitización de las universidades públicas se explica por la selección académica y que, consecuentemente, una manera de lograr mayor equidad es interviniendo en los criterios de selección, desviando así la atención de lo que en realidad es más bien una consecuencia de determinadas políticas públicas y formas de pensar las barreras de acceso, entendiéndolo sólo como un problema de financiamiento, con un claro sesgo a favor de la oferta privada lucrativa cuando se trata de los quintiles más pobres.

> "El sistema de educación superior está basado en la idea de que el problema está en que el alumno no puede estudiar porque no tiene el dinero. Y aunque en muchos casos eso es cierto, no es el único problema. Hay que entender que la falta de recursos es lo que se llama "una restricción de corto plazo": el alumno hoy no puede desembolsar, pero eventualmente va a poder hacerlo. Entonces, si se le da crédito puede resolver esa restricción de corto plazo. El problema es que hay también restricciones de largo plazo. ¿Alguien cree que vamos a poder resolver el problema formativo de un joven que está en los 500 puntos de la PSU con un crédito? Eso es simplificar las cosas a un extremo inaceptable. Por eso, cuando hay que decidir dónde invertir es necesario hacerse la pregunta: ¿Vamos a genera más créditos, más becas para la educación superior? ¿O vamos a partir arreglando esto en orden, es decir, mejorando la educación básica y media? La

pregunta es compleja por el escenario político actual, pero también porque la idea de que lo que falta para ser universitario es solo dinero está muy asentada. Por ejemplo, esta semana a la Universidad de Chile, donde hago clases, invitaron a alumnos de un liceo de La Florida para que vieran cómo es la universidad. Y la pregunta que muchos nos hacían era: "cómo me consigo un crédito, una beca". Yo les decía: "saquen 750 puntos y no van a tener ningún problema". El punto es que la brecha que hay entre el Simce que obtienen hoy y el puntaje que necesitan es tan grande, que es increíble que crean que su problema es que el Estado entregue más plata" (Gúzman, 2012).

El gráfico N° 54, el que compara la participación del quintil 1 en los años 2003 y 2014 en las universidades del CRUCH según tipo de institución. Se observa la disminución relativa de la participación del quintil inferior en la matrícula de las 25 Universidades del CRUCH, afectó a todos los tipos de universidades:

Gráfico 54 Participación de quintil 1ICS en la matrícula de primer año según tipo de universidades 2003 y 2014

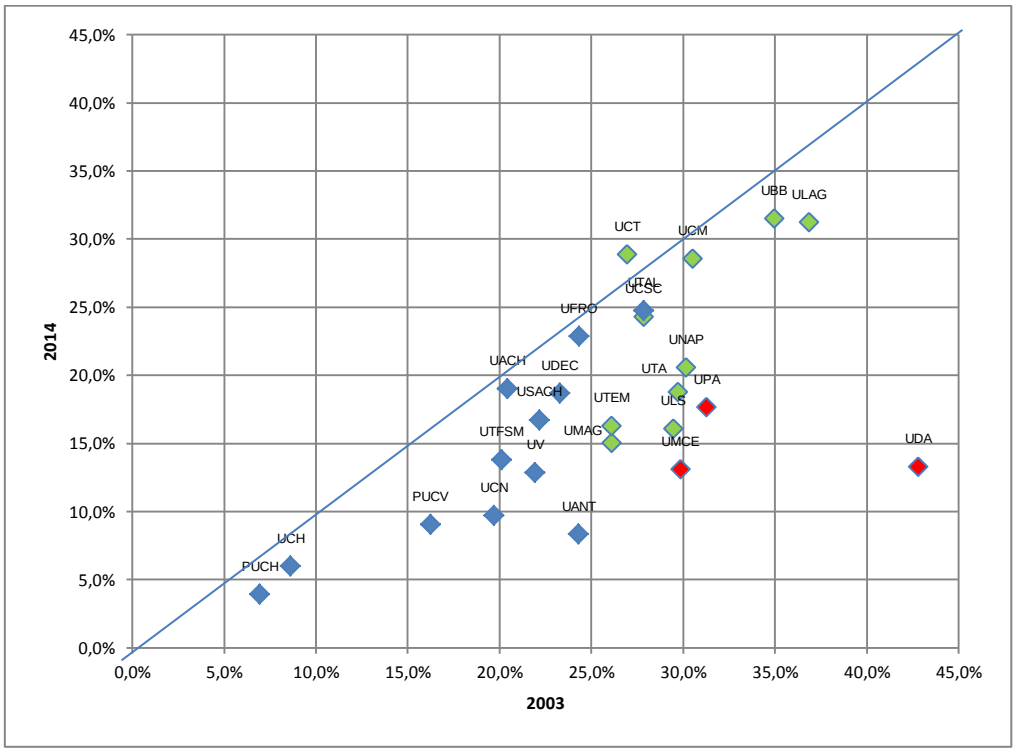


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Como era esperable, la menor disminución se dio en las universidades más selectivas, mientras que en las de tipo docentes la desigualdad más que se duplicó. Esto significa que el fenómeno de desvío provocado por el CAE se da en efecto desde las universidades públicas más inclusivas y menos selectivas –la mayoría regionales-, hacia

la oferta privada. La observación de este indicador desagregado por institución corrobora lo anterior. El gráfico N° 55 compara la participación relativa del quintil 1 entre los años 2003 y 2014. Si bien queda claramente expresado que dicho valor baja en todas las instituciones, el descenso es en promedio mayor en las universidades docentes y docentes con proyección en investigación (en rojo y verde en el gráfico).

Gráfico 55 Participación en la matrícula de primer año del primer quintil ICS, 2003 y 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

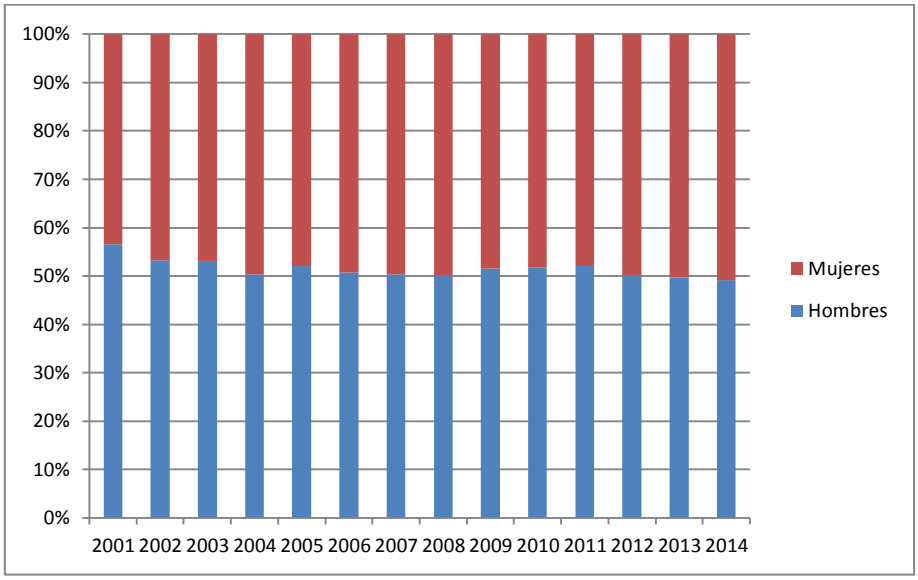
4.3.5 Análisis por género

A diferencia de la dimensión socioeconómica, donde hay claras brechas de participación en la educación universitaria, en la dimensión de género, existe una participación prácticamente igualitaria en términos cuantitativos. Por lo mismo, el mayor interés está en las diferencias cualitativas. Como puede apreciarse en el gráfico N° 56 el período en estudio parte con una asimetría por sexo en el grupo de seleccionados, que paulatinamente se va equiparando hasta que las mujeres pasan a tener una proporción ligeramente mayor.

Al cruzar lo anterior con las características socioeconómicas, (gráfico N° 57), podemos ver que del grupo que quedó seleccionado el 2014 (49,2% de hombres y 50,8% de mujeres), existe una mayor proporción de mujeres en los segmentos más pobres (I, II y III) y una mayor proporción de hombres en los dos quintiles superiores. La proporción

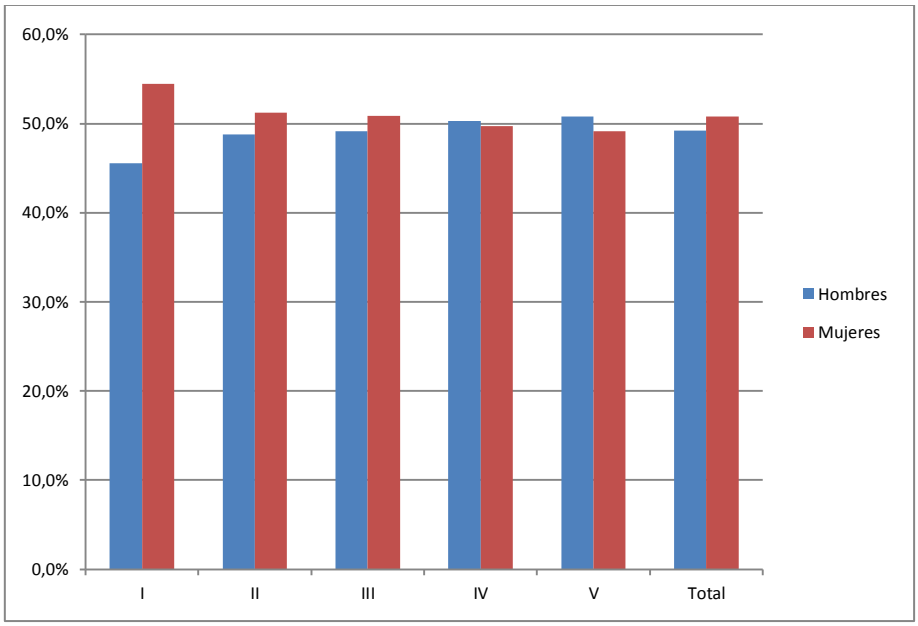
de mujeres es mayor, a menor es el quintil del ICS, lo que permite concluir que la expansión del sistema hacia grupos antes excluidos tiende a favorecer en mayor medida a las mujeres de dicho grupo.

Gráfico 56 Seleccionados para las universidades participantes del SUA (2001 – 2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Gráfico 57 Seleccionados por género y quintil de ICS, en universidades participantes del SUA, 2014

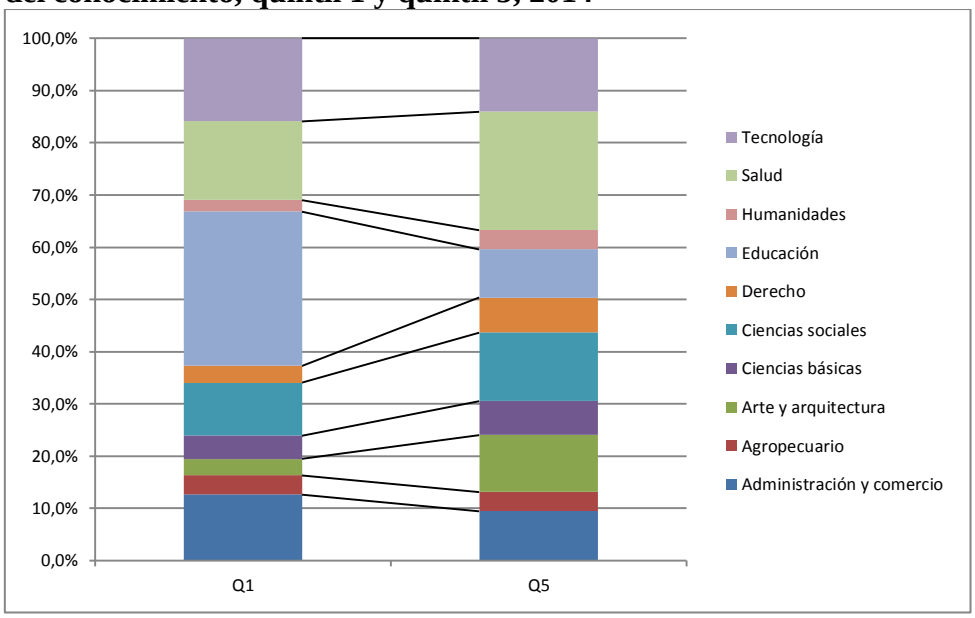


Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Con respecto a las áreas del conocimiento y las diferencias que se presentan por sexo y nivel socioeconómico de los postulantes, en el gráfico N° 58 compara a los

quintiles I y V en el segmento femenino. Resalta la mayor proporción de mujeres del primer quintil en las carreras de educación, situación que se presenta de manera inversa en las carreras de la salud. Como es sabido, ambos tipos de carrera difieren en la selectividad, de forma que es esperable que en las carreras más selectivas existan más seleccionadas del quinto quintil.

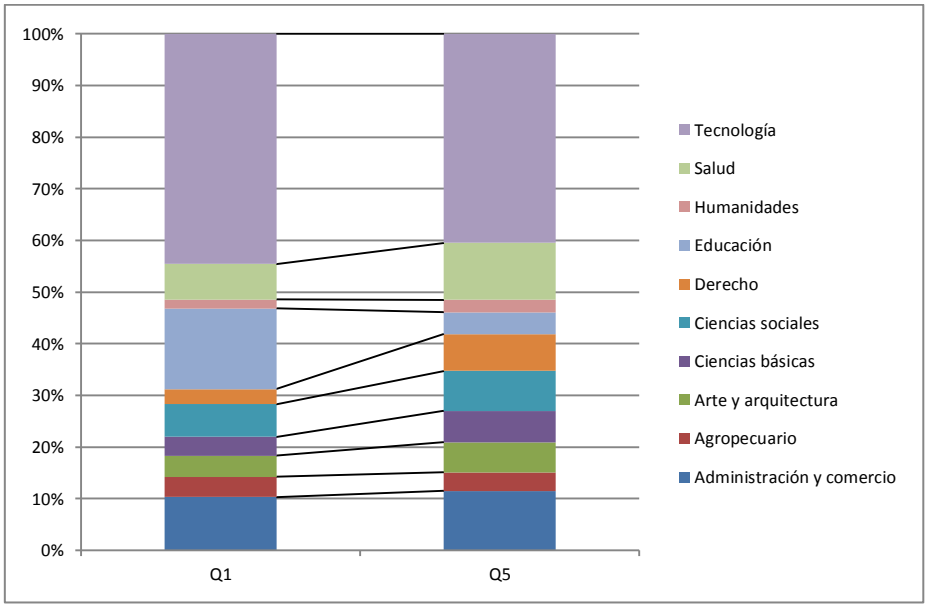
Gráfico 58 Mujeres seleccionadas en universidades participantes del SUA por área del conocimiento, quintil 1 y quintil 5, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

El gráfico N° 59 muestra la misma información entre los hombres del primer y quinto quintil, mostrando una situación más homogénea. Lo anterior sugiere que existe un sector de carreras fuertemente feminizadas y a la vez de baja selectividad, donde se ha concentrado el crecimiento de la matrícula femenina de los sectores bajos.

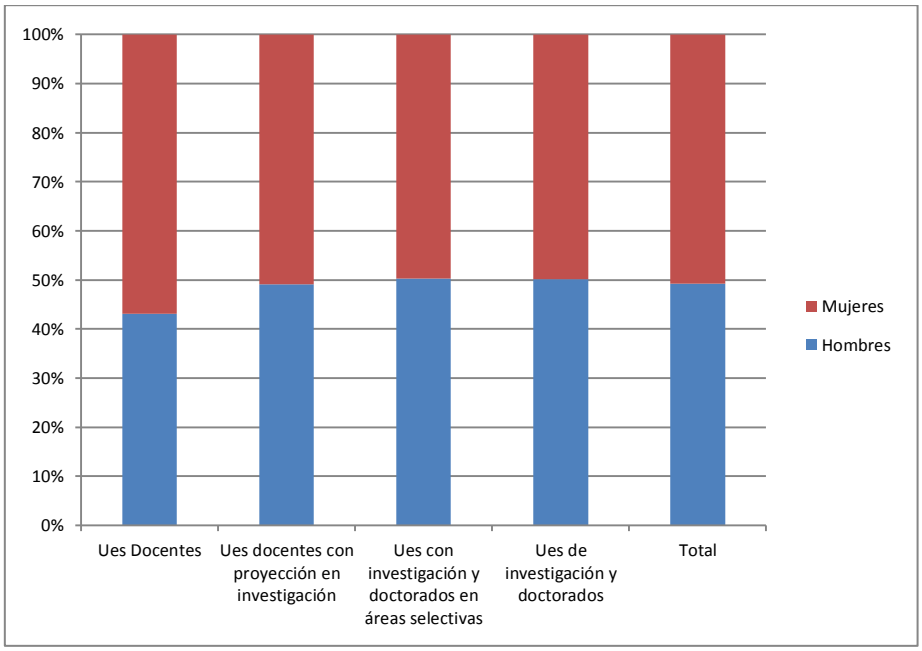
Gráfico 59 Varones seleccionados en universidades participantes del SUA por área del conocimiento, quintil 1 y quintil 5, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Debido a lo anterior es que no resulta sorpresivo que sea en las instituciones docentes donde se concentra el mayor número de mujeres, mientras que en el resto la distribución entre los sexos es pareja, tal como se expresa en el gráfico N° 60.

Gráfico 60 Distribución de los seleccionados según tipo de institución y género, 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Al ser las instituciones docentes menos selectivas, la mayor proporción de mujeres puede estar explicada tanto por el menor rendimiento de ellas en el test de admisión como por el tipo de carrera que predomina en la oferta institucional. La tabla siguiente muestra el porcentaje de mujeres y hombres seleccionados que se encuentran por encima y por debajo del percentil 75 de la PSU.

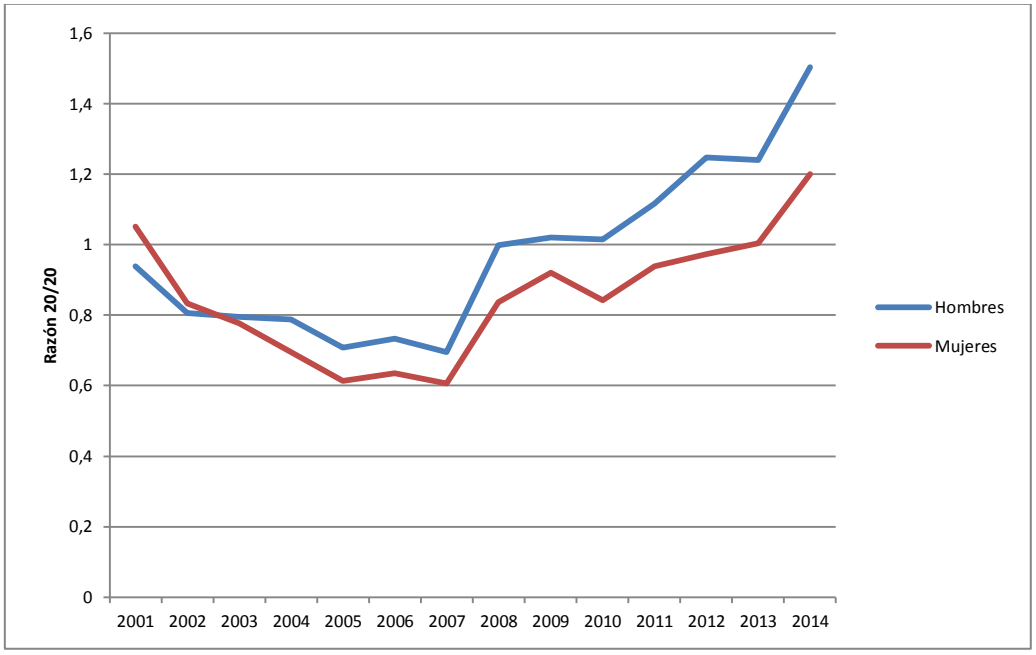
Tabla 30 Seleccionados en universidades participantes del SUA por encima del percentil 75 del promedio PSU por género, 2014

Sexo	Si / no encima de percentil 75 test admisión		Total
	NO	SI	
Hombres	40,70%	59,30%	100,00%
Mujeres	49,10%	50,90%	100,00%
Total	44,90%	55,10%	100,00%

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Las comparación de las desigualdades socioeconómicas al interior de ambos sexos es interesante y remite a los efectos de género que pueden tener los cambios en los criterios de admisión. El gráfico N° 61 muestra la razón 20/20 diferenciada por sexo, esto es, compara a los quintiles extremos en ambos sexos y sigue su trayectoria en el tiempo.

Gráfico 61 Razón 20/20 de ICS en universidades participantes del SUA por género (2001 – 2014)



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

A partir del 2004, año de la aplicación del primer test de admisión basado en los contenidos curriculares de la enseñanza media (PSU), se observa una menor desigualdad entre las mujeres que entre los hombres. En ese sentido, es posible afirmar que uno de los efectos de la PSU a nivel sistémico, es aumentar las oportunidades de las mujeres de menor condición social, relativamente a la de los hombres del mismo segmento. Como ya se ha visto, a su vez esta mayor expansión relativa, se expresa en el sector menos selectivo de la oferta.

También existe un efecto interesante del denominado "Puntaje Ranking de Notas", en las diferencias de género. Antes de apreciarlos, la siguiente sección de refiere in extenso a este mecanismo.

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

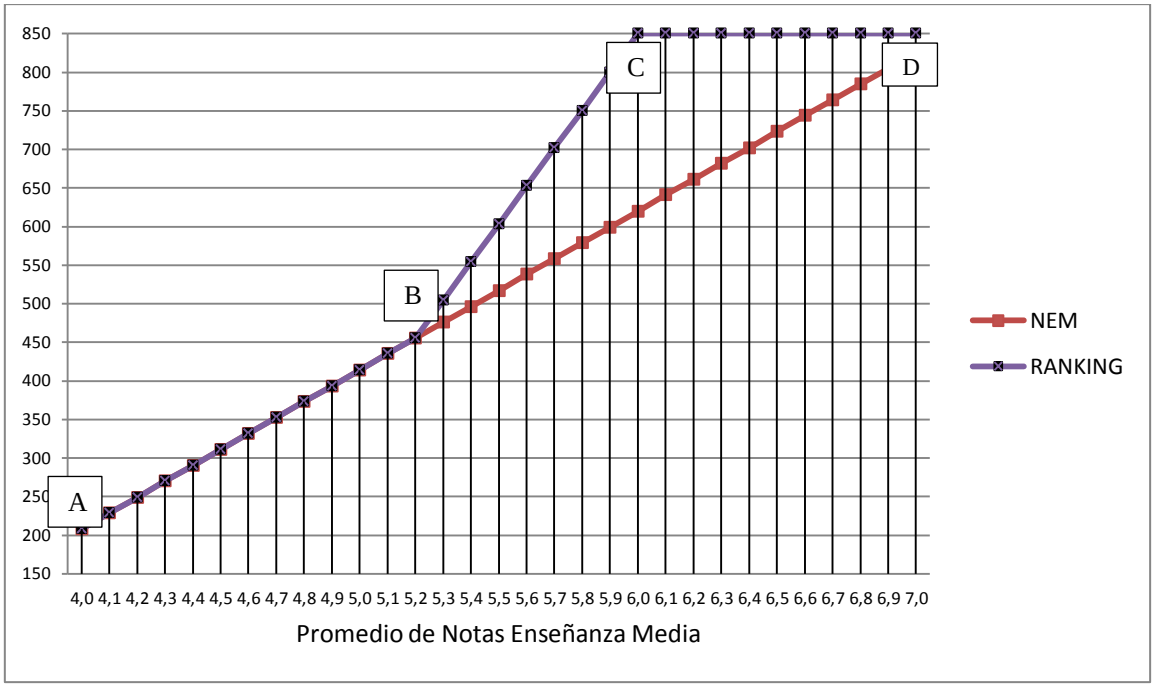
Según los responsables del Sistema Único de Admisión, "su objetivo es medir e identificar a aquellos candidatos con las mayores posibilidades de cumplir exitosamente las tareas exigidas por la educación superior".[63] Junto a la PSU y a las notas de enseñanza media, se considera desde el año 2013 el denominado "Puntaje Ranking de Notas" (PRN), consistente en una bonificación a los alumnos destacados en referencia al comportamiento histórico del colegio de egreso y que tiene por objetivo "ayudar a seleccionar a los mejores estudiantes para la educación universitaria" [y] "mejorar la equidad en el acceso al sistema universitario".[64]

En Chile, las calificaciones de la enseñanza secundaria entregan un puntaje que se pondera en el sistema de selección universitaria y que se denomina "Puntaje Notas de Enseñanza Media" (en adelante NEM). El "Puntaje Ranking de Notas" (en adelante PRN) es igual o superior al NEM dependiendo de si el promedio del estudiante está por debajo o por encima del promedio histórico de su colegio. Para el cálculo del "PRN" se consideran, por cada establecimiento educacional, dos valores: el promedio de notas de los egresados de los tres últimos años anteriores al proceso de admisión; y el promedio máximo de las notas del mismo período. El cálculo puede arrojar para cada estudiante uno de tres resultados: (1) estudiantes con NEM igual o inferior al promedio de notas del colegio, obtienen un puntaje PRN igual a su puntaje NEM; (2) estudiantes con NEM por sobre el promedio de notas del colegio, obtienen un PRN más alto que su puntaje NEM; (3) estudiantes con NEM por sobre el promedio máximo de su colegio obtienen el máximo de la escala de puntaje (850 puntos). El gráfico N°62simula esta forma de

[63] Sitio web del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas, http://sistemadeadmision.consejoderectores.cl/. Consultado el 15 de mayo de 2015.
[64] ídem.

cálculo para el caso de un colegio en que el promedio de calificaciones[65] de los tres años anteriores es 5,2 y el máximo del mismo período es 6,0. Las rectas AB, BC y CD corresponden respectivamente a las tres situaciones del PRN arriba señaladas. Así por ejemplo, un estudiante con promedio de la enseñanza media de 5,7 obtiene un NEM de 550[66] y un PRN de 700. En el ingreso a las carreras, las universidades deben ponderar obligatoriamente el PRN.

Gráfico 62 Cálculo del "Puntaje Ranking de Notas"



Fuente: Elaboración propia en base a DEMRE: http://psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/puntaje-ranking.

Cabe señalar que, como se desprende de la explicación precedente, el nombre de este mecanismo es equívoco puesto que no se trata –estrictamente- de un ranking, es decir, un ordenamiento basado en las notas de la enseñanza secundaria. Más bien es una bonificación que existe y aumenta a medida que la nota de un sujeto se aleja del promedio histórico del colegio. Se piensa que esta modalidad afecta menos el espíritu colaborativo que se espera exista en las comunidades escolares, que podrían verse afectadas por un ranking propiamente tal.

El PRN es una medida que busca premiar "el rendimiento relativo al contexto". Como el talento está igualmente distribuido en la población, quienes obtienen la bonificación serían individuos talentosos y de esfuerzo, que se destacan entre sus pares

[65] La escala de calificaciones de la educación chilena es del 1 al 7, con el 4 como mínimo de aprobación.
[66] La escala de puntajes estandarizados usados en el Sistema único de Admisión chileno, va de 150 a 850 puntos, con mediana de 500.

y aprovechan mejor las oportunidades educacionales que tienen a mano. Por el contrario, los test estandarizados como la Prueba de Selección Universitaria (PSU) son sensibles a factores adscriptivos, como la riqueza, la raza y el género. De esta forma, la inclusión del PRN como factor de selección, se inscribe en una agenda que busca una mayor inclusión de grupos sub representados en la educación superior selectiva y de calidad, puesto que disminuye el peso de las pruebas estandarizadas en la distribución de las oportunidades.

El PRN ha merecido variadas objeciones desde su implementación: se ha señalado que la fórmula usada discrimina a favor de colegios particulares pagados, al entregar más bonificación a los colegios que ponen notas más altas y con menor dispersión (Eyzaguirre, 2014; Cornejo, 2014). Por el mismo motivo, se afectaría a los alumnos de los colegios públicos de mayor nivel académico (o "emblemáticos") que ponen notas más bajas y con mayor dispersión que su competencia directa –los mejores colegios privados-, incentivando la fuga de sus estudiantes a colegios de menor exigencia (Muñoz, 2013; Dussaillant, 2014; Reyes, 2014; Fontaine y Urzúa, 2014). También se ha criticado que la ponderación en la mayoría de las carreras va más allá de lo razonable para maximizar la predicción del rendimiento académico, afectándose la eficiencia del sistema (Beyer, 2013). Adicionalmente, aun cuando la fórmula usada compara el estudiante con datos históricos del colegio, se promovería la competencia al interior de las comunidades educativas, lesionando el espíritu colaborativo al interior de las aulas (Fontaine y Urzúa, 2014).

Los promotores de esta política han salido al paso de las objeciones que se les han planteado y, en efecto, han proclamado el éxito de la incorporación del ranking a la selección universitaria:

> "Luego de dos años de la incorporación del puntaje ranking de notas a la batería de selección del CRUCh, se ha comprobado que cumplió con su objetivo central: esto es, que progresivamente ingresen a la universidad y carrera de su preferencia más estudiantes con talento académico, incluidos los más desfavorecidos socialmente." (Gil, 2014).

Aparte de estas objeciones, las evaluaciones realizadas en cuanto al cumplimiento del objetivo de mejorar el acceso a la educación superior universitaria han mostrado efectos que, en el volumen del sistema universitario en su conjunto, son sumamente acotados (Larroucau, Ríos y Mizala, 2015). El sistema de admisión chileno alberga a 33 instituciones que ofrecen unos 77.000 cupos en cerca de 1.500 carreras a lo largo del país. Se trata de una oferta muy diversa en todo sentido y, en particular, en cuanto a la selectividad de las carreras, entendiendo por tal el grado de competencia que se da por acceder a sus plazas. Atendida esa diversidad es que los efectos de un criterio de

admisión que pretende introducir equidad en la selección, deben ser evaluados no tanto en el conjunto del sistema, sino sobre todo en las carreras que son más selectivas y que, por ese motivo, tienden a albergar un estudiantado más elitizado socialmente.

Pese a la constatación de los bajos efectos del PRN en modificar las condiciones de acceso a la educación superior universitaria chilena, no se han hecho estudios de sus efectos en el sector más selectivo. Realizarlo es relevante por dos razones. La primera es que al tratarse de un criterio de selección, es precisamente en las carreras selectivas y elitizadas donde se pueden verificar cambios que justifiquen la medida y los eventuales efectos negativos colaterales que pueda tener. Cambiar un criterio de selección es irrelevante para una carrera en que sobran las plazas y basta cumplir requisitos mínimos para ingresar. La segunda se fundamenta en la ya señalada tendencia a la diversificación cualitativa de los sistemas educativos que se expanden en un contexto de mercado, generando aumento de cobertura al tiempo que las elites siguen monopolizando las plazas más valiosas y prestigiosas. Luego, un cambio en un criterio de selección en un sistema nacional de admisión universitaria, se justificará sólo en la medida que altera las condiciones de acceso al sector más selectivo. A nivel teórico ya se ha visto el hecho de que los sistemas nacionales de educación superior que se expanden en cobertura, tienden a generar una oferta de segundo orden a la que se desvía a los grupos sub representados, a la vez que las elites se reservan la cúspide de mayor prestigio y calidad (Raftery y Hout, 1993; Hout, Raftery y Bell, 1993; Lucas, 2001). Por tanto, una política de admisión estudiantil de carácter inclusivo, debería poder alterar este fenómeno.

Así, en el año 2012 el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas resolvió la incorporación del PRN como factor de selección para el proceso de admisión 2013. En dicha ocasión se resolvió que se ponderaría en un 10% en todas las carreras. Posteriormente, para el proceso de admisión 2014, se estableció que la ponderación del factor podía llegar hasta un 40%. La literatura que ha evaluado el impacto de esta medida ha encontrado cambios más bien modestos en la selección universitaria, según tipo de colegio, género e ingreso monetario familiar (Larroucau, Ríos y Mizala, 2015; Larroucau, 2014; Federación de Estudiantes de la Universidad Católica de Chile, 2012). En particular para el proceso de admisión 2014, la Unidad de Estudios del Sistema Único de Admisión ha encontrado que sólo 1.350 postulantes lograron acceder gracias a las nuevas ponderaciones. Un mayor impacto se observa en el cambio de preferencias, puesto que 5.081 postulantes las mejoran. Sin embargo, esto no significa que la población de postulantes beneficiada por el PRN sea toda proveniente de un determinado sector social antes desfavorecido. Como el PRN es una bonificación dirigida potencialmente a todos los postulantes, es menor aún la cantidad de personas provenientes de contextos de vulnerabilidad que puede haber sido beneficiada. La

modesta magnitud de las cifras lleva a concluir al Sistema Único de Admisión que la incorporación del ranking "no modifica la composición del sistema en su conjunto" (Larroucau, 2014, p. 35).

Por tanto, nos focalizamos en analizar si la introducción del PRN como criterio de selección, altera la composición socioeconómica de los postulantes seleccionados en las carreras de mayor selectividad. La hipótesis es que en los seleccionados correspondientes al proceso de admisión 2014 habrá una mayor proporción de postulantes de nivel socioeconómico relativamente bajo en relación a los de nivel más alto, respecto de los años anteriores, en particular en las carreras que son selectivas y a la vez ponderaron el ranking en más que el mínimo establecido. El impacto de un factor nuevo en un proceso de selección, se podrá observar en aquel sector del sistema efectivamente selectivo, puesto que es allí donde se deberían observar cambios como resultado de incluir un factor antes inexistente. Al tratarse de un proceso que distribuye en esas carreras vacantes limitadas, se generan tanto ganadores como perdedores, puesto que a cada sujeto seleccionado gracias al nuevo factor, corresponde un sujeto desplazado por el mismo motivo. Lo esperable sería, entonces, que como producto de estos desplazamientos, se observe un cambio de cierta magnitud en la composición social de los seleccionados. De otra forma, el mecanismo incorporado no respondería al objetivo declarado.

La observación de la distribución de los seleccionados agrupados por quintiles del ICS se muestra en la tabla N° 31 y el gráfico N° 63. Se constata que en el período, por cada seleccionado del quintil 1 había 1,6 del quintil 5. Para el año 2014 esta cifra es 1,75.

Tabla 31 Distribución por quintiles del ICS y año de los postulantes seleccionados en universidades participantes del SUA, 2012 a 2014

			Año			Total
			2012	2013	2014	
Quintiles ICS	Q1	Recuento	11004	14099	11960	37063
		% dentro de Año	15,7%	16,5%	14,1%	15,4%
	Q2	Recuento	13979	16112	15921	46012
		% dentro de Año	20,0%	18,9%	18,8%	19,2%
	Q3	Recuento	14791	18045	18831	51667
		% dentro de Año	21,1%	21,2%	22,2%	21,5%
	Q4	Recuento	14061	16541	17193	47795
		% dentro de Año	20,1%	19,4%	20,3%	19,9%
	Q5	Recuento	16128	20452	20900	57480
		% dentro de Año	23,1%	24,0%	24,6%	23,9%
Total		Recuento	69963	85249	84805	240017

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Gráfico 63 Distribución por quintiles y año del ICS de los postulantes seleccionados en universidades participantes del SUA (2012 – 2014)

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

No obstante, como se señaló más arriba, los cambios en los criterios de selección impactan el sector en que la selección efectivamente opera, es decir, en las carreras en las que existe una competencia por los cupos. Se replicó entonces el análisis anterior en el grupo de 68 carreras cuyo puntaje del último seleccionado fue igual o mayor que 650 puntos ponderados, que valoraron el PRN en 20% o más en el proceso de admisión 2014 y cuya ponderación del PRN más la enseñanza media fuera mayor o igual a 40%. Esto último con el fin de detectar aquellas carreras en que el factor ranking es relevante en la selección. [67]

[67] Universidad de Chile: Arquitectura; Licenciatura en Ciencias Exactas; Biología, Licenciatura en Ciencias; Física, Licenciatura En Ciencias; Ingeniería En Biotecnología Molecular; Antropología Social o Física; Arquitectura; Psicología; Sociología; Bachillerato Ingreso Común.
Pontificia Universidad Católica de Chile: Actuación; Bioquímica; Ingeniería Comercial; Estudios Pastorales; Teología Pastoral; Sociología; Antropología; Historia; Ciencia Política; Química y Farmacia; Odontología; Enfermería; Nutrición y Dietética; Kinesiología; Fonoaudiología; Arquitectura; Diseño; Psicología; Derecho; College Ciencias Naturales y Matemática; Astronomía; Ingeniería; Pedagogía en Educación Media en Ciencias; Pedagogía en Educación Media en Química; Pedagogía en Educación Media En Matemáticas; Pedagogía en Educación Media en Física; Medicina.
Universidad Técnica Federico Santa María: Ingeniería Civil; Ingeniería Civil Industrial; Ingeniería Civil Mecánica; Ingeniería Civil Química; Ingeniería. Civil Ambiental; Licenciatura En Ciencias, Mención F; Ingeniería Civil Plan Común; Ingeniería Comercial; Ingeniería Civil Industrial; Ingeniería Civil Informática; Ingeniería Civil; Ingeniería Civil Eléctrica; Ingeniería Civil Mecánica; Ingeniería Civil Química; Ingeniería Civil De Minas; Ingeniería Civil Matemática
Universidad Católica del Norte: Geología; Medicina; Enfermería.
Universidad de Antofagasta: Medicina. Licenciado En Medicina
Universidad de La Frontera: Enfermería; Medicina; Odontología;
Universidad de Magallanes: Medicina
Universidad de Talca: Medicina; Tecnología Médica; Odontología; Enfermería.
Universidad Católica del Maule: Medicina

La población de las carreras selectivas se encuentra centrada en el valor 51 lo que significa que el 50% de los estudiantes que postularon y fueron seleccionados en ellas durante el periodo 2012 a 2014, tiene un puntaje de índice socioeconómico inferior a dicho valor. A su vez, tanto la desviación típica como los valores de los percentiles muestran la asimetría de la distribución. El 20% del total de seleccionados tiene un puntaje mayor o igual que 73,26.

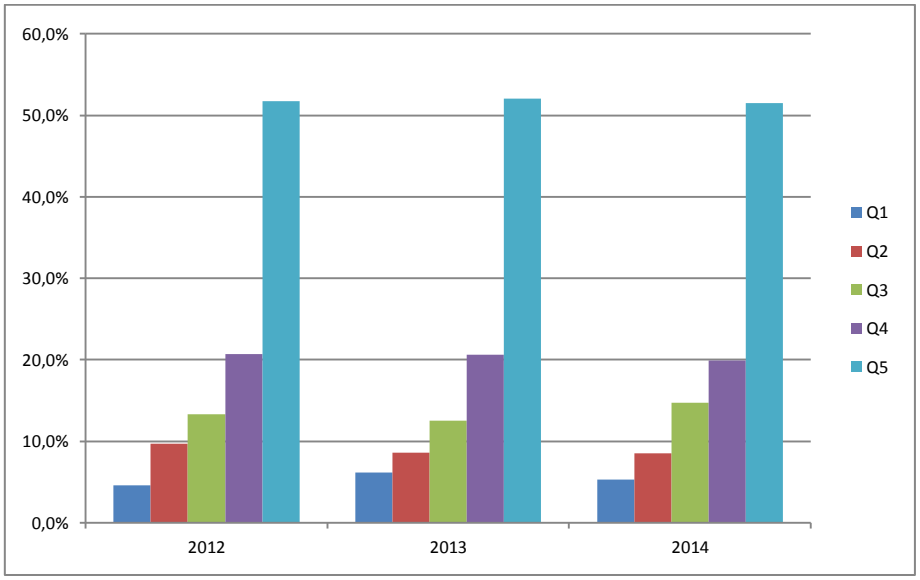
Tabla 32 Distribución por quintiles y año de los seleccionados de carreras selectivas, 2012 a 2014

			Año			Total
			2012	2013	2014	
Quntiles ICS	Q1	Recuento	202	333	289	824
		% dentro de Año	4,6%	6,2%	5,3%	5,4%
	Q2	Recuento	428	462	462	1352
		% dentro de Año	9,7%	8,6%	8,5%	8,9%
	Q3	Recuento	586	675	803	2064
		% dentro de Año	13,3%	12,6%	14,8%	13,6%
	Q4	Recuento	914	1109	1085	3108
		% dentro de Año	20,7%	20,6%	19,9%	20,4%
	Q5	Recuento	2280	2798	2805	7883
		% dentro de Año	51,7%	52,0%	51,5%	51,8%
Total		Recuento	4410	5377	5444	15231

Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

La tabla N° 32 y el gráfico N° 64 muestran la distribución por quintiles y años de esta subpoblación, demostrándose las diferencias con la población del total de postulantes seleccionados destacada anteriormente. En efecto, por cada postulante seleccionado en las carreras selectivas perteneciente al primer quintil en el período de estudio, hay 18,5 seleccionados del quinto quintil. Recordemos que esta cifra era 1,6 para el total de la población. Así, en las carreras selectivas la desigualdad entre los más pobres que ingresan y los más ricos es más de 11 veces superior comparada con la población total de seleccionados.

Gráfico 64 Distribución por quintiles y año de los seleccionados de carreras selectivas, 2012 a 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

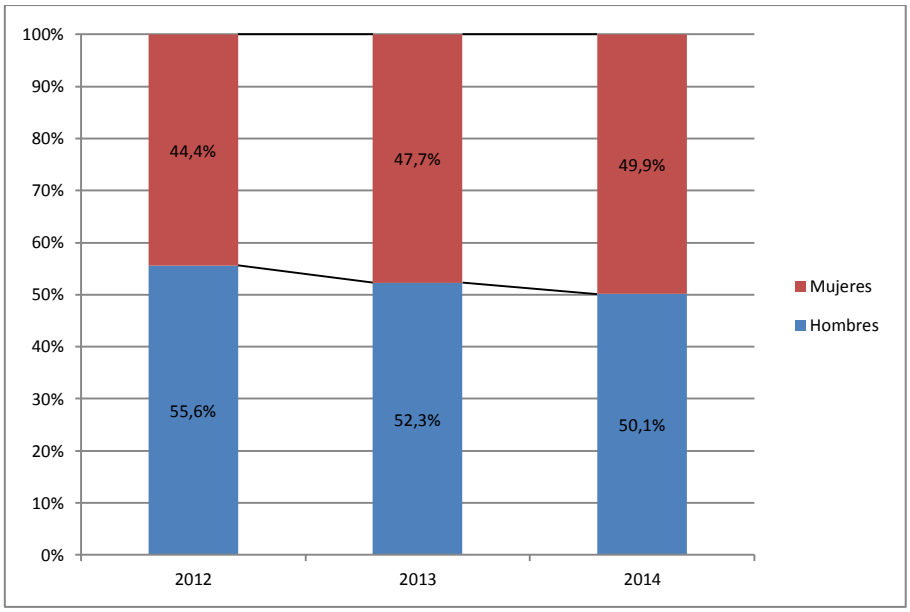
Como puede apreciarse en el gráfico N° 64 la composición socioeconómica de los seleccionados en los años 2013 y 2014, años en que se usó el PRN, es prácticamente idéntica a la del 2012, año en que este factor no existía. Parece ser entonces que el efecto esperado del PRN como factor de selección que busca generar más inclusión no se aprecia en las carreras más selectivas, las que permanecen con un estudiantado de un perfil socioeconómico estable, caracterizado por una mayor concentración de sujetos de mayor nivel socioeconómico.

Lo anterior significa que en carreras de alta competencia por los cupos, como son por ejemplo las carreras de la salud o algunas ingenierías de instituciones de prestigio, la composición social del alumnado de primer año no se vio alterada por este nuevo factor de selección. Sin duda que se podrán encontrar contraejemplos individuales en uno u otro sentido, pero al ser el PRN un factor usado en un sistema masivo de cobertura nacional, lo esperable sería encontrar cambios a nivel agregado y no casuístico.Podemos concluir que el PRN, en la forma implementada, no tiene resultados en materia de equidad, lo que es consistente con los estudios que han analizado los insignificantes volúmenes de “ganadores” y “perdedores” con el PRN (Larroucau, 2014; Larroucau, Ríos y Mizala, 2015). Cabe agregar que, como se ha señalado antes, el PRN sí ha tenido otros efectos no deseados (aunque previamente advertidos), como el comportamiento estratégico de los postulantes de buenos colegios que se cambian a uno de menor calidad en el último año de enseñanza media, lo que sugiere una urgente revisión del mecanismo por parte de la institucionalidad a cargo, puesto que estos

efectos no se pueden entender como un "costo" de un beneficio mayor (la equidad), el cual no se produce.

Al observar las diferencias pre y post introducción del PRN en el mismo grupo de carreras selectivas, pero bajo la variable género, sí se observa un cambio que puede ser de importancia.

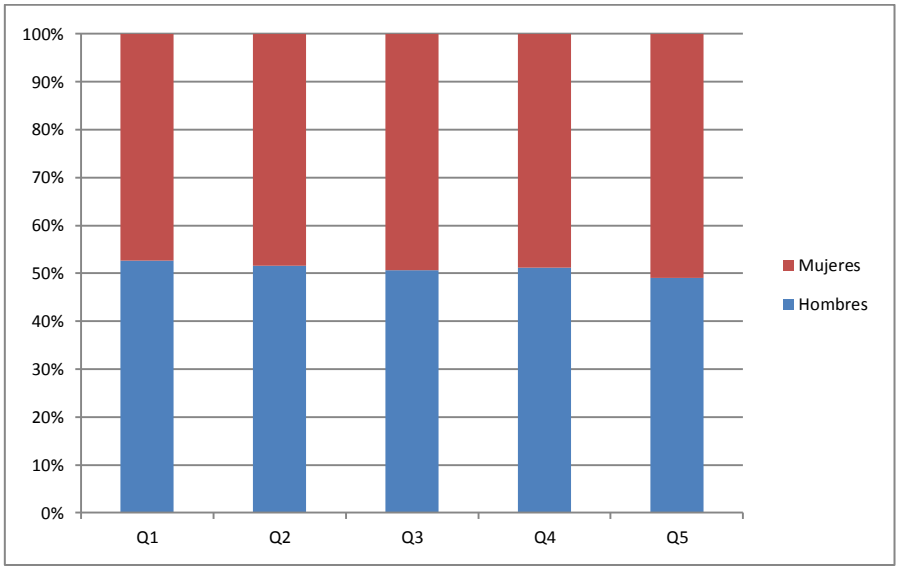
Gráfico 65 Seleccionados en universidades participantes del SUA por género en carreras selectivas, 2012 - 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

Según lo muestra el gráfico N° 65, el PRN igualó las oportunidades de las mujeres de quedar seleccionadas en carreras altamente selectivas que lo ponderaron significativamente, lo que puede explicarse por el hecho de que en esas carreras se restó peso a la PSU. Pese a lo anterior, es ilustrativo el hecho de que el aumento de mujeres en ese grupo de carreras en el año 2014, se concentra en los quintiles superiores, lo que ratifica que el PRN no altera las condiciones socioeconómicas de la selección para las carreras universitarias (gráfico N° 66).

Gráfico 66 Seleccionados en universidades participantes del SUA por género y quintil en el año 2014



Fuente: Elaboración propia en base a archivos DEMRE.

4.4 Síntesis del capítulo cuarto

La observación de la composición social de los seleccionados por institución y tipos de institución, permite dialogar con algunos tópicos del marco teórico de la tesis. Al interior del proceso selectivo compartido por 33 instituciones se observa en líneas gruesas una alineación de la gradiente social con la jerarquía de prestigio de las instituciones, pero en el detalle esta realidad está mucho más matizada. Como se ha visto, la composición social de tres de las seis universidades con fuerte componente de investigación y formación doctoral es ampliamente inclusiva. Así mismo, el "desvío" de los hijos de la clase trabajadora hacia universidades de "segundo orden" tampoco ser verifica al interior de las instituciones participantes del SUA, al menos no en un sentido tan categórico como podría pensarse. Varios son los factores que, pensamos, pueden explicar lo anterior. La existencia de *clusters* de instituciones que atraen determinado perfil de estudiantes (Brunner, 2007), fortalecidos por la localización geográfica de las instituciones y la tendencia creciente a estudiar en las universidades locales, provocan que las grandes universidades regionales se expandan hacia la población de la propia región. La esperada saturación de las universidades de la cúspide de la jerarquía por parte de los hijos de las familias de los más ricos no se produce, salvo en algunas instituciones.

Hay otro factor importante que no ha sido destacado por la literatura: pensamos que la naturaleza del propio sistema de selección limita la fuerza jerarquizadora propia de los ambientes de mercado liberalizados que ha destacado la literatura (Marginson, 2004b; Atria, 2007), configurando una protección contra dichos efectos. La metodología

de convergencia entre la oferta de carreras y vacantes de las universidades y la demanda de los postulantes que ha aplicado el SUA desde sus orígenes, es de una naturaleza tal que excluye la negociación caso a caso entre ambas partes – cómo sí ocurre en el sistema escolar- y en ningún punto considera la capacidad de pago de los postulantes como criterio de selección. Beyer et al. (2014), denominan "mecanismos que coordinan preferencias" aquellos donde los postulantes y las instituciones manifiestan preferencias y luego existe una asignación centralizada óptima, basada en un algoritmo matemático.

> "Un ejemplo de sistema que coordina las preferencias, aplicado en Chile desde hace casi 50 años, es la asignación de estudiantes a carreras universitarias organizado por el Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCh), al que recientemente se incorporaron 8 nuevas universidades. Aquí, los estudiantes declaran sus preferencias por carreras (una vez conocido su puntaje) y las carreras, a través de las ponderaciones que asignan a los distintos componentes del sistema (notas, ranking y pruebas) indirectamente declaran sus preferencias por los estudiantes. Este sistema tiene la ventaja de ser transparente y auditable por terceras partes" (Beyer *et al*. 2014, p. 10).

El objetivo a nivel operativo de estos mecanismos de asignación diferida es producir una asignación estable. La estabilidad está dada por el hecho de que las partes (postulantes e instituciones) maximizan sus preferencias de acuerdo a los criterios de asignación previamente definidos (rendimiento en la PSU y en la enseñanza media) y ya no existe la posibilidad de que un postulante prefiera una institución y ésta, a su vez, prefiera a ese postulante y tenga capacidad para aceptarlo. La asignación estable implica que todos los postulantes son asignados en su mayor preferencia compatible con que nadie sea perjudicado por un mejoramiento de otro. Junto a las virtudes de eficiencia que existen en esta modalidad de asignación, se agrega el hecho de que configura una protección tanto contra la corrupción, como contra los comportamientos estratégicos de los postulantes tendientes a manipular sus preferencias para lograr una determinada asignación.

Sin embargo, la mayor relevancia de esta metodología en relación al problema principal que nos ocupa no reside tanto en su eficiencia, sino en el hecho de que permite una asignación que protege los valores que subyacen a los criterios de asignación. Podría ser que la asignación se haga de forma aleatoria, como se propone actualmente en el sistema escolar, o que se haga en base a una combinatoria de determinados criterios explícitos expresados en un puntaje, como en el caso de la selección universitaria. Dicha discusión – la de los criterios – es completamente independiente de la metodología de asignación. Lo decisivo es el hecho de que la racionalidad de los criterios queda protegida de la corrupción, del actuar estratégico de los agentes y de la

carga y congestión de las negociaciones caso a caso al utilizarse un mecanismo de convergencia de oferta y demanda basado en algoritmos de asignación bilateral.

En el SUA, los postulantes declaran preferencias específicas por carreras e instituciones; sin embargo, las universidades sólo pueden declarar una preferencia de tipo general por postulantes del mayor puntaje ponderado posible y no por personas específicas, lo que configura un establecimiento de reglas bajo un "velo de la ignorancia". En este contexto, el alineamiento de la jerarquía reputacional de las instituciones y de la gradiente socioeconómica de los estudiantes sólo puede estar causado por dos factores. En primer lugar, por la medida en que determinados criterios de selección expresan las desigualdades educativas y de capital cultural pre existentes y, en segundo lugar, por los efectos que sobre las preferencias y posibilidades reales de los postulantes pueden tener las diferencias de aranceles y la disponibilidad de ayudas al pago de los mismos, puesto que ello introduce, post selección, el factor selectivo adicional y de facto de la capacidad de pago. Este último factor tiende a desaparecer en un eventual horizonte de gratuidad de los estudios superiores, por lo que se torna crítica la discusión de los criterios de selección y de su pertinencia en relación a las metas de inclusión social.

Dicha discusión no es sólo técnica, característica que ha prevalecido hasta ahora, en el sentido de la búsqueda de pruebas menos alineadas con el origen social de los individuos, ni de modalidades de medición del rendimiento relativo en contexto. Sin perjuicio de que los instrumentos deben estar técnicamente bien calibrados y alineados con los propósitos a los que sirven, la discusión no es instrumental, sino relativa a los fines. En ese sentido, si existe consenso en aumentar la participación en los estudios universitarios hacia los estratos menos favorecidos de la sociedad que tengan capacidad para aprovecharlos, entonces junto a la medición del mérito académico, deben concurrir medidas más directas y menos oblicuas en favor del acceso de dichas personas. Una determinada combinación de mediciones del mérito académico, como lo son las pruebas estandarizadas y el rendimiento de la enseñanza media, con elementos sociodemográficos como podría ser el índice de vulnerabilidad del colegio, el quintil de ingreso familiar, etc., parece ser lo más apropiado. Las universidades deben contar con una variedad de elementos para seleccionar provistos por el sistema de selección, que les permitan modelar el perfil sus estudiantes nuevos.

De esta forma, el sistema de selección universitario chileno, en los hechos, ha moderado la jerarquización socioeconómica de la matrícula entre las universidades participantes. Sin embargo, en la medida que se generó en paralelo una oferta alternativa no selectiva favorecida por el financiamiento vía CAE, surge una clara segregación social de la matrícula entre, por un lado, las instituciones privadas no

tradicionales y no selectivas y, por otro, las más selectivas que participan en el SUA. De esta forma, al observar el sistema universitario en su conjunto y no sólo a las 33 universidades pertenecientes al SUA, sí se constata una polarización en los extremos de la jerarquía de estatus de instituciones y personas. En la cúspide de la jerarquía existen unas pocas instituciones de elite altamente selectivas, en la que se produce una mutua trasferencia de estatus entre estudiantes e instituciones. En la base un conjunto de universidades de prestigio y calidad bajos, no selectivas y que por tanto no participan del SUA y cuyo alumnado proviene de las clases populares. Entre ambos extremos sitúa el resto de las universidades, que son la mayoría y que configura un heterogéneo conjunto en que no existe un alineamiento entre la jerarquía de estatus institucional y el perfil socioeconómico de los estudiantes, por las razones ya expuestas.

En base a lo anterior, la búsqueda de sistemas particulares de acceso más inclusivos en los que, como ya vio, se empeñan algunas instituciones, basándose en las limitaciones del SUA, es valorables en lo particular, pero discutible desde una perspectiva general de una posible política de admisión estudiantil. Lo realmente importante es la discusión en orden a la incorporación de criterios sociodemográficos de selección a nivel del SUA y la ampliación del mismo hacia todas las instituciones que satisfagan los criterios del "régimen de lo público" (Atria, 2013) en la educación superior.

Lo anterior no se ofrece como un argumento en contra de cambios que en la última década han tenido los factores de selección del SUA, ni pretende invalidar los efectos positivos que pueden haber tenido en algunas personas. Lo que sostenemos es que, al promoverse estos cambios en base a una promesa de alterar a nivel sistémico las condiciones de equidad, se levanta en la agenda pública una expectativa que esas medidas no cumplen. El análisis precedente así lo demuestran. La razón es simple: la manera de lograr inclusión social en los estudios universitarios a través de los procesos de admisión, no es hacerlo oblicuamente mediante tecnicismos basados en el rendimiento escolar o en pruebas estandarizadas de uno u otro tipo, sino mediante políticas focalizadas de acción afirmativa dirigidas a estudiantes vulnerables, tal como lo demuestra la experiencia internacional (Aparecida, 2008; Maggie y Fry, 2004; Goastellec, 2004).

Y es en este punto donde, además, aparece la necesidad de que la focalización esté también dirigida a determinadas instituciones. Señalar sin más al sistema de selección como una barrera injusta que favorece a los más ricos, implica una generalización que no se ajusta a la evidencia. Como se ha visto, se requiere atender a los matices geográficos y por institución. Al imponer cambios generales de criterios de selección,

basados en la realidad de algunas instituciones metropolitanas que tienen una realidad diferente al resto, supone un sesgo centralista que debería ser superado.