

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada



**Claudia Zúñiga, Jesús Redondo,
Mauricio López, Eduardo Santa Cruz G.
(Editores)**

COLECCIÓN PRAXIS PSICOLÓGICA

PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EN EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR (PIEES)

FACSO/EL BUEN AIRE

**EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR: DESAFÍOS Y PROYECCIONES
EN LA EXPERIENCIA COMPARADA**

378 Claudia Zúñiga, Jesús Redondo,
379 Mauricio López, Eduardo Santa Cruz G.
(Editores)

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada
Santiago, Ediciones El Desconcierto.cl
2016, 1ª edición
220 pp. 15 x 23 cm.
ISBN 978-956-9370-21-2

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR:
DESAFÍOS Y PROYECCIONES EN LA EXPERIENCIA COMPARADA
© FACSO



Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile
FACSO

 Departamento
de Psicología

piees

ISBN 978-956-9370-21-2
RPI 260.924

Publicación financiada por el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

Primera edición de 200 ejemplares
Impresa en los talleres de Maval Ltda., en diciembre de 2015.
Impreso en Chile / Printed in Chile

Edición, diseño y producción de originales



Ediciones y publicaciones El Buen Aire S.A.
Av. Providencia 2608 Of. 63,
Providencia, Santiago, Chile
Fono: (+562)223351767

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro
Por cualquier medio impreso, electrónico y/o digital, sin
La expresa autorización de los propietarios del copyright.

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DESAFÍOS Y PROYECCIONES EN LA EXPERIENCIA COMPARADA

CLAUDIA ZÚÑIGA
JESÚS REDONDO
MAURICIO LÓPEZ
EDUARDO SANTA CRUZ G.
(Editores)

UNIVERSIDAD DE CHILE, FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE INVESTIGACIONES EN EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR (PIEES)

AUTORAS Y AUTORES DE ESTE LIBRO

TRISTAN McCOWAN

Doctor en Educación y académico del Instituto de Educación de la Universidad de Londres. Autor de diversos artículos y publicaciones académicas, su trabajo actual se centra principalmente en la educación superior en el contexto internacional, abordando los temas de acceso, internacionalización y modelos alternativos de la universidad. Sus intereses incluyen educación para la ciudadanía, derechos humanos y los enfoques participativos. Trabaja ampliamente en América Latina –en particular Brasil– y también en el África subsahariana. Es autor de los libros *Rethinking Citizenship Education* (Continuum, 2009) y *Education as a Human Right* (Bloomsbury, 2013). t.mccowan@ioe.ac.uk

CATHERINE HORN

Doctora en Investigación Educacional, Medición y Evaluación de Boston College, Estados Unidos. Actualmente, es profesora asociada de Liderazgo Educativo y Estudios de Políticas, y Directora Ejecutiva del Instituto de Investigación de Política Educativa y Evaluación de la Facultad de Educación de la Universidad de Houston. También es Directora del Centro de Investigación y Promoción de la Formación del Profesorado. Su foco de interés se centra en las influencias sistémicas de la evaluación secundaria y postsecundaria, y en las políticas relacionadas con las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, especialmente aquellos tradicionalmente desatendidos por la educación. chorn@central.uh.edu

ANDRÉ LÁZARO

Doctor de la Escuela de Comunicación de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Del año 2004 al 2011, trabajó en el Ministerio de Educación brasileño, desempeñando las funciones de Director y posteriormente de Secretario de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad. Posteriormente trabajó en la Secretaría de Derechos Humanos de la Presidencia de la República. Actualmente es profesor de la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ). Su línea de trabajo principal ha sido la expansión y democratización del acceso a la enseñanza superior en Brasil. andre.lazaro@flacso.org.br

ÓSCAR ESPINOZA

Ed.D. en Políticas, Planificación y Evaluación en Educación de la Universidad de Pittsburgh. Es investigador de Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) e investigador de Centro de Políticas Comparadas en Educación de la Universidad Diego Portales, consultor del Centro Interuniversitario de Desarrollo Andino (CINDA) y de diversas universidades. Participa como miembro de comité en distintos programas de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). Se ha desempeñado como investigador en proyectos de investigación en educación superior y ha trabajado en proyectos financiados por diversas agencias internacionales y nacionales en temáticas de acceso, equidad, movilidad social, aseguramiento de calidad, planificación, acreditación, gestión y políticas de educación superior, desempeño académico y educación técnico profesional. Autor de más de un centenar de publicaciones y artículos. oespinoza@academia.cl

LORNA FIGUEROA

Profesora de Estado en Matemática y Computación de la Universidad Técnica del Estado y Doctora en Ciencias de la Ingeniería mención Informática de la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Actualmente, es Profesora Asociada del Departamento de Matemática y Ciencia de la Computación, Facultad de Ciencia, de la misma casa de estudios. Es Directora Ejecutiva del Programa Propedéutico USACH-UNESCO “Nueva Esperanza, Mejor Futuro”. *lorna.figueroa@usach.cl*

MÁXIMO GONZÁLEZ

Profesor de Estado en Matemática de la Universidad de Chile y Magister en Matemática LAM de la Universidad Técnica del Estado. Actualmente, es Profesor Titular, Departamento de Matemática y Ciencia de la Computación, Facultad de Ciencia, y Director de Pregrado de la USACH. Es Director del Programa Propedéutico USACH-UNESCO “Nueva Esperanza, Mejor Futuro”. *maximo.gonzalez@usach.cl*

FRANCISCO JAVIER GIL

Licenciado en Química Universidad Católica y Doctor en Ciencias de la Universidad Complutense de Madrid, España. Su desarrollo profesional ha estado ligado a la Universidad de Santiago de Chile (USACH), donde se ha desempeñado como docente, Decano de la Facultad de Ciencias; Vicerrector de Docencia y Extensión; Director del Programa de Bachillerato; y Presidente de la Comisión Reconciliación Universitaria. Es asesor de políticas de inclusión en la USACH, PUC, UNESCO y la Vicaría de la Educación. Actualmente, es Director de la Cátedra UNESCO por la Inclusión para la Educación Superior y propulsor de la Red de Propedéuticos y el Puntaje Ranking. *francisco.gil@usach.cl*

MARCELA ORELLANA

Doctora en Lingüística de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales (EHES), París, Francia. Profesora Titular del Departamento de Lingüística y Literatura, es actualmente la Directora del Programa de Bachillerato de esa casa de Estudios. Sus áreas de investigación son la literatura oral y popular chilena. *marcela.orellana@usach.cl*

KARLA MORENO

Ingeniera Comercial. Magister © en Políticas Educativas de la Universidad Alberto Hurtado. Actualmente, es Subdirectora de la Cátedra UNESCO de Inclusión en Educación Superior, y Coordinadora Ejecutiva de Programas de Inclusión de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *kmorenom@uc.cl*

MARÍA ELENA ACUÑA

Antropóloga Social de la Universidad de Chile y Doctora en Estudios Americanos de la Universidad de Santiago de Chile. Ha desempeñado diversos cargos de gestión, siendo actualmente académica de la Universidad de Chile, Directora de Extensión de la Facultad de Ciencias Sociales y Coordinadora del Magister en Antropología Sociocultural de la misma casa de estudios. Con diversas investigaciones, publicaciones y artículos, sus principales focos de interés son las teorías de género, género y educación, educación intercultural y género y política. *maacuna@uchile.cl*

SUSANA NAVARRETE

Asistente Social de la Universidad del Bío-Bío y Magister en Psicología de la Universidad de La Frontera (UFRO). Se desempeñó ocho años como coordinadora de Acciones Académicas del Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuches Rūpū y coordinadora internacional de la RED de Universidades con programas Pathways (Fundación Ford) de apoyo para estudiantes indígenas. Posteriormente, se desempeñó como coordinadora de Programas de Nivelación Académica en la Pontificia Universi-

dad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como investigadora independiente y colaboradora de artículos académicos nacionales e internacionales sobre inclusión en Educación Superior. Evaluadora externa para el Consejo Nacional de Educación. *susana.navarrete@gmail.com*

RUTH CANDIA

Ingeniero Civil Industrial Industrial mención Informática de la UFRO, Magíster en Control de Gestión de la Universidad de Chile. Actualmente, se desempeña como ingeniero de estudios en la Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional de la misma institución. Es Coordinadora Académica del Programa Rüpü y responsable del apoyo informático y elaboración de bases de datos para el seguimiento y evaluación del Programa de Apoyo Académico para Estudiantes Mapuche Rüpü. *ruth.candia@ufrontera.cl*

MARÍA PAULINA CASTRO

Psicóloga de la Universidad de Chile y Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa, de la misma universidad. Actualmente, es becaria del programa PEC-PG de la CAPES-Brasil, y cursa estudios de Doctorado en Educación en la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), en Brasil. Es académica del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile, en donde también ha desarrollado diversas tareas de gestión y coordinación académica. Es especialista en Equidad y Educación Superior, además de desarrollar una activa participación en diferentes programas de acción afirmativa universitarios, así como en Preuniversitarios Populares tanto en Chile como en Brasil. *paucastr@u.uchile.cl*

CAROLINA ARANDA

Psicóloga de la Universidad de Chile y Magíster en Psicología Educacional de la misma casa de estudios. Actualmente se desempeña como Profesional del Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile.

CAROLINA CASTRO

Psicóloga de la Universidad de Chile y Magíster en Psicología Educacional de la misma casa de estudios. Actualmente, se desempeña como Profesional del Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile.

CATALINA LIZAMA

Psicóloga de la Universidad de Chile y Magíster en Psicología Educacional de la misma casa de estudios. Actualmente se desempeña como Profesional del Centro de Enseñanza y Aprendizaje (CEA) de la Facultad de Economía y Negocios de la Universidad de Chile.

HORACIO DE TORRES

Psicólogo de la Universidad de Chile y Magíster en Psicología Educacional de la misma universidad. Actualmente, es Profesional de la Dirección de Pregrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

JUAN WILLIAMS

Psicólogo de la Universidad de Chile y Magíster en Psicología Educacional de la misma institución. Hoy se desempeña como Profesional de la Dirección de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

ÍNDICE

Presentación.....	11
-------------------	----

PARTE 1

REFLEXIONES Y EVIDENCIA COMPARADA SOBRE EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior	15
<i>Tristan McCowan</i>	

Construir y sostener las instituciones de la equidad: lecciones comparativas de los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo	39
<i>Catherine Horn</i>	

Acciones afirmativas en Brasil: conquistas y desafíos recientes.....	59
<i>André Lázaro</i>	

Anexo: Carta de Río: celebrar, consolidar y ampliar las políticas de acción afirmativa.....	69
---	----

El sistema de educación superior en Chile visto desde la perspectiva de la equidad: evidencias y recomendaciones	73
<i>Óscar Espinoza</i>	

PARTE 2

EXPERIENCIAS LOCALES DE EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Una experiencia de acceso alternativo a la educación superior: propedéutico USACH-UNESCO “nueva esperanza, mejor futuro”	121
<i>Lorna Figueroa, Máximo González</i>	

Revisión del proceso histórico sobre equidad en la educación superior chilena.....	137
<i>Francisco Javier Gil, Marcela Orellana, Karla Moreno</i>	

Mujeres y educación superior: cartografías de un tránsito	153
<i>María Elena Acuña</i>	
Programa Rüpü: experiencia de apoyo académico y fortalecimiento cultural en la Universidad de La Frontera.....	171
<i>Susana Navarrete, Ruth Candia</i>	
Fundamentos y discusión de la acción afirmativa “cupo de equidad” (2010-2012) de la carrera de psicología de la Universidad de Chile	197
<i>M. Paulina Castro, Carolina Aranda, Carolina Castro, Catalina Lizama, Horacio de Torres, Juan Williams</i>	

PRESENTACIÓN

La sociedad del conocimiento en la que nos vemos inmersos está acompañada de múltiples paradojas, que nos desafían en nuestro ejercicio profesional como ciudadanos y personas libres y éticas.

Una paradoja no menor tiene que ver con el aumento exponencial de las oportunidades de acceso a la educación superior, al tiempo que existe una dificultad creciente de las actuales instituciones de educación superior para acoger las diversidades de los estudiantes en condiciones de equidad, en un contexto de falta de financiamiento adecuado. Con este libro pretendemos abordar esta paradoja, desde la limitación propia de un programa nuevo de investigación en educación superior, centrado en la equidad y la diversidad (Programa de Investigación en Equidad en la Educación Superior –PIEES–, de la Universidad de Chile).

El mero aumento de estudiantes en la educación superior, sin otras consideraciones, no ha resultado suficiente como política de desarrollo. Más bien ha hecho presente a la sociedad múltiples conflictos y desafíos en el ámbito político, social y de la educación.

En este volumen abordamos temas centrales para las políticas de educación superior desde el enfoque de la equidad, la diversidad y la inclusión que caracteriza la consideración de la educación como un derecho humano y social, más allá de su mera consideración como “fabricación de capital humano avanzado”.

Se articula en dos partes. En la primera se abordan, desde reflexiones y evidencias, aspectos esenciales que deben ser considerados en un enfoque de equidad, diversidad e inclusión en el concierto internacional. Tristan McCowan, del Instituto de Educación de Londres, presenta un marco conceptual sobre la equidad en el acceso a la educación superior, desde la consideración de los Derechos humanos y los contextos diversos de sociedades como Kenia, Reino Unido y Brasil. Catherine Horn, desde la Universidad de Houston, aborda la problemática de cómo sostener las políticas y prácticas de equidad, diversidad e inclusión en instituciones de educación superior, a partir de las lecciones aprendidas en la experiencia de

la educación superior en Estados Unidos. Las acciones afirmativas de acceso a la educación superior, de muy reciente data en Brasil, son presentadas y analizadas por André Lázaro, de la Universidad Estadual de Rio de Janeiro y FLACSO-Brasil. Finalmente, Óscar Espinoza, del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), revisa la situación de la educación superior chilena desde la perspectiva de la equidad.

En la segunda parte se presentan algunas experiencias pioneras en abordar aspectos de inclusión, diversidad y equidad en la educación superior, en el contexto de Chile. En primer lugar, la experiencia pionera de acceso alternativo a la educación superior del propedéutico USACH, relatado por Lorena Figueroa y Máximo González. A continuación, una revisión del proceso histórico de abordaje de la equidad en el acceso a la educación superior en Chile, realizado por uno de sus más destacados promotores, F. Gil y colaboradores. María Elena Acuña, desde la Universidad de Chile, presenta una reflexión sobre la participación de la mujer en los espacios universitarios. Desde la Universidad de La Frontera, las académicas Susana Navarrete y Ruth Candia describen el programa de desarrollo de la inclusión de la cultura mapuche en la universidad: Programa Rüpü. Finalmente, Paulina Castro y equipo ofrecen una reflexión sobre los fundamentos y la experiencia de implementar el cupo de equidad en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile, iniciativa que posteriormente dio origen al cupo SIPEE en la misma Universidad.

Creemos sinceramente que el conjunto de trabajos que se presentan en esta publicación pueden contribuir a un mejor abordaje de las políticas de educación superior que están en el debate público en Chile en el momento actual.

Las paradojas deben ser abordadas con evidencias y criterios ético-políticos. Se requieren apuestas de justicia orientadas a las mayorías desfavorecidas, desde la perspectiva de que la educación es, principalmente, un derecho humano personal y social. Solo así podremos adentrarnos en la sociedad del conocimiento sin miedo a naufragar como sociedad chilena del siglo XXI.

Santiago de Chile, 19 de abril 2015
Dr. Jesús Redondo
Director PIEES. Universidad de Chile

PARTE 1

REFLEXIONES Y EVIDENCIA
COMPARADA SOBRE EQUIDAD EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

UN MARCO CONCEPTUAL SOBRE LA EQUIDAD EN EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

TRISTAN McCOWAN

Introducción

Asegurar equidad de acceso en la educación superior es uno de los desafíos que afecta por igual a países de ingresos altos, medios y bajos. Si bien la naturaleza del problema y sus respuestas difieren según el contexto, todos los sistemas de educación superior tienen dificultades para encontrar una fórmula que les permita establecer un sistema sustentable de alta calidad y que ofrezca oportunidades para todos. En el centro de este problema encontramos que el fenómeno de la expansión del sistema no se ha traducido necesariamente en un aumento de las oportunidades para los sectores más pobres. Desde la Segunda Guerra Mundial, el fenómeno de la expansión de la educación superior ha implicado, para una gran mayoría de países, el crecimiento de la clase media. En Reino Unido, por ejemplo, observamos que mientras el porcentaje de estudiantes beneficiados con alimentación gratuita en las escuelas que va a la universidad (que es un indicador de bajo nivel socioeconómico) ha subido desde un 13 al 18% desde 2005, el resto de los alumnos ha pasado desde un 33 a un 38%, implicando, por consiguiente, la mantención más o menos constante de la brecha (BIS, 2013a).

Si bien muchos estarían de acuerdo en que un acceso justo es muy importante en la educación superior, existen considerables desacuerdos en qué debería constituir un sistema justo. Una serie de debates cruciales se han puesto en juego: la tensión entre la equidad y la eficiencia, los diferentes beneficios de la educación superior, lo público versus lo privado, la justicia social versus la justicia procesal, las divergencias sobre las habilidades académicas y el potencial humano, entre otros. Este capítulo busca colocar estos intereses en conflicto en un planteamiento teórico, como también situarlos en contextos nacionales específicos, de manera de construir un marco adecuado para un acceso con equidad.

Para ello, este estudio utilizará principios de equidad propuestos brevemente en dos estudios anteriores sobre educación superior en Brasil (McCowan, 2004a, 2007), los cuales serán profundizados y además se expondrán implicaciones para las políticas.

Sen (2009) aboga por el uso de la comparación en lugar de apelar a modelos trascendentales de justicia, argumentando que existen múltiples opciones razonables, y que podemos emplear clasificaciones parciales y aún ser capaces de mover a las sociedades en la dirección correcta, incluso en la ausencia de un proyecto perfecto de justicia. Esta aproximación ha sido adoptada por Meyer, St. John, Chankseliani y Uribe (2013), en una reciente selección comparativa sobre acceso equitativo a la educación superior. En este capítulo, sin embargo, se propone avanzar en la línea de enunciar un proyecto teórico de justicia desde una perspectiva trascendental. Esta aproximación no considera que podemos aplicar un modelo único a todos los contextos (al final de este capítulo delinearemos algunos ámbitos importantes en los cuales se puede y debe contextualizar de modos diversos), ni tampoco se intenta reivindicar una validez exclusiva en relación a este asunto. En vez de ello, se busca contribuir a desarrollar un conjunto de principios, los “básicos” de la comprensión actual de equidad, para el debate en curso –un debate que es necesariamente normativo y que envuelve conflictos de naturaleza fundamentalmente moral y política–, y otro conjunto de principios que involucre la interacción entre características de orden universal y contextual de la justicia humana. Claramente, como Meyer et al. (2013) argumentan, hay factores históricos específicos en cada contexto que producen diferencias en dimensiones de la equidad (es así como ocurren discriminaciones en base al género, la clase social, la raza/etnia, etc.), afectando a su vez las estrategias adoptadas como respuesta. Además, se reconoce que actualmente no existen recursos suficientes en todos los países para fundar el tipo de sistema que estos principios requieren. Sin embargo, la falta de recursos actuales no debiera limitarnos para pensar sobre una distribución justa (McCowan, 2013).

Es necesario realizar una especificación sobre el alcance de este capítulo. El capítulo se focalizará primeramente en la problemática del acceso inicial a la educación superior, esto es, la obtención de

un cupo para estudiar en una institución de educación superior. Claramente, esta no es la única cuestión de importancia en educación superior, ni menos aún la única dimensión de la equidad. También importa qué aprenden los estudiantes en el curso de sus estudios, la naturaleza de sus experiencias y la habilidad para convertir este aprendizaje y la cualificación resultante en oportunidades posteriores significativas (temáticas exploradas, por ejemplo, por Morley y Lugg, 2009). Todos estos son asuntos relevantes, pero debido a las limitaciones de espacio no podrán ser tratadas completamente aquí. Por otra parte, el capítulo se abocará exclusivamente a la función de enseñanza de las universidades, más que a las actividades de investigación y extensión.

Este capítulo se iniciará con una discusión conceptual pertinente a esta problemática. Primeramente se abordará el concepto de equidad, como también aproximaciones más amplias de justicia que lo fundamentan (igualitarismo y suficientarismo) en las diversas formas de valor que provee la educación superior. Estas ideas son exploradas en el contexto de tres países: Reino Unido, Brasil y Kenia. Ellos han sido seleccionados en virtud de que representan tres tipologías diferentes: un país de altos ingresos con un sistema de educación superior de larga data y que se acerca de alguna forma al acceso “universal”, usando la terminología de Trow (1974); un país de ingreso medio con un sistema que se expande rápidamente entrando en una etapa de masificación; y, por último, un país de bajos ingresos con un sistema en expansión, pero aún restringido a un porcentaje muy bajo de la población de la cohorte etaria. Estos tres países, mientras lidian con el desafío de generar una expansión equitativa, han adoptado también diversas políticas en respuesta, subrayando aspectos relevantes de las cuestiones teóricas en juego. Finalmente, se proponen algunas implicancias producto del éxito parcial, pero con limitaciones significativas, de estos tres casos, llevándonos a formular principios de equidad de acceso y a discutir algunas repercusiones para las políticas.

Fundamentos conceptuales de la equidad

En este capítulo, la noción de “equidad” es usada de un modo similar al de “justicia”. En consecuencia, es distinta de la idea de

“igualdad”, ya que no implicará siempre igualdad de tratamiento o igualdad de resultados. Puede ser justo un tratamiento diferenciado de las personas (por ejemplo en las admisiones a los exámenes a la universidad) si ellas tienen necesidades específicas que de otro modo significaría una barrera irremontable, como puede ser una discapacidad visual. Sería justo para estos casos si esta diversidad, en el marco del objetivo de lograr una diversidad de resultados (por ejemplo, en relación a sus logros en la universidad o respecto a los consiguientes usos divergentes de las cualificaciones universitarias), resulta de factores sobre los cuales los individuos tienen responsabilidad o control (como es el caso del esfuerzo), o si es una expresión de la agencia (como es la elección de llegar a ser un escultor más que la de tener un trabajo bien pagado en una empresa de seguros). Sin embargo, el significado de igualdad se encuentra cercano al de “igualdad de oportunidades”, y del mismo modo sujeto a la ambigüedad y diversidad de interpretaciones. Esta forma de definir el alcance de la noción de equidad nos habla de lo que no es, dándonos solo acercamientos tentativos a la definición de lo que es. Así, la temática de equidad es caracterizada por el mismo grado de debate que todas las discusiones sobre justicia.

Este capítulo seguirá la línea convencional de tipos de factores que deben ser justificables o injustificables en relación con el acceso. Las ventajas y desventajas relativas a la suerte de haber nacido en determinado medio social no son consideradas fundamentos justos para permitir o impedir a una persona entrar a la universidad. Las disparidades que surgen de diferentes esfuerzos, de las habilidades innatas y de la ambición, pueden ser aceptables si ellas son posibles de separar de los factores ambientales.

En la comprensión acerca de la equidad de acceso es útil considerar la distinción entre los abordajes igualitarista y suficienarista respecto a la justicia social, lo cual es ampliamente desarrollado por Brighouse y Swift (2006).¹ El enfoque igualitarista, *in strictu sensu*, insiste en la necesidad de una distribución igualitaria de los

1 Los autores también exploran un tercer marco, el “prioritarismo”, basado en el principio de diferencia de John Rawls; no obstante, esta aproximación no será discutida en este capítulo.

recursos entregados o de las oportunidades; si ella no es idéntica en todos los sentidos, al menos lo es en los aspectos más significativos. Por ejemplo, un enfoque igualitarista en relación a la vivienda exigiría que todas las personas puedan acceder a la misma calidad de vivienda, o al menos a viviendas que provean una seguridad y confort por igual. Un enfoque sufficientarista, por otro lado, afirma que existe un nivel mínimo al cual las personas deben llegar, siendo aceptable la inequidad más allá de ese nivel. Ello constituye una garantía contra una “nivelación hacia abajo”, restringiendo los logros de los más talentosos o los de quienes ponen mayores esfuerzos en los intereses de la igualdad, lo cual tiene resultados potencialmente negativos tanto para los individuos como para la sociedad como un todo. Entonces, en relación a la vivienda, todas las personas deberían tener alguna forma de acomodación para protegerse de las inclemencias del tiempo, pero más allá de este nivel puede ser justificable que algunas personas vivan en la más lujosa comodidad si ellos están dispuestos a ocupar sus fines de semana haciendo mejoras en sus casas o gastando una proporción de sus ingresos en una ampliación. El enfoque sufficientarista puede parecer justificable en algunos casos. Debemos considerar justo que todas las personas tengan acceso a agua potable, limpia y segura, pero si algunas personas tienen acceso a agua mineral naturalmente gasificada de los Alpes italianos, y están dispuestos a gastar sus propios recursos en ella, no debemos considerarlo como un desafío real para la justicia.

¿Pero es adecuado el enfoque sufficientarista para el acceso a la educación superior? ¿Es acaso aceptable, como sucede en muchos sistemas nacionales en la práctica que, debido a las condiciones de acceso para todos a *alguna* forma de educación superior provista, el acceso sea significativamente desigual respecto a la naturaleza de las instituciones de educación superior? Para entender esta interrogante necesitamos mirar más detenidamente los tipos de beneficios que la educación superior provee. Resulta de utilidad distinguir entre beneficios intrínsecos, instrumentales o posicionales. Como sucede con muchos bienes, la educación tiene beneficios que pueden ser intrínsecos, como es el valor de ser educado en sí, tener un profundo entendimiento del mundo, sostener diálogos

críticos con otros, poseer conocimiento sobre un campo de estudio particular o tener la habilidad para realizar operaciones complejas. Más allá de estos beneficios, la educación tiene una serie de beneficios instrumentales, sosteniendo una amplia gama de funciones humanas como el trabajo, la participación política, la salud, etc.

La educación superior, además de su valor intrínseco e instrumental, claramente tiene un valor posicional. Los beneficios posicionales pueden ser entendidos como un derivado de los beneficios instrumentales. Ellos se refieren a las oportunidades que se tienen en relación a las oportunidades de los otros, por ejemplo, en el contexto de una escasez de recursos, si mis oportunidades incrementan, entonces las oportunidades de otros disminuyen, y viceversa. Es así como en la competencia por un número finito de trabajos bien pagados, mi obtención de un grado de licenciatura incrementará mis oportunidades y disminuirá las oportunidades de mis competidores que solo poseen un nivel de enseñanza secundaria. Si un amigo mío –Diego– obtiene un nivel de magíster, mis oportunidades en consecuencia disminuirán. La existencia de beneficios posicionales provenientes de la educación superior hace que el enfoque suficientarista, referido más arriba, sea altamente problemático. Si la educación superior solo tuviese un valor intrínseco, entonces debiese tener una mayor aceptación el acceso a un nivel mínimo para todos, y permitir la continuidad en oportunidades avanzadas de acuerdo con los intereses y valores particulares.

No obstante, en el contexto de los beneficios posicionales, la distribución total de la educación superior es altamente significativa. Incluso si mi amigo Diego y yo tuviésemos el mismo nivel de cualificación –una licenciatura–, si él tiene un título de prestigio y alta calidad de una universidad de elite, y yo tengo uno de una institución poco conocida y de escasos recursos, mis oportunidades se verán afectadas en consecuencia. Ampliando el acceso a la educación superior de un modo estratificado (proveyendo alta calidad a los estudiantes de un nivel socioeconómico alto), se pueden incrementar los beneficios intrínsecos de la educación superior en general, pero no se proveerá ningún beneficio posicional para las poblaciones desaventajadas y, finalmente, no se reducirán las desigualdades.

Por lo tanto, la justicia requiere un enfoque igualitarista hacia el acceso a la educación. ¿Pero ello significa que todas las personas, independientemente de sus habilidades, intereses y circunstancias, deben acceder a la misma forma de educación superior? Podemos encontrar una serie de objeciones a esta posición. Las limitaciones de recursos no serán consideradas aquí –por las razones expuestas más arriba acerca del objetivo de este capítulo, de considerar los principios de un ingreso justo a la educación superior–, por consiguiente, la tarea de reformar sistemas y economías es la de posibilitar su puesta en práctica. Sin embargo, hay objeciones más de fondo en relación a la diferencia de intereses y habilidades de los futuros estudiantes. Como argumenté en un artículo anterior (McCowan, 2012), la educación superior no debiese ser obligatoria ni *de jure* ni *de facto*, este último se refiere a aquellos casos en que el nivel universitario ha llegado a ser esencial para asegurar la empleabilidad. El acceso es solo requerido, por lo tanto, para aquellas personas que realmente desean estudiar en el nivel de educación superior. Claramente, no tiene mucho sentido que una persona acceda a los estudios universitarios si no es capaz de seguirlos. Por lo tanto, se necesita un mínimo de nivel de preparación para garantizar el acceso del futuro estudiante.²

De acuerdo con esta concepción, el acceso debiese estar disponible para aquellos que tengan interés y la preparación para estudiar en este nivel. En los principios internacionales de derechos humanos se expresa de la siguiente forma: “la educación superior debe ser igualmente accesible para todos en base al mérito” (Artículo 26, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*). Hay dos elementos a destacar aquí: primero, el requisito de cupos igualmente accesibles para todos y, segundo, la idea de mérito. Este último es identificado como el único criterio justificable para incluir y excluir a posibles estudiantes en las universidades,³ y pretende proteger contra una serie de criterios injustificables (por ejemplo, nivel socioeconómico,

2 El nivel referido aquí consiste en el desarrollo académico del individuo a lo largo de sus estudios previos. El tema de si algunas personas carecen o no de una habilidad para los estudios de educación superior no será tratado en este capítulo

3 Los términos universidad e institución de educación superior son usados como sinónimos en este capítulo.

contactos familiares, religión, etc.). La noción de mérito puede ser construida de muchas maneras diferentes, en la práctica principalmente a través del rendimiento en exámenes académicos. En los últimos instrumentos de derecho internacional, por ejemplo en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESR) de 1966, el término fue reemplazado por la idea de “capacidad”, que indicaba una perspectiva de futuro –esto es, con una mirada en qué estudiantes tienen un potencial de logro, donde no necesariamente ese potencial se haya desarrollado en su escolaridad pasada–. La “capacidad”, por lo tanto, posibilita una serie de estrategias de discriminación positiva para permitir un acceso preferencial a estudiantes talentosos que hayan tenido una baja calidad de educación básica y secundaria.

Sin embargo, estos debates sobre el mérito están enmarcados en un enfoque de los “primeros clasificados” en el acceso a la educación superior. Todos los instrumentos de derecho internacional defienden procedimientos equitativos para seleccionar a los estudiantes de educación superior, pero no dicen nada sobre el total de cupos disponibles. El principio de accesibilidad está presente, pero no aquel de la *disponibilidad* (Beiter, 2006). Sin embargo, es claramente insuficiente para el sistema tener procedimientos equitativos para seleccionar estudiantes, pero cupos apenas para el 1% de la cohorte etaria. En consecuencia, se necesita poner atención tanto a una selección justa como a la disponibilidad de cupos.

Las políticas de educación superior en vigor ni siquiera han conseguido cumplir parcialmente las disposiciones de accesibilidad defendidas por la ley internacional. Mientras algunos sistemas excluyen explícitamente en base a los antecedentes individuales previos, la mayoría depende de modo importante del nivel socioeconómico, expresado en la forma de pago de una escolaridad previa. Hoy pocos países mantienen una provisión gratuita en la enseñanza superior, incluso en la educación pública. La legislación internacional no especifica ningún requisito en relación a la gratuidad de la educación superior –la realización progresiva de una educación superior gratuita fue consagrada en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESCR), pero no está presente en la posterior Convención de los Derechos

del Niño—. No obstante, sí se especifica que el acceso solo puede determinarse en base al mérito o a la capacidad, agregando que no debe darse en base a la riqueza material.

En términos de disponibilidad, existe una diversidad extrema entre los países, pasando desde una matrícula bruta de un 2% en Chad a un 81% en Nueva Zelanda (UIS, 2013⁴). Para una gran mayoría esta disparidad se relaciona con la riqueza nacional, donde la expectativa para los adultos jóvenes de asistir a la universidad en el transcurso de su vida en los países de la OCDE llega a un 60%. Sin embargo, hay excepciones, algunos países menos ricos presentan altas tasas de matrícula bruta, como son Venezuela (78%), Cuba (62%) y Mongolia (61%) (UIS, 2013). Sin ir más lejos, entre los mismos países de la OCDE, la tasa de matrícula bruta más alta, excluyendo los estudiantes internacionales, es Polonia con aproximadamente un 70% (OCDE, 2013). Por otra parte, observamos que en aquellos países con una matrícula mayor persiste la problemática de la calidad, que se expresa tanto en la calidad general de la provisión, como en su concentración en unas pocas instituciones de elite.

La política de las agencias supranacionales no ha alterado sustancialmente este panorama. Luego de décadas de haber descuidado la educación superior, fruto (entre otras cosas) de los estudios sobre las tasas de retorno de los niveles más bajos de educación (Psacharopoulos, 1994), ha habido un reconocimiento creciente de la importancia de este nivel en el contexto de la economía del conocimiento, ayudado por la publicación de *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise* (World Bank, 2000). La política del Banco Mundial en educación superior (World Bank, 1994) fundamentalmente ha abogado por su expansión a través de nuevos proveedores privados, o a través del cofinanciamiento en las instituciones públicas, teniendo como objetivo la diversificación de las instituciones en este sector. Al respecto, ha habido una sorprendente convergencia global en torno a este modelo de desarrollo de la educación superior. Por otro lado, UNESCO ha presentado una aproximación algo diferente en relación al currículo

4 Las cifras del Institute for Statistics UNESCO (UIS) son para los niveles de ISCED 5 y 6.

(con una base más humanista y ciudadana, y una visión económica menos estrecha) y también sobre el acceso, enfoque que ha sido más marginal en términos de su influencia.

Un documento de la UNESCO que ha presentado una mirada sólida sobre la justicia en educación ha sido la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998. En relación a la equidad, la declaración sostiene:

La admisión a la educación superior debiese estar basada en el mérito, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y dedicación, demostrada por aquellos que buscan acceder a ella, y se inscribe en un esquema que se extiende a lo largo de la vida, y en cualquier momento, con un debido reconocimiento de las habilidades adquiridas previamente. Como consecuencia, ninguna discriminación puede ser aceptada en la concesión de acceso a la educación superior en base a raza, género, lengua o religión, o distinciones económicas o sociales, o discapacidad física (UNESCO, 1998).

Este pasaje del Artículo 3 provee una expresión fuerte y comprensiva de equidad de acceso. Es complementado por otras tres secciones en el mismo artículo, enfatizando respectivamente: la importancia de la vinculación entre los niveles más básicos del sistema educacional, el sistema de admisión basado en el mérito y la discriminación positiva para grupos específicos como los pueblos indígenas. Este documento provee una admirable defensa de la igualdad de oportunidades, reconciliando los requerimientos tanto de justicia procesal como de justicia social. Sin embargo, se mantiene como un documento de aspiraciones, no es vinculante para los países y, para la mayoría, se subordina a las visiones de la educación superior basadas en las demandas consideradas más urgentes de competitividad y eficiencia.

A pesar de observar esta convergencia política global, existen características nacionales específicas, donde países han adoptado estrategias para dirigir este problema común de asegurar una expansión equitativa del sistema en un contexto de limitaciones presupuestarias. La siguiente sección busca evaluar los diversos enfoques tomados por tres países –Reino Unido, Brasil y Kenia–, y el panorama de los resultados para el acceso.

Equidad de acceso en contextos nacionales

Esta sección proveerá esbozos de políticas de acceso a la educación superior en tres países. Debido a que el espacio disponible no permite dar un adecuado abordaje a los factores contextuales relevantes para cada caso, estos serán tratados en viñetas para destacar divergencias en relación a los ejes comunes de interés de este estudio. Como se sostuvo más arriba, los tres países tienen niveles de ingreso diferentes usando la clasificación de ingresos del Banco Mundial: alto (Reino Unido), medio superior (Brasil) y bajo (Kenia), y tienen niveles de matrícula neta de, aproximadamente, 49%, 14% y 4%, respectivamente.⁵ Estos países también presentan diferentes formas de desigualdad y de barreras de acceso para determinados grupos de la sociedad. Aun así, en los tres casos, los gobiernos están efectivamente comprometidos con la misma tarea, que es la de expandir el acceso a la educación superior al máximo posible teniendo en cuenta las limitaciones financieras, mientras intentan, al mismo tiempo, maximizar el impacto del sistema en la sociedad y en la economía.

Reino Unido

El sistema de educación superior del Reino Unido⁶ posee un pequeño número de muy antiguas instituciones (en particular, Oxford y Cambridge datan de los siglos XII y XIII), pues la mayor parte de la expansión tuvo lugar en el siglo XX. Con excepción de una cantidad reducida de proveedores exclusivamente privados, la mayoría de las universidades del país exhiben una naturaleza híbrida, bajo la forma de fundaciones privadas, pero que reciben grandes montos de financiamiento público, el cual se ha reducido considerablemente en los últimos años. El pago en las universidades “públicas” fue introducido en 1998, y se ha incrementado constantemente hasta su nivel actual de 9 mil libras para la mayor parte de las instituciones. Sin embargo, existen préstamos dispo-

5 La cifra para Kenia es la tasa bruta de matrícula, ya que la cifra de la tasa neta no está disponible.

6 Con el objeto de facilitar la lectura, será utilizado el término Reino Unido, pese a que de hecho existen algunas diferencias significativas entre los sistemas de educación superior de Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte.

nibles de 100% para los estudiantes que cursan su primer grado, asegurando de esta manera que los cupos de educación superior continúen siendo absorbidos. En total, las tasas de matrícula se han expandido a 49% en 2011/12 (BIS, 2013b).

Por lo tanto, el modelo adoptado por el Reino Unido para la expansión equitativa de la educación superior ha sido mediante el cofinanciamiento y los préstamos avalados por el Estado. Esta estrategia ha permitido la continuidad de la expansión del sistema sin una inversión inmediata del Estado (aunque últimamente los costos de los préstamos para el Estado pueden estar siendo altos). Además, ha surgido una política complementaria en el gobierno actual, que ha implicado la entrada de proveedores con fines de lucro, lo que está teniendo un desarrollo de una alta significación potencial, aunque no se observa un impacto significativo en el acceso.

Hay algunos puntos muy positivos del panorama de la educación superior en Reino Unido. En primer lugar, existe una disponibilidad sustantiva en una de las más de cien universidades para aquellos estudiantes que hayan completado su educación secundaria. En segundo lugar, los préstamos están disponibles universalmente para cubrir los aranceles. Estos préstamos solo deben ser pagados una vez que el graduado gana más de un determinado nivel de salario, con una tasa de interés preferencial. En tercer lugar, los requerimientos de entrada son flexibles para estudiantes “maduros”, que abandonaron el sistema la primera vez y/o que no tienen las necesarias cualificaciones académicas, permitiendo su regreso al sistema en una etapa posterior. Además, han sido implementadas una serie de políticas de “ampliación de la participación”, como también trabajos de divulgación en las escuelas para aumentar las aspiraciones de posibles estudiantes con trayectorias no tradicionales.

Sin embargo, se observan desigualdades significativas. Como se indicó anteriormente, la brecha entre los grupos socioeconómicos altos y bajos no ha cambiado mayormente en el contexto de esta rápida expansión. La clase social es la barrera más importante para el acceso a la educación superior en Reino Unido, más que otras dimensiones como las desigualdades asociadas al género y a la raza/etnia. Mientras los préstamos están disponibles universalmente, hay una serie de factores que pueden actuar sutilmente

como barreras para los estudiantes de bajo nivel socioeconómico o para la clase trabajadora, incluyendo elementos como el rechazo al endeudamiento, un elevado costo de oportunidad y una percepción de “no pertenencia” a la universidad. Además, es un sistema altamente estratificado. En la cima del montón se encuentran las universidades del Grupo Russell –que son selectivas y con un perfil de investigación intensiva–,⁷ seguidas por una serie de instituciones de nivel medio donde encontramos a las antiguas escuelas politécnicas orientadas preferentemente hacia la formación profesional (a las cuales se les concedió el estatus de universidad en 1992), y luego una serie de nuevas instituciones de bajo prestigio. Los estudiantes provenientes de bajos niveles socioeconómicos están desproporcionalmente representados en las nuevas instituciones de bajo prestigio. Podemos afirmar que el Reino Unido, por lo tanto, puntúa bastante bien en relación a la disponibilidad y a la accesibilidad, pero pobremente en relación a la estratificación. Además, las estrategias en vigor para asegurar el acceso son, por decir lo menos, precarias con un cuestionamiento a la sustentabilidad del generoso sistema de préstamos.

Brasil

En contraste con el caso del Reino Unido, Brasil ha diferenciado fuertemente los sectores público y privado. Las universidades públicas aún tienen una relación fuerte con el Estado (tanto las del gobierno federal como las de cada estado) y son completamente gratuitas para los estudiantes. Las universidades privadas tienen una autonomía significativa, con bajo financiamiento público, generando su base de ingresos principalmente del pago directo de aranceles por parte de los estudiantes. Con la excepción de las antiguas universidades católicas, las más prestigiosas instituciones se encuentran en el sector público. El sistema se expandió rápidamente desde los años 90, en el contexto de políticas neoliberales de privatización en varios sectores sociales. El rápido crecimiento en el número de instituciones de educación superior fue seguido por el incremento en el número de estudiantes, el cual pasó de

7 <http://www.russellgroup.ac.uk/>

un 1,5 millones en 1992 a 6,5 millones en 2011, con una tasa de matrícula de un 14,3% (neta) y de 28,2% (bruta) en 2011 (Cardoso Amaral, 2013).

Sin embargo, el acceso a la educación superior aparece seriamente limitado para los grupos socioeconómicos bajos en Brasil. Mientras las universidades son gratuitas, el ingreso depende de la aprobación de exámenes competitivos, con más de 100 candidatos por cupo disponible en las carreras más populares. La aprobación de estos exámenes está fuertemente relacionada con una alta calidad de la educación básica y secundaria, y con la asistencia a cursos pagados de preparación, ambas instancias inalcanzables para los estudiantes de ingresos económicos más bajos. Del mismo modo, los costos reducidos que presentan algunas instituciones privadas actúan como barrera para los estudiantes más pobres. Inclusive muchos brasileños de clase media autofinancian sus carreras trabajando a tiempo completo, mientras estudian en la noche.

Si bien ha habido algún incremento en el número de cupos disponibles en las universidades federales desde la llegada al gobierno del Partido de los Trabajadores en el año 2002, el modelo de expansión ha sido, y continúa siendo, desarrollado principalmente a través del sector privado. El acceso ha sido facilitado en alguna medida por los préstamos, pero a diferencia del Reino Unido, estos no son universales y no cuentan con las mismas garantías preferenciales de pago. El programa más significativo de aseguramiento de acceso para estudiantes de bajos ingresos ha sido la iniciativa Prouni (Programa Universidad Para Todos), el cual concede reducciones tributarias a las instituciones privadas a cambio de cupos sin pago de aranceles para estudiantes de bajos ingresos. Este esquema ha sido altamente exitoso en términos cuantitativos, con más de un millón de estudiantes accediendo a la educación superior. Sin embargo, una vez más, es un modelo estratificado de acceso, donde la mayor parte de estos estudiantes de bajos recursos económicos entran a instituciones de bajo prestigio que tienen un bajo valor en el mercado de empleos (Leher, 2010).

Tal vez la política de mayor visibilidad en relación al acceso a la educación superior ha sido la introducción de cuotas en las instituciones públicas. Siguiendo las acciones de varias universi-

dades individuales, el gobierno federal aprobó una ley en 2012 garantizando cupos de un 50% para estudiantes de escuelas estatales descendientes de la población africana o indígena. Los afro-brasileños son una población con una baja representación en las universidades brasileñas, como también lo son los grupos indígenas. Esta política está teniendo un impacto significativo en la composición del estudiantado en las universidades públicas de alto prestigio, a pesar de la limitada expansión del número total de cupos sin pago de arancel. Además de las cuotas, existen otras políticas de acción afirmativa en universidades públicas, como son los bonos en los puntajes de los exámenes de entrada de los estudiantes de bajos ingresos.

Brasil ha llevado a cabo significativos avances en términos de disponibilidad de cupos, aunque son bajos en relación a muchos otros países de ingreso medio, incluyendo aquellos de la región latinoamericana. La accesibilidad para los grupos de bajos ingresos y grupos desfavorecidos ha sido facilitada por políticas focalizadas, incluyendo el Prouni y las cuotas. No obstante, todavía es un sistema altamente estratificado, con un acceso a la mayor parte de las instituciones de calidad y de prestigio restringido a los grupos de ingresos económicos más altos.

Kenia

La educación superior en Kenia comenzó con la Universidad de Nairobi, que en 1970, obtuvo su independencia de la Universidad de Londres y de la Universidad del Este de África. La expansión del sistema fue lenta hasta el 2000, cuando fueron creadas una serie de nuevas instituciones públicas y privadas. Hoy existen 22 instituciones públicas y 22 privadas, casi todas ubicadas en los mayores centros urbanos. Aproximadamente, solo 90 mil estudiantes de los 360 mil se encuentran en instituciones privadas. El acceso aún es muy lento, con una tasa de matrícula de un 4%, con una baja participación femenina y una baja representación de regiones geográficamente marginales del país. Así como Brasil, la existencia de exámenes competitivos para las universidades públicas y aranceles en las universidades privadas impide que los estudiantes de bajos ingresos ingresen a alguno de los dos tipos de instituciones.

Sin embargo, quizás el desarrollo más significativo y distintivo ha sido la emergencia de una vía paralela de ingreso a las universidades públicas. Los estudiantes que no pasan los exámenes competitivos de entrada pueden, no obstante, ser admitidos en las prestigiosas universidades públicas (por ejemplo, en Nairobi y Kenyatta), a través del pago de un arancel significativo (Oketch, 2003; Wangenge-Ouma, 2007). Así, finalmente, estos estudiantes obtienen un diploma que no se diferencia en nada de aquellos que ingresaron por la vía de entrada competitiva, lo cual tiene obvias implicaciones para la equidad. Las elites capaces, a través de sus recursos financieros, de insertar a sus hijos en las universidades de prestigio garantizan su seguridad financiera futura. También se presentan problemáticas asociadas a la calidad, pues el número de estudiantes que se suma (alrededor del 80% de los estudiantes ingresan a través de la vía paralela) hace intolerable la sobrecarga para los recursos humanos y físicos.

El modelo de expansión de Kenia, por lo tanto, ha sido la mantención de la excelencia del ingreso de los estudiantes en las universidades públicas, con un número altamente restrictivo de cupos gratuitos en base a exámenes competitivos. Sin embargo, se dirige también a la alta demanda de la clase media alta a través de la expansión de instituciones privadas, como también de vías privadas en las instituciones públicas. Ninguna de estas estrategias permite una adecuada expansión de la equidad.

Reflexiones finales: Hacia un marco conceptual

Al evaluar si las políticas de educación superior son equitativas o no, es necesario poner atención a tres dimensiones: *disponibilidad*, *accesibilidad* y *horizontalidad*. La *disponibilidad* se relaciona con el número total de cupos disponibles, como también con la existencia de facilidades adecuadas, equipos de profesores, entre otras, tal como se expone en el esquema 4As (Tomaševski, 2006). No obstante, la existencia de cupos no significa que ellos serán *accesibles*, o al menos no para todos los individuos y grupos. Existen barreras como los costos de aranceles, los exámenes competitivos que afectan a aquellos que provienen de una escolarización de pobre calidad, la localización geográfica de las instituciones,

como también una serie de otras restricciones como el idioma, la cultura y la identidad. No obstante, considerando el contexto en que estas estrategias son implementadas para asegurar el acceso a todos al sistema, aún existen problemas de estratificación. En este caso, se observa una jerarquía de prestigio y calidad entre las universidades, con los estudiantes pobres generalmente confinados a las instituciones de menor importancia. La *horizontalidad*, en consecuencia, es la característica de igual prestigio y calidad a través del sistema. No es necesario que sean instituciones idénticas, pues se puede valorar la diversidad en relación al ethos, a la especialización, al tamaño de la institución, a la distribución de las carreras enseñadas, a los focos de investigación, entre otras características. Sin embargo, esta diversidad debe existir en un contexto de una consistente alta calidad y reconocimiento de los diplomas en el conjunto de la sociedad. Como se discutió más arriba, se necesita una base igualitarista más que suficientarista para la distribución de la educación superior, dada la naturaleza posicional del bien.

Si aplicamos este esquema a los tres países citados más arriba, podemos ver que todos han intentado incrementar la disponibilidad en los últimos años –y todos han tenido éxito en ello, aunque Brasil y particularmente Kenia han comenzado desde una base pequeña–. No obstante, esta expansión de la disponibilidad no ha sido acompañada en todos los casos por una facilitación de la accesibilidad, siendo las mayores barreras tanto los exámenes competitivos para los cupos libres de arancel como los cobros de arancel en las instituciones privadas. Han sido observadas dos formas parcialmente exitosas de políticas dirigidas a estas barreras. La primera y más prominente es la asignación de préstamos y becas para facilitar el ingreso a instituciones que cobran arancel –particularmente el sistema de préstamos en Reino Unido, y también la iniciativa de Prouni y los préstamos parciales en Brasil–. La segunda son las políticas de discriminación positiva en relación a la selección de estudiantes en instituciones de alto prestigio, por ejemplo, las cuotas raciales en Brasil.

Sin embargo, incluso estas políticas más progresistas no representan una solución completamente adecuada. Las políticas

de cuotas se dirigen a los grupos injustamente desfavorecidos, teniendo en cuenta su discriminación en la sociedad o la pobre calidad de su escolaridad previa, pero a fin de cuentas operan dentro de las restricciones en torno a la disponibilidad. Ellas proveen una distribución más justa de aquellos cupos que están disponibles, pero no aseguran un número suficiente de cupos.

Los sistemas de préstamos van en la misma dirección de la accesibilidad, aunque, como se discutió más arriba, hay aún barreras sutiles que operan para los estudiantes de bajos ingresos. Por otra parte, pese a que los estudiantes pobres pueden obtener efectivamente acceso al sistema a través de préstamos y otros tipos de becas disponibles gracias al programa Prouni, aún persiste el problema de la horizontalidad. En Brasil y Reino Unido, estudiantes “no tradicionales” (aquellos que son primera generación en sus familias en ir a la universidad) están asistiendo predominantemente a instituciones de bajo prestigio. En el caso de Brasil, la nueva demanda está siendo absorbida por instituciones privadas y, en el Reino Unido, por las antiguas escuelas politécnicas y las nuevas universidades establecidas de orientación mayormente profesional.

Las dos elecciones disponibles, entonces, parecen ser: primero, asignar de manera más equitativa un número insuficiente de cupos; y, segundo, expandir el sistema de modo no equitativo –dicho en otras palabras, cortar el mismo pastel de diferente manera o aumentar el tamaño del pastel, pero aún distribuirlo injustamente–. Lo que necesitamos, en su lugar, es un enfoque del acceso a la educación superior que asegure simultáneamente cupos suficientes (disponibilidad), condiciones para apoyar el acceso de todos a estos cupos (accesibilidad), y una alta calidad y reconocimiento consistente (horizontalidad).

Estos principios fueron formulados en un estudio previo de la siguiente forma (McCowan, 2007):

1. Debería haber cupos suficientes para todos los miembros de la sociedad que lo deseen, y con un mínimo nivel de preparación, puedan participar en la educación superior.
2. Los individuos deben tener una oportunidad justa de obtener un cupo en la institución de su elección.

El primer principio se relaciona principalmente con la disponibilidad y la accesibilidad, mientras el segundo con la horizontalidad. Es importante destacar primeramente que un sistema de acceso equitativo no significa que la presencia de criterios de selección sea ilegítima (McCowan, 2012). Todos los estudiantes necesitan cierto nivel de preparación en orden de comprometerse significativamente con los contenidos de la formación, por lo tanto, se justifica que las universidades estimen el nivel de preparación y admitan solo a quienes completen estos criterios, de alguna manera concebidos. El acceso a instituciones de educación superior debe estar basado en criterios, no en la competencia por determinados cupos fijos y escasos.

Dos cuestiones importantes no pueden ser resueltas completamente en este capítulo. La primera es la cuestión de cuál es la preparación mínima que debería formularse. Claramente la pregunta depende del contexto y de la materia específica a ser estudiada, y es legítimo reconocer un grado de variabilidad. Sin embargo, se debe tener cuidado en no permitir que el criterio de preparación mínima resulte en un abuso y se convierta en otro mecanismo de exclusión. La segunda cuestión se refiere a cómo exactamente el sistema debe asegurar el segundo principio, el que los estudiantes tengan una oportunidad justa de llegar a la universidad de su elección, o al menos no ser confinados a instituciones indeseables. El principio será imposible de realizar si existe un pequeño número de instituciones con un sistema donde todos los futuros estudiantes aspiran a asistir. En un contexto de horizontalidad, no obstante, no habrá este tipo de presión, incluso teniendo en cuenta la calidad y el prestigio.

Como se sostuvo más arriba, el Artículo 3° de la Declaración de la UNESCO de 1998, provee una fuerte base para concebir la equidad de acceso con énfasis en: la protección contra la discriminación basada en las características de procedencia de las personas; la entrada a la universidad en cualquier momento de la vida; y, la puesta en marcha de acciones afirmativas para grupos específicos. Sin embargo, hay otras áreas a las que poner atención. Primeramente, así como en el derecho internacional, la cuestión de la disponibilidad no se ataca completamente –siendo que la

existencia de cupos suficientes es una característica fundamental de un sistema equitativo—. Segundo, el foco en el mérito es problemático, pues sugiere la selección del “mejor” en lugar de abrir espacios para todos quienes son capaces de estudiar en educación superior. Como se señaló más arriba, la selección debería ser en base a criterios, y no de competencia por un número predefinido de cupos. Tercero, se debe atender tanto a la estratificación entre las instituciones—lo cual ocurre primeramente a través de los niveles de aranceles y los exámenes de ingreso—, como a la necesidad de evitar la relegación de los estudiantes desfavorecidos a instituciones de baja calidad/prestigio.

En consecuencia: ¿cuáles son las implicaciones de estos principios para la política? Ciertamente, la visión entregada aquí es muy demandante, y no resulta atractiva para los *policymakers* que buscan soluciones que alteren lo menos posible. Esta sección final esbozará algunos puntos claves en relación a cinco áreas: expansión, financiamiento, aranceles, exámenes de ingreso y sector privado.

Un acceso equitativo requiere una mayor expansión de los sistemas de educación superior. No necesariamente se requieren cupos para el 100% de la población, dado que no todos desean estudiar en la universidad o no todos estarán suficientemente preparados en determinado punto de la vida. No obstante, con muy pocas excepciones, los sistemas de educación superior alrededor del mundo deben expandirse. Así también, los cupos disponibles deben ser capaces de contraerse o incrementarse en relación a la demanda y a la capacidad de los estudiantes en un año particular. Este tipo de sistema flexible hace de las cuotas algo redundante; ya no será necesario asignar cupos a estudiantes desaventajados sobre estudiantes de alto rendimiento procedentes de grupos aventajados, dado que habrá cupos suficientes para ambos grupos (aunque aún existirá un espacio para políticas de acción afirmativa para asegurar que todos alcancen los niveles requeridos de preparación académica).

Las implicaciones para el acceso universal al financiamiento son, evidentemente, sustanciales. Mientras podemos justificadamente argumentar que una gran proporción del gasto público se asignará a la educación superior, pocos países tienen los recursos para financiar un acceso universal a los costos actuales y, particularmente,

los países de bajos ingresos que se debaten al mismo tiempo con las demandas de los niveles educacionales más bajos y con otros servicios públicos básicos. Describiendo los principios de un sistema equitativo, este capítulo en ninguna forma pretende sugerir que encontrar los recursos necesarios para financiarlo es una tarea fácil; solo decimos que es importante, primero, deliberarlo en una sociedad justa, y luego considerar las estrategias alternativas para lograrlo y las prioridades para su progresión. Además, hay modos alternativos de organizar la educación superior que pueden tener costos menores que en la actualidad.

Dadas estas limitaciones de financiamiento, la puesta en marcha de aranceles ha aparecido como la respuesta más obvia. Además, ellos han aparecido en el contexto en que la mayoría de los estudiantes que asisten en la actualidad a la educación superior tienen un origen socioeconómico alto y, por lo tanto, son capaces de pagar, como también pueden aprovechar los beneficios financieros derivados de sus estudios. No obstante, existe un peligro significativo en la introducción de aranceles. La existencia de barreras puede cristalizar las desigualdades, haciéndolas incluso más duras en el afán de alterar el escenario actual de cupos hoy tomados esencialmente por estudiantes de las familias de ingresos altos. Un bajo nivel de aranceles como es una matrícula básica puede ser admisible solo si ella no actúa como una barrera para los estudiantes de ingresos más bajos, pero no así un pago significativo. Los problemas se han exacerbado en una situación de aranceles de diversos montos, desafiando severamente la dimensión de horizontalidad con estudiantes ricos capaces de pagar por diplomas de alta calidad y prestigio. Este fenómeno es observado en particular en el sector privado de Brasil, en el cual los aranceles pueden variar desde escasos 300 dólares hasta 3 mil dólares al mes.

Dados estos comentarios sobre los aranceles, el crecimiento del sector privado no es una política deseable para la equidad de acceso. En el caso que las instituciones privadas de educación superior pueden proveer beneficios públicos, y si éstas están comprometidas con estos principios de acceso equitativo, entonces ellas tienen un rol –de hecho muchas instituciones filantrópicas alrededor del mundo hacen positivas contribuciones a la sociedad–. Las institu-

ciones con fines de lucro, sin embargo, son incapaces de cumplir con este rol, dado el conflicto potencial entre la producción de lucro y el beneficio público (McCowan, 2004b).

Como se discutió más arriba, los exámenes de ingreso no necesariamente necesitan eliminarse, más bien ellos deben llegar a establecer criterios más que normas de referencia. Los exámenes de ingreso determinan si los futuros estudiantes tienen una preparación suficiente (sea académica o de otro tipo) para comprometerse completamente con la carrera, y así poder beneficiarse al máximo posible. Existen implicaciones significativas aquí para los niveles básicos y secundarios, y es importante observar estas problemáticas de acceso a la educación superior en relación al conjunto del sistema. Si algunos estudiantes están inadecuadamente preparados debido a su escolarización previa, entonces una provisión gratuita debe estar disponible. Además, para aquellas personas que deciden no estudiar en la universidad a la edad de 18, debiese ser fácil volver a entrar en otras etapas de sus vidas.

El panorama global no es muy auspicioso en relación a los requerimientos expuestos para las políticas. La mayor parte de los sistemas están en la ruta de incrementar la mercantilización del acceso, reducir el currículum y estratificar los tipos de institución, exacerbando las desigualdades incluso en contextos de expansión. No obstante, hay algunos trazos luminosos, por ejemplo en el contexto de los países considerados en este capítulo, la alta inversión en las universidades federales en Brasil (incluyendo el establecimiento de universidades en ciudades del interior del país, incrementando el número de cupos e introduciendo nuevos procedimientos de selección vía el examen ENEM); y, en el Reino Unido, facilitando la entrada de estudiantes mayores vía cursos de “acceso”. Quizás el desaliento pueda enfrentarse diseminando los brotes verdes de estas iniciativas dadas en muchos países alrededor del mundo, animando su crecimiento incluso en el contexto de tendencias hostiles.

Referencias bibliográficas

- Beiter, K. (2006). *The protection of the right to education by international law*. Leiden: Martinus Nijhoff.
- BIS (2013a). *Widening participation in higher education*. London: Department for Business, Innovation & Skills.

- BIS (2013b). *Participation Rates in Higher Education: Academic Years 2006/2007 – 2011/2012 (Provisional)*. London: Department for Business, Innovation & Skills.
- Brighouse H. & Swift, A. (2006). Equality, Priority, and Positional Goods. *Ethics*, 116, 471–497.
- Cardoso Amaral, N. (2013). A Educação Superior Brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. Paper presentado en 36th annual meeting of the Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Goiana, Brazil.
- Leher, R. (2010). Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. En J. P. Magalhaes. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond.
- McCowan, T. (2004a). The growth of private higher education in Brazil: implications for equity and quality. *Journal of Education Policy*, 19(4), 453-472.
- McCowan, T. (2004b). Tooley's Seven Virtues and the Profit Incentive in Higher Education. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 2(2). Recuperado de <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=29>.
- McCowan, T. (2007). Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education*, 53(5), 579-598.
- McCowan, T. (2012). Is there a universal right to higher education? *British Journal of Educational Studies*, 60(2), 111-128.
- McCowan, T. (2013). *Education as a human right: principles for a universal entitlement to learning*. London: Bloomsbury.
- Meyer, H. D., St. John, E. P., Chankseliani, M. & Uribe, L. (Eds.). *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice*. Rotterdam: Sense.
- Morley, L. & Lugg, R. (2009). Mapping meritocracy: Intersecting Gender, Poverty and Higher Educational Opportunity Structures. *Higher Education Policy*, 22(1), 37-60.
- OCDE (2013). *Education at a Glance*, OCDE Publishing. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1787/eag_highlights-2013-en
- Oketch, M. O. (2003). Market Model for Financing Higher Education in Sub Saharan Africa: Examples from Kenya. *Higher Education*, 16(3), 313-332.
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to Investment in Education: A Global Update. *World Development*, 22(9), 1325-1343.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Allen Lane Penguin.
- Task Force on Higher Education and Society (2000). *Higher education in developing countries: peril and promise*. Washington, DC: World Bank.
- Tomaševski, K. (2006). *Human rights obligations in education: the 4-A scheme*. Nijmegen: Wolf Legal Publishers.
- Trow, M. (1974). Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. En OCDE (ed.). *Policies for Higher Education*. Paris: OCDE.
- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action*. World Conference on Higher Education, Paris.
- UNESCO - Institute for Statistics (UIS) (2013). Statistical tables. Recuperado de <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=167>
- Wangenge-Ouma, G. (2007). Higher education marketisation and its discontents: the case of quality in Kenya. *Higher Education*, 56(4), 457-471.
- World Bank (1994). *Higher education: the lessons of experience*. Washington, DC: World Bank.

CONSTRUIR Y SOSTENER LAS INSTITUCIONES DE LA EQUIDAD: LECCIONES COMPARATIVAS DE LOS ESTADOS UNIDOS EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO

CATHERINE HORN

Introducción

Demandas globales del mercado de trabajo, así como un mayor desarrollo de la sociedad civil, exigen una creciente equidad en el acceso, participación y finalización de la educación post-secundaria (World Bank, 2002). A nivel internacional, y particularmente en los Estados Unidos, los desafíos legales, políticos y legislativos recientes han puesto de relieve la continua necesidad de entender cuidadosamente y abordar las barreras estructurales que restringen la equidad en el acceso a la universidad. Aunque se ha experimentado un aumento en la participación, el acceso, especialmente en las instituciones más selectivas, permanece estratificado económica y étnicamente (OCDE, 2009). Además, las tasas de retención y graduación son igualmente dispares (Bowen, Chingos y McPherson, 2009).

Dado que en los Estados Unidos se mantiene un compromiso con aumentar el acceso y el éxito en la educación terciaria, el presente trabajo tiene por objeto proporcionar una visión general de algunas de las lecciones que hemos aprendido a lo largo del último siglo acerca de los beneficios de la diversidad y cómo las universidades pueden crear entornos que se benefician de esta. A tal efecto, el documento abarcará cuatro áreas específicas:

- 1) Visión general del Sistema de Educación Superior en Estados Unidos;
- 2) Los constantes desafíos y problemáticas del Sistema de Educación Superior en los Estados Unidos;
- 3) Lo que hemos aprendido de la investigación sobre los beneficios de la diversidad;

- 4) Acciones específicas que las universidades deben tener en cuenta en la promoción de una agenda de equidad.

Visión general del Sistema de Educación Superior en Estados Unidos

La educación superior en los Estados Unidos históricamente ha sido influenciada por varios temas filosóficos (Eckel y King, 2004). En primer lugar, los supuestos sobre el valor de un gobierno nacional limitado se han traducido en la creación de universidades y colegios que permanecen, en gran medida, protegidos del control del gobierno presente en la mayoría de los otros países. Las universidades de los Estados Unidos también se han visto influenciadas por la creencia en el capitalismo de libre mercado y la utilidad de la competencia como un medio para lograr la calidad. Finalmente, la educación superior en Estados Unidos ha sido filosóficamente influenciada por un compromiso social más amplio con la educación superior como un componente esencial para la movilidad social ascendente. Dentro de ese enfoque se ha considerado importante aumentar el acceso, asumiendo que la universidad debe ser cada vez más inclusiva y representativa del conjunto de los estudiantes. Dentro de estos grandes marcos se encuentra la actual estructura de la enseñanza superior.

Estructura y tamaño

Actualmente, el sistema de educación superior en los Estados Unidos tiene más de 4 mil instituciones que otorgan títulos oficiales, diferentes en su tipo y finalidad (U. S. Department of Education, 2011). En general, estas instituciones se pueden clasificar en dos grandes categorías: universidades comunitarias, con programas de dos años; e instituciones tradicionales, con programas de cuatro años.¹ Aproximadamente el 60% de todas las licenciaturas corresponden a instituciones tradicionales, que ofrecen licenciaturas en una amplia gama de disciplinas (véase la Figura 1).

1 Estados Unidos tiene más de 2 mil instituciones que sirven principalmente como centros de formación profesional, donde los estudiantes buscan certificación y formación técnica, sin ser egresados de la universidad (U. S. Department of Education, 2011).

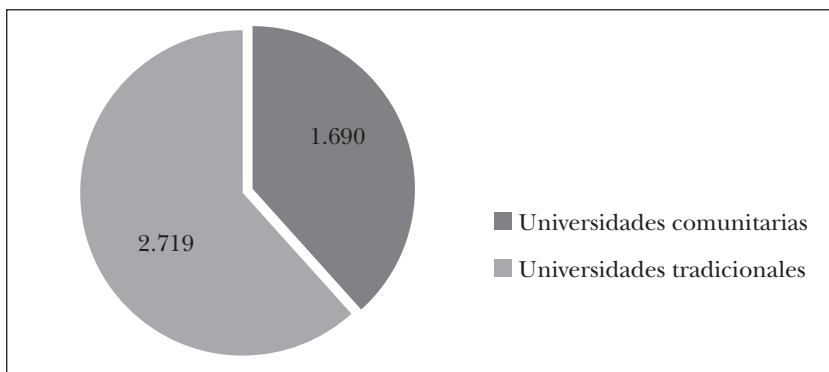


Figura 1. Distribución por tipo de institución de Educación Superior, 2010. *Fuente:* United States Department of Education (2011).

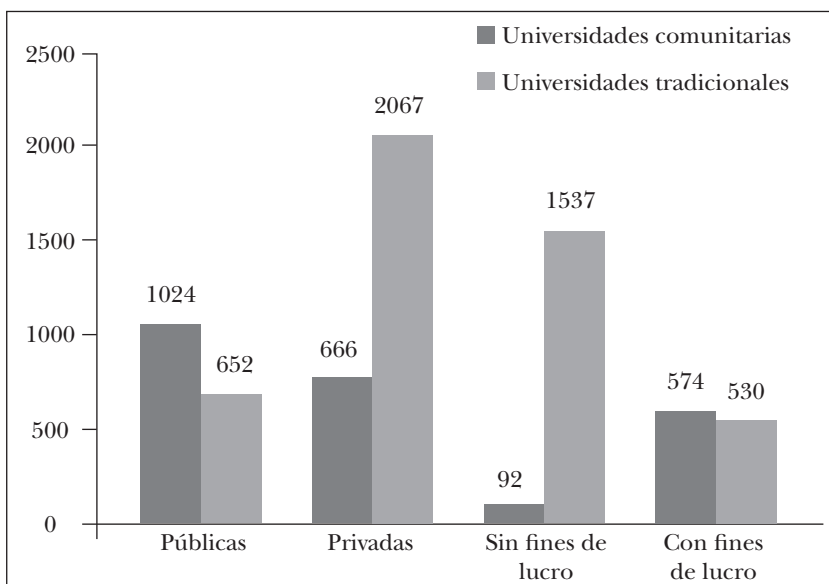


Figura 2. Distribución de Universidades comunitarias e Instituciones tradicionales de acuerdo a dependencia y fines de lucro, 2010. *Fuente:* United States Department of Education (2011).

Entre las instituciones tradicionales o de cuatro años, el 75% son privadas y solo dos de cada diez se designa como “con fines de lucro” (véase la Figura 2). Por otra parte, seis de cada diez universidades comunitarias son administrados por el Estado, y la presencia de

universidades “con fines de lucro” es un poco más pronunciada, encontrándose que tres de cada diez universidades comunitarias caben en este grupo (véanse las Figuras 1 y 2).

Aproximadamente, del total de estudiantes matriculados en universidades en el año 2009, 17 millones y medio son de pre-grado y 2,8 millones son de postgrado (U. S. Department of Education, 2011). Cuatro de cada 10 estudiantes universitarios están matriculados en una institución de dos años (véase la Figura 3), y la gran mayoría de los estudiantes (95%) de dichas universidades lo hace en instituciones públicas (véase la Figura 3).

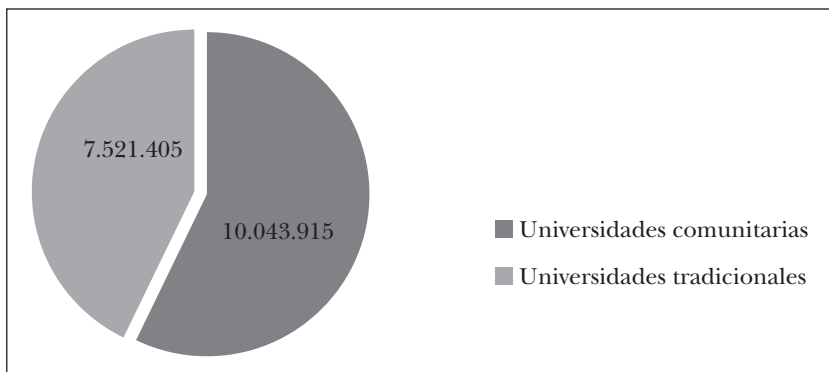


Figura 3. Distribución de matrículas de pregrado según tipo de institución, 2009. *Fuente:* Datos proporcionados por United States Department of Education (2011).

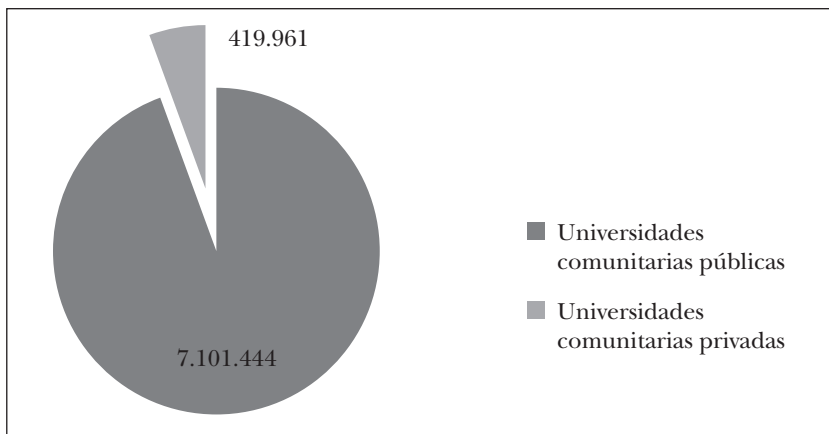


Figura 4. Distribución de matrícula de Universitarias Comunitarias según dependencia, 2009. *Fuente:* United States Department of Education (2011).

Entre los estudiantes que asisten a las universidades de 4 años, poco más del 60% están matriculados en instituciones públicas (véase la Figura 5).

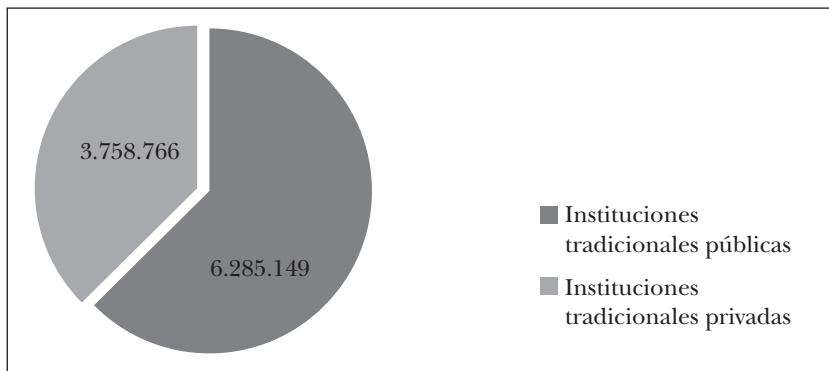


Figura 5. Distribución de matrícula cuatrienal según dependencia institucional, 2009. *Fuente:* United States Department of Education (2011).

Financiación

Las universidades en Estados Unidos son financiadas por varias fuentes, cuya importancia varía dependiendo del tipo de institución. En términos generales, las principales fuentes de ingresos son: matrícula y aranceles, incluyendo ayuda financiera; créditos, becas y contratos de diversas agencias federales, estatales y locales, así como de fuentes privadas; donaciones; y, por último, las ventas de fuentes auxiliares (Eckel y King, 2004).

Como se puede ver en la Figura 6, las dos fuentes de ingresos más importantes son la colegiatura y consignaciones del estado. En el caso de las instituciones de cuatro años, en el 2009, el 20% de los ingresos provenía de la colegiatura y casi el 25% de los créditos estatales y locales. En las instituciones de dos años, una proporción algo menor provenía de la colegiatura y casi la mitad del total de los ingresos correspondía a créditos estatales y locales. En comparación, las instituciones privadas suelen recibir una mayor proporción de los ingresos totales de la matrícula y cuotas, donaciones privadas y de los contratos, y de los rendimientos de las inversiones (Dougherty, 2004). Como señalan Eckel y King: “Una de las interrogantes perennes acerca del financiamiento de

la educación superior en los Estados Unidos es cómo gran parte de los costos de la educación debería recaer sobre el gobierno, y cuánto en los estudiantes y las familias” (2004, p. 5).

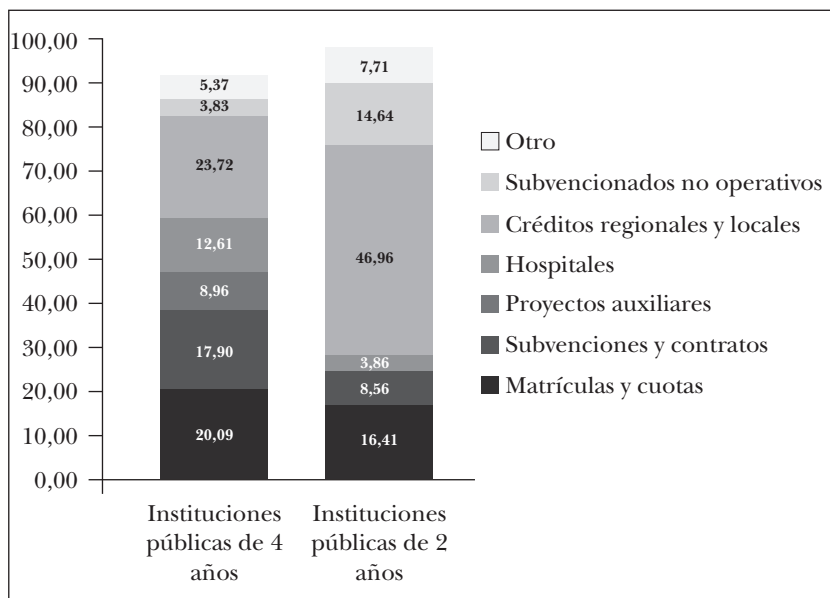


Figura 6. Fuentes de ingresos de las Instituciones de Educación Superior, por tipo de institución, 2009. *Fuente:* United States Department of Education (2011).

Profesorado

En el 2009, se contaba con 1,4 millones de profesores, que se distribuían uniformemente entre trabajadores a tiempo parcial y profesores a tiempo completo (NCES, 2011). 68% del profesorado de las universidades públicas de cuatro años eran empleados a tiempo completo, en comparación con solo el 48% de sus colegas de universidades privadas de cuatro años, el 44% en las instituciones privadas de dos años y solo 30% en las universidades públicas de dos años. El porcentaje de profesores con permanencia ha disminuido en los últimos años, en parte debido al creciente número de instituciones con fines de lucro (NCES, 2011).

Política y legislación

El desarrollo e implementación de políticas de educación superior se da a múltiples niveles, incluyendo el institucional, el estatal y el federal. Al nivel federal, entre los principales colaboradores en las políticas se considera a funcionarios electos, además de equipos provenientes tanto de los poderes ejecutivo y legislativo del gobierno como también del sector de Educación Superior. También este nivel es afectado por la acción de Asociaciones que representan a instituciones y grupos de interés constituidos. Todos estos actores aconsejan, presionan y proveen información (Prisco, Hurley, Carton y Richardson, 2002). Formalmente, la Oficina de Educación Postsecundaria del Departamento de Educación es responsable de la formulación de la política y de la gestión del programa (Prisco et al., 2002). Paralelamente, también existen colaboradores y estructuras a nivel estatal que tienden a ser mucho más importantes a nivel de las políticas institucionales y del nivel de resultados de los estudiantes que sus contrapartes federales (Fowler, 2009). Una tercera y relevante influencia sobre el desarrollo de políticas educacionales en Estados Unidos está dada por el sistema judicial tanto federal como estatal, porque tienen en última instancia la responsabilidad de interpretar las políticas y leyes sancionadas por instituciones y legislaturas, ratificándolas o anulándolas (Fowler, 2009).

Los constantes desafíos y situaciones que surgen en el sistema de educación superior de los Estados Unidos

Si bien Estados Unidos tiene un amplio y bien establecido sistema de educación superior, este se enfrenta a muchos desafíos actuales y emergentes que tienen como finalidad mejorar la disponibilidad y la calidad de la educación postsecundaria para los estudiantes. Algunos autores sostienen que el mercado ha llegado a ser la fuerza dominante en la conformación y remodelación de universidades públicas y privadas en los Estados Unidos (Pusser, 2002). Este debate ha sido impulsado, en parte, por un constante e importante descenso en el apoyo público para la educación superior, especialmente a nivel estatal (Dougherty, 2004). El núcleo de la discusión en los Estados Unidos, al igual que en otros países del

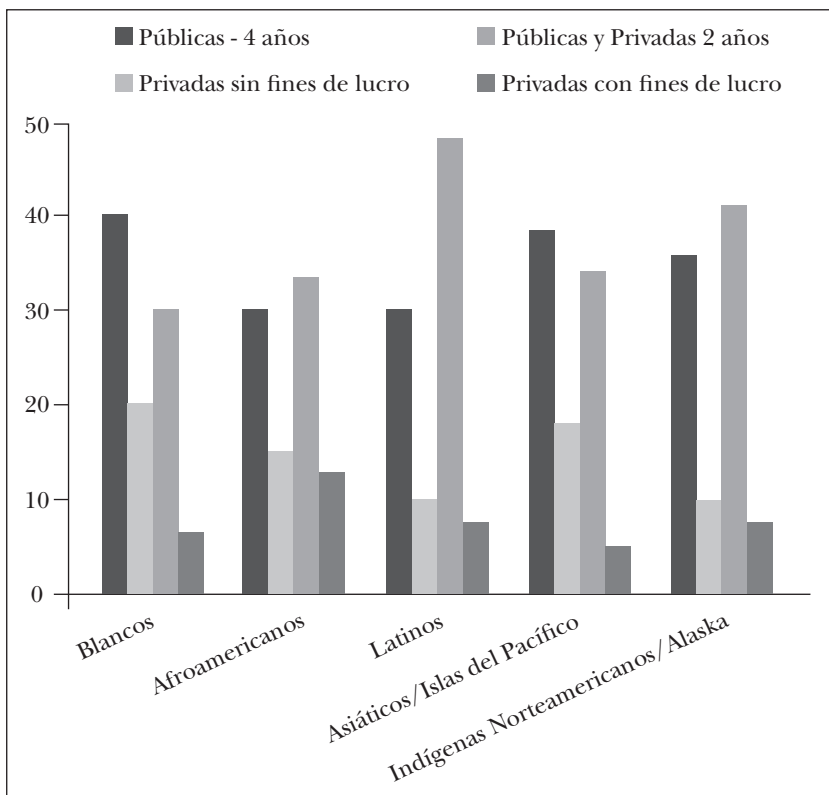


Figura 7. Distribución de Estados Unidos. Inscripción de Ciudadanos en las Instituciones Degree-Granting por raza/etnicidad y tipo institucional, 2008.

Fuente: United States Department of Education (2009).

mundo, es el efecto del mercado, en la medida en que la educación sigue contribuyendo al *bien público* en relación a su contribución a la competencia en el mercado (Pusser y Doane, 2001).

Muchas universidades han comenzado a priorizar la investigación y las actividades en determinadas disciplinas, por ejemplo, ingeniería, porque tienen un mayor valor de mercado que otros programas, tales como las humanidades. Como Eckel y King señalan, los resultados de las universidades que basan sus decisiones en el mercado tienden a mostrar que “la investigación académica está enfocada de modo creciente hacia la obtención de un conocimiento comercializable, las prioridades empresariales están adquiriendo

relevancia, los servicios están siendo externalizados, y los estudiantes están portando crecientemente una carga asociada al pago de aranceles y tasas por su educación” (2004, p. 16). Esta situación se pone aun más en relieve debido al extraordinario crecimiento de la propiedad del sector de *colleges* y universidades que alcanzan actualmente a casi 2 millones de estudiantes (Bennett, Lucchesi y Vedder, 2010).

Admisión, acceso y asequibilidad

Un gran grupo de desafíos en la educación superior en América del Norte central están en torno a temas de acceso equitativo y éxito en la universidad para todos los estudiantes. Existen tendencias diferenciales en cuanto a género, etnia y nivel socioeconómico. La Figura 7 muestra la distribución de la matrícula en educación superior por grupo étnico y tipo de institución para el año 2008. Como se puede observar, mientras que más del 60% de los estudiantes blancos están matriculados en una institución de cuatro años, solo el 40% de los estudiantes hispanos asisten a establecimientos del mismo tipo.

La matrícula en universidades altamente selectivas muestra una diferenciación según etnia aun más marcada. Carnavale y Rose (2003) encontraron que entre las 146 instituciones más selectivas, los afroamericanos y los hispanos representaban solamente el 6% de los estudiantes admitidos en primer año.

Los costos universitarios también se han convertido en un obstáculo cada vez mayor para el acceso y el éxito, sobre todo para estudiantes de bajos y medianos ingresos familiares (Geiger y Heller, 2011; véase Figura 8).

Sumado a este desafío, la distribución de la ayuda financiera muestra que primeramente se ofrecen préstamos federales y estatales, en lugar de becas (Geiger y Heller, 2011; véase Figura 9). Por otra parte, surge una preocupación sobre la equidad en las tasas de graduación. En total, en Estados Unidos, el promedio de los egresados de carreras de seis años conducentes al grado de licenciatura es de solo un 56%. Esta proporción varía ampliamente según cada estado (Figura 10) y según características demográficas individuales (U.S. Department of Education, 2006).

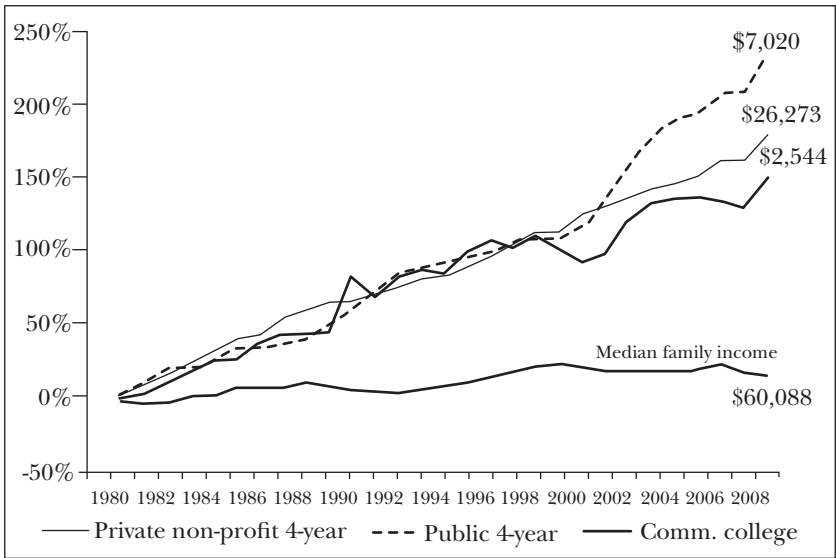


Figura 8. Incremento acumulado en los aranceles medios de enseñanza e ingreso familiar promedio (en dólares americanos), entre 1980 y 2008. *Fuente:* Geiger & Heller (2011).

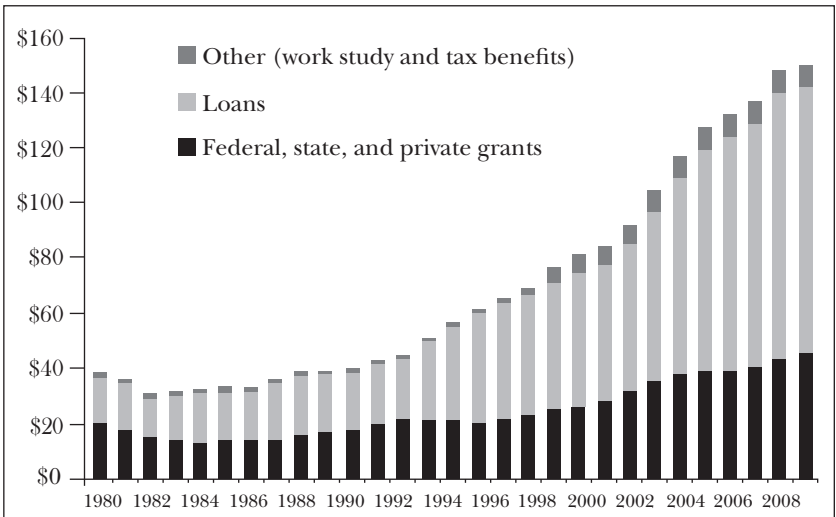


Figura 9. Ayuda financiera por categoría en dólares entre 1980 y 2008. *Fuente:* Geiger and Heller (2011).

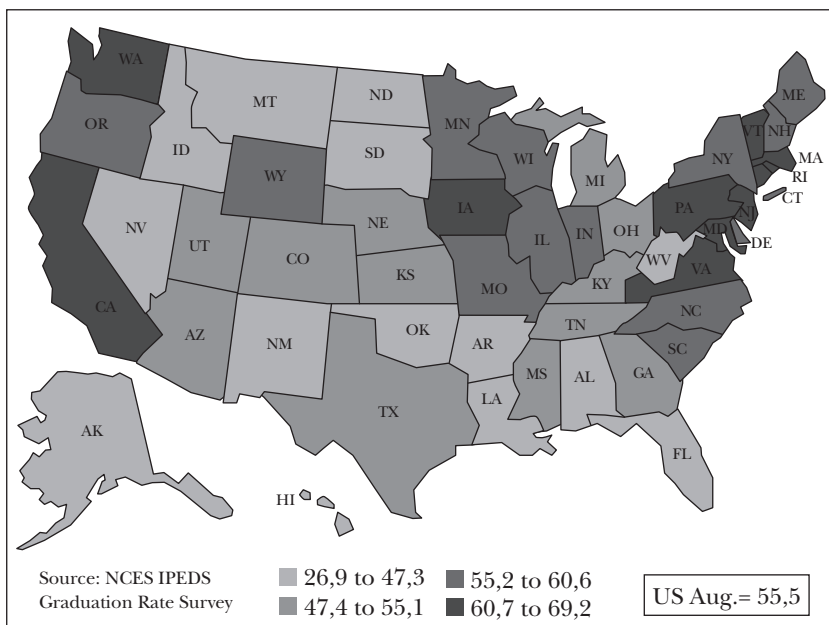


Figura 10. Tasas de graduación de los estudiantes de licenciatura, 2009. *Fuente:* National Center for Higher Education Management Systems (2009).

Un tercer desafío que enfrenta Estados Unidos en el sistema de educación superior es que cada vez son más borrosos los límites entre la secundaria y la postsecundaria. Por ejemplo, oportunidades tales como las escuelas secundarias de ingreso anticipado a la universidad y cursos simultáneos (a veces en la forma de cursos de créditos duales como también en los tradicionales exámenes avanzados de selección) que permiten a los estudiantes recibir créditos tanto para la escuela secundaria como para la universidad. Ambas iniciativas han sido ampliamente implementadas como un medio para impactar positivamente el éxito en las escuelas secundarias y la educación postsecundaria (Hoffman, Vargas, Venezia y Miller, 2007; O’Keffe, Hayes, Easton-Brooks y Johnson, 2010). Por otra parte, un trabajo serio está siendo realizado para construir, mantener y poner a disposición sistemas completos de datos, los cuales permiten a los hacedores de políticas y educadores seguir cuidadosamente el progreso de los estudiantes a través de todo el trayecto educacional (Hoffman et. al., 2007).

Finalmente, existe un llamado cada vez más amplio de todos los sectores para aumentar la presión por la rendición de cuentas en la educación superior. Pero, como la Comisión Nacional de la Rendición de Cuentas en Educación Superior señala, en realidad: “El problema no es la falta de rendición de cuentas o la cantidad de la rendición de cuentas. Nuestros colegios y universidades deben rendir cuentas al mercado estudiantil, a consejeros financieros privados, a sus simpatizantes, acreditadores, y a los estados y al gobierno federal. El problema es la incapacidad de desarrollar y aplicar enfoques de rendición que ayuden a mejorar el desempeño en un complejo sistema descentralizado de educación superior” (2011, p. 11).

La investigación sobre los beneficios de la diversidad

La innovadora investigación de Pat Gurin identifica tres tipos de experiencias de diversidad que los estudiantes puedan tener como parte de una vivencia universitaria: estructurales; informales de interacción; y de aula (Gurin, Dey, Hurtado y Gurin, 2002). Este trabajo se complementa con la relevante investigación llevada a cabo por autores como Tinto (1987, 1993), Astin (1993) y Pascarella y Terenzini (1980), quienes intentaron conceptualizar las múltiples influencias que afectan los resultados de los estudiantes en la universidad. La Figura 11 describe las contribuciones individuales y organizacionales a la retención de los estudiantes que ha identificado la literatura. Pues, como plantea Reason (2009, p. 675), dado que los “factores que influyen en las decisiones y comportamientos de retención de los estudiantes no son unidimensionales, nuestras soluciones tampoco pueden serlo”.

Sintetizando sobre los beneficios de la diversidad, lo que sigue en adelante tiene su origen en el informe legal de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) a la Corte Suprema de los Estados Unidos en representación de la Universidad de Texas. Cada una de las cuatro áreas identificadas es presentada separadamente, aunque se trabaja en la identificación de la naturaleza coexistente en ellas.

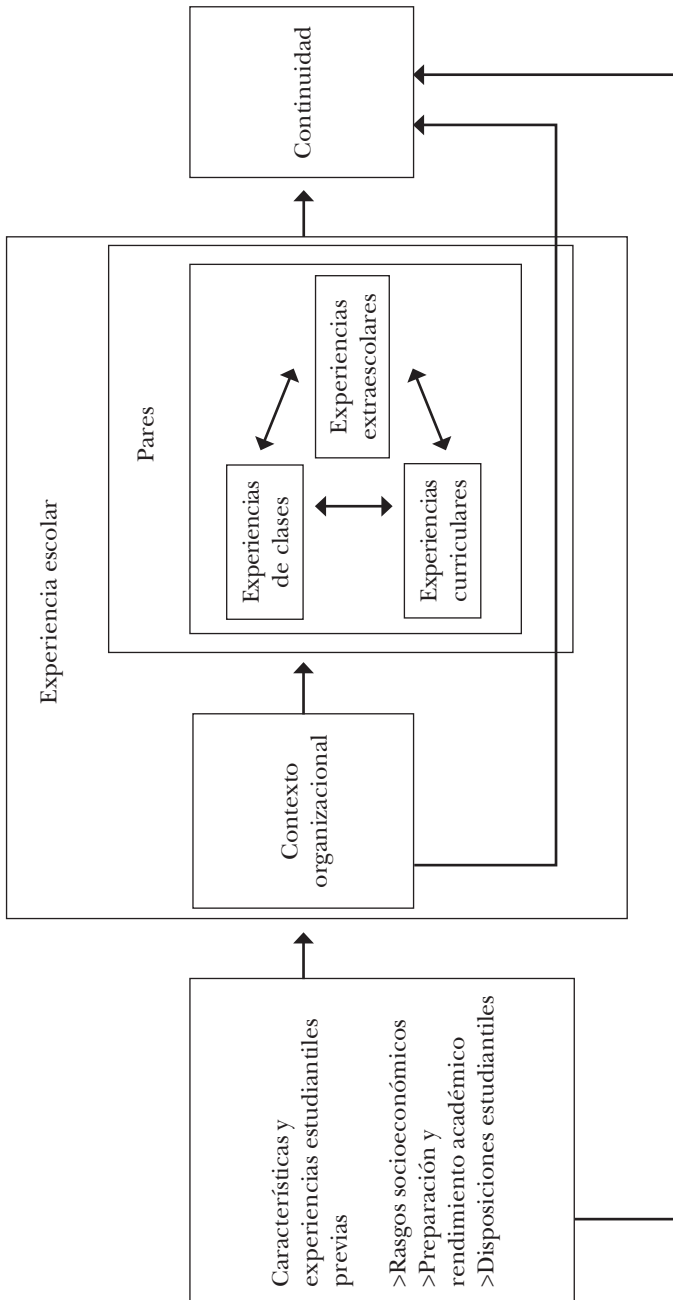


Figura 11. Modelo Comprehensivo de influencias sobre el aprendizaje y continuidad estudiantil. *Fuente:* Reason (2009).

La diversidad del cuerpo estudiantil promueve la comprensión intergrupala y reduce los prejuicios

Un cuerpo de investigación relacionado con este tema ha identificado las contribuciones de un entorno diverso de aprendizaje a la reducción de los prejuicios y la mejora de la comprensión intergrupala. Un meta-análisis de más de 500 estudios realizados en una variedad de lugares de trabajo, entornos informales y programas educativos, incluyendo universidades, llegó a la conclusión general de que el contacto intergrupala positivo reduce los prejuicios y que un mayor contacto intergrupala se asocia con menores niveles de prejuicio (Pettigrew y Tropp, 2006). Como corolario de la investigación se han documentado los aportes de un entorno diverso de aprendizaje para el desarrollo del “sentido de pertenencia”. El compromiso directo con los estudiantes y el compromiso institucional con la diversidad puede tener resultados positivos de desarrollo estudiantil (Hurtado, 2003; Milem, 2003).

La diversidad del cuerpo estudiantil conduce a beneficios educativos y promueve la participación cívica

Dos cuerpos adicionales de investigación también han identificado una variedad de beneficios educativos y cívicos derivados del aprendizaje en un ambiente diverso. Por ejemplo, un estudio longitudinal reportado por Hurtado (2005) analizó los datos de más de 4.400 estudiantes de nueve universidades públicas en Estados Unidos y concluyó que la interacción del estudiante con compañeros diversos contribuyó positivamente en habilidades cognitivas (por ejemplo, en habilidades analíticas para resolver problemas y habilidades de pensamiento complejo); habilidades socio-cognitivas (por ejemplo, la conciencia cultural y de liderazgo); y, sensibilidades democráticas (por ejemplo, la orientación pluralista y la importancia de la contribución cívica).

La diversidad produce una mejoría en ambientes exitosos

Por último, el trabajo empírico ha documentado las contribuciones de la diversidad a un mejor clima de aula. El trabajo etnográfico, de estudio de caso, realizado por Deo (2012), encontró que los estudiantes de derecho en la Universidad de Michigan (Estados

Unidos) creían firmemente que el aumento de la diversidad conlleva un mejor aprendizaje en el aula. Muchos estudiantes de la muestra discutieron las formas en que la diversidad de antecedentes y la experiencia enriquece los puntos de vista y perspectivas expresadas en el salón de clases. Además, cuando los estudiantes incluyen ejemplos de sus propias vidas en detalle, estas aportaciones han contribuido considerablemente a hacer las teorías jurídicas abstractas más concretas y accesibles.

Acciones específicas que las universidades deben considerar en la promoción de una agenda de equidad

Vinculando las lecciones acerca de la situación actual y los desafíos del sistema de Estados Unidos, así como las investigaciones que documentan los beneficios que se derivan de cultivar un ambiente de aprendizaje diverso, la última sección de este documento ofrece acciones específicas que las universidades podrían tener en cuenta en la promoción de una agenda de equidad.

A medida que la universidad considera cómo posicionar mejor sus esfuerzos institucionales hacia la equidad, favoreciendo el éxito de los estudiantes, se aplican varios principios rectores basados en la investigación. A grandes rasgos, las instituciones bien posicionadas “han creado culturas orientadas [hacia la equidad] que se han enfocado fuertemente en el éxito de los estudiantes, a través de un liderazgo atento a todos los niveles y a la diversidad de programas, procesos y políticas que funcionan cooperativamente para servir a los estudiantes de modo eficaz” (Southern Region Educational Board, 2010, p. 11). Más específicamente, las instituciones exitosas cultivan un enfoque compartido y de colaboración en la equidad que involucra activamente a: todos los niveles de la administración, académicos, y estudiantes.

Para el desarrollo de la equidad, las instituciones tienen que destacar la importancia y la pertinencia de las actividades relacionadas, mediante la conexión de un liderazgo clave vinculando niveles y unidades, recursos y prácticas de evaluación. Además, las instituciones también deben reconocer su legado histórico de inclusión y exclusión, tanto positivo como negativo, y hacer participar a los estudiantes en la comprensión y la crítica de esa historia (Milem,

Chang y Antonio, 2005). Las universidades que son abiertamente conscientes y reconocen su legado ante la comunidad de educación superior, han aprendido y se han beneficiado de su historia y siguen luchando por un ambiente libre de todas las formas de racismo y estereotipos. El establecimiento de altas expectativas y la implementación de aulas de alto impacto y prácticas paralelas al currículo (Kuh, 2008) implican necesariamente la disponibilidad de recursos financieros adecuados (Chen y Des Jardins, 2010), recursos socioemocionales (Pascarella y Terenzini, 1980) y otros recursos para incrementar finalmente la retención y graduación de los estudiantes. El éxito definitivo de un programa comprehensivo de retención depende de la habilidad de la universidad para mejorar continuamente sus políticas, prácticas y procedimientos. Como tal, la evaluación de las políticas y prácticas de la universidad para asegurarse de que son inclusivas le da credibilidad a una agenda de equidad (Hurtado, Griffin, Arellano y Cuellar, 2008).

Desarrollar un programa riguroso de investigación basado en el campus

En el avance de sus esfuerzos para desplegar una agenda de equidad, las universidades deben considerar también el desarrollo de una agenda de investigación rigurosa sobre la materia. Varias sugerencias se presentan para su consideración. Las instituciones podrían considerar el estudio de una amplia gama de resultados de interés con respecto a la equidad. Por ejemplo, las universidades podrían estudiar el clima del campus, buscando comprender las contribuciones de la historia, la diversidad estructural, y el clima psicológico. Los estudios también podrían considerar sistemáticamente los resultados académicos y afectivos a más largo plazo, como efecto de los programas de acciones institucionales. Los investigadores podrían centrarse en una serie de resultados, entre ellos los del mercado de trabajo, para las comunidades y para el compromiso cívico y social. Por último, los investigadores institucionales también podrían examinar los patrones de acceso y exclusión a través de la consideración en las diferentes etapas y contextos.

Conclusión

Los desafíos institucionales y políticos en los Estados Unidos en la búsqueda de oportunidades y resultados educativos equitativos reflejan la complejidad que enfrentan muchos otros países en todo el mundo. Pero también ofrecen la oportunidad de contribuir a los esfuerzos internacionales por comprender empíricamente los factores políticos que contribuyen al éxito del estudiante, sobre todo de aquellos que tradicionalmente han sido desatendidos por los diversos sistemas educativos. Estados Unidos está bien posicionado para ayudar a comprender con mayor profundidad la utilidad de una variedad de intervenciones diseñadas para reducir las barreras e incrementar el acceso y el éxito en la educación superior. En la medida que los Estados Unidos continúan con su compromiso hacia el aumento del acceso a la educación terciaria, una cuidadosa mirada a las lecciones comparativas puede ser una valiosa ayuda en estos esfuerzos.

Referencias bibliográficas

- Astin, A. W. (1993). *What matters in college: Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bennett, D. L., Lucchesi, A. R. & Vedder, R. K. (2010). *For-profit higher education: Growth, innovation, and regulation*. Washington, D.C.: Center for College Affordability and Productivity.
- Bowen, W., Chingos, M. M. & McPherson, M. S. (2009). *Crossing the finish line: Completing college at America's public universities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Chen, R. & DesJardins, S. (2010). Investigating the impact of financial aid on dropout risks: Racial and ethnic differences. *The Journal of Higher Education* 80(2), 179-208.
- Deo, M. (2012). The promise of *Grutter*: Diverse interactions at the University of Michigan Law School. *Michigan Journal of Race and Law*. 17(1), 63-118.
- Dougherty, K. (2004). *Financing higher education in the United States: Structures, trends, and issues (An address to the Institute for Economics of Education, Peking University)*. Peking, China: Institute for Economics of Education, Peking University. Recuperado de http://www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/c9.pdf
- Eckel, P. D. & King, J. E. (2004). *An overview of higher education in the United States: Diversity, access, and the role of the marketplace*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Fowler, F. (2009). *Policy studies for educational leaders*, CA: Allyn & Bacon/Pearson.
- Geiger, R. L. & Heller, D. E. (2011). *Financial trends in higher education: The United States*. Pennsylvania: Center for the Study of Higher Education, The Pennsylvania State University.
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S. & Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330-366.

- Hoffman, N., Vargas, J., Venezia, A. & Miller, M. S. (Eds.). (2007). *Minding the gap: Why integrating high school and college makes sense and how to do it*. Massachusetts: Harvard Education Press.
- Hurtado, S. (2003). *Preparing college students for a diverse democracy: Final Report to the U.S. Department of Education, OERI, Field Initiated Studies Program*. Ann Arbor, Michigan: Center for the Study of Higher and Postsecondary Education.
- Hurtado, S. (2005). The next generation of diversity and intergroup relations research. *Journal of Social Issues*, 61(3), 595-610.
- Hurtado, S., Griffin, K. A., Arellano, L. & Cuellar, M. (2008). Assessing the value of climate assessments: Progress and future directions. *Journal of Diversity in Higher Education*, 1(4), 204-221.
- Kuh, G. (2008). *High-impact educational practices*. Washington, DC: Association of American Colleges & Universities. Recuperado de http://www.neasc.org/downloads/aacu_high_impact_2008_final.pdf
- Milem, J. (2003). The educational benefits of diversity: Evidence from multiple sectors. En M. Chang, D. Witt, J. Jones & K. Hakuta (Eds.), *Compelling interest: Examining the evidence on racial dynamics in colleges and universities* (pp. 126-169). Stanford: Stanford University Press.
- Milem, J., Chang, M. & Antonio, A. (2005). *Making diversity work on campus: A research-based perspective*. Washington, DC: Association of American Colleges & Universities. Recuperado de <http://www.wesleyan.edu/partnerships/mei/files/makingdiversityworkoncampus.pdf>
- National Center for Education Statistics (2011). *Employees in postsecondary settings and salaries of full-time instructional staff, 2010-2011*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs2012/2012276.pdf>
- National Center for Higher Education Management Systems (2009). *Six-year graduation rates of Bachelor's Students, 2009*. CO: National Center for Higher Education Management Systems. Recuperado de <http://www.higheredinfo.org/dbrowser/index.php?submeasure=27&year=2009&level=nation&mode=map&state=0>
- O'Keaffe, L., Hayes, D. Easton-Brooks, D. & Johnson, T. (2010). Advanced placement, dual credit, and four-year college graduation. *Enrollment management journal: Student access, finance, and success in higher education*, 4(3), 69-88.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2009). *Reviews of national policies for education reviews of national policies for education: Tertiary education in Chile*. France: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Pettigrew, T. & Tropp, L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Prisco, A., Hurley, A. D., Carton, T. C. & Richardson Jr., R. C. (2002). *Federal policies and higher education in the United States*. New York: Alliance for International Higher Education Policy Studies, New York University.
- Pusser, B. (2002). Higher education, the emerging market, and the public good. En P. A. Graham & N. G. Stacey (Eds.), *The knowledge economy and postsecondary education: Report of a workshop* (pp. 105-126). Committee on the Impact of the Changing Economy on the Education System. Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, D.C.: National Academy Press.
- Pusser, B. & Doane, D. (2001). Public purpose and private enterprise: The contemporary organization of postsecondary education. *Change*, 33, 19-22.
- Reason, R. (2009). An examination of persistence research through the lens of a comprehensive conceptual framework. *Journal of College Student Development*, 50(6), 659-682.

- Southern Regional Education Board. (2012). *Promoting a culture of student success*. Recuperado de http://publications.sreb.org/2010/10E02_Promoting_Culture.pdf
- Tinto, V. (1987). *Leaving College*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- U. S. Department of Education. (2006). *Placing graduation rates in context: How 4-year college graduation rates vary with selectivity and the size of low-income enrollment*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs2007/2007161.pdf>
- U. S. Department of Education. (2009). *Status and trends in the education of racial and ethnic minorities 2008*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs2010/2010015/intro.asp>
- U. S. Department of Education. (2011). *Digest of education statistics, 2010*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.
- World Bank (2002). *Constructing knowledge societies: New challenges for tertiary education*. Washington, D.C.: World Bank.

ACCIONES AFIRMATIVAS EN BRASIL: CONQUISTAS Y DESAFÍOS RECIENTES

ANDRÉ LÁZARO

Educación y cambio

La transición por la que pasa Brasil, y el lugar de la educación en ella, es objeto de una intensa disputa entre los distintos proyectos para el país. En su historia reciente, Brasil vivió una dictadura militar entre 1964 y 1985, y luego pasó por una fase de transición entre 1985 y 1988, cuando la Constitución Ciudadana fue aprobada y creó los marcos para el funcionamiento estable de la democracia formal. La sucesión de gobiernos neoliberales en los años 90 contribuyó al debilitamiento de importantes conquistas sociales. Aún hoy, los derechos estipulados en la Constitución se mantienen como promesas que se han transformado en banderas de lucha para que el país continúe avanzando. ¿Pero para avanzar en qué dirección?

La difícil y ambigua victoria sobre la dictadura y las luchas sociales y políticas que forjaron el periodo de transición legaron derechos para la población brasileña en las áreas de salud, educación y previsión social, como también en la participación política y expresión cultural. El sentido de estas conquistas necesita ser traducido al ejercicio cotidiano de estos mismos derechos, en la ciudad, en la selva y en el campo, en las diferentes regiones del país con su amplia y compleja diversidad.

La educación fue tardíamente considerada por el Estado brasileño como un derecho de la población. Sólo hacia fines del siglo XX Brasil alcanzó tasas de asistencia escolar cercanos a lo que podríamos llamar universalización de la educación obligatoria, en ese entonces con una duración de 6 años, para el grupo etario de 7 a 14 años.

Estos avances en el ingreso fueron, al mismo tiempo, reales y engañosos. Si bien la educación básica pública acogió a amplios grupos sociales, incluyendo a aquellos más pobres, poco hizo para superar de modo sistemático y organizado los perversos procesos de

exclusión dentro de la escuela. Las tasas de reprobación y abandono, incluso en la primera década del siglo XXI, demuestran cuánto la educación brasileña quedó prisionera de su matriz elitista. Todavía en 2005, según el Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais (INEP), fueron reprobados 29,1% niños y niñas de 7 años de edad que, por primera vez, ingresaban a la escuela. A través de mecanismos silenciosos y tácitos, la educación brasileña permanecía atrapada en la misión que, hasta recientemente, venía siendo validada socialmente: “escoger a los mejores”.

En un país que mantuvo la esclavitud por más de tres siglos, que acogió la censura antes de crear la prensa, que cultivó tasas elevadas de analfabetismo, los criterios para “escoger a los mejores” conllevaban siempre las marcas de nuestra historia. En esta lógica, negros, pobres, personas con necesidades educativas especiales, pobladores del campo y de las periferias urbanas, nunca integraron la legión de los “mejores”.

La tradición excluyente y elitista se ha enfrentado a la lucha por el derecho a la educación, extendiéndose el debate en toda la sociedad, con un fuerte involucramiento de los medios de comunicación. Cuando se trata del tema de la democratización de la educación superior, ha sido frecuente y recurrente la referencia de los sectores conservadores a las nociones de “mérito” y “calidad”, expresiones que ocultan las condiciones de producción y reproducción de las desigualdades y que buscan atribuir a características individuales, talentos innatos y capacidades entrenadas las herencias propias de clase.

Es en este escenario de enfrentamiento del sentido de la educación que las cuestiones relativas a la democratización del acceso a la educación superior en Brasil deben ser consideradas. En resumen, es necesario destacar tres principios que pueden orientar el debate:

- a) La denominada calidad de la educación no puede ignorar el concepto de justicia;
- b) La diversidad social y cultural es un factor educacional importante, la diversidad es pedagógica y educa a todos;
- c) La lucha por la equidad en la educación significa: equidad = justicia con diversidad.

Nuevos desafíos

En el inicio del siglo XXI, la sociedad ya no vive tan cómodamente este principio de “escoger a los mejores”. Un nuevo desafío ha sido asumido por la educación brasileña: “educar a todos y a cada uno”. Se realizaron cambios en el capítulo de educación de la Constitución Federal, ampliando la escolaridad obligatoria para toda la educación básica, alcanzando al grupo etario de 4 a 17 años. Es así como en Brasil la población en edad escolar (4 a 17 años) sobrepasa los 45 millones de personas (23,8% de la población censada en 2010). Incluir a todos y cada uno en la escuela es una tarea ardua, compleja, urgente y necesaria.

El nuevo desafío, resultante de la ampliación de derechos, no cayó del cielo, fue construido por largas y dolorosas batallas emprendidas por movimientos sociales, sindicatos, partidos políticos, profesores, investigadores y académicos. Organismos internacionales, como UNESCO y OEI, contribuyeron a desnaturalizar las elevadas tasas de exclusión con las que convivía la educación brasileña. Sin embargo, es una batalla en curso y nada garantiza que la afirmación del derecho a la educación se haya impuesto de modo definitivo sobre las visiones meritocráticas que justifican la exclusión en nombre de la calidad. Para estas, la educación no es un derecho, es más bien una herencia.

La educación superior en Brasil es el extremo de este sistema selectivo, clasificatorio y excluyente, apoyada en argumentos que previamente descalifican a aquel sector de la población cuyo derecho a la educación fue sustraído completamente o en parte de su trayectoria escolar. En la educación superior existe división entre instituciones de educación superior. Por un lado, se encuentran las de titularidad pública, que son gratuitas e integradas por profesores doctores con dedicación exclusiva, tiempo y condiciones para actividades de investigación y extensión. Estas instituciones seleccionan y atienden a los alumnos provenientes de las mejores escuelas privadas de enseñanza secundaria. Por otro lado, está una gran variedad de instituciones del sector privado, las que cobran aranceles, que mayoritariamente ofertan enseñanza nocturna con profesores por hora y que no exhiben proyectos de investigación o extensión. Son excepciones entre las instituciones privadas, por su

compromiso y calidad, algunas universidades confesionales como las Pontificias Católicas, las Metodistas e instituciones comunitarias laicas en la región sur del país. También existen instituciones privadas pequeñas, volcadas hacia áreas específicas como economía, administración o comunicación, que alcanzan buenos niveles de desempeño, no siempre proporcionales a los elevados aranceles que cobran a sus estudiantes.

El dominio del sector privado en la oferta de matrículas de licenciatura rige desde los años 70 y se amplió en los años 90. Sólo a inicios de la segunda década del siglo XXI comienza a fortalecerse una tendencia en que las matrículas públicas crecen en una proporción superior a las matrículas de las instituciones privadas. En 2011, de los 6,7 millones de matriculados en licenciatura existentes en el país, 4,96 millones (74%) eran ofrecidas por instituciones privadas y 1,77 millones (26%) correspondía a las ofrecidas por instituciones federales, estatales y municipales (INEP, 2012). Los datos anteriores al Censo de 2012 informaban que existían 7,037 millones de estudiantes, con 1,897 millones se encontraban en las instituciones públicas (27%) y 5,140 millones en el sector privado (73%). El crecimiento de un punto porcentual de las matrículas públicas en la oferta de licenciaturas expresa la dificultad que el sector público presenta, a pesar de sus impresionantes inversiones, para ampliar su presencia en este nivel de educación.

El Plan Nacional de Educación, un proyecto de metas educacionales para el decenio 2010-2020, está en debate desde 2010 en el Congreso Nacional. Entre sus metas está la previsión de alcanzar una tasa neta de matriculación de un 33% de los jóvenes entre 18 y 24 años cursando o concluyendo la educación superior en 2020.

Antecedentes históricos de las desigualdades

En Brasil, las tasas de acceso a la educación superior han sido tradicionalmente muy bajas y desiguales. El siguiente cuadro permite observar las tasas líquidas considerando variables de renta, género y color.

La lectura de los números muestra el comportamiento de las dimensiones de la desigualdad referentes a la renta, raza/color, y género. Cabe señalar que la desigualdad de género se amplió du-

Tabla 1

Porcentaje de personas de 18 a 24 años que asisten y/o terminaron la enseñanza superior de licenciatura entre los años 1997-2011

	1997	2004	2011
Brasil	7,1	12,1	17,6
20% de menor renta	0,5	0,6	4,2
20% de mayor renta	22,9	41,6	47,2
Femenino	7,9	13,9	20,5
Masculino	6,2	10,3	14,6
Blancos	11,4	18,7	25,6
Negros	1,8	5,0	8,8
Mulato	2,2	5,6	11,0
Total negros + mulatos	4,0	10,6	19,8

Fuente: INEP, Censo de la Educación Superior 2011.

rante el periodo analizado, mientras que la tendencia a la reducción de las demás desigualdades –renta y raza– ha sido el resultado de un conjunto de políticas afirmativas adoptadas por instituciones públicas de Educación Superior, a partir de decisiones legislativas o de sus Consejos Universitarios y, principalmente, de políticas adoptadas por el Gobierno Federal para crear mecanismos de ampliación del acceso y de inclusión de grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior.

El examen de los datos permite constatar que las variables de renta y color apuntan a una tendencia para el periodo 1997-2004 y su inversión para el periodo 2004-2011. En ambos casos, se amplían las desigualdades en el primer momento y luego se observa una pequeña aproximación de los valores, aunque, como en el caso de la renta, la diferencia entre los grupos se haya ampliado a pesar del aumento de la participación del grupo de menor renta. Estos cambios producidos a partir de mediados de la primera década del siglo XXI son el reflejo de las luchas sociales que motivaron la adopción de diferentes modalidades de acciones afirmativas, en que las variables de renta, color y provenir de la escuela pública fueron consideradas para promover el ingreso a la educación superior, pública y privada. Cabe destacar que el Programa Universidad para Todos (<http://siteprouni.mec.gov.br/>) ofrece becas de estudios

(completas y parciales) para estudiantes de bajos ingresos, negros, mulatos e indígenas de acuerdo con los resultados del examen nacional (ENEM: <http://portal.mec.gov.br>) en Instituciones Privadas que posean determinadas características institucionales. Otro mecanismo que se ha ampliado es el financiamiento estudiantil (FIES: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>). Muchas universidades estatales y federales adoptaron medidas de cuotas o bonos para estudiantes de escuelas públicas, considerando también criterios de renta y color.

Luchas y conquistas recientes

Los mecanismos de inclusión son fruto de la presión social, en especial del movimiento negro que desde la década del 40 del siglo XX ha denunciado la enorme desigualdad que vive la población negra brasileña en diversas dimensiones de la vida social, incluyendo la educación. La lucha por las acciones afirmativas ganó fuerza en Brasil en el periodo de discusión sobre la Constitución y progresivas conquistas que fueron fortaleciendo el movimiento negro brasileño. La larga y compleja lucha logró una victoria sorprendente cuando el Tribunal Supremo Federal, en abril de 2012, reconoció la legitimidad y legalidad de la adopción de acciones afirmativas, utilizando criterios de escuela pública, renta y color, para el ingreso en las instituciones públicas de educación superior.

Hasta entonces, la campaña sólida y reiterada de los principales medios de comunicación del país (radios, televisión, revistas y periódicos de mayor circulación) contra las acciones afirmativas daba a todos la impresión que la opinión publicada era de hecho la opinión pública y reflejaba un saber jurídico dominante. No es extraño que prejuicios sean presentados como verdades jurídicas y valores civilizadores. En el caso de las acciones afirmativas, la intensa y persistente militancia del movimiento negro encontró en muchas instituciones la conciencia de que la universidad pública era una partidaria silenciosa de la reproducción de la desigualdad. Muchas instituciones utilizaron el principio de autonomía para adoptar medidas que favorecieron el ingreso de estudiantes de escuelas públicas, estudiantes de baja renta, negros, mulatos, indígenas, personas con deficiencia y originarios del campo. Así, la decisión del Tribunal Supremo Federal respaldó y fortaleció el

movimiento de democratización de la educación superior en Brasil. Se inició una nueva etapa, algunos prejuicios fueron desenmascarados y nuevas formas de observar nuestras propias desigualdades emergieron con fuerza creadora. No se trata de maldecir el pasado que generó el presente de injusticias, sino de modificar el presente para que el futuro en él contenido rompa con la reproducción de estas desigualdades y nos aluda como una sociedad capaz de crear, para sí misma, nuevos destinos.

Una vez más la lucha apenas vuelve a comenzar, ahora desde un nuevo nivel. Es cierto que será una lucha amplia y duradera. Las acciones afirmativas en las instituciones federales se convirtieron en ley (Ley 12.711/2012), estableciéndose un plazo de 10 años para su aplicación. Nuevas políticas de apoyo para la permanencia han sido anunciadas con la finalidad de dar condiciones para que los impactos de la ley sean transformadores en la dirección deseada. Estas políticas ofrecen apoyo para que los estudiantes pobres, negros, indígenas o discapacitados puedan tener condiciones de alimentación, habitación, materiales pedagógicos, estudio de lenguas extranjeras, entre otros aspectos necesarios para su trayectoria académica exitosa.

La acción afirmativa para la ampliación del acceso de jóvenes de las escuelas públicas, negros e indígenas, a la educación superior vino acompañada de la necesaria expansión de universidades e institutos federales, de la ampliación de los cursos nocturnos, de la instalación de campus en el interior de Brasil, de la contratación de profesores y técnicos, y de otras iniciativas que demuestran tener una nueva visión estratégica del sentido de la educación, a quién debe atender, dónde y cómo estar disponible. Cada uno de estos pasos tiene sus traspies, avanza y retrocede, se detiene y vuelve a andar, salta.

La universidad en Brasil –milenaria en Europa, casi centenaria entre nosotros–, en diversos momentos de su historia, fue apropiada como herencia y privilegio de segmentos minoritarios de los grupos dominantes. La transición que vivimos hoy reconoce la educación superior como un campo estratégico para la afirmación del país y para la emancipación de los individuos y grupos que pueden contribuir con su experiencia a generar mejores condiciones de vida para todos.

El momento se revela también como una rica y única oportunidad para examinar procedimientos, cuestionar la afiliación de

la Institución académica a proyectos políticos que ocultan bajo el término abstracto de “calidad” los privilegios que promueve. En un estudio reciente, Dilvo Ristoff (2013, p. 9) denominó como “espejo distorsionado” a la relación establecida entre la composición social de la universidad y la sociedad brasileña. El estudio observa que:

Estudiantes con renta familiar de hasta tres salarios mínimos, que en la población brasileña representan el 50%, en los cursos de Odontología y de Medicina suman apenas el 11% y 9%, respectivamente. Cuando se mira la cuestión por sesgo de los más ricos (más de diez sueldos mínimos), se percibe que una pequeña minoría en la sociedad (este grupo representa un 12%) se convierte en una gran mayoría en el campus: en Odontología y en Medicina, ese 12% se convierte en 52% y 67% respectivamente.

Estos datos muestran que el tradicional sistema de acceso a las universidades públicas en el país no solo reproduce la desigualdad de nuestra sociedad, sino que también la amplía y multiplica. Superar esta perversa lógica ha sido una larga lucha, aún no terminada. En el interior de las instituciones permanecen con vida valores y actitudes que conservan el elitismo hegemónico del periodo anterior.

Indicadores de progreso

Las acciones afirmativas para el acceso a la educación superior han tenido resultados prometedores en diversas áreas, tal como el aumento de candidatos en los procesos selectivos, número que crece cada año. En 2012, hubo 5,7 millones de inscritos en el examen que califica para el acceso a la educación superior (ENEM), de los cuales 3 millones se declararon negros o mulatos. Con la aprobación de la ley de cuotas en ese año, el proceso selectivo registró el crecimiento de un 24%, alcanzando poco más de 7 millones de candidatos. Los inscritos que se declararon negros y mulatos fueron 4 millones, un aumento del 29%. Estos números expresan la confianza de negros y mulatos de Brasil, en su mayoría integrantes de los perfiles de renta más bajos de la población, en la educación como derecho y condición de movilidad social.

Sin embargo, como observó la profesora Claudia Calmon,¹

1 Profesora de enseñanza media pública y coordinadora de proyectos en el Labora-

parece que los jóvenes de baja renta de Río de Janeiro están más familiarizados con los artículos de la ley bajo la cual pueden ser encausados criminalmente en la justicia que con aquellos que les garantizan derechos. Conquistar el empeño de esta juventud por la educación exige que les sean ofrecidas perspectivas reales de acceso y permanencia, respeto y valorización de sus experiencias vitales.

Estamos en un momento de transición. Entre los futuros posibles no se puede ignorar las presiones elitistas que constantemente acusan al Estado brasileño de despilfarro al crear universidades públicas en ciudades del interior del país, como si el privilegio hasta ahora ejercido por los jóvenes de las clases más ricas de las grandes ciudades sea el mejor camino para el futuro deseado.

En junio y julio de 2013, Brasil fue sorprendido por un conjunto amplio de manifestaciones populares que se tomaron las calles, llamando la atención de políticos, periodistas, intelectuales, académicos e incluso de líderes sociales. En todas ellas había carteles a favor de la educación pública, por la asignación del 10% del PIB para el cumplimiento de las metas previstas en el Plan Nacional de Educación, por la remuneración digna de los profesores, para escuelas de “nivel FIFA”, en irónica referencia a las exigencias impuestas por la FIFA para la realización del Mundial de Fútbol de 2014 en Brasil. Las calles pidieron un Estado más comprometido con los derechos, más actuante y atento a los reclamos de las juventudes y de los trabajadores.

No fueron pocos los esfuerzos por parte de los denominados “medios de comunicación nacionales” de atribuir a esas manifestaciones sentidos que correspondían a las expectativas políticas de los propios medios. Para los medios, las exigencias eran de combate a la corrupción y disminución del rol del Estado en las políticas. Eran estos mismos “medios de comunicación nacionales” que se posicionaron anteriormente contra las acciones afirmativas y las cuotas, contra la expansión de la red de las universidades federales, contra la creación de universidades en el interior del país, contra la contratación de profesores y técnicos para las nuevas instituciones.

La transición por la cual pasa el país y el lugar que la educación

torio de Políticas Públicas de la UERJ.

puede ocupar en ella son temas todavía en disputa. No hay lugar fuera de ella, no hay lugar imparcial cuando se trata de garantizar o negar derechos, de ampliar oportunidades o mantener privilegios. La universidad como idea y como institución concreta está llamada a participar activa y creativamente en este momento.

Las acciones afirmativas para el acceso a la educación superior, así como las luchas sociales para la ampliación de derechos, en particular el derecho a la educación, pueden ser interpretadas en el contexto de un país que se transforma para enfrentar las desigualdades estructurales que lo constituyeron. La educación es percibida por la población como un camino y una oportunidad, pero para ello es necesario que deje de ser un privilegio de un grupo social para convertirse en un derecho. Frente a los prejuicios arraigados en la sociedad brasileña, las conquistas hasta ahora alcanzadas representan victorias enormes. Ante los persistentes desafíos, ellas significan que es posible avanzar y seguir construyendo una nación más justa y democrática, incluso si implica un esfuerzo de larga duración. Por esto, es fundamental seguir reflexionando sobre las etapas de este proceso, tanto aquellas ya superadas como aquellas que se dibujan día a día.

En noviembre de 2012, en el marco de la conmemoración de los 10 años de las cuotas en la Universidad del Estado de Río de Janeiro, una institución pública vinculada al Estado y pionera en la adopción de acciones afirmativas, fue realizado un seminario con la participación de directivos de instituciones educacionales, investigadores y representantes de movimientos sociales, con la presencia de más de una centena de personas directamente involucradas en estas acciones. El sentido del encuentro fue exactamente celebrar las conquistas, consolidar los avances y ampliar las políticas de acciones afirmativas. El documento en anexo, *Carta de Río*, resume con claridad el estado actual del debate.

Referencias bibliográficas

- INEP (2012). *Censo da Educação Superior 2011*. Brasília: INEP.
- INEP (2014). *Prévia do Censo da Educação Superior 2012*. Brasília: INEP.
- Ristoff, D. (2013). *O Perfil Sócio-Econômico do Estudante de Graduação*. Cadernos do GEA n.º 4, Rio de Janeiro, FLACSO-Brasil.

Anexo

CARTA DE RÍO: CELEBRAR, CONSOLIDAR Y AMPLIAR LAS POLÍTICAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA

Nosotros, investigadores, directivos y activistas reunidos en el Seminario “10 Años de Acciones Afirmativas”, realizado en la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, en Río de Janeiro, en los días 21 y 22 de noviembre de 2012, celebramos las políticas afirmativas, en especial aquellas que amplían el acceso y la permanencia de jóvenes de menor renta, negros e indígenas a la educación superior y a la enseñanza técnica de nivel medio.

Nos situamos en la lucha por garantizar la educación superior como un derecho y por la superación de las desigualdades, del racismo, del sexismo, de la homofobia y cualquier forma de discriminación. Las acciones afirmativas representan un nuevo límite en la larga trayectoria brasileña para ampliar y garantizar derechos a un amplio sector de su población, que hace siglos enfrenta restricciones en el acceso a oportunidades educacionales. Hoy, en 2012, miles de jóvenes y adultos brasileños negros, indígenas y de baja renta ingresan a la enseñanza superior como resultado de un conjunto de políticas que abarcan a las instituciones públicas, federales y estatales, y también a instituciones privadas por medio del PROUNI.

La relevancia y características de estas políticas fueron reconocidas y legitimadas por la decisión histórica del STF en abril de 2012, que afirmó la constitucionalidad de las acciones afirmativas y el uso del criterio de raza/color para su implantación. La sanción de la Presidente Dilma, en agosto de este año, de la Ley n° 12.711/2012, que determina la reserva del 50% de los cupos de las IFES para estudiantes de escuelas públicas, considerando los requisitos de raza/color es otro factor decisivo para la democratización de la educación superior en Brasil.

Estas conquistas del movimiento social democrático brasileño, en particular gracias a la actuación del movimiento negro, representan un gran avance y conllevan nuevos desafíos. Nosotros, los participantes del Seminario “10 años de Acciones Afirmativas”, estamos comprometidos en colaborar en el éxito académico de las instituciones, grupos y personas beneficiadas. Para tal efecto, destacamos como medidas necesarias:

1. El país debe considerar la propuesta de alcanzar el acceso universal de todos los estudiantes a la educación superior como expresión de la garantía del derecho a la educación. Las acciones afirmativas son un

importante camino y los desafíos que implican deben ser comprendidos como parte del proceso de transformación de la institución universitaria y democratización de la sociedad brasileña;

2. Las acciones afirmativas se dirigen a ampliar oportunidades para estudiantes de escuelas públicas, los de menor renta, negros e indígenas, en razón de su pertenencia a grupos históricamente discriminados. Consideramos que los dos tipos de cuotas –sociales y raciales– responden a las condiciones históricas del país y la implantación de ambas modalidades exige políticas de permanencia, de carácter académico, social y cultural, que deben ser accesibles al conjunto de los estudiantes que necesiten de ellas;
3. El acceso de las poblaciones indígenas a la educación superior impone consideraciones específicas que tomen en cuenta el derecho colectivo, la educación diferenciada como consta en la Constitución, las características distintas de cada uno de los más de 260 pueblos y sus territorios étnico-educacionales que habitan. Es necesario que las instituciones de educación superior y de enseñanza técnica de nivel medio establezcan políticas que garanticen a las poblaciones indígenas condiciones adecuadas de acceso, frecuencia y conclusión de los cursos que elijan, respetando sus valores y prácticas culturales;
4. Las legislaciones –federal y estatales– son la garantía de derecho de acceso para grupos históricamente excluidos. Es necesario tener en cuenta la diversidad local, regional y nacional de estos grupos y crear condiciones para que la nueva legislación no tenga efectos inversos y excluya a grupos que venían logrando condiciones de acceso a partir de iniciativas pioneras y originales de las propias instituciones; esta situación es particularmente preocupante en relación al ingreso de los indígenas, ámbito que puede sufrir retrocesos;
5. La política de Estado, que será anunciada por el Gobierno Federal, debe crear condiciones y ofrecer flexibilidad para que todos los jóvenes, sean seleccionados a través de cuotas o no, tengan la oportunidad de concluir sus cursos con éxito;
6. Proponemos a las instituciones públicas estatales y municipales de enseñanza técnica y superior, que aún no han adoptado políticas de acción afirmativa, que en el ejercicio de su autonomía creen mecanismos y procedimientos internos necesarios a la implementación de estas políticas, considerando las experiencias existentes;
7. El MEC, el INEP y las instituciones de Educación Superior públicas, privadas y comunitarias deben construir y perfeccionar procedimientos de levantamiento, almacenamiento, sistematización, divulgación y

- acceso de datos referentes a los estudiantes de las instituciones, con el fin de contribuir con estudios sobre el tema del perfeccionamiento de las políticas;
8. Cabe a las instituciones públicas y privadas de enseñanza superior y técnica identificar las necesidades de sus estudiantes, sobre todo aquellos que ingresaron a través de programas de acción afirmativa, garantizándoles el derecho a una trayectoria académica de éxito por medio de recursos para mantención, apoyo psicosocial y pedagógico, oferta de actividades académicas y de carácter cultural que amplíen las vivencias dentro del campus universitario. Es necesario, incluso, combatir firmemente las diversas formas de racismo y discriminación que aún se manifiestan cotidianamente en las instituciones universitarias;
 9. Las acciones afirmativas son instrumentos fundamentales en la lucha contra la discriminación racial y étnica que se manifiesta de diversas formas; ella está presente y se reaviva ante la implementación de las políticas de inclusión y democratización. Cabe a las instituciones de Educación Superior y a las redes de enseñanza básica implementar de modo sistemático lo que está previsto en las leyes 10.639 y 11.645, sobre la cultura afro-brasileña y las culturas indígenas, como formas de combatir el prejuicio racial y étnico todavía presente en la sociedad brasileña;
 10. Compete a las instituciones públicas de enseñanza superior crear mecanismos de divulgación de sus programas de acceso y permanencia junto a los alumnos de enseñanza media de la red pública y privada, sea a través de talleres, visitas, ferias, internet, medios de comunicación, o a través de otros medios que posibiliten mayor conocimiento y contacto previo con la vida universitaria. Las escuelas de educación básica, en especial las de las redes de educación profesional y tecnológica y las redes municipales y estatales, tienen la responsabilidad de divulgación y apoyo para que sus estudiantes se presenten a los procesos selectivos y ejerzan los derechos conquistados;
 11. El Ministerio de Educación ha asumido un papel importante en la adopción de las medidas legales. Es necesario seguir avanzando en la adopción, por parte del INEP, de criterios de recolección de datos a través del Censo de la Educación Superior y otros instrumentos, para viabilizar investigaciones sobre las acciones afirmativas y el seguimiento de sus despliegues en la vida brasileña; y
 12. El éxito de estas políticas dependerá de las contribuciones de muchos actores: corresponde al Gobierno Federal instituir mecanismos para

el monitoreo de las políticas y hacerlas accesibles al público y a las instituciones interesadas; corresponde a los gobiernos estatales ampliar estas políticas en su ámbito de actuación; corresponde a las instituciones educativas dirigir políticas, programas y acciones con el objetivo de garantizar la trayectoria académica de los estudiantes; corresponde a los investigadores divulgar sus estudios y recomendaciones; corresponde a los movimientos sociales seguir estos procesos y promover su amplia divulgación.

Consideramos que este momento de expansión y consolidación de las políticas de acción afirmativa en la enseñanza superior representa una nueva frontera para la construcción de la ciudadanía y para la ampliación de las oportunidades para un sector significativo de la población brasileña. Existen innumerables dificultades que no fueron superadas y las acciones afirmativas aún enfrentan prejuicios e incomprensiones que pueden poner en riesgo las conquistas hasta ahora alcanzadas.

Invitamos a todos y todas a que se unan a nosotros en la alegría de esta celebración, en el empeño por la consolidación y la lucha por la ampliación de las acciones afirmativas en nuestro país.

Río de Janeiro, 22 de noviembre de 2012.

EL SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE VISTO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EQUIDAD: EVIDENCIAS Y RECOMENDACIONES

ÓSCAR ESPINOZA

El presente capítulo tiene su origen en una presentación efectuada por el autor en el Primer Seminario Internacional Sobre Equidad en la Educación Superior, que tuvo lugar en Santiago de Chile en el mes de abril de 2013 y que fuera organizado por el Programa de Investigación de Equidad en Educación Superior (PIEES) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Parte de los resultados, y la evidencia que aquí se presenta, fueron discutidos en dicho evento.

El propósito de este capítulo es doble. Por un lado, se analiza de qué manera distintas acciones, estrategias y/o políticas implementadas en la educación superior chilena en las últimas décadas al alero del modelo neoliberal han incidido para alcanzar mayor o menor equidad en relación a los distintos estadios del proceso educativo, esto es, acceso, permanencia, desempeño y resultados (empleabilidad). Para ello se utiliza como principal referente teórico el modelo multidimensional de equidad e igualdad del autor. Por otro lado, se proveen recomendaciones, a partir de los resultados derivados de las políticas y acciones promovidas en los últimos años, que permitan al Estado, a los gobiernos y a las propias instituciones una mejor articulación de iniciativas en pro de la equidad.

En general, el análisis de la equidad en la educación terciaria ha estado circunscrito, tanto en la literatura nacional como internacional, al problema del acceso, ignorándose por diversas razones las otras etapas de la trayectoria educacional de cualquier individuo. Este texto busca proporcionar al lector una mirada más integral del fenómeno, entendiendo que este debe ser abordado desde distintos ámbitos y considerando diferentes etapas del desarrollo educativo para poder visualizar con mayor precisión si las políticas públicas y las acciones promovidas en el último tiempo por los

gobiernos han tenido algún impacto en la trayectoria educativa y laboral de cada persona, ya sea para reducir o ampliar las brechas de inequidad observables en distintos planos en el sistema postsecundario chileno.

El capítulo se organiza en cinco apartados. Tras una breve presentación de los antecedentes generales, se expone el marco teórico que sirve de base para el análisis. Acto seguido se detalla la metodología empleada para encausar el análisis, seguida de la exposición de los resultados alcanzados en el estudio. El texto finaliza con un conjunto de conclusiones y algunas recomendaciones.

Antecedentes generales

La segmentación y la falta de cohesión social

La sociedad chilena es en el mundo, y en América Latina, una de las más segmentadas y estratificadas. El desarrollo social, económico y cultural chileno está “marcado”, por usar un término crítico, por dicha característica de la sociedad chilena. La diferencia entre el tipo de vida y el tipo de consumo o las regalías que tienen las personas del primer quintil y las personas del quinto quintil, el más rico, son abismantes. Y eso también se refleja en la conformación del sistema educativo. Dado ello, corresponde a los educadores y planificadores en educación incidir de alguna manera desde los espacios que dispone cada cual para alivianar esta injusticia. La segmentación es observable en distintas situaciones. En efecto, Chile ha sido históricamente un país altamente estratificado socialmente con brechas en el nivel de ingreso familiar que son abismantes. Según la última encuesta CASEN (2011) el decil de ingreso más rico tiene un ingreso 36 veces superior en promedio al que ostenta el decil más pobre (Espinoza y González, 2013).

Como consecuencia de la alta segmentación que evidencia nuestro país, las trayectorias educativas y laborales que se aprecian en la juventud chilena son disímiles y se encuentran asociadas a la cuna de origen. Las redes, por cierto, también juegan un papel preponderante al momento de insertarse en el mercado laboral tras concluir los estudios postsecundarios.

Resulta indudable que en todos los niveles del sistema educativo se ha producido un incremento sustantivo de la cobertura, pero

sin un acceso equitativo a educación de calidad. En ese sentido, el deterioro de la educación pública en sus distintos niveles, a propósito de la privatización del sistema promovida a contar del año 1981 por el régimen de Pinochet, es un hecho indesmentible. La política del *laissez faire* y el Estado subsidiario impulsado en tiempos de dictadura siguen tan vigentes a la fecha como hace 30 años, contribuyendo a fortalecer al sector privado. Es precisamente este uno de los mayores problemas que tiene Chile y que los estudiantes han puesto en el tapete con ocasión de las movilizaciones iniciadas el año 2006 y radicalizadas a contar del año 2011 (González y Espinoza, 2012).

Ciertamente, la privatización del sistema educativo en sus distintos niveles, pero en especial en el terciario, han contribuido a generar mayor segregación en Chile. Pero este fenómeno no solo es observable a nivel local sino que también en otras latitudes del orbe. A ello paradójicamente ha contribuido el financiamiento público que ha fomentado la estratificación de la matrícula en el marco de una globalización creciente con fuerte predominio del modelo económico neoliberal (Altbach, 2010; Gazieli, 2012; Gebel y Baranowska-Rataj, 2012; Dieter Meyer, St. John, Chankseliani y Uribe, 2013).

Tabla 1.

Dependencia del establecimiento educacional secundario del cual provienen los postulantes de la promoción 2011 que se matriculan en las universidades del CRUCH

Dependencia	Matrícula 4° Medio	Inscritos PSU	Postulan	Selección	Matrícula	% Matrícula/ inscritos universidades del CRUCH
Municipal	120.514	118.816	16.006	12.400	9.302	7.7
Subvencionado	127.784	141.235	26.367	19.551	14.843	10.9
Particular	18.564	26.393	9.619	7.823	6.142	23.4
S/Información	—	2.346	227	150	114	4.9
Total	266.862	285.325	52.219	39.924	30.401	11,4

Fuente: DEMRE (2011).

La segmentación de la educación escolar se ve reflejada también en el nivel terciario, donde el acceso está condicionado por el tipo de establecimiento secundario del cual provienen los postulantes

(véase Tabla 1). Esta segmentación se observa, igualmente, en varias dimensiones en el nivel terciario, entre las cuales se pueden señalar las siguientes: tipo de institución (centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades), propiedad de la entidad (pública o perteneciente al Consejo de Rectores o privada), ubicación territorial (metropolitana o regional) y prestigio social (González y Espinoza, 2012).

Como se observa, los inscritos para rendir la PSU provienen en su mayoría de establecimientos municipalizados y subvencionados. Sin embargo, en la distribución de la matrícula universitaria se constata que existe una sobrerrepresentación de los alumnos provenientes de los establecimientos particulares pagados, y que del total de egresados de la educación media de la promoción se matricula solo el 11,4% en las universidades del Consejo de Rectores.

La inequidad que da cuenta, entre otros aspectos, de la desigualdad en la preparación de los postulantes y en la calidad de la formación que reciben los alumnos de diferentes establecimientos de la enseñanza media se puede observar en la Tabla 2, la que muestra cómo los colegios particulares, que solo albergan al 7% de la población escolar (de nivel socioeconómico más alto), representan el 20% de los ingresantes a las universidades del CRUCH. Esta desigualdad fue otro de los aspectos que se hizo notar durante la movilización estudiantil (véase Tabla 2) (González y Espinoza, 2012).

Tabla 2.

Comparación entre matrícula de 4° medio según sostenedor y su representatividad en los matriculados en las universidades del CRUCH

Dependencia	% en 4° Medio	% Matriculados en universidades del CRUCH
Municipal	45,2	30,7
Subvencionado	47,9	49,0
Particular	7,0	20,3
Total	100	11,4

Fuente: DEMRE (2011).

La segmentación se expresa aun más en la inserción de los profesionales y técnicos en el mercado laboral. En este contexto, cabe señalar que el movimiento estudiantil postsecundario, si bien

tuvo una convocatoria bastante amplia desde el año 2011 en adelante, se concentró básicamente en las universidades públicas o del Consejo de Rectores, que reclutan a un determinado segmento del estudiantado. Son ellos quienes asumieron prácticamente todo el costo de las movilizaciones, las pérdidas de clases, la prolongación de los estudios en el periodo de vacaciones estivales y el desarrollo de un semestre académico bajo presión.

Marco teórico

El marco teórico que sirve de referencia a este texto se ha organizado en torno a dos conceptos claves: equidad y cohesión social. En torno a cada uno de ellos se discute y analiza de manera profusa sus alcances con el fin de entregar una base teórico conceptual que le permita al lector, por una parte, comprender los distintos enfoques y miradas que hay detrás de estos fenómenos, y, por otra, asimilar el alcance y complejidad que cada uno de ellos engloba.

***Equidad*¹**

En los debates sobre justicia distributiva de las últimas décadas, los conceptos de equidad e igualdad son usados con frecuencia como sinónimos, especialmente entre analistas de políticas, responsables de la toma de decisiones de gobiernos y del sector privado, en orden a justificar o criticar la asignación de recursos a los distintos niveles del sistema educacional. Sin embargo, si bien ambos términos se relacionan con la distribución de las condiciones y bienes que afectan el bienestar de las personas, son conceptualmente distintos.

Mientras la igualdad implica solo una evaluación cuantitativa, la equidad está asociada además a un juicio moral o ético que incluso podría estar sobre el espíritu de la ley (Bronfenbrenner, 1973; Gans, 1973; Jones-Wilson, 1986; Konvitz, 1973). Si la igualdad involucra el reconocimiento de que toda persona independiente de su raza, sexo, credo o condición social debiera tener los mismos derechos, posibilidades y oportunidades, la equidad, en cambio, apunta a la

1 Fragmentos extractados de Espinoza (2002, 2007).

búsqueda de la justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados.

Para académicos como Deutsch, la justicia distributiva es asociable con la distribución de las condiciones y bienes que afectan el bienestar individual. Siguiendo su argumento: “el sentido de la injusticia con respecto a la distribución de beneficios y daños, recompensas y costos, u otros factores que afecten el bienestar de los individuos puede ser asociado a: (a) los valores que subyacen a la normativa que gobierna la distribución (injusticia de valores); (b) las normas empleadas para representar los valores (injusticia de normas); (c) las formas en que las normas son implementadas (injusticia de implementación); o, (d) la manera en que se adoptan las decisiones (injusticia de los procedimientos referidos a la toma de decisiones)” (Deutsch, 1975, p. 137).

Mientras el concepto de igualdad conlleva una similitud en el trato, al valorarse la igualdad como natural o fundamental de todas las personas al momento de nacer sobre la base del derecho natural, el concepto de equidad se asocia con la imparcialidad o justicia en la provisión de educación u otros beneficios (como vivienda, salud y seguro social, por ejemplo), generando valoraciones más problemáticas debido a la multiplicidad de significados que se asignan a los conceptos de imparcialidad y justicia. Algo similar ocurre cuando se someten a escrutinio los conceptos de equidad y justicia social que también tienden a ser confundidos al no tener claros sus alcances (Brennan y Naidoo, 2008).

En el ámbito educacional, el tema de la igualdad se aborda, al menos, desde dos perspectivas: la funcionalista y la crítica (Farrel, 1999). Los partidarios del enfoque funcionalista consideran la desigualdad como algo natural, inevitable e incluso beneficioso para la sociedad en su conjunto (Coleman, 1968; Davis y Moore, 1944; Havighurst, 1973; Parsons, 1949, 1951; Radcliff-Brown, 1965; Moore, 2004), por lo que la escuela opera como un mecanismo de selectividad. Desde el punto de vista de la teoría crítica, la desigualdad es una enfermedad social que requiere ser superada (Anderson, 1971; Bowles y Gintis, 1976; Gans, 1973; Jencks, et al., 1972; Roach, 1969; Moore, 2004) y la escuela debería actuar como mecanismo generador de movilidad en la sociedad y economía.

En lo que concierne al significado de la equidad, algunos de los enfoques más extendidos se enmarcan en la teoría positivista. Uno de ellos pertenece a las concepciones individuales de la imparcialidad en las relaciones sociales (Wijck, 1993), según el cual este ideal se produciría cuando las recompensas, castigos y recursos de una sociedad son focalizados en directa proporción a las contribuciones o aportes de cada individuo (Adams, 1965; Cook y Parcel, 1977; Deutsch, 1975; Greenberg y Cohen, 1982; Messick y Cook, 1983; Tornblom, 1992). Un segundo enfoque dentro de esta teoría se centra no en las contribuciones, sino en las necesidades de los individuos (Rojas, 2004).

Ambas perspectivas pueden ser analizadas en tres dimensiones: motivación, desempeño y resultados (Salomone, 1981). Si la equidad es definida en relación a la motivación y si los incentivos (recompensas) son asignados en función a esta última, entonces mientras mayor y más fuerte sea la motivación, mayor será la recompensa. Si la equidad es definida en términos del desempeño y los incentivos son focalizados en función a este, entonces el desempeño más destacado recibirá una mayor recompensa. Finalmente, si la equidad es definida en términos de los resultados, y los incentivos son focalizados en función a estos, entonces mientras mejores sean los resultados que se alcancen, mayores serán las recompensas.

En cada caso, al emplearse un concepto unidimensional de la justicia que enfatiza la imparcialidad de la distribución, ignorando la imparcialidad del procedimiento, las inequidades podrían ser magnificadas en lugar de ser reducidas.

Cualquiera sea el enfoque, los principios y la valoración asociados al concepto de equidad con frecuencia se aplican a nivel individual y grupal, incluyendo dentro de este último agrupaciones realizadas en función de criterios etarios, socioeconómicos, étnicos, raciales, de género, orientación sexual, zona de residencia, nivel educacional y adscripción religiosa, entre otros. En ese sentido, Weale (1978) ha resaltado que los argumentos utilizados en torno al concepto de equidad, así como la valoración que se hace del mismo, “normalmente son usados en un contexto donde un grupo social está siendo beneficiado en relación a otro”.

Según Espinoza (2002, 2007, 2014), la equidad puede ser estudiada, por una parte, a partir de las distintas dimensiones del proceso educativo (acceso, permanencia, desempeño y resultados) y, por otra, tomando en consideración los distintos tipos de recursos existentes (financieros, sociales y culturales).

El modelo teórico utilizado en este texto es una adaptación del original que considera dos ejes: por un lado, los conceptos de igualdad² y equidad en sus diferentes dimensiones, y, por otro, los recursos (financieros, sociales y culturales) y los distintos estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, desempeño y resultados) (Espinoza, 2002, 2007, 2014).

En lo que concierne al concepto de equidad, el modelo reconoce tres dimensiones, a saber:

- *Equidad para iguales necesidades*: implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para garantizar que las personas con requerimientos similares puedan satisfacerlos. Estos incluyen desde las necesidades más simples a las más complejas o superiores (Maslow, 1943, 1991, 1994; McClelland, 1961), en el entendido que todos los seres humanos comparten las necesidades básicas de subsistencia (alimento, vivienda y vestimenta), pero en la medida que se enriquece la experiencia vital y la sociedad se torna más compleja, las necesidades se diversifican y también se hacen más sofisticadas. Por ejemplo, una persona que se torna más instruida demandará o tendrá la necesidad de mayor independencia y autonomía.
- *Equidad para capacidades iguales*: implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que las personas con potencialidades similares puedan lograr metas equivalentes en diferentes

2 En relación con el concepto de igualdad el modelo identifica tres dimensiones: (i) Igualdad sin restricciones: implica que haya igualdad de oportunidades para una libre elección sin limitaciones de orden político, legal, social o cultural; (ii) Igualdad sin exclusiones: implica que todas las personas sin distinción de ninguna especie son considerados iguales para todos los efectos asociados a su calidad de vida, tales como salud, vivienda, trabajo, previsión, ingresos y educación; (iii) Igualdad sin discriminaciones: implica que todos los grupos sociales (socioeconómicos, étnicos, género, credo y otros) tienen en promedio las mismas posibilidades de obtener una calidad de vida similar y de alcanzar posiciones de poder.

ámbitos de acción. Por capacidad se entenderá el conjunto de funcionalidades que una persona puede alcanzar y, con ellas, la libertad que tiene para elegir entre distintos modos de vida (Sen, 1992, 1997; Lorenzeli, 2005). De acuerdo con esta definición, las personas que tengan igual acceso a bienes primarios podrán incrementarlo en forma diferenciada si poseen distintas capacidades. Esto significa que pueden producirse profundas diferencias en la generación y reparto de bienes primarios en función de capacidades diferenciadas. Siguiendo a Sen (1992, 1997), por iguales capacidades se entenderá la libertad equivalente para todas las personas, de modo que logren realizar sus proyectos de vida y puedan cooperar con la sociedad. Esto pone de relieve la importancia de evaluar los objetivos alcanzados (logros o realizaciones), que pueden medirse de diversas formas: utilidad (deseos cumplidos y satisfacciones), opulencia (ingresos y consumo) y calidad de vida. En esta definición, libertad sería contar con la oportunidad efectiva de alcanzar aquello que se valora. Los medios (recursos, bienes básicos) aumentan la libertad para materializar los propios objetivos, pero una igualdad en los medios no supone igualdad en la libertad, ya que existen otros factores involucrados en esa libertad, tales como el sexo, la posibilidad de embarazo(s) y la exposición a enfermedades, entre otros.

- *Equidad para igual logro*: implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con antecedentes similares de logros puedan alcanzar metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción. Por logro se entiende la percepción que tienen las personas acerca del cumplimiento de sus aspiraciones. Cada individuo establece sus propias metas en diferentes áreas, incluyendo los ámbitos familiar, social y laboral. Estas metas se desarrollan y ajustan continuamente desde la infancia sobre la base de las experiencias que a diario son significativas para las personas (Rodríguez, 2004). Por consiguiente, es común que personas que en algún momento de sus vidas aspiraron a determinadas metas, que no alcanzaron, concreten otras opciones que a su juicio resultan equivalentes o mejores que su aspiración inicial. A partir de esta definición puede argumentarse que tienen igual

nivel de logro aquellas personas que perciben haber cumplido satisfactoriamente los objetivos o metas que se propusieron, aunque estas difieran de las aspiraciones iniciales (véase Tabla 3).

El segundo eje del modelo contempla dos aspectos: los recursos y los estadios educativos.

- Los recursos aluden a los bienes tangibles e intangibles a los que pueden acceder las personas. Es posible identificar tres tipos de recursos: financieros, sociales y culturales.
 1. Los recursos financieros remiten a los bienes pecuniarios o al capital financiero y consideran tanto los bienes tangibles como intangibles entregados.
 2. Los recursos sociales son las redes de apoyo social.
 3. Los recursos culturales están asociados a los códigos de comportamiento de la cultura dominante.

- Los estadios del proceso educativo se asocian a las etapas, avances y condiciones de éxito que dan vida a la trayectoria educativa de un individuo. En este sentido, pueden distinguirse cuatro estadios que se desglosan a continuación:
 1. *Acceso*: es la posibilidad de incorporarse a un nivel determinado del sistema educativo de calidad acreditable. En el caso del acceso a la educación superior se debe considerar tanto a los estudiantes que ingresan al sistema como a los jóvenes que postulan.
 2. *Permanencia*: es la condición de sobrevivencia y progreso al interior del sistema educativo.
 3. *Desempeño*: es el reconocimiento al rendimiento académico que obtiene el estudiante, medido a través de calificaciones y evaluaciones.
 4. *Resultados*: es la consecuencia final del proceso educativo y da cuenta de las implicancias e impacto de las certificaciones académicas obtenidas por las personas, que se traducen en la empleabilidad, el nivel de remuneraciones y la posibilidad de escalar posiciones o vincularse al poder político.

Tabla 3.
El Modelo Multidimensional de Equidad

Concepto	Dimensiones	Recursos	Etapas del proceso educativo			Resultados (outcomes)
			Acceso	Permanencia	Desempeño	
Equidad	Equidad para iguales necesidades	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales ^{a/}	Proveer acceso tanto a nivel individual como grupal sobre la base de la necesidad ^{b/}	Asegurar que aquellos estudiantes con necesidades iguales tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales necesidades tengan desempeños académicos similares ^{c/}	Asegurar que aquellas personas con necesidades iguales obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
	Equidad para iguales capacidades	Asegurar que todos las personas con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales ^{d/}	Garantizar que todos las personas que tengan similares capacidades y habilidades tengan acceso a una educación de calidad	Asegurar que los estudiantes con igual potencial tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales habilidades tengan similar desempeño educativo	Asegurar que aquellas personas con el mismo potencial al nacer obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
	Equidad para igual logro	Asegurar que las personas que alcanzan o cuyos padres alcanzan el mismo nivel educativo tengan recursos iguales	Proporcionar igual acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales	Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezcan en el sistema ^{e/}	Facilitar la igualdad de logro para quienes hayan alcanzado el mismo desempeño académico en el pasado	Asegurar que las personas con logro académico similar obtengan trabajos, nivel de ingresos y poder político

Fuente: Espinoza (2002; 2007; 2014).

a/ Véase The Reasonable Classification en Carlson (1983).

b/ Véase The Goal-Oriented Definition en Harvey & Klein (1985).

c/ Véase The Minimum Achievement Definition en Gordon (1972).

d/ Véase The Full Opportunity Definition en Tumin (1965).

e/ Véase The Competition Definition en Warner, Havighurst & Loeb (1944).

Cohesión social

Cuando se estudia el impacto que ejerce la educación sobre la sociedad es posible encontrar al menos dos modelos de análisis (OCDE, 2006). En el primero, conocido como el modelo absoluto, la educación refuerza las habilidades técnicas y las actitudes positivas en los individuos. Según este modelo, los individuos están enfrentados a un juego de suma positiva donde todos ganan y donde alcanzar más educación supone conseguir un incremento en los beneficios globales esperados. En el caso del segundo modelo se asume que la educación permite que los individuos tengan movilidad social (ascendente o descendente) y, por tanto, se espera que genere beneficios para algunos en desmedro de otros. Se trata de un juego de suma cero, asociado directamente a la devaluación de los grados educacionales que es posible obtener en el sistema de educación formal.

En los estudios sobre educación y cohesión social existe una agenda de investigación basada en métodos nomológicos que trata de evaluar el rol y la relación observable entre educación, cohesión social y equidad o igualdad (Méndez, 2011).

En los próximos párrafos se analizarán dos estudios representativos sobre el tema que han trascendido por sus alcances. El primero, elaborado por Green, Preston y Janmaat (2006), se titula “Education, Equality and Social Cohesion” (2006); y el segundo, desarrollado por Dubet, Duru-Bellat y Véréttout (2010), se titula “Les écoles et leursocieté”.

El texto de Green et al. (2006), que apela a las estadísticas agregadas (correlaciones y análisis de regresión) para comparar lo que acontece en distintos países, logró identificar como la educación impacta sobre diferentes aspectos de la cohesión social. El modelo de análisis propuesto parte del supuesto que la educación puede impactar de dos formas: la primera, de manera indirecta, por intermedio de la formación y el desarrollo de competencias, y consecuentemente, en los niveles de ingresos, las oportunidades y el estatus entre los adultos; y la segunda, mediante la forma en que la educación socializa a los estudiantes a través de la formación de valores e identidades.

Los descubrimientos de Green et al. (2006), en relación al primer tipo de impacto, revelan que el modelo distribucional opera, aun-

que de manera limitada. A su turno, aun cuando no se verificaron relaciones aparentes entre los niveles agregados de educación y los indicadores de cohesión social en los países analizados, se constató que hay correlaciones significativas entre indicadores de igualdad educacional, igualdad de ingresos y un amplio rango de resultados atinentes a la cohesión social, incluyendo: confianza general e institucional, crimen, libertades civiles y políticas. Además, se concluye que la igualdad educacional tiene una relación positiva con los indicadores de cohesión social independientemente de la distribución de los ingresos.

De acuerdo con la hipótesis inicial, la otra vía por la cual la educación podría tener algún impacto sobre la cohesión social es mediante el proceso de socialización, que considera tanto los valores como la identidad en la formación. Son nuestros valores e identidades los que condicionan, en último término, cómo nos relacionamos e interactuamos con otros individuos y grupos, determinando con quién nos asociamos, cómo cooperamos y en quién podemos confiar. Una vez adoptadas las identidades, estas determinan los límites afectivos e ideológicos de nuestros mundos y el ámbito de acción de nuestra confianza y cooperación. La tolerancia aparece en este contexto como una variable multifacética y altamente situacional a nivel del país y sujeta a rápidas transformaciones durante el transcurso del tiempo.

Los autores pesquisaron escasa evidencia que mostrara que la desigualdad educacional tuviera impacto en los niveles de tolerancia a pesar de que la teoría sugeriría lo contrario. Pese a ello, hay evidencia para un conjunto de países, en especial aquella proveniente de estudios sobre educación y racismo, que muestra que los niveles de educación afectarían las actitudes y comportamientos que inciden en la tolerancia que pueden tener los individuos. Sin embargo, los efectos observados a nivel individual varían en robustez de país en país y entre grupos sociales. Las relaciones entre niveles agregados de educación y tolerancia no son tan evidentes, probablemente porque la tolerancia es fuertemente afectada por otros elementos de contexto en los países, incluyendo los niveles y tipos de inmigración, y los discursos políticos dominantes en torno a este aspecto.

En un esfuerzo por crear una tipología de los regímenes de cohesión social, Green, Janmaat y Han (2009) definieron cuatro regímenes contemporáneos de cohesión social:

- a) *El régimen liberal de cohesión social*: los valores fundamentales que subyacen a la cohesión social en los regímenes liberales son la oportunidad y las recompensas basadas en el mérito; la libertad y elección individual; la sociedad civil activa y tolerante. Algunos de los países asociados con este tipo de régimen son Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda.
- b) *El régimen social de mercado de cohesión social*: en este tipo de régimen la cohesión social es apuntalada por sólidos mecanismos institucionales coordinados y organizados por el Estado. En este caso se observan mercados laborales altamente regulados con salarios apropiados a las necesidades de la población mediados por la intervención de las federaciones y uniones de trabajadores, y los acuerdos sectoriales relativos a pagos y condiciones de negociación. Las diferencias entre salarios a nivel individual y grupal son bajas gracias a la existencia de un sistema generoso de bienestar social que se fundamenta en los aportes que hacen los trabajadores y el Estado y que subsidia a la población desempleada. Algunos de los países que responderían a este régimen de cohesión social son Alemania, Francia, Bélgica, Austria, Holanda, Italia y España.
- c) *El régimen social democrático de cohesión social*: tal como ocurre en el régimen social de mercado, la cohesión social en este caso es impulsada y potenciada por el Estado y poderosas organizaciones intermedias. Hay un salario centralizado (bastante homogéneo) que minimiza las diferencias en los niveles de ingresos y que promueve la solidaridad. Asimismo, los sistemas educacionales promueven la igualdad evitando cualquier tipo de segregación. Algunos de los países que integran este grupo son Suecia, Finlandia, Dinamarca y Noruega.
- d) *El régimen confuciano de cohesión social*: Este tipo de régimen se caracteriza por presentar bajas tasas de criminalidad y bajos niveles de desigualdad social, alta jerarquización, sistema de bienestar que entrega una protección limitada y sociedades civiles débiles (Méndez, 2011).

Tabla 4.

Tipología de sociedades que emergen al cruzar la integración social con la cohesión social

Tipologías	Integración			
	Liberal (Alto dinamismo y fuertes desigualdades)	Capitalismo tardío (Bajo dinamismo y fuertes desigualdades)	Social democrático (Alto dinamismo y pocas desigualdades)	Corporativista (Bajo dinamismo y pocas desigualdades)
Régimen liberal democrático (Confianza acentuada y sólido capital social)	Australia, Canadá y Estados Unidos			
Régimen Social demócrata (Confianza democrática)			Suecia, Dinamarca y Noruega	Holanda, Finlandia y Suiza
Régimen europeo	Reino Unido, Irlanda	España		Alemania, Austria, Bélgica, Francia y Luxemburgo
Nuevas sociedades emergentes (Fuerte nivel de confianza y sólido capital social)	Japón, Corea del Sur	Italia, Grecia, Portugal, Polonia, Hungría y Eslovaquia		República Checa

Fuente: Dubet et al. (2010).

Andy Green et al. (2006), de igual forma, reflexionan sobre la posibilidad de definir otros regímenes de cohesión social tales como los observables en Europa Oriental y/o en los regímenes postcomunistas. Dubet et al. (2010, p. 50), por su parte, definen la noción de cohesión social como “los valores, la cultura y el conjunto de actitudes que mueve a los individuos a cooperar de una forma solidaria”. Estos autores, asimismo, operacionalizaron el concepto de cohesión social en tres macrovariables: capital social (densidad de la vida social y la sociedad civil); confianza (grupo de actitudes y creencias acerca de la confianza en otros individuos e instituciones, incluyendo el ejército, la policía, el poder judicial, el

parlamento, las organizaciones de trabajadores y la administración pública); y tolerancia.

Junto a eso, Dubet et al. (2010) en su estudio distinguen entre las nociones de cohesión social e integración social. La integración social puede ser concebida como la conformación sistemática de una sociedad y de su estructura social, que puede ser dimensionada por intermedio de la desigualdad y el dinamismo del mercado laboral. Los resultados obtenidos por los autores claramente demuestran que la cohesión social y la integración social pueden no coincidir en términos espaciales y temporales. Al cruzar los resultados estadísticos para verificar los niveles o tipos de cohesión e integración social ellos proponen la siguiente tipología de sociedades, tal como se ilustra en la Tabla 4.

Metodología

El análisis de los antecedentes y datos contenidos en el presente capítulo se ha estructurado sobre la base de la aplicación del modelo multidimensional de equidad e igualdad (Espinoza, 2002, 2007, 2014) ya explicitado en el marco teórico, en lo que respecta al sistema de educación superior chileno. La información compilada está conformada por estadísticas del Ministerio de Educación, de encuestas de hogar y de otras investigaciones referidas a los programas y mecanismos de financiamiento del Estado. Además, se rastrearon los programas asistenciales aplicados en beneficio directo de los estudiantes. Para conducir el análisis se apeló, del mismo modo, al uso de estadísticas descriptivas registradas en bases de datos de organismos nacionales e internacionales, informes ministeriales, informes de agencias vinculadas al tema, y fuentes secundarias.

Como se señaló anteriormente para el análisis que sigue a continuación, el modelo de Espinoza se aplicó solo en relación al concepto de equidad. Cabe recordar que el modelo en cuestión es suficientemente flexible como para ser adaptado y empleado por distintos actores (gobiernos, ministerios, “policymakers”, evaluadores, instituciones educativas, agencias, ONG, etc.), en función de los diferentes requerimientos que puedan ser planteados. En ese

sentido, el modelo representa un instrumento fácil de usar y por su ductilidad permite conducir diferentes tipos de análisis para todos los niveles del sistema educacional.

El modelo multidimensional de equidad orientado a objetivos fue adaptado para el caso de Chile, tal como se esbozó en Tabla 2, con la idea de facilitar los esfuerzos de investigadores y evaluadores para un examen y síntesis críticos de la investigación sobre equidad mediante el análisis de interrelaciones entre los recursos disponibles y los diversos estadios del proceso educativo que dan vida a las trayectorias de los individuos.

En la Tabla 5 se presenta el modelo multidimensional para analizar la equidad simplificado y adaptado. En esta versión del modelo se funden las tres dimensiones de equidad que consigna el modelo original (equidad para iguales necesidades, capacidades y logros) en una sola. Para el análisis del caso chileno se consideró únicamente el concepto de equidad y su relación con los recursos y los estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, desempeño y resultados).

Tabla 5.
Modelo de Equidad Aplicado al Caso de Chile

Concepto	Recursos	Etapas proceso educativo			
		Acceso	Permanencia	Desempeño	Resultados
Equidad	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logros obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales	Permitir que todas las personas que tengan similares necesidades, capacidades y logros tengan acceso a una educación de calidad	Resguardar que los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros permanezcan en el sistema	Salvaguardar que estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros académicos anteriores obtengan similar desempeño en términos de calificaciones y rendimiento académico	Asegurar que aquellas personas con iguales necesidades, capacidades y logros obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político

Fuente: Espinoza (2002; 2007; 2014).

Equidad en educación superior en los distintos estadios del proceso educativo: algunas evidencias para el caso de Chile

El análisis de resultados que se efectúa a continuación se organizó en función del modelo multidimensional de equidad e igualdad que desarrolló Espinoza (2002, 2007, 2014), en relación a las distintas metas/objetivos que es posible alcanzar con las políticas públicas asociadas a la búsqueda de la equidad. Consecuentemente, el análisis se centra en un primer momento en la equidad referida a recursos, para luego enfocarse en el acceso, la permanencia, el desempeño y los resultados.

Equidad referida a recursos

Chile tiene en la actualidad un gasto en educación superior en relación al PIB que asciende al 2,4%, del cual un 0,7% lo realiza el Estado y un 1,7% es aportado por el sector privado (OCDE, 2013). El gasto total en cuestión es razonable y se halla sobre el promedio de los países OCDE (1,6%). No obstante, el gasto público en educación superior está muy por debajo del observado en América Latina y en el promedio de los países de la OCDE (Ver Tabla 6).

Tabla 6.

Gasto en educación superior en relación al PIB en Chile, América Latina y promedio en países de la OCDE (2010)

País	Gasto Público	Gasto Privado	Total
Chile	0,7%	1,7%	2,4%
Argentina	1,1%	0,3%	1,4%
Brasil	0,9%	s/i	s/i
México	1,0%	0,4%	1,4%
Promedio Países OCDE	1,1%	0,5%	1,6%

Fuente: OCDE (2013).

A comienzos de los años 80, el financiamiento que aportaba el Estado representaba poco más de dos tercios de los ingresos del sector universitario, en tanto que en la actualidad no supera al 20% de los ingresos totales de las universidades del CRUCH (CRUCH, 2006). El resto de los recursos son generados por las instituciones por la vía de las matrículas, aranceles y prestación de servicios (con-

sultorías y otros). Esta situación, naturalmente, ha impedido que haya un desarrollo armónico y más dinámico al interior de estas entidades que sea congruente con las necesidades del país y que les permita orientar su quehacer y oferta hacia las reales necesidades de la población, en general. Ello, dado el escaso apoyo que han recibido de parte del Estado hasta el día de hoy, en un marco de creciente privatización.

Sobre la base de lo señalado, se puede argumentar que el financiamiento de las universidades está especialmente sustentado en el valor de los aranceles (en la actualidad Chile posee los aranceles más caros de América Latina y se encuentra entre los más onerosos a nivel mundial) y no en relación con las necesidades reales de los estudiantes (especialmente, los más vulnerables). Tampoco está vinculado con los requerimientos de instituciones que son de distintas características (por ejemplo, se mide con la misma vara a las universidades de regiones apartadas que reciben una menor cantidad de postulantes con altos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en particular, en ciertas carreras de menor demanda como las científicas).

Esto se explica por la lógica privatizadora que se ha promovido desde el año 1981 en adelante y por la inexistencia de una política pública orientada a fortalecer el financiamiento de las universidades estatales a lo largo del país. En este marco, no puede ignorarse que el financiamiento se ha venido definiendo en las últimas décadas en función de la demanda y de la coyuntura, sin considerar una planificación de mediano o largo plazo, tal como acontecía hasta comienzos de los años 70. En efecto, en la actualidad alrededor de cuatro quintos del gasto en educación superior es de carácter privado, aportado especialmente por las familias chilenas, lo que posiciona a nuestro país como el segundo a nivel mundial en este plano, siendo superado solamente por Corea del Sur (González y Espinoza, 2014; Espinoza y González, 2014a, 2012a, 2012b).

Equidad en el acceso a la educación superior

En las últimas décadas se ha registrado un aumento significativo en la matrícula y cobertura del nivel postsecundario. Este incremento obedece, en gran medida, a la privatización que ha experimenta-

do el sistema terciario desde 1981 en adelante. No obstante, es importante señalar que a las universidades sigue ingresando un sector privilegiado, mientras que la mayoría de los estudiantes que se incorporan al sistema escolar no alcanzan este nivel (Latorre, González y Espinoza, 2009). Como se observa en la Figura 1, de cada 300 mil niños que ingresan a primero básico cada año, solo terminan la enseñanza secundaria alrededor de 200 mil jóvenes, de los cuales solo 30 mil se matricula en las universidades del CRUCH y otra cantidad similar ingresa a las universidades privadas nuevas. Adicionalmente, del total de ingresantes a las universidades del CRUCH, el 22% proviene de establecimientos secundarios particulares pagados, en circunstancias que ese sector solo alberga al 8% de la matrícula nacional de ese nivel, con lo cual dicha población se encuentra sobrerrepresentada en el SES. Todavía más, del total de niños que ingresó al sistema escolar en 1995 (1° básico) aproximadamente el 25% logró acceder a alguna Institución de Educación Superior en el tiempo estipulado oficialmente (12 años), lo que refleja que todavía hay un alto grado de rezago y deserción.³

No cabe duda que el acceso a la educación superior está condicionado en gran medida por la formación previa que traen los estudiantes. El capital social, económico y cultural de los jóvenes y sus familias resulta fundamental para proyectar sus trayectorias educativas y laborales. De ahí que resulta de alta relevancia visualizar y caracterizar cómo se comporta la matrícula de primer año en las universidades del CRUCH y ver la relación entre esta y el tipo de establecimiento educacional del cual proceden los jóvenes que están ingresando al sistema universitario (solo se dispone de datos para las universidades del CRUCH).

La Tabla 7 que se muestra a continuación permite formarse una idea del comportamiento antes mencionado. Los datos allí consignados permiten concluir que los estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados (53%) están predominando en la matrícula de primer año en las 33 universidades que forman parte del sistema de admisión nacional coordinado por el DEMRE,

3 La Figura 1, elaborada por los autores, se confeccionó a partir de la identificación de cada estudiante mediante su número de cédula de identidad.

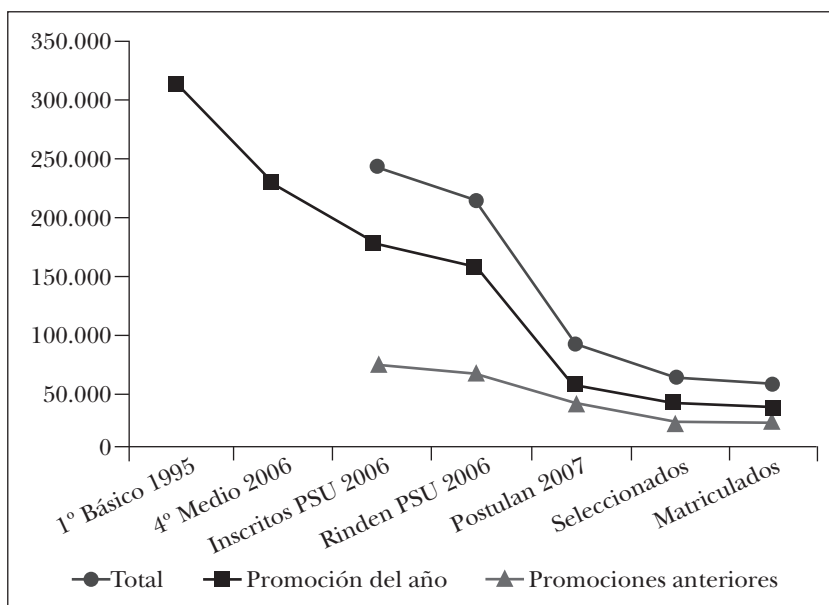


Figura 1. Trayectoria del Alumnado que Ingresó a Primero Básico en 1995 y su Inserción a las Universidades del CRUCH en el año 2007. *Fuente:* Latorre, González y Espinoza (2009) sobre la base de Mineduc, *Compendio de Información Estadística, año 1995 y Estadísticas Educativas Año 2006*; Universidad de Chile, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), Proceso de Admisión 2007.

seguidos por los estudiantes que cursaron sus estudios secundarios en establecimientos municipalizados (26%). Empero, cabe destacar que los estudiantes provenientes de colegios particulares pagados que ingresaron a las universidades en el proceso de admisión 2013

Tabla 7.

Proceso de selección en universidades que participan en el sistema nacional de admisión de acuerdo al tipo de colegio del cual proceden los estudiantes (Proceso de admisión 2013)

Dependencia	Inscritos	Rinden	Postulan	Seleccionados
Municipal	102.463	83.159	30.402	23.117
Particular subvencionado	141.868	123.525	59.164	46.922
Particular pagado	26.176	24.779	20.057	18.350
Sin información	2.159	1.839	798	556
Total	272.666	233.302	110.421	88.945

Fuente: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo, DEMRE (2013).

(21%) están claramente sobrerrepresentados en relación al peso que tiene la matrícula de este segmento en el nivel secundario (8%), mientras que los estudiantes que egresan del sector municipal estarían subrepresentados en la matrícula observada en las 33 universidades que forman parte del sistema de admisión nacional (Espinoza y González, 2014b).

Ahora bien, si el acceso a la educación postsecundaria se analiza en función del nivel socio-económico de las familias de los estudiantes, es indispensable recurrir a las Encuestas de Caracterización Socioeconómica (CASEN)⁴ para determinar, por una parte, cómo se ha ido configurando la composición socioeconómica de los alumnos que ingresan a las instituciones de educación superior y para verificar, por otra, si ha habido mayor equidad en el acceso a lo largo del tiempo. Los registros de las encuestas CASEN 1990–2011 reflejan que si bien se ha producido una cierta reducción de la inequidad, esta persiste aún en materia de acceso y permanencia. Mientras el decil I (de menores ingresos) sextuplica su cobertura en este periodo (de 4,1% a 27,1%), el decil X (de mayores ingresos) casi la duplica (pasa de 47,9% a 90,9%) en el periodo 1990-2011 (véase Tabla 8). En consecuencia, el sistema mantiene la inequidad en el acceso y permanencia a pesar de la mejoría relativa que alcanzan todos los deciles en el lapso estudiado. Las cifras sugieren que los dispositivos de ayuda estudiantil (becas y créditos) promovidos a contar del año 1990 surtieron un efecto positivo en el incremento de la cobertura en educación superior, que permitieron estrechar parcialmente las brechas entre los deciles más pobres y los más ricos. Por tanto, para un egresado de la educación superior procedente del decil más pobre el ingreso al mercado laboral se hace más complejo dado que por cada egresado de este segmento hay cuatro egresados del decil más rico.

El índice de dispersión expresado por la diferencia de cobertura entre los deciles extremos de ingreso es un instrumento útil para

4 Los datos de la encuesta CASEN se refieren a participación en el SES, lo que implica acceso y permanencia reflejada en matrícula y cobertura. Esta situación no permite hacer una distinción clara entre lo que es acceso y lo que es permanencia. Naturalmente, esto representa una limitación de los datos, pero es en la actualidad la información agregada más confiable de que disponemos.

abordar el fenómeno de la equidad en el acceso. Como se corrobora en el la Tabla 8, el índice se redujo de 11,7% el año 1990 a 3,4% en el 2011. Esto significa que un joven proveniente de una familia del decil X, de más altos ingresos, hacia el año 2011 tenía poco más de tres veces posibilidades de ingresar a la educación superior en comparación con un joven proveniente del decil I, el más pobre. Ciertamente, se ha producido un avance notable en la reducción del índice de dispersión que puede explicarse en gran medida por la apertura que ha tenido el sistema y sus instituciones hacia los sectores más desposeídos. Empero, no puede ignorarse que este ingreso de los sectores más desventajados económica y socialmente ha estado asociado de preferencia con instituciones privadas que ofrecen carreras de dudosa calidad. Tampoco puede olvidarse que la mayoría de los Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP), que albergan a un alto porcentaje de estudiantes provenientes de los hogares más pobres, no están acreditados (alrededor del 50% está en dicha situación), al igual que las carreras que ofertan. Las cifras, por ende, no son tan halagüeñas como podría pensarse en un primer momento (Tabla 8) y dan cuenta de lo que Calhoun (2006) ha denominado como la inflación del credencialismo.

Tabla 8.
Cobertura en Educación Superior Según Decil de Ingreso Autónomo del Hogar (1990-2011)

Año	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Total	Índice de dispersión
1990	4.1	3.5	5.0	7.9	10.2	11.4	14.5	27.0	29.3	47.9	14.3	11,7
2000	7.1	9.2	12.5	18.1	23.6	34.1	38.3	48.5	67.1	99.7	30.7	14,0
2011	27.1	26.8	32.7	34.9	37.0	42.0	51.7	60.8	78.2	90.9	45.8	3,4

Fuente: CASEN 1990, 2000, y 2011.

Permanencia en las instituciones de educación superior

Por permanencia puede entenderse a la cantidad de estudiantes que no desertan del sistema y dentro de ello hay que distinguir aquellos que se titulan de los que aún permanecen estudiando (rezagados) al momento de recoger los datos. Algunos autores postulan que se puede estimar que la mitad de los rezagados en algún momento de la carrera se titularán (CINDA/UNESCO, 2006).

La Tabla 9 da cuenta de las tasas de retención de estudiantes de primer año que ingresó al sistema terciario entre los años 2007 y 2012 según tipo de institución postsecundaria. Los datos permiten concluir que durante el periodo estudiado hay mayores tasas de retención en el sector universitario (alrededor del 75% al término del primer año) en contraposición a lo que sucede en los CFT e IP, donde la tasa en cuestión bordea el 64%. Lo normal es que la deserción en las carreras cortas sea menor que en las carreras largas, por lo que la alta tasa de deserción que muestran los datos al interior de los CFT podría atribuirse a razones económicas.

En general, no hay mayores variaciones entre las cohortes 2007 y 2012, con la excepción de los IP donde se ha producido una mejoría importante en este aspecto. En consecuencia, podría concluirse que la permanencia de los nuevos estudiantes en el sistema de educación superior no se ha visto mayormente alterada en el último quinquenio, con excepción de lo observado en los IP.

Tabla 9.

Tasa de retención de primer año por tipo de institución (Cohortes de ingreso 2007 a 2012)

Tipo de institución	Cohorte 2007	Cohorte 2008	Cohorte 2009	Cohorte 2010	Cohorte 2012	Diferencias de retención en primer año 2007-2012
CFT	62,5	64,0	65,7	64,7	63,4	0,9
IP	58,1	63,0	63,5	64,3	63,9	5,8
Universidades	75,0	74,6	74,5	77,5	74,6	-0,4
Total	67,9	69,4	69,6	70,9	68,7	0,8

Fuente: Ministerio de Educación, Sistema de Información de la Educación Superior (SIES) (2012, 2013).

Al revisar, por otra parte, las tasas de retención de estudiantes de primer año según tipo de carrera cursada, puede concluirse que mientras a nivel de las carreras técnicas se ha producido una mejora si se comparan los años 2007 y 2012 (alrededor de 4 puntos porcentuales), en el ámbito de las carreras profesionales dicha tasa se ha mantenido estable y casi sin variaciones (véase Tabla 10). Sobre esa base, podría inferirse que se han hecho avances en materia de equidad para apoyar la permanencia de los nuevos estudiantes de las carreras técnicas, pero todavía la proporción de estudiantes

que sobrevive al primer año en este tipo de carreras está muy por debajo de la observada en las carreras profesionales, donde prácticamente tres de cada cuatro jóvenes prosiguen sus estudios una vez concluido el primer año (Espinoza y González, 2014b).

Tabla 10.

Tasa de retención de primer año por tipo de carrera para las cohortes de ingreso 2007 a 2012

Año Cohorte de Ingreso	Carreras técnicas	Carreras profesionales
2007	59,2	72,5
2008	63,5	72,4
2009	64,3	72,7
2010	64,7	74,9
2012	63,3	72,1

Fuente: SIES (2012, 2013).

Otro indicador “proxy” que permite determinar si ha habido equidad en la permanencia en la educación superior es la tasa de retención de estudiantes de primer año según puntaje alcanzado en la PSU. En tal sentido, la Tabla 10 revela que a menor puntaje en la PSU menores son las posibilidades de sobrevivir dentro del sistema terciario. En efecto, mientras casi un tercio de los estudiantes que ingresaron al sistema de educación superior el año 2010 que obtuvo menos de 475 puntos en la PSU no pudo proseguir sus estudios una vez concluido el primer año, menos del 5% de los estudiantes que obtuvo 800 o más puntos en la PSU no continuó estudiando en el sistema de educación superior al cabo del primer año. Sin duda, se trata de una diferencia muy marcada que refleja que un buen resultado en la PSU prácticamente garantiza la permanencia dentro del sistema de educación superior.

Estos resultados muestran que la PSU sería un buen predictor de permanencia y logro educativo. Sin embargo, el puntaje PSU es una consecuencia acumulativa de un conjunto de variables que lo condiciona, incluyendo entre otros: nivel socio-económico del estudiante, capital cultural, colegio de procedencia (particular pagado, particular subvencionado y municipal), modalidad de enseñanza media (Técnico Profesional o Científico Humanista) y preparación en un preuniversitario (Espinoza y González, 2014b).

Tabla 11.

Tasa de retención de estudiantes de primer año según puntaje PSU (Cohortes 2007 y 2010)

Rango puntaje PSU	Cohorte 2007	Cohorte 2010
Menos de 475 puntos PSU	63,7	68,1
Entre 500 y 550	79,1	80,4
Entre 600 y 650	84,4	84,3
Entre 700 y 750	90,3	88,8
Más de 800	97,5	95,3

Fuente: SIES (2012).

Las notas de enseñanza media también son un buen predictor de éxito académico y un factor determinante en la permanencia de los estudiantes al interior del sistema. La evidencia revela que a mejores notas en la enseñanza media mayor es la probabilidad de progresar hacia los cursos superiores en el nivel terciario. Los datos contenidos en la Tabla 12 permiten concluir que mientras poco más de un tercio de los estudiantes de primer año (cohorte de ingreso 2010) que obtuvo notas que oscilaron entre un 4,0 y un 4,5 de promedio en la Enseñanza Media logró permanecer en la educación superior, mientras que alrededor del 86% de los jóvenes que tuvieron un promedio de notas de Enseñanza Media 6,5 y 7,0 hizo lo propio.

Tabla 12.

Tasa de retención de estudiantes de primer año según notas de enseñanza media (Cohortes 2007 y 2010)

Rango de Notas de Enseñanza Media	Cohorte 2007	Cohorte 2010
4,0 - 4,5	37,8	38,9
5,0 - 5,5	63,7	67,7
6,5 - 7,0	86,4	86,4

Fuente: SIES (2012).

Otra forma de aproximarse al análisis de la equidad en la permanencia es mediante la revisión de datos asociados con la distribución de las becas según nivel de ingresos familiares. Lamentablemente, los datos disponibles vinculados a este indicador tampoco discriminan entre los beneficiarios del primer año y aquellos de los cursos superiores, lo que, obviamente, representa una limitante que nos

obliga a revisar con cautela los datos. En esta perspectiva, llama poderosamente la atención que la proporción de estudiantes becados según quintil de ingreso autónomo se ha incrementado de manera importante en todos los quintiles en el periodo 2006-2011. No obstante, los estudiantes de los quintiles más pobres obviamente son los que concentran la mayor proporción de becas y los que han experimentado mayor apoyo para que puedan terminar sus carreras como era de esperar. Así, por ejemplo, mientras los estudiantes de los quintiles más pobres (I y II) que obtuvieron alguna beca para costear los estudios prácticamente duplicaron su participación entre los años 2006 y 2011, los estudiantes del quintil más rico lograron triplicar su participación aunque en una proporción bastante inferior a la que ostentaban los estudiantes más desaventajados socialmente hablando (véase Tabla 12).

Tabla 13.

Proporción de estudiantes becados en educación superior por quintil de ingreso autónomo (2006-2011)

Quintil	2006	2009	2011
I	19.5	23.6	36.5
II	15.5	21.7	25.2
III	9.9	15.6	23.9
IV	8.4	9.9	15.9
V	3.0	5.0	8.9

Fuente: CASEN 2011.

Conforme a las cifras de la Encuesta CASEN 2011, alrededor del 20% de los estudiantes que se encontraba en el sistema de educación superior disponía de una beca; el resto, naturalmente, se autofinanciaba sus estudios a través de algún crédito bancario y/o beneficio que entregaban las propias instituciones. Tanto a nivel de las universidades del CRUCH como de los CFT, uno de cada cuatro estudiantes tenía beca, en tanto que al interior de los IP uno de cada seis estudiantes poseía beca y uno de cada siete estudiantes que concurría a las universidades privadas nuevas contaba con alguna ayuda estudiantil (véase Tabla 14).⁵

⁵ Al igual que en la Tabla 12, en este caso no se puede distinguir entre los beneficiarios de primer año y los beneficiarios de los cursos superiores.

Tabla 14.

Proporción de Estudiantes Becados en IES Por Dependencia Administrativa (2011)

Universidades CRUCH	Universidades Privadas	Institutos Profesionales	Centros de Formación Técnica	Total
27.9	12.7	17.1	25.9	19.5

Fuente: CASEN 2011.

El régimen de autofinanciamiento institucional y el esquema de ayudas estudiantiles impulsado desde 1981 por la dictadura de Pinochet y afianzado por los gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia desde 1990 en adelante ha provocado, a su vez, que los estudiantes y las familias chilenas registren un enorme endeudamiento con la banca privada. Como consecuencia de ello, entre otras cosas, estallaron las movilizaciones estudiantiles el año 2011 que pusieron en jaque al gobierno de turno y al modelo neoliberal (Espinoza y González, 2012a).

Desempeño en las instituciones de educación superior

De acuerdo al modelo utilizado, el desempeño implica un reconocimiento al rendimiento académico del estudiante, medido a través de sus calificaciones y evaluaciones. Para ello es necesario que sus calificaciones expresen niveles de aprendizajes similares en las distintas instituciones del sistema de educación superior, lo que supone avanzar en la incorporación de los currículos basados en competencias y en el reconocimiento de un sistema común de medición de la carga académica del estudiante.

Dada la diversidad de la oferta educativa, para que exista una equidad comparable en cuanto a desempeño, se requiere que existan procesos de aseguramiento de la calidad que garanticen cierta homogeneidad, al menos de cumplimiento de estándares mínimos en las instituciones, carreras y programas. El aseguramiento de la calidad reduce el riesgo que los alumnos con mayor vulnerabilidad estudien en condiciones más precarias y, por ende, sus éxitos académicos no tengan el reconocimiento social que corresponde, y aminora la posibilidad de que se genere una segmentación socioeconómica, de tal suerte que la institución o la carrera a la cual asiste el joven determine su trayectoria académica.

El desempeño podría ser dimensionado en términos de la progresión de los estudiantes en sus carreras y de las calificaciones que obtienen en sus respectivas asignaturas. Desafortunadamente, estos datos no existen a nivel agregado. En efecto, además de ser escasos dichos datos, resulta más complejo aun acceder a indicadores de desempeño asociados a nivel socio-económico, etnia y género.

El rezago o atraso en los estudios constituye una forma aproximada de medir la progresión de los estudiantes en sus carreras. Sobre este particular, la evidencia revela que alrededor de la mitad de los egresados de la enseñanza media que ingresó a la educación superior tenía retraso en sus estudios. Para el caso de los egresados de la Enseñanza Media Científico Humanista, un 57% de quienes ingresaron a la educación superior aún continuaban estudiando siete años después de egresar de la enseñanza media. En la misma línea, un 47% de los egresados de la Enseñanza Media Técnico Profesional estaba en una situación similar. La diferencia porcentual que se observa a favor de los egresados de la Enseñanza Media Técnico Profesional puede atribuirse a que ellos cursan carreras más cortas, donde es esperable que haya menos deserción. Por otra parte, los egresados de esta modalidad provenientes de corporaciones educacionales presentan una mayor tasa de rezago y una mayor proporción de desertores que los egresados de establecimientos municipales y de particulares subvencionados (Larrañaga, Cabezas y Dussaillant, 2013).

No hay que olvidar que el retraso o rezago es un fenómeno que conlleva una serie de situaciones desventajosas (en el plano psicológico, económico, y en las relaciones con los pares y con los académicos), tanto a nivel personal de los estudiantes como de sus familias y de la sociedad en su conjunto.

Resultados (titulados, empleabilidad y rentabilidad)

Conforme establece el modelo de análisis, la meta a alcanzar en cuanto a resultados del proceso formativo es asegurar que las personas con logro académico semejante obtendrán similares trabajos, nivel de ingresos y estatus social. El análisis de la equidad desde el punto de vista de los resultados y, en particular, de la empleabilidad se puede abordar a partir de cuatro premisas:

1. Hay un notable y significativo incremento de los egresados del sistema terciario que genera más competencia para ingresar al mercado laboral e incumplimiento de expectativas laborales/salariales.
2. Los jóvenes de menores recursos que por razones de costo-oportunidad optaron por cursar carreras técnicas de nivel superior experimentan discriminación debido a que hasta comienzos de la década pasada no contaron con becas de arancel y solo pudieron acceder al Crédito con Aval del Estado (CAE) a partir de 2006.
3. Las tasas de retorno para egresados de carreras técnicas de nivel superior se sitúan muy por debajo de las de profesionales universitarios (razón de uno a tres), lo que ha generado una enorme desproporción entre la cantidad de técnicos y profesionales que se han graduado en las últimas dos décadas. Esta situación, naturalmente, podría estar generando subempleo y alto nivel de saturación (sobreoferta de egresados) en algunas carreras profesionales.
4. Aun cuando sigue pendiente la idea de instalar en Chile un verdadero observatorio laboral, con todo lo que ello implica, no puede obviarse que el mayor acceso a información sobre el mercado laboral actualmente existente permite tomar decisiones con un cúmulo de información más razonable aunque todavía insuficiente.

En detrimento de la equidad, puede argumentarse que el mercado de profesionales y técnicos en Chile no es meritocrático. El origen socioeconómico de la persona predice mejor los ingresos que obtendrán los graduados (profesionales y técnicos) que los antecedentes académicos, lo que se intensifica al aumentar la oferta de graduados, sin que se incrementen proporcionalmente las posibilidades de empleo (Núñez y Gutiérrez, 2004). En este sentido, adquiere mayor validez el planteamiento de Brennan y Shah (2003), quienes sostienen que la posesión de un apropiado capital social y cultural puede ser determinante a la hora de convertir el éxito educacional en el logro de un buen empleo, especialmente en algunos campos ocupacionales. Los resultados que obtienen los

estudiantes al culminar el ciclo terciario –en términos de empleabilidad, nivel de renta, estatus social y cumplimiento de expectativas laborales– son heterogéneos y usualmente están condicionados por el tipo de educación recibida, tanto en el mismo SES como en los ciclos previos (nivel escolar). En ese sentido, el tipo de institución donde se cursan los estudios define tanto la trayectoria educativa posterior como la inserción en el mercado laboral del sujeto. Para visualizar si ha habido equidad en cuanto a resultados como consecuencia de determinadas políticas públicas, institucionales o acciones de distinta índole, se analiza un conjunto de indicadores “*proxy*”, entre los cuales se incluye: número de titulados según tipo de institución; área del conocimiento y tipo de carrera; tasa de ocupación; y, por último, promedio de remuneraciones según nivel educacional alcanzado. Desafortunadamente, no hay datos adicionales confiables (por ejemplo, la tasa de ocupación real por carrera, movilidad social y ocupacional asociada a carreras, cumplimiento de aspiraciones laborales, estatus, entre otras) que permitan verificar qué está ocurriendo en el plano de los resultados.

En la década 1999-2008 se produjo un crecimiento explosivo en las tasas de titulados en los diferentes subniveles de la educación superior (pregrado), llegando prácticamente a triplicarse el universo de graduados. El citado aumento puede atribuirse a que el egresado del sistema de educación superior tiene una remuneración tres veces mayor que un egresado de la Enseñanza Media, lo que genera mayores expectativas entre los egresados de la educación secundaria por acceder al nivel postsecundario. Además, sus ingresos promedio se han incrementado en términos reales en 40%, mientras que para los egresados de la Enseñanza Media han crecido solo en 13% entre los años 1990 y 2000 (Mizala y Romaguera, 2004). Dicho aumento implica que la incorporación al mundo laboral sea cada vez más compleja y competitiva, favoreciendo a aquellos jóvenes que tienen redes sociales más afiatadas en desmedro de quienes carecen de ellas y provienen de sectores socioeconómicos de menores ingresos.

El crecimiento antes señalado se explica también por el impacto que está teniendo la educación superior privada, donde en la actualidad se concentra cerca del 70% de la matrícula en un

contexto de total desregulación (Espinoza y González, 2014a). Al desagregar el análisis por tipo de institución formadora se constata que a nivel de CFT en el periodo 1999-2008 la tasa de graduados se ha incrementado en un 353%, a nivel de los IP ha subido un 49% y a nivel de universidades ha crecido en un 199% (véase Tabla 15).

Tabla 15.

Evolución de titulados de educación superior (pregrado) según tipo de institución (1999-2008)

Tipo de institución	1999	2003	2008	Tasa de crecimiento 1999-2008
CFT	4.089	10.314	18.535	353%
IP	9,721	10.202	14.468	49%
Universidades	23.804	38.384	71.193	199%
Total	37.614	58.900	104.196	177%

Fuente: SIES (2010).

El crecimiento exponencial de la tasa de titulados (en las distintas áreas del conocimiento) producido en la última década ha ido acentuando paulatinamente la dificultad de incorporación de los recién egresados del sistema terciario al mercado laboral (44% de los profesionales chilenos tiene menos de 35 años). Junto con ello, cabe mencionar que se trata de un segmento de población que no tiene suficiente experiencia profesional. Además, existe una gran variabilidad en la composición de los stocks de profesionales por profesión. Por ejemplo, mientras solo 17,6% de los profesores básicos tiene menos de 35 años, más de 64% del stock de ingenieros industriales es joven. Carreras como Periodismo y Psicología cuentan con un stock que oscila en el rango de 8 mil a 9 mil profesionales, con una participación de jóvenes que bordea el 80%. En cambio, entre los profesores de ciencias y matemáticas, los jóvenes apenas superan el 10% del correspondiente stock (Latorre, González y Espinoza 2009; Espinoza y González, 2014a, 2014b).

Por otra parte, si el análisis de la graduación se asocia al tipo de carreras puede apreciarse que las carreras profesionales han generado un mayor número de titulados en la última década

(1999-2008), alcanzando un crecimiento de 181%, mientras que las carreras técnicas duplicaron la cantidad de egresados (117%) (véase Cuadro 16). Esta relación de graduados, lamentablemente, no se condice con las necesidades y requerimientos que tiene el sector productivo del país, dado que deberían formarse más técnicos que profesionales tal como ocurre en las naciones desarrolladas. Por ello, las cifras aquí analizadas ponen en jaque a la política pública y ameritan una profunda discusión en orden a determinar qué es lo que se necesita y se quiere como sociedad. Solo cuando ello acontezca se podrá sostener que está produciéndose realmente equidad en materia de resultados. La simple obtención de un certificado habilitante para desempeñarse, de preferencia como profesional, no garantiza una inserción inmediata al mercado laboral, ni tampoco un nivel de renta acorde con las expectativas de los graduados. A lo anterior, debe agregarse la variable calidad de la oferta educativa, sin la cual no puede obtenerse el resultado deseado. Desafortunadamente, en la actualidad la mayoría de los CFT e IP no está acreditado (50% está en esa condición), con lo cual es altamente probable que una gran cantidad de jóvenes que está graduándose de esas instituciones no haya recibido una formación idónea. Otro grupo importante de instituciones no universitarias ha obtenido la certificación por un lapso de dos o tres años, lo que tampoco garantiza que la formación provista sea la más adecuada. En la actualidad, de las 35 universidades privadas existentes, 12 no están acreditadas (Espinoza y González, 2014a). Ello, naturalmente, no contribuye en nada al fomento de la equidad en términos de resultados, pues esta dimensión no se mide únicamente en base a la obtención de un certificado, sino también a partir de la calidad de la formación recibida.

Tabla 16.

Evolución de titulados de pregrado según tipo de carreras (1999-2008)

Tipo de carreras	1999	2003	2008	Variación para el periodo 1999-2008
Carreras técnicas	12.324	12.898	26.766	117%
Carreras profesionales	22.866	39.486	64.181	181%
Total	35.190	52.384	90.947	158%

Fuente: SIES (2010).

Otro indicador “proxy” para verificar cómo se manifiesta la equidad en el ámbito de los resultados es el nivel de ingreso autónomo de los egresados del sistema de educación superior (grupo etario entre los 25 y 35 años). Al observar las cifras puede apreciarse que mientras los graduados de IP y CFT vieron incrementar sus ingresos en alrededor de un 10% entre los años 1996 y 2009, los graduados de universidades mejoraron sus rentas en menos de un 2% (véase Tabla 17).

Tabla 17.

Ingreso autónomo promedio por nivel educacional de individuos con edades entre los 25 y 35 años que no estudian (en pesos de noviembre de 2009)

Nivel educativo	1996	1998	2000	2003	2006	2009
Educación media incompleta	170,371	179,185	171,245	182,357	209,027	235,183
Educación media completa	280,731	283,198	278,954	270,138	286,384	312,581
Educación superior incompleta	484,908	550,634	421,133	524,526	522,291	506,993
Titulados de CFT o IP	510,253	441,685	422,087	419,204	457,466	558,981
Titulados de Universidad	877,175	976,797	934,676	854,081	904,233	891,593

Fuente: Urzúa (2012), quien se basó en datos de la encuesta CASEN.

Este fenómeno podría explicarse por lo argumentado anteriormente, en el sentido que existe más demanda de técnicos que de profesionales y porque existe un nivel de saturación importante en la oferta de profesionales en algunas áreas del conocimiento (por ejemplo, es el caso de los egresados de carreras como Psicología, Periodismo e Ingeniería Comercial, entre otras), lo que va aparejado con una caída en las remuneraciones y en el cumplimiento de aspiraciones laborales.

Conclusiones y recomendaciones

Es indudable que no solo la situación económica y la estabilidad política son determinantes para el desarrollo de una nación. Se requiere también lograr que cada uno de los ciudadanos optimice sus potencialidades. Desde esta perspectiva, si bien todas las personas no son iguales al momento de nacer, todas debieran tener los mismos deberes y derechos para satisfacer sus necesidades, lograr las metas que se propongan y vivir en plenitud. A partir de estas

premisas, las desigualdades generadas por la sociedad –como el nivel socioeconómico, cultural, étnico, político y de género–, son éticamente inadmisibles como condición predeterminada y debieran ser subsanadas mediante una intervención compensatoria, a través de políticas públicas y sociales que involucren distintos tipos de iniciativas, incluyendo algunas acciones afirmativas. Tales políticas suponen establecer un diagnóstico acabado para definir en qué áreas y ámbitos es indispensable intervenir mediante estrategias de distinta índole –asociadas a provisión de recursos materiales, financieros, pedagógicos, infraestructura, etc.– para el logro de la equidad en los diferentes niveles del sistema educacional y en las correspondientes etapas de desarrollo de los individuos al interior de cada subnivel (acceso, permanencia, desempeño y resultados). De ahí que una política pública correctamente concebida podría conducir al logro de mayor equidad, lo que supone alcanzar el desarrollo pleno del potencial de las personas, respetando las características propias de la identidad de cada una.

La equidad en la educación superior, que se funda en el derecho de cada persona de tener una educación de calidad para desarrollar plenamente su potencial y cumplir sus expectativas, plantea distintos desafíos al Estado, incluyendo, entre otros, el garantizar que todas las personas puedan alcanzar resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral y en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos.

Conclusiones y recomendaciones referidas a recursos

El Modelo Multidimensional de Igualdad y Equidad utilizado en este estudio establece como meta que deben otorgarse los recursos financieros, sociales y culturales que generen equidad, erradicando las barreras que restrinjan su provisión y garantizando que todas las personas con similares necesidades, potencialidades y logros anteriores dispongan de la misma cantidad y calidad de recursos.

En Chile, el gasto total en educación superior como porcentaje del PIB es más alto que el observado en los países latinoamericanos más grandes y en los países de la OCDE. Empero, la mayor proporción del gasto es absorbido por el sector privado, que es 2,4 veces superior al gasto público. Desde el año 1981, el sistema de educa-

ción superior chileno ha estado fundamentado en los principios del modelo neoliberal instaurado por la dictadura de Pinochet y que ha obligado a las instituciones de Educación Superior –en un marco de creciente privatización del sistema– a promover el régimen de autofinanciamiento y a diversificar las fuentes de ingresos (principalmente privados) para solventar los gastos operacionales de las instituciones universitarias y no universitarias. Este esquema no hace más que discriminar a los potenciales ingresantes al sistema como a aquellos que se integran efectivamente a este sobre la base de la capacidad de pago de las familias chilenas para absorber los costos de la colegiatura. Esta situación es precisamente la que ha generado un alto nivel de endeudamiento de las familias y los estudiantes

El Estado no se ha hecho cargo de los IP y CFT, que es el nicho donde concurren los estudiantes más vulnerables del país. Asimismo, el Estado aporta menos del 20% del presupuesto anual de las universidades estatales. Ello ha obligado a estas a introducir mecanismos de autofinanciamiento. Dichos mecanismos incluyen el cobro de aranceles que discrimina a los estudiantes más pobres, quienes en su mayoría se han visto obligados a contraer deudas cuantiosas vía créditos con tasas de interés usureras que ponen en riesgo la estabilidad económica de sus familias. Para enfrentar esta situación, el Estado ha incrementado el número de becas en los últimos años aunque estas no permiten financiar la totalidad del costo de las carreras dado que las becas han sido concebidas en función del arancel de referencia, que no dice relación muchas veces con el valor real que ostentan muchas carreras, especialmente en el sector privado. Por tal motivo, los estudiantes de escasos recursos que resultan becados y sus familias deben solventar la diferencia de la colegiatura con recursos propios.

Para revertir los efectos generados por el régimen de financiamiento impuesto a contar de 1981, se sugiere, entre otros aspectos, que el Estado: aumente el aporte fiscal basal a las instituciones estatales, al menos igualando el observado en los países desarrollados; incremente el aporte fiscal directo a las universidades estatales distinguiendo aportes diferenciados según función académica (docencia, investigación, extensión y gestión); impulse sostenidamente

el apoyo a la formación de técnicos asumiendo que esta población está siendo altamente demandada por el sector productivo; y, por último, que financie a los estudiantes de clase media y baja con méritos suficientes a través de la entrega de becas que consideren el costo de matrícula, de colegiatura, y otros gastos asociados con la carrera (transporte, materiales, alimentación).

Conclusiones y recomendaciones referidas al acceso a una educación de calidad

El acceso a educación de calidad resulta clave en el devenir de cualquier trayectoria educativa y laboral. En tal sentido, el modelo establece como meta la provisión de iguales oportunidades, para que todas las personas que tengan similares necesidades, capacidades y logros anteriores puedan ingresar a la educación postsecundaria.

En relación con este estadio de la trayectoria educativa es posible concluir, a partir de los antecedentes analizados en el presente texto, que aun cuando ha habido una mejora importante en cuanto a la cobertura para todos los quintiles en las últimas décadas, los mecanismos para la transición entre la educación media y la educación superior favorecen mayormente a los estudiantes que provienen de los hogares más pudientes. Desafortunadamente, el incremento de la cobertura para los distintos estratos no asegura educación de calidad homogénea para todos los grupos sociales. En efecto, la evidencia revela que los estudios más selectivos y costosos solo son accesibles para los sectores que poseen mayor capital cultural, social y poder adquisitivo. En esa perspectiva, el modelo económico vigente desde la década del 80 no ha hecho más que ahondar las brechas entre una educación de calidad ofertada por un puñado de entidades universitarias a la cual acceden los jóvenes de mayores recursos, y una educación que entrega una pobre base formativa, que deja mucho que desear y a la cual acceden los estudiantes más vulnerables. Este escenario, por cierto, ha sido amparado por un Estado subsidiario de carácter observante que no ha regulado la calidad de la oferta como debería haberlo hecho.

La equidad en el acceso a la educación terciaria debe ser garantizada para todos aquellos jóvenes con potencialidades y capacidades. Para ello el Estado debe jugar un rol fundamental a través del

financiamiento que asegure la gratuidad para los estudiantes de menores recursos que reúnan los méritos académicos suficientes para proseguir estudios postsecundarios.

Es indispensable, además, perfeccionar los sistemas de información a fin de permitir a los futuros estudiantes y sus familias tomar decisiones informadas sobre la calidad de las instituciones postsecundarias a las que entrarán, el potencial ocupacional que tendrán al término de sus carreras y el nivel de remuneraciones al que podrán aspirar. Lo anterior está también asociado a los procesos de aseguramiento de la calidad que llevan adelante las propias instituciones postsecundarias como las agencias responsables de controlar estos procesos. Para ello es impostergable generar estándares mínimos y criterios apropiados para lograr una oferta educativa de calidad y una formación idónea, acorde con las competencias que requieren adquirir los estudiantes para lograr un buen desempeño en el mercado laboral.

Para lograr mayor equidad en el acceso se requiere más articulación de la educación postsecundaria con la enseñanza media. Esta es una tarea pendiente que sigue a la espera de una respuesta desde el nivel central. Se propone, en esa perspectiva, que desde la educación superior se realicen esfuerzos para abrir posibilidades a los futuros estudiantes de prepararse para el ingreso al sistema, adquiriendo previamente las competencias mínimas necesarias (por ejemplo, programas de perfeccionamiento de profesores de enseñanza media ofrecidos por las universidades, de refuerzo de alumnos de educación media liderados por alumnos destacados de primer año postsecundario, propedéuticos, etc.).

Asimismo, se yergue como desafío en el corto plazo fortalecer las distintas opciones de admisión y apoyo posterior al ingreso de estudiantes que postulan en condiciones desventajosas respecto a los que provienen de establecimientos secundarios de elite. Para ello, las instituciones han de establecer, entre otras medidas, cuotas de ingreso especial para minorías y programas de admisión especial que beneficien a sectores históricamente postergados del sistema terciario en el marco de una política pública que ampare este tipo de iniciativas.

Conclusiones y recomendaciones referidas a la permanencia

Para lograr equidad en la permanencia, el Modelo de Equidad establece que debe eliminarse cualquier impedimento o discriminación que restrinja la sobrevivencia del estudiante en el sistema, asegurando que aquellos individuos con iguales necesidades, potencialidades y logros anteriores tengan el mismo progreso educativo.

La deserción es sumamente alta en el sistema de educación superior, lo que implica un enorme costo económico y un alto nivel de frustración para los estudiantes, las familias y la sociedad. Los datos revelan que la permanencia no es solo un problema de carácter individual, sino que responde también a responsabilidades institucionales, sociales y del propio Estado. La permanencia, tanto en el sistema escolar como en el SES, se vincula directamente con el nivel socioeconómico y el capital cultural de las familias.

Es probable que el aumento de becas o la gratuidad de los estudios, eventualmente, incida en una mayor estabilidad y continuidad de los estudiantes de menores recursos que estudian en el sistema de educación superior. Sin embargo, más allá del apoyo financiero que se otorgue para costear la continuidad de los estudios, se requiere coordinar un apoyo más integral desde las instituciones (que incluya la implementación de programas remediales, cursos de nivelación, tutorías, etc.) que atienda a los estudiantes más vulnerables.

Frente a este escenario resulta pertinente formular las siguientes recomendaciones:

1. Establecer mecanismos de detección temprana de potenciales desertores y promover cambios curriculares en las instituciones, que faciliten la permanencia de los estudiantes, incluyendo programas de orientación y de nivelación de estudios.
2. Otorgar apoyo preferencial a los estudiantes de mayor riesgo social y dar una atención especial a los estudiantes de buen rendimiento que tienen riesgo de desertar por razones ajenas a sus estudios (dificultades económicas, familiares, emocionales).
3. Generar una mayor articulación entre distintos tipos de instituciones postsecundarias (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica), de manera que aquellos estudiantes que así lo requieran puedan tener continuidad en sus estudios.

Conclusiones y recomendaciones referidas a desempeño

En cuanto a desempeño, se plantea en el modelo eliminar cualquier tipo de restricción legal, política, social, cultural o económica que impida obtener buenas calificaciones a todo estudiante que tenga las mismas necesidades, capacidades y similares rendimientos anteriores.

No existe en la actualidad datos agregados a nivel nacional e institucional para evaluar el desempeño, expresado en la progresión de los estudiantes en su plan de estudios y en las calificaciones obtenidas. Pese a ello, es posible aproximarse al análisis de este estadio educativo a través del rezago en los estudios. Los datos muestran que los egresados de la enseñanza media técnica profesional que asisten a las instituciones de educación superior presentan un menor rezago en comparación con los pares egresados de la enseñanza media científica humanista. Este fenómeno podría explicarse porque los primeros se matriculan de preferencia en carreras de más corta duración y menos demandantes en términos académicos.

En el terreno de las recomendaciones se sugieren las siguientes:

1. Promover la certificación de niveles de competencias alcanzadas y su relación con las necesidades laborales, lo que implica: establecer currículos basados en competencias, especificar las capacidades en el perfil de egreso, y valorar las competencias logradas por cada egresado a través de un diploma complementario al título o grado, como ocurre en Europa.
2. Incorporar el proyecto de titulación en los programas regulares de las carreras con el fin de evitar los atrasos en el egreso.
3. Integrar salidas intermedias y el reconocimiento de ciclos o etapas a lo largo de las carreras (bachillerato, licenciaturas, etc.).

Conclusiones y recomendaciones referidas a los resultados

En lo que concierne al estadio de los resultados del proceso educativo el modelo plantea como meta la necesidad de garantizar que todos los individuos con iguales necesidades, capacidades y logros anteriores que completen sus estudios puedan conseguir el mismo tipo de trabajo, igual nivel de ingresos, similar estatus social y poder político.

Los datos muestran que se ha producido un crecimiento notable de los egresados de la educación superior en la última década, el que se explica principalmente por los graduados en el sistema universitario. Dicho incremento ha sido mayor para el caso de profesionales en comparación a los técnicos, lo cual genera subempleo e incumplimiento de expectativas laborales y salariales, lo que no contribuye a la generación de una sociedad más cohesionada.

En la misma línea, el crecimiento del sistema de educación terciaria ha redundado en un aumento de la oferta de profesionales y técnicos en el país con las consiguientes repercusiones en la competitividad para acceder al mundo laboral. Ello ha afectado en forma discriminatoria a los sectores de menos ingresos que tienen limitados accesos a redes sociales para conseguir mejores empleos. Aun así, cabe destacar que los egresados de la educación superior que asistieron a la educación media Técnico-Profesional evidencian una mayor tasa de ocupación que la registrada por aquellos jóvenes que concurrieron a la educación media científico-humanista.

En congruencia con lo anterior, cabe destacar que aun cuando han mejorado los salarios relativos de los técnicos (que es el nicho donde se concentran las personas de menos recursos), con respecto a los salarios que están percibiendo los graduados de las universidades (donde concurren personas con mayores ingresos), aún persiste una notoria disparidad promedio entre las remuneraciones de unos y otros.

Para lograr una mayor equidad en términos de los resultados se propone llevar a cabo las siguientes acciones:

1. Generar en las instituciones de educación superior unidades de apoyo e instrumentos para facilitar la inserción al mundo laboral de todos los egresados sin distinción.
2. Fortalecer los actuales sistemas de información para los egresados de la educación superior, en lo que respecta a la empleabilidad y nivel de remuneraciones.
3. Establecer bolsas de trabajo al interior de las instituciones que faciliten una inserción laboral más rápida de los egresados.
4. Apoyar la creación de asociaciones de egresados y titulados que mantengan estrecho contacto con la institución de origen y ge-

neren redes de apoyo para canalizar oportunidades de nuevas ofertas de trabajo a los egresados.

5. Las universidades debieran, con apoyo del Estado cuando corresponda, promover la creación de incubadoras de empresas, así como la realización de ferias científicas y parques tecnológicos. En estos espacios, tienen cabida alumnos de los cursos superiores, lo que potencia su futura inserción en el mercado laboral y los estimula a terminar sus estudios.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Altbach, P.G. (2010). Preface. En G. Goastellec (Ed.), *Understanding inequalities in, through, and by higher education*. Boston: Sense Publishers.
- Anderson, C. (1971). *Toward a New Sociology: A Critical View*. Homewood, IL: The Dorsey Press.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Brennan, J. & Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education*, 56, 287-302.
- Brennan, J. & Shah, T. (2003). Access to what? Opportunities in education, employment. En M. Slowey & D. Watson (Eds.). *Higher education and the lifecourse*. Buckingham: Open University Press.
- Bronfenbrenner, M. (1973). Equality and equity. *Annals*, 409, 5-25.
- Calhoun, C. (2006). The university and the public good. *Thesis*, 7(84), 7-43.
- Carlson, K. (1983). How equal is equal?. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 3(3), 243-257.
- CINDA/UNESCO (2006). *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina*. Santiago: CINDA/UNESCO.
- Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity, *Harvard Educational Review*, 38(1), 7-22.
- Cook, K. S. & Parcel, T. (1977). Equity theory: Directions for future research, *Sociological Inquiry*, 47, 75-88.
- CRUCH (2006). *Anuario Estadístico*. Santiago: CRUCH.
- Davis, K. & Moore, W. (1944). Some principles of stratification, *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2006). *Compendio estadístico proceso de admisión año académico 2006*. Santiago: DEMRE.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE) (2011). *Proceso de Admisión 2011. Etapa de selección*. Santiago: DEMRE.
- Deutsch, M. (1975). Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice?. *Journal of Social Issues*, 31(3), 137-149.
- Dieter Meyer, H., St. John, E., Chankseliani, M. & Uribe, L. (2013). The Crisis of Higher Education Access—A Crisis of Justice. En H. Dieter Meyer, E. St. John, M. Chankseliani y L. Uribe (Eds.), *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice* (pp.1-12). Rotterdam: Sense Publishers.

- Dubet, F., Duru-Bellat, M. y Vêrétout, A. (2010). *Les écoles et leur société. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Editions du Seuil.
- Espinoza, O. (2002). *The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)*. Doctoral dissertation. Pittsburgh: School of Education, University of Pittsburgh.
- Espinoza, O. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process, *Educational Research* 49(4), 343-363.
- Espinoza, O. (2014). The Equity Goal Oriented Model Revisited. En A. Teodoro & M. Guilherme (Eds.), *European and Latin American Higher Education Between Mirrors* (pp. 155-167). Rotterdam: Sense Publishers.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2012a). La Fragmentación del Modelo y los Escándalos. En *Barómetro de Política y Equidad, Tan lejos, Tan Cerca, de la Ciudadanía y del Poder*, pp.110-128 (Volumen 5, Capítulo 4). Santiago, Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2012b). Políticas de Educación Superior en Chile desde la Perspectiva de la Equidad. *Revista Economía y Sociedad* 22, 69-94.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2013). Equidad y Cohesión Social en Chile: Breve Contextualización. En O. Espinoza y L. E. González (Eds.), *Políticas Públicas para Fomentar la Equidad y la Cohesión Social en el Sistema Educacional: Escenarios, Dilemas y Desafíos* (pp. 52-67). Santiago: LOM Ediciones.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2014a). El Impacto de las Políticas Neo liberales en el Sistema de Educación Superior Chileno. *Revista Latinoamericana de Administración y Política Educativa (RELPAE)*, 1(1). (En prensa).
- Espinoza, O. y González, L. E. (2014b). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. En A. Bernasconi (Ed.). *La Educación Superior en Chile: Crecimiento y Consolidación*. Santiago: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile. (En prensa).
- Farrel, J. (1999). Changing conceptions of equality of education: Forty years of comparative Evidence. En R. Arnove & C. A. Torres (Eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (pp. 149-178). New York: Rowan & Littlefield.
- Gans, H. J. (1973). *More Equality*. New York: Pantheon Books.
- Gaziel, H.H. (2012). Privatisation by the Back Door: the case of the higher education policy in Israel. *European Journal of Education*, 47 (2), 290–298.
- Gebel, M. & Baranowska-Rataj, A. (2012). New Inequalities Through Privatization and Marketization? An Analysis of Labour Market Entry of Higher Education Graduates. En Poland and Ukraine. *European Sociological Review*. Recuperado de <http://esr.oxfordjournals.org/content/early/2012/03/02/esr.jcs012>
- González, L.E. y Espinoza, O. (2012). Secuelas del Movimiento Estudiantil: Una Evaluación Preliminar. En *Barómetro de Política y Equidad, A Mitad de Camino. Punto de No Retorno*, (Volumen 4, Abril). Santiago: Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.
- González, L.E. y Espinoza, O. (2014). Las Tareas Incumplidas del Gobierno de Piñera y los Desafíos que deberá Enfrentar la Administración de Bachelet. En *Barómetro de Política y Equidad, Evaluación del Gobierno de Piñera* (Volumen 8, Abril). Santiago: Fundación Equitas-Fundación Friedrich Ebert.
- Gordon, E. W. (1972). Toward defining equality of educational opportunity. En F. Mosteller & D. Moynihan (Eds.). *On Equality of Educational Opportunity*, (pp.423-434). New York: Random House.
- Green, A., Janmaat, J.G. & Han, C. (2009). *Regimes of Social Cohesion. Centro para el Aprendizaje y las Oportunidades de Vida en las Economías y Sociedades del Conocimiento*. Recuperado de <http://www.llakes.org.uk>.
- Green, A., Preston, J. & Janmaat, J. G. (2006). *Education, Equality and Social Cohesion. A comparative analysis*. New York: Palgrave Macmillan.

- Greenberg, J. & Cohen, R. (Eds.). (1982). *Equity and Justice in Social Behavior*. New York: Academic Press.
- Harvey, G. & Klein, S. (1985). Understanding and measuring equity in education: A conceptual model. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 5(2), 145-168.
- Havighurst, R. (1973). Opportunity, equity, or equality. *School Review*, 81(4), 618-633.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M.J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Role of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books, Inc.
- Jones-Wilson, F. (1986). Equity in education: Low priority in the school reform Movement. *The Urban Review*, 18(1), 31-39.
- Konvitz, M. (1973). Equity in law and ethics. En P. Wiener (Ed.), *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas* (pp.148-154). New York: Charles Scribner's Sons.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussailant, F. (2013). *Estudio De la Educación Técnico Profesional*. Santiago: PNUD.
- Latorre, C. L., González, L.E. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior: Evaluación de las políticas públicas de la Concertación*. Santiago: Catalonia/Fundación Equitas.
- Lorenzeli, M. (2005). Bienes o Capacidades: la polémica entre Rawls y Sen. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano (PNUD)*, Septiembre.
- Maslov, A. (1943). A Theory of Human Motivation, *Psychological Review* 50, 370-96.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Maslow, A. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- McClelland, D. (1961). *Achievement society*. New York: Van Nos Company.
- Méndez, J. (2011). Equality, democratic citizenship and solidarity: Is there a role for higher education in the framing of an alternative paradigm? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(2), 168-185.
- Messick, D. y Cook, K. (Eds.) (1983). *Equity Theory, Psychological and Sociological perspectives*. New York: Praeger.
- Ministerio de Educación (1995). *Compendio de Información Estadística 1995, 1996, 1997*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>.
- Ministerio de Educación (2006). *Estadísticas de la Educación*, Años 2001 al 2006. Recuperado de <http://www.mineduc.cl>.
- Mízala, A. y Romaguera, P. (2004). Remuneraciones y tasas de retorno de los profesionales chilenos. En J. J. Brunner y P. Meller (Comps.). *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: El rol de la información pública* (pp.171-209). Santiago: RIL.
- Moore, R. (2004). *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge, MA: Polity Press.
- Núñez, J. y Gutiérrez, R. (2004). *Classism, discrimination and meritocracy in the labor market: The case of Chile*. Documento de Trabajo N° 208. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- OCDE (2006). *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement. Proceedings of the Copenhagen Symposium*. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/23/61/37437718.pdf>
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013*. Recuperado de [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)-FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)-FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- Parsons, T. (1949). *The Structure of Social Action*. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe: The Free Press.
- Radcliff-Brown, A. (1965). *Structure and Function in Primitive Society: Essays and Addresses*. New York: The Free Press.
- Roach, J. (1969) *Social Stratification in the United States. Englewood Cliffs*, New York: Prentice-Hall, Inc.

- Rodríguez, C. (2004). *Macroergonomía: Motivación al Logro y Satisfacción Laboral*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Ergonomía. Guanajuato, Guanajuato, México 26 al 29 de mayo.
- Rojas, M. T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: Una mirada desde las racionalidades de los actores sociales, *Revista Praxis*, 4,6-18.
- Salomone, J. (1981) *Equity from the Sociologist's Perspective*. Research and Development Series # 214L. Ohio State University, National Center for Research in Vocational Education: Columbus.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona: Paidós.
- SIES (2010). *Evolución de Titulación en Educación Superior de Chile Periodo 1999 – 2008*. Santiago: SIES, Mineduc.
- SIES (2012). *Retención de Primer Año en Educación Superior Carreras de Pregrado*. Santiago: SIES, Mineduc.
- SIES (2013). *Informe Matrícula 2013*. Santiago: SIES, Mineduc.
- Tornblom, K. (1992). The social psychology of distributive justice. En K. Scherer (Ed.). *Justice: Interdisciplinary Perspectives*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Tumin, M. (1965). *The meaning of equality in education*. Paper presentado en Third Annual Conference of the National Committee for support of Public Schools. Washington, D.C.
- Urzúa, S. (2012). *La Rentabilidad de la Educación Superior en Chile ¿Educación Superior para Todos?* Documento de Trabajo N° 386. Santiago: Centro de Estudios Públicos.
- Warner, W., Havighurst, R. & Loeb, M. (1944). Who shall be educated? En W. Warner, R. Havighurst & M. Loeb (Ed.), *Who Shall Be Educated? The Challenge of Unequal Opportunities*. New York: Harper.
- Weale, A. (1978). *Equality and Social Policy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wijck, P. (1993). On Equity and Utility, *Rationality and Society*, 5(1), 68-84.

PARTE 2

EXPERIENCIAS LOCALES DE EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

UNA EXPERIENCIA DE ACCESO ALTERNATIVO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: PROPEDEÚTICO USACH-UNESCO “NUEVA ESPERANZA, MEJOR FUTURO”

LORNA FIGUEROA
MÁXIMO GONZÁLEZ

Fundamentos y origen del Propedéutico

El origen y el fin del Propedéutico es el bien común. El Propedéutico USACH-UNESCO se inspira en la premisa de que los talentos están igualmente distribuidos entre distintos estratos sociales, de modo que en todos los establecimientos educacionales estudian jóvenes que tienen las potencialidades para continuar estudios superiores y estos son, salvo excepciones, los(as) estudiantes mejor evaluados de cada establecimiento.

Sin embargo, aunque los talentos académicos de los(as) estudiantes de enseñanza media se distribuyen igualmente en todos los colegios, sin importar su dependencia y ubicación socioeconómica, los estudiantes provenientes de colegios con Alto Índice de Vulnerabilidad (IVE), tienen menores posibilidades de acceder a la educación superior. Este desigual acceso no les permite, entre otros aspectos, ascender socialmente y mejorar su calidad de vida a causa, principalmente, de que sus establecimientos no ofrecen una educación de buena calidad y/o sus familias no cuentan con los recursos financieros para pagar preuniversitarios. En nuestro país, aún no existen políticas públicas que rectifiquen esta discriminación en la etapa de acceso, salvo las becas al pago de la PSU.

La Universidad de Santiago de Chile (USACH), en concordancia con su política de inclusión social de alumnos(as) talentosos(as) que, por razones ajenas a sus capacidades, no ingresarían a la universidad, creó en el año 2007 el Programa Propedéutico USACH-UNESCO “Nueva Esperanza, Mejor Futuro”, nombre elegido por los propios estudiantes que participaron de la primera versión. Para participar en este Programa, la USACH convoca a los(as)

estudiantes mejor calificados (mejor ranking) entre sus pares de sus respectivos cursos. A los(as) estudiantes que hayan aprobado este Programa, la Universidad los(as) selecciona para ingresar al Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, con beca de arancel completa.

Como Programa de Acción Afirmativa, el Propedéutico contribuye a mejorar sus expectativas de vida, promoviendo la formación de alumnos(as) talentosos(as) sin recursos económicos, que están en desventaja debido a su mala preparación.

La experiencia observada con los(as) estudiantes del Programa Propedéutico USACH, confirman el supuesto de que, a pesar de la situación de pobreza en la que viven los estudiantes de colegios vulnerables, con el agravante que escasamente se cumplen los factores que influyen en el rendimiento académico (profesión de los padres, buenas condiciones para el estudio, ambiente familiar, entre otras), es posible que ellos desarrollen actitudes positivas hacia el estudio a través del esfuerzo personal que les permitan alcanzar alto rendimiento académico (Maureira, Roman y Catrileo, 2010).

Los resultados obtenidos hasta ahora muestran que la inserción y el rendimiento académico de los(as) estudiantes han sido óptimos y, según se muestra más adelante, son evidencia de que la inteligencia está democráticamente distribuida en la población. También es una demostración de las fortalezas del modelo de inclusión que se está implementando en la USACH.

Numerosos investigadores han demostrado que la motivación incide notablemente en todas las acciones que pueda realizar un individuo. Entre estos se encuentra la investigación realizada por Romero García y Asociados (2003), quienes constataron que no existen diferencias significativas entre la capacidad intelectual de estudiantes repitentes y no repitentes, lo que les incentivó a buscar razones en otros ámbitos, descubriendo la motivación como factor interviniente y decisivo en el rendimiento académico.

A pesar de las dificultades de adaptación, los estudiantes que ingresan vía Propedéutico a la USACH enfrentan bien los problemas de integración al contar con un gran sentido de orientación al logro. La meta de terminar un programa de estudios y obtener un título profesional es un aliciente fundamental para permanecer en

la universidad. Los alumnos vulnerables que continúan en el sistema también presentan características destacadas de perseverancia, esfuerzo y seguridad (Canales y De los Ríos, 2009).

El Propedéutico USACH-UNESCO es una experiencia piloto, patrocinada inicialmente por la UNESCO y apoyada, también en sus inicios, por la Fundación EQUITAS. También se ha desarrollado con éxito en instituciones como el Instituto de Ciencias Políticas (Sciences Po) de París y en la Universidad de Texas, California, Estados Unidos, donde los(as) estudiantes pertenecientes al porcentaje superior de sus promociones son eximidos de las pruebas de ingreso para continuar estudios superiores.

En su formulación inicial, en relación a resultados esperados, el Programa Propedéutico se plantea: contribuir a un acceso más equitativo a la formación de nivel superior o terciario; fortalecer la vinculación de la universidad con el medio, en el contexto del sello de una universidad estatal, que tiene entre sus prioridades atender a jóvenes que se encuentren en desventaja en relación con el “medio socio-cultural” en que están insertos; y, promover la incorporación del ranking de notas a la batería de selección a las universidades chilenas. Respecto a esto, es necesario señalar que el Programa Propedéutico ya está incidiendo en transformar las políticas públicas de equidad, en particular en relación con el acceso a la Educación Superior, debido a que desde el año 2013 ha sido incluido el *ranking* de notas en la batería de selección para ingresar a las Universidades del CRUCH.

Normativa del Propedéutico USACH

El Programa Propedéutico busca ampliar las expectativas de estudiantes procedentes de colegios prioritarios vinculados a la USACH, y convoca a participar del Propedéutico a los estudiantes que cursan 4° Medio, con historia escolar en el mismo colegio, cuyo promedio de notas de 1° a 3° Medio los ubica en el 10% superior del ranking en sus respectivos cursos. Los estudiantes convocados son adscritos a cursos en Matemática, Lenguaje y Gestión Personal, que se imparten en el Campus, especialmente para ellos, durante todo el segundo semestre. El Propedéutico contempla 17 semanas de trabajo, correspondientes al segundo semestre académico (entre

agosto y diciembre). Las clases se realizan los días sábados, desde las 8.30 hasta las 13.00 hrs.

Posteriormente, quienes cumplan con las exigencias establecidas por el Propedéutico ingresan al Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la USACH, junto con quienes han sido seleccionados mediante el proceso regular de acceso a la Universidad. Además, estos estudiantes obtienen beca completa de arancel, mientras tengan condición de alumno regular.

Junto con lo anterior, para poder ingresar al Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades, sin puntaje mínimo en la PSU, aunque sí deben rendir esta prueba, además de postular al Sistema de Becas para la Educación Superior, los(as) estudiantes deben cumplir con las siguientes exigencias:

- 100% de asistencia a las actividades del Propedéutico.
- Carta de Compromiso firmada por uno de los padres o apoderado.
- Carta de Compromiso firmada por el alumno(a).
- Tener en cada curso del Propedéutico un promedio de notas igual o superior a 4.0
- Pertenecer al tramo superior en el ranking de su curso, ordenados según el puntaje Ponderado de Postulación al Bachillerato.

El “Puntaje Ponderado de Postulación” al Bachillerato de la USACH se calcula de acuerdo a la siguiente ponderación:

- 60% el promedio de notas de 1° a 3° Medio.
- 30% el promedio de notas de 4° Medio.
- 10% el promedio de notas del Propedéutico.

Una vez ingresados a la Universidad, la primera actividad remedial para los estudiantes del Propedéutico es el Internado de Matemáticas. Este es un programa intensivo donde se estudian los primeros contenidos necesarios para enfrentar con éxito el curso Pensamiento Matemático del Bachillerato. Este Internado se realiza en el mes de enero y los primeros días de marzo, antes del inicio de las actividades académicas regulares de la Universidad. La evaluación que obtienen la pueden cambiar por la nota más mala de los controles del primer semestre del curso Pensamiento Matemático.

La experiencia USACH

Un registro de los datos de los estudiantes que fueron invitados a participar en el Propedéutico, luego seleccionados para ingresar al Bachillerato y que, finalmente, se matricularon en la Universidad, se muestra en la siguiente tabla. En ella además se agrega el número de establecimientos educacionales que ha participado, el número de alumnos impactados (se refiere a los(as) estudiantes que se enteran del programa en sus respectivos colegios), el número de alumnos en Enseñanza Media y el número de estudiantes que cursa cuarto año de Enseñanza Media de los respectivos establecimientos.

Tabla 1.
Datos de Participación en el Propedéutico USACH-UNESCO

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Nº Establecimientos	5	7	8	9	11	18	14
Nº Alumnos Impactados (*)	4.902	7.005	7.343	9.537	8.808	14.031	9.649
Nº Alumnos Enseñanza Media (*)	3.967	4.557	4.955	6.941	5.460	9.092	6.615
Nº Alumnos 4º Medio (*)	857	836	947	1.411	1.207	2.063	1.366
Convocados	110	99	107	124	125	148	146
Seleccionados	50	47	48	49	58	63	65
Matriculados	46	47	47	48	55	59	62

Fuente: Mineduc. Recuperado de <http://centroestudios.mineduc.cl/index.php?t=96&i=2&cc=2152&tm=2>.

En la figura 1 (página siguiente), se observa la progresión tanto de los promedios NEM como del promedio de las pruebas de Lenguaje y Matemática de la PSU de los estudiantes que ingresan al Bachillerato vía Propedéutico, considerando la trayectoria de los cinco establecimientos educacionales que participan desde la primera ejecución del Programa Propedéutico. La tendencia es creciente, con excepción del año 2011, que fue un año marcado por el movimiento estudiantil chileno.

En la Tabla 2 se registra el número de estudiantes que ingresaron al Bachillerato de la USACH durante los últimos años; en ella se aprecia el crecimiento sostenido de estudiantes que ingresaron a la Universidad a través del Propedéutico. Asimismo, se puede observar que el número de estudiantes que ingresaron al Bachillerato se mantiene alrededor del 25% del ingreso total.

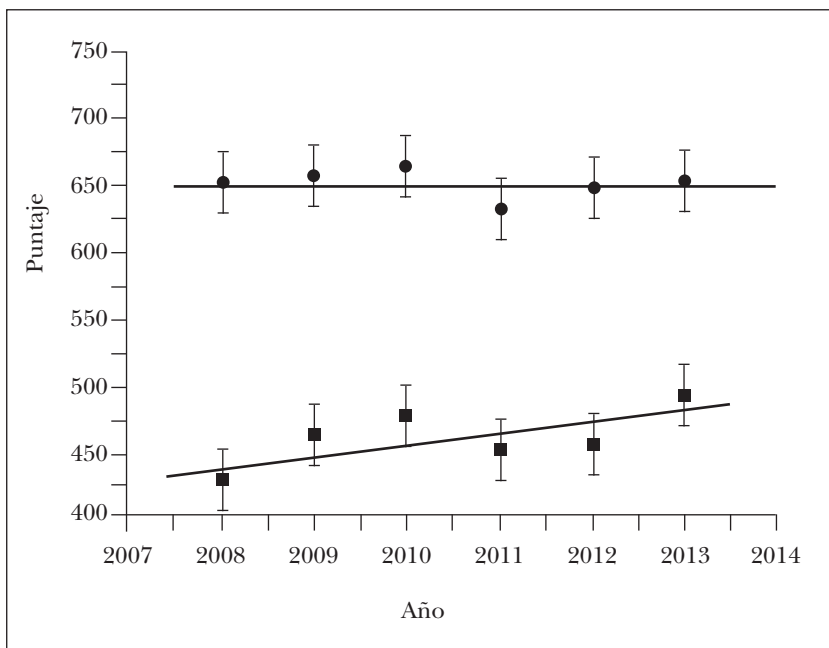


Figura 1. Promedios de Notas de Enseñanza Media y Puntaje en Prueba de Selección Universitaria de estudiantes que ingresan a Bachillerato vía Propedéutico. *Fuente:* Registro Académico U. de Santiago de Chile.

Tabla 2.
Vías de ingreso a Bachillerato, 2008-2014

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
PSU y otros	145	160	142	148	185	180	177
Propedéutico	46	47	47	48	55	59	62
Total	191	207	189	196	240	239	239

Fuente: Registro Curricular Propedéutico USACH-UNESCO

Colegios participantes

La primera versión del Propedéutico realizada el año 2007 estuvo dirigida a los(as) estudiantes mejor evaluados de los Liceos Prioritarios que la USACH asesoraba: Centro Educacional Municipal Doctor Amador Neghme, Liceo Municipal Centro Educacional Pudahuel, Complejo Educacional Pedro Prado y Liceo Polivalente Guillermo Feliú Cruz. También se incluyó el Liceo Industrial Presidente Pedro Aguirre Cerda de Rancagua, administrado por la USACH.

En los siguientes años, solicitaron ser incorporados a esta experiencia el Colegio Polivalente Cardenal Carlos Oviedo Cavada, el Liceo Poeta Federico García Lorca y el Liceo Polivalente Talagante. En la versión 2011, se incorporaron el colegio vespertino para adultos Colegio Simón Bolívar y el Liceo Municipal Sara Troncoso de Alhué.

Tabla 3.

Establecimientos de procedencia de estudiantes de Propedéutico, 2007-2013

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
Liceo Ind. Pdte. P. Aguirre C.	32	25	24	32	32	28	25	198
Centro Educ. M. Dr. A. Neghme	9	6	5	7	8	5	4	44
Liceo Pol. Guillermo Feliú C.	24	18	13	15	11	11	8	100
Complejo Educ. Pedro Prado	30	28	22	23	21	18	12	154
Liceo Mun. Centro Ed. Pudahuel	15	13	12	12	7	11	9	79
Liceo Poeta F. García Lorca		3	8	8	6	3	4	32
Colegio Pol. Card. C. Oviedo C.		6	10	12	11	10	11	60
Liceo Polivalente Talagante			11	14	11	7	9	54
Liceo Municipal Sara Troncoso					5	7		12
Colegio Simón Bolívar					12	12		24
INFESUCO, E. Domínguez						25	23	48
Liceo A. G. Pérez Llona						2		2
Escuela El Llano de Maipú						1		1
Centro Educ. Técnico Profesional						2	16	18
Liceo Santiago Bueras y Avarias						1	7	8
Liceo Prof. Misael Lobos							9	9
Liceo Elvira Sánchez							2	2
Liceo Alberto Hurtado							7	7
Colegio Politécnico San Ramón								1
Escuela Agrícola Cristo Obrero								1
Colegio Poliv. Elisa Valdés						3		3
Centro Integral Adultos T. Moya						1		1
Liceo Comercial Nora Vivians						1		1
Total	110	99	105	124	125	148	146	859

En la versión correspondiente al año 2012, se incorporó el Instituto Femenino Superior de Comercio Eliodoro Domínguez, que administra la USACH, el Liceo Alcalde Gonzalo Pérez Llona, la Escuela El Llano de Maipú, el Centro de Educación Técnico Profesional y el Liceo Santiago Bueras y Avarias de la Municipalidad de Maipú. El año 2013, se incorporó el Liceo Prof. Misael Lobos

de Graneros, y los liceos Alberto Hurtado y Elvira Sánchez de San Francisco de Mostazal.

Un total de 859 alumnos(as) han participado en el Propedéutico USACH. El desglose del número de estudiantes por establecimiento educacional se observa en la Tabla 3:

Respecto a la PSU

Para los estudiantes, el Propedéutico es sinónimo de oportunidades, de mejores y mayores expectativas de vida, de mayor autoestima, es un incentivo a creer en sí mismos y ascender socialmente, dado que se les entrega una oportunidad de acceso a la Educación Superior que no se basa en selecciones, postulaciones, suerte, sino que es producto del propio esfuerzo y dedicación constante. Inicialmente, en las expectativas de los alumnos de los colegios participantes del Propedéutico no existía la universidad o los institutos superiores; por tanto, para estos estudiantes la oportunidad de participar en el Programa Propedéutico les abrió un escenario motivador de nuevas oportunidades.

Tabla 4.
Puntajes de estudiantes que ingresan al Bachillerato

Vía de Ingreso	Categoría	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Propedéutico	Ponderado	503,3	540,7	552,4	537,1	547,6	620,2	646
	PSU	435,9	485,4	510	496,3	501,5	547,5	549
	NEM	657,7	655,9	657,1	642,1	667,5	684,4	679
	Ranking	-	-	-	-	-	795,3	787
Tradicional	Ponderado	649,2	649,7	648,4	650,2	637,6	652,8	663,5
	PSU	638,8	644,6	641,4	643,3	636	628,5	626,6
	NEM	670,3	672,3	663,8	666,4	668,5	682,5	669,1
	Ranking	-	-	-	-	-	743,4	731,9

Estas nuevas oportunidades y posibilidades de acceso a realizar estudios superiores ha significado diversas reacciones en los estudiantes, reflejándose en el cambio motivacional, en el compromiso, en la responsabilidad y, cuantitativamente, en los resultados obtenidos en los puntajes PSU y en las notas de enseñanza media.

En la Tabla 4 se observa el aumento, en general, del promedio del puntaje ponderado para ingresar al Bachillerato, el puntaje promedio PSU (Matemática y Lenguaje), el puntaje correspondiente a las notas de enseñanza media, y el puntaje *ranking*, obtenidos por los estudiantes pertenecientes a los colegios que participan desde el inicio del programa. Para efectos de observar el acortamiento de la brecha existente con aquellos estudiantes que ingresan a través de la PSU al Bachillerato, se agrega el puntaje promedio obtenido por los estudiantes que ingresan al Bachillerato a través de la PSU.

Respecto a la Permanencia–Retención

En “Iniciativas de Retención de Estudiantes en Educación Superior” (Donoso, Arias y Donoso, 2010) los autores plantean que “la preocupación por la retención de estudiantes en la ES chilena es un fenómeno más bien reciente”. Las cifras de fracaso en los estudios en la Enseñanza Superior en Chile siguen siendo elevadas (el abandono en primer año es del 30% promedio (Mineduc, 2009), afectando de manera evidente y significativa a los estudiantes de los dos primeros quintiles de ingresos (OCDE, 2009), lo que contribuye decididamente a la reproducción de la desigualdad social (Donoso y Cancino 2007).

Para Donoso et al., “la retención no solamente implica una dimensión de eficiencia de inversión técnica y económica, sino que incide en la equidad, al gravar en mayor medida a la población de menores ingresos, por cuanto la condición de vulnerabilidad y la inequidad en las oportunidades inciden en que la probabilidad de fracaso sea mayor para este grupo, como también la de extender su ciclo formativo” (2010: 20-21).

Según Gil, Paredes y Sánchez: “El acceso a las universidades chilenas adolece de dos problemas que impactan negativamente al conjunto de nuestra sociedad. Por una parte, la mitad de los estudiantes que ingresan a las universidades del Consejo de Rectores (de las cuales existe información pública) no se titula jamás, y menos del 10% lo hace en los tiempos que duran oficialmente las mallas curriculares” (2013, p. 3).

La principal vulnerabilidad de los estudiantes que ingresan a la USACH vía Propedéutico es académica, pues tienen un escaso

dominio de los contenidos mínimos que debieron haber adquirido en la enseñanza media. Por este motivo ha sido fundamental realizar un acompañamiento académico y nivelación en el primer año en la Universidad. Otro rasgo observado es la alta ansiedad ante el rendimiento, especialmente en el primer semestre, ya que se enfrentan a exigencias académicas muy altas comparadas con las que tenían en sus respectivos establecimientos. Además, al pertenecer mayoritariamente a los quintiles I y II se asocian necesidades de bienestar económico para la etapa universitaria como transporte, alimentación y materiales de estudio.

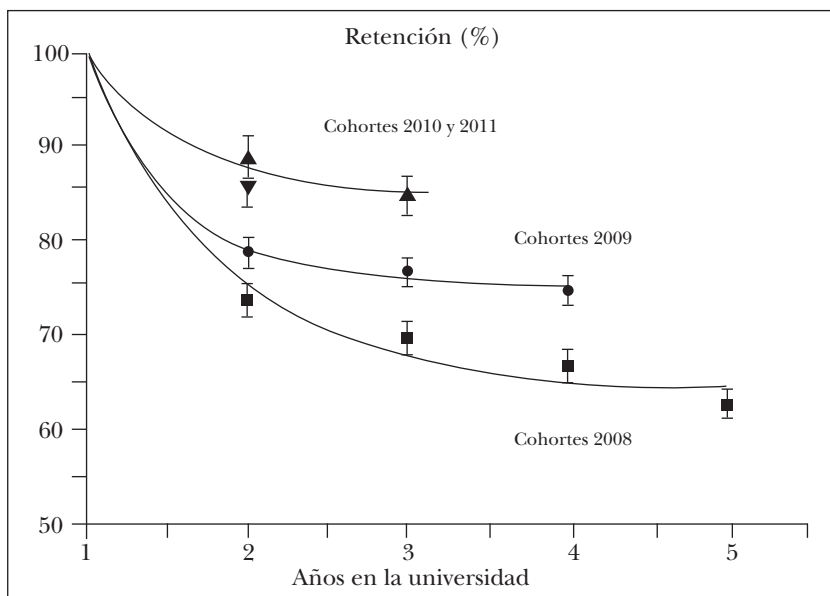


Figura 2. Porcentaje de retención de estudiantes de Propedéutico USACH-UNESCO. Fuente: Registro Académico U. de Santiago de Chile

Los estudiantes que ingresan vía Propedéutico a la USACH enfrentan los problemas de integración con un gran sentido de orientación al logro. La meta de terminar un programa de estudios y obtener un título profesional es un aliciente fundamental para permanecer en la Universidad. Según Canales y De los Ríos (2009), los alumnos vulnerables que permanecen en el sistema también presentan características destacadas de perseverancia, esfuerzo y

seguridad. Esto se manifiesta en el aumento progresivo, en general, de los índices de permanencia–retención en la Universidad. El siguiente gráfico da cuenta de este hecho, en el que se consideran los estudiantes del Propedéutico en la USACH, pertenecientes a los cinco establecimientos educacionales que participan desde la primera versión del Propedéutico. La permanencia–retención es calculada en función del número de estudiantes de una cohorte que permanece en la Universidad a medida que transcurren los años cursados, debidamente matriculados y en calidad de estudiante regular en el mismo plan de estudios.

Continuidad de estudios

La malla curricular de Bachillerato considera dos años de estudios, al cabo de los cuales los estudiantes son transferidos a las carreras que ellos han elegido. Este proceso de transferencia se inicia al término del primer año, donde deben optar por alguna de las 64 carreras que imparte la USACH. Es así que gran parte de su carga académica, en el segundo año, está relacionada con la carrera elegida. La Tabla 5 muestra la orientación vocacional y la preferencia por alguna de las carreras de la USACH de los estudiantes que han ingresado al Bachillerato a través del Propedéutico, desde su inicio.

Alumnos(as) graduados(as)

Al término del segundo año del Programa de Bachillerato, los(as) estudiantes que han cumplido con los requisitos establecidos por el Programa obtienen el grado académico de Bachiller en Ciencias y Humanidades. Los graduados de la primera generación propedéutica corresponden al 100% de los(as) estudiantes que permanecen en la Universidad; de estos, 9 alumnos(as) obtuvieron graduación oportuna –definida como la obtención del grado en dos años–. Respecto a la segunda generación, 5 alumnos(as) se graduaron oportunamente, y el 77% de los alumnos(as) que permanecen en la Universidad han obtenido el grado de Bachiller. En la tercera generación, 14 alumnos(as) obtienen graduación oportuna, y un 54% se ha graduado. Mientras que en la cuarta generación, 19 estudiantes se han graduado en forma oportuna.

Tabla 5.

Preferencia de carreras de estudiantes de Propedéutico, Cohortes 2008-2014.

Facultad - Escuela	Carrera	Alumnos	Total
Administración y Economía	Administración Pública	11	40
	Contador Público y Auditor	10	
	Ingeniería Comercial	19	
Arquitectura	Arquitectura	16	16
Ciencias	Licenciatura en Cs. de la Computación	1	1
Ciencias Médicas	Enfermería	1	21
	Lic. Actividad Física (LICAF)	12	
	Ped. Educ. Física	2	
	Obstetricia y Puericultura	6	
Humanidades	Historia/Lic. en Historia y Cs. Soc.	4	39
	Lic. Est. Internacionales	2	
	Lic. Ling. Apl. Trad. Inglés/Jap	7	
	Ped. en Cast/Lic. Educ en Castellano	2	
	Ped. Ed. General Básica	13	
	Ped. en Inglés/Lic. en Ed. en Inglés	1	
	Periodismo	5	
Química y Biología	Psicología	5	
	Bioquímica y Lic. en Bioquímica	2	4
	Ped. Química y Biología	1	
Ingeniería	Química y Farmacia	1	
	Ing. Ambiental	1	67
	Ing. Civil Eléctrica	2	
	Ing. Civil Industrial	4	
	Ing. Civil Informática	8	
	Ing. Civil Mecánica	2	
	Ing. Civil Minas	7	
	Ing. Ejec. Comp. e Informática	6	
	Ing. Ejec. Industrial	4	
	Ing. Ejec. Eléctrica	8	
	Ing. Ejec. en Geomensura	9	
	Ing. Ejec. Industrial	8	
	Ing. Ejec. Mecánica	3	
Ing. Ejec. Minas	5		
Tecnológica	Ingeniería en Agronegocios	5	41
	Ingeniería en Alimentos	2	
	Tecnól. Adm de Personal	7	
	Tecnól en Alimentos	2	
	Tecnól. Automat. Industrial	12	
	Tecnól. Construcción	1	
	Tecnól. Diseño Industrial	1	
	Tecnól. Mant. Industrial	1	
	Tecnól. en Telecomunicaciones	3	
Publicidad	7		
	Bachillerato (*)	64	64
	Trabajo Social en Universidad de la Red Propedéutica	1	1
Total		294	294
	Retirados y/o No matriculados	70	

Integración en el bachillerato

A través de diversas actividades, tales como dinámicas de integración, talleres de autoconocimiento y desarrollo personal, se promueve la integración efectiva de los alumnos(as) ingreso vía Propedéutico al Bachillerato. Se ha establecido un equipo de apoyo académico que se basa en la estrategia de pares que realiza ayudantías de Inglés, Matemáticas, Filosofía y Psicología. Se realizan Talleres de Estrategias de Estudio y Métodos de Aprendizaje con el objetivo de entregar herramientas para mejorar el rendimiento académico. El Internado de Matemática, de carácter remedial, se realiza antes del inicio de clases, con el objetivo de que los(as) alumnos(as) adquieran contenidos mínimos que les permitan, posteriormente, enfrentar de mejor manera el desarrollo de esta asignatura. Clínicas de Psicología, Filosofía, Inglés, Lenguaje y de Matemáticas se llevan a cabo durante el desarrollo del semestre con el objetivo de seguir mejorando sus competencias.

El efecto propedéutico

Los rectores de la Universidad Católica Silva Henríquez y la Universidad Alberto Hurtado acordaron implementar el Programa Propedéutico en sus universidades, dando así origen, a partir del año 2009, a la Red Universidades Propedéuticas.

En el año 2010 se sumaron a este proyecto: la Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la



Universidad Católica del Norte, sede Coquimbo (estuvo en receso el año 2012, reiniciándose el año 2013, junto con el inicio de un propedéutico en la sede Antofagasta).

En el año 2011, se incorporan a la Red Universidades Propedéuticos: Universidad de Tarapacá, Arica (quien ha tenido algunas dificultades para iniciar su Programa Propedéutico), Universidad Católica de Temuco y la Universidad de Antofagasta.

En el año 2012, inician Programas Propedéuticos la Universidad de Los Lagos, sede Puerto Montt, la Universidad Austral de Chile, campus Patagonia, Coyhaique y la Universidad Viña del Mar. El mismo año, la Universidad Diego Portales inicia un Programa de Equidad.

En el año 2013, dan inicio a Programas Propedéuticos: Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Valparaíso y la Universidad de Magallanes.

A contar del segundo trimestre del año 2009 se realizan reuniones de coordinación y planificación entre las universidades. La periodicidad es mensual, y la sede de la reunión va rotando entre cada institución participante.

En estas reuniones participan los(as) coordinadores(as) de cada institución integrante de la Red Universidades Propedéuticos, apoyada por UNESCO, además de observadores de instituciones interesadas en este proyecto, tales como: representantes del Cupo de Equidad para las carreras de Sociología, Antropología y Psicología de la Universidad de Chile, representantes de la Beca Diego Peralta, de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, del Instituto Nacional de la Juventud, del Ministerio de Educación, entre otros.

Diversas publicaciones, recursos e información se encuentran en la página web de la Red de Propedéuticos: <http://www.propedeutico.cl/>, como asimismo, en la página del Propedéutico de la Universidad de Santiago: <http://propedeutico.usach.cl/>, y en las redes sociales *twitter* (@PropeUsach) y *facebook* (facebook.com/PropeUsach).

Conclusiones

En términos generales, y basados en la experiencia acumulada a través del desarrollo del Programa Propedéutico desde el año 2007, se puede concluir que el Programa Propedéutico USACH

es una gran iniciativa para estudiantes que provienen de establecimientos vulnerables, a los que les es casi imposible ingresar a la Educación Superior.

Dicha experiencia muestra que el Programa Propedéutico genera en los(as) estudiantes participantes una actitud de responsabilidad frente a lo que se les presenta. El Programa les ofrece oportunidades que ellos creían imposibles. Responden de manera positiva a las exigencias, adecuada y comprometidamente, de lo cual se puede observar un interés completamente enriquecedor para todo el grupo que forma parte del proceso: académicos, estudiantes y funcionarios. Es importante destacar la preocupación de las autoridades participantes del Programa por acompañar y apoyar en su desarrollo académico a los(as) estudiantes que poseen los talentos y cualidades necesarias para formar parte de esta experiencia.

El desarrollo de este Programa –entre otras acciones– ha permitido a la Universidad significar su compromiso con la Inclusión y Responsabilidad Social, declarado en sus Valores Institucionales (Plan Estratégico Institucional 2011–2015). En palabras del rector de la Universidad, Juan Zolezzi C.: “Nuestra vocación nace del convencimiento de que la Educación es un bien público social, un derecho humano universal y un deber del Estado...”.

Referencias bibliográficas

- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). *Entendiendo la permanencia de estudiantes vulnerables en el sistema universitario*. Santiago: Centro de Investigación en Creatividad y Educación Superior (CICES), Universidad de Santiago de Chile.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, 26, 203-244.
- Donoso, S., Arias, G. y Donoso, O. (2010). Iniciativas de Retención de Estudiantes en Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 33, 16-61.
- Gil, F. J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). *El ranking de las notas: inclusión con excelencia*. (Temas de la Agenda Pública, Año 8, núm. 60). Santiago: Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Maureira, Ó., Román, C. y Catrileo, C. (2010). *Inclusión social en la Universidad. Propedéuticos en Chile: El Caso de la Universidad Católica Silva Henríquez*. Santiago: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Mineduc (2009). *Informe sobre Retención de Primer año de las Carreras Cohorte de Ingreso 2007*. Santiago: Sistema Nacional de Información de la Educación Superior. División de Educación Superior. Ministerio de Educación, Chile.
- OCDE, (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: La educación superior en Chile*. Santiago: Mineduc.

Romero, G. y Asociados (2003). *Psicología Social y Educación en Venezuela. Resultados de la investigación en el Laboratorio de Psicología*. Laboratorio de Psicología de la ULA, Mérida, Venezuela. Citado por M. Colmenares y F. Delgado (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: Elementos para la discusión y reflexión. *REDHECS*, 5(3), 179-191.

REVISIÓN DEL PROCESO HISTÓRICO SOBRE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA¹

FRANCISCO JAVIER GIL
MARCELA ORELLANA
KARLA MORENO

Este capítulo da a conocer los cambios de paradigmas generados en Chile en los últimos años sobre el acceso y retención de estudiantes de alto rendimiento académico en contexto, que ingresan a las instituciones de educación superior. La gran expansión de la matrícula, que ha tenido un crecimiento exponencial pasando de 117 mil a más de un millón de matriculados (SIES, 2013), se debe especialmente al aumento de los sectores más desfavorecidos económicamente del país. Sin embargo, este proceso no ha ido acompañado necesariamente del ingreso de estudiantes de alto rendimiento en contexto, ya que existen barreras de entrada que dejan fuera a estos alumnos debido a problemas económicos de sus familias de proveniencia y no por sus talentos académicos.

Las pruebas estandarizadas aplicadas en Chile para seleccionar a los estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior han presentado un sesgo socioeconómico que ha llevado al sistema a perder, año a año, a miles de estudiantes que, a pesar de haber aprovechado al máximo las oportunidades de aprendizaje, quedan fuera de la educación superior. Ejemplo de ello son los datos obtenidos por la átedra UNESCO, según los cuales, en el año 2011 hubo 345 colegios de un Alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) donde ningún estudiante logró 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Asimismo, el informe de la OCDE muestra las deficiencias que tiene la PSU y cómo en esta prueba varían las tasas de éxito según grupos de ingresos, tipo

1 Este escrito contiene textos completos de otros artículos contemporáneos a este, especialmente de CNED F. Kri y Col Diciembre 2013, revista Mensaje diciembre 2013.

de colegio y género de sus estudiantes. Resultan especialmente afectados aquellos que asisten a establecimientos municipales o que son mujeres, teniendo menos posibilidades de alcanzar el puntaje necesario para tener acceso a la universidad tradicional de su elección, ya que las pruebas de selección tienen una alta correlación con el nivel socioeconómico de los estudiantes, y no con los talentos académicos que ellos demostraron durante su formación escolar.

Por otra parte, el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) financia a las universidades en función de su capacidad para atraer a los mejores estudiantes, que corresponden a aquellos que obtuvieron los 27.500 mejores puntajes PSU. Esta forma de seleccionar no ha dado, sin embargo, los resultados esperados, ya que existen bajas tasas de titulación en nuestro país, y el 50% de los estudiantes que ingresa a las universidades del CRUCH no se titula jamás.

El cambio al paradigma de selección universitaria que considera la selección de jóvenes talentosos en contexto cuenta con más de 21 años de experiencia. De este proceso nace el ranking de notas, que busca identificar a aquellos estudiantes que dentro de su contexto sobresalen sobre sus pares, reconociendo el atributo de talento académico en los estudiantes que egresan del sistema escolar y que mantienen al ingresar a la universidad. Es así como el ranking de notas se comienza a aplicar en el proceso de admisión 2013 a la universidad, como una variable que se adiciona a la PSU y las NEM, como un factor que favorece la equidad. En efecto, según un estudio realizado por el DEMRE en el año 2013, el ranking de notas beneficia a estudiantes de mejor desempeño escolar, a estudiantes de menor nivel socioeconómico, a estudiantes de género femenino, y a estudiantes pertenecientes a establecimientos municipales, particulares subvencionados.

Antecedentes

El punto de partida del siglo XXI en Chile fue auspicioso para los niños y jóvenes del país, ya que los mayores problemas que los habían aquejado durante el siglo anterior, como la desnutrición y el analfabetismo, habían sido superados. Entre 1960 y 2000, Chile logró erradicar la desnutrición infantil, al pasar desde una

prevalencia de 37% a 2,9% en niños y niñas menores de seis años, incluyendo la desnutrición leve.²

Por otra parte, la cobertura del sistema escolar en Chile ha crecido exponencialmente en los últimos 40 años, siendo actualmente la cobertura entre los 15 y 19 años de un 76%. Según el INE, hace 30 años, 35 de cada 100 niños terminaba la enseñanza básica, hoy 99 de cada 100 la termina (INE, 2006). En 1970, asistía a educación media el 33,5% de los jóvenes entre 14 y 19 años, mientras que en la actualidad lo hace el 85%. Entre 1990 y 2001 el sistema escolar incrementó su matrícula en un 17%, lo que significó 470 mil estudiantes más. Esta expansión también se vio reflejada en la matrícula de educación superior, que ha pasado de 117 mil estudiantes en 1980 a 1.184.805 estudiantes en el 2013 (SIES, 2013).

¿Podemos efectivamente felicitarnos? No, si miramos detenidamente algunas cifras y las cuestionamos. De esta gran cobertura escolar, ¿quienes acceden a la educación superior? Nuestra primera sorpresa es la composición de los alumnos que entran a la universidad. La PSU, que deben rendir los alumnos que buscan ingresar al sistema de educación superior, está basada en preguntas de opción múltiple sobre los contenidos aprendidos en los cuatro años de enseñanza media. Los resultados muestran que los alumnos de colegios particulares pagados son aquellos que obtienen mejores puntajes. Le siguen los egresados de establecimientos pagados subvencionados y de muy lejos los de establecimientos municipales.

Según la OCDE (2009), la participación de los diferentes grupos socioeconómicos varía considerablemente, existiendo una sobrerrepresentación de los grupos de mayores ingresos en las instituciones de educación superior. Es así como el 70,2% de los estudiantes matriculados en universidades privadas y un 53,2% de los inscritos en universidades del CRUCH provienen del 40% de familias de mayores ingresos. Por el contrario, del 20% de la población más pobre solo el 15% estudia en universidades y mayoritariamente se concentran en CFT. En la Figura 1 se muestran las diferencias que

2 Los resultados anteriores contrastan con la magnitud del problema de la desnutrición infantil en algunos países de América Latina y el Caribe, donde este problema continúa siendo un gran desafío de salud pública.

existen en los resultados en la PSU entre los estudiantes de establecimientos particulares pagados (PP), particulares subvencionados (PS) y municipales (M).

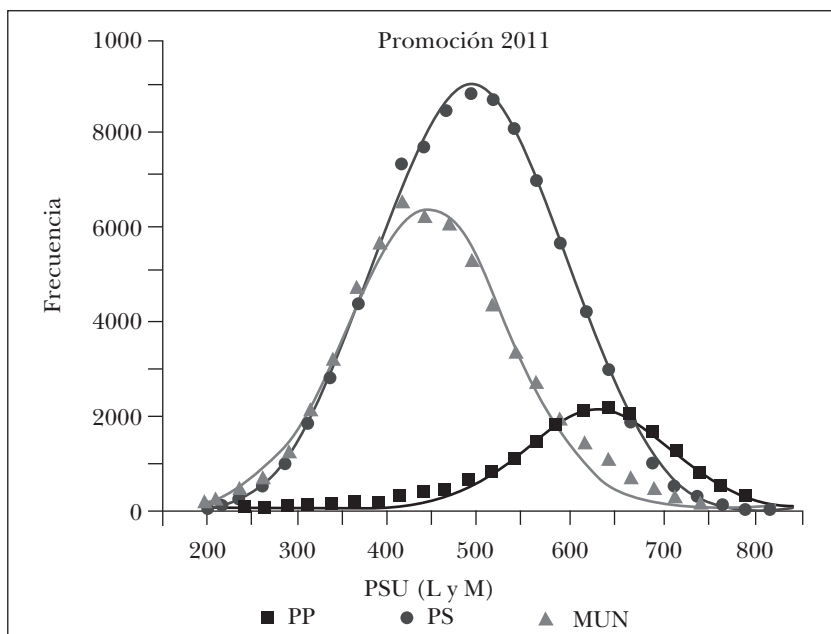


Figura 1. Admisión a la Educación Superior 2011. *Fuente:* Elaboración Cátedra UNESCO de Inclusión en la Educación Superior.

Precedentes internacionales sobre acceso en educación superior

Desde el año 1996, los estudiantes que finalizan la enseñanza secundaria con notas en el 10% superior del ranking “estudiantes Top 10%” del estado de Texas USA, ingresan automáticamente a las universidades públicas estatales. Ellos son eximidos de las pruebas de ingreso (SAT) porque se considera que ya han demostrado su talento académico. Del mismo modo, en el estado de California se exige de estas pruebas al Top 4%. Por otro lado, en el College de la U. de Austin Texas, las tasas de retención y graduación de los estudiantes Top 10% y No Top 10% veremos que la retención es de un 84,8% y 78,3%, respectivamente; mientras que las tasas de graduación son de un 69,7% y 53,7% entre los estudiantes Top 10% y No Top 10% respectivamente (University of Texas, 2013).

Por otra parte, el U.S. News Ranking incluye entre los indicadores de calidad universitaria los porcentajes de estudiantes Top 10% admitidos y las tasas de retención al inicio del segundo año. Por ejemplo, en Harvard University, Princeton University, Yale University, California Institute of Technology, Massachusetts Institute of Technology, Stanford University, University of Pennsylvania, Columbia University, University of Chicago y Duke University más del 95% de su estudiantado es Top 10% y estas instituciones muestran tasas de retención superiores al 95%. Por el contrario, las universidades en las que solo el 20% de sus estudiantes son Top 10% muestran tasas de retención cercanas al 60%. Por su parte, en Chile, el año 2012 solo el 14% de los estudiantes de las carreras y universidades del CRUCH eran Top 10%, lo cual podría explicar buena parte de sus bajas tasas de titulación. Esta cifra subió a un 17% en el año 2013.

Definición del problema

Una mirada global evidencia que la educación secundaria y la terciaria chilena comparten un problema. Por una parte, ningún egresado de cerca del 10% superior de los alumnos de los establecimientos de educación media (340-350 de 3.200) alcanza 500 puntos en la PSU,³ y por otra, la mitad de los postulantes seleccionados por alguna de las 33 universidades adscritas al sistema de selección que administra el CRUCH no se titula jamás. Esto evidencia una cruda realidad: el sistema de selección universitario chileno admite estudiantes que nunca se titularán, al mismo tiempo que rechaza a postulantes que, aun cuando aprovecharon al máximo las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecieron en sus respectivos contextos educacionales siendo los mejores alumnos de sus cursos, no responden correctamente el mínimo de preguntas que se requieren para alcanzar ciertos puntajes en la PSU. En la Figura 2, se muestran las diferencias de puntajes PSU en un establecimiento educacional con IVE 69% respecto de otro establecimiento educacional con IVE 9%. El paradigma predominante ha sido el que

3 Más aun, ningún egresado de alrededor de 600 establecimientos (de cerca de 3.200) fue seleccionado en los años 2012 y 2013 en alguna de las universidades del CRUCH.

está medido por un puntaje mínimo en PSU, en cambio el nuevo paradigma nos dice que, independiente de su contexto, en cualquier establecimiento podemos encontrar alumnos altamente talentosos.

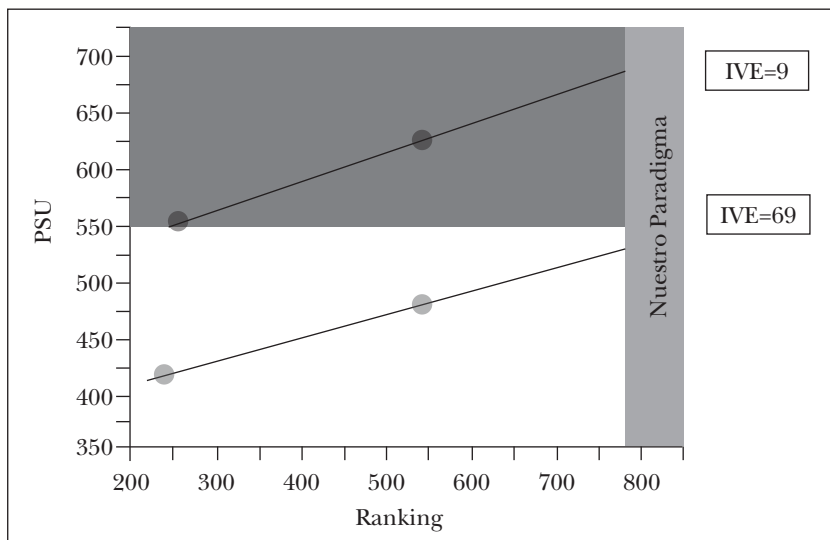


Figura 2. Contexto escolar según PSU y Ranking de Notas. Fuente: Elaboración de Cátedra UNESCO de Inclusión en la Educación Superior.

La realidad del acceso universitario se agudiza si consideramos el paradigma de mérito académico dominante en Chile, que establece que “los mejores alumnos son aquellos que han logrado un puntaje en la PAA que los ubique dentro de los 20 mil primeros lugares de la lista de alumnos que hayan rendido dicha prueba” (Artículo 3° del DFL N° 4 de 1981). El Estado chileno respalda este paradigma ofreciendo anualmente un Aporte Fiscal Indirecto (AFI) a las instituciones de educación superior en las que se matriculen estos “mejores alumnos”. Para captarlos, conjuntamente con los recursos que ellos traen, las universidades son presionadas a valorar la PSU por sobre la trayectoria escolar. También las ayudas estudiantiles estatales (becas y créditos) se entregan valorando solo la PSU. Esto ha generado una contradicción porque, mientras las universidades seleccionan a sus estudiantes considerando los puntajes en las cuatro PSU, las NEM y, recientemente, el Ranking de las notas, el Mineduc

sigue otorgando el AFI y las ayudas estudiantiles⁴ valorándoles solo la PSU verbal y la PSU matemática.

Se produce una situación que nos parece grave: tanto el AFI como las ayudas estudiantiles basadas únicamente en el puntaje PSU restringen el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación media, pues los estudiantes comprenden que estudiar carece de sentido, especialmente quienes no tienen acceso a preparar la PSU, que son , mayoritariamente, aquellos de menores ingresos. Daña también a las universidades, porque seleccionan a postulantes que egresaron con notas bajo el promedio de su colegio y que tienen un mal pronóstico de retención. Al examinar el ingreso de los años 2012 y 2013, el 46% y 44% respectivamente de los estudiantes seleccionados por las universidades del CRUCH y adscritas, egresaron de la enseñanza media con notas bajo el promedio de sus respectivos colegios. Al mismo tiempo, el 47% y 50% respectivamente de los estudiantes que quedaron en lista de espera en esos mismos años tenían notas sobre el promedio de sus colegios. Según nuestra estimación, es dos a tres veces más probable que los estudiantes Top 50% que quedaron en listas de espera se lleguen a titular a que lo hagan los seleccionados No Top 50%.

Frente a esta situación urge incorporar algún nuevo indicador –además de la PSU y las NEM– que recoja distinta información acerca de la capacidad de los postulantes para acceder, progresar y, finalmente, titularse, de manera de subsanar los dos grandes problemas enunciados más arriba.

Desde otra mirada, cabe preguntarse si el concepto de *mejor alumno* basado en el puntaje obtenido en la PSU es el único válido en un país donde las diferencias económicas y sociales marcan el tipo de educación al que puede acceder un estudiante. De acuerdo a los datos ya mencionados, obtenidos por la Cátedra UNESCO, existen 345 liceos en los cuales ningún alumno obtuvo 500 puntos en la PSU, siendo típicamente liceos con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Sin embargo, en esos mismos liceos existen alumnos que, en su contexto de vida y de estudio, son los mejores. El contexto pasa a ser clave para entender el comportamiento del

4 Con la excepción de la Beca Excelencia Académica (BEA).

estudiante y será el elemento que nos permitirá proponer una nueva definición del alumno con talento académico. El programa Penta UC define al talento académico como una competencia o potencial de habilidad muy superior por sobre el promedio que equivale al 10% superior de los alumnos. Este talento puede darse en una o más áreas de las aptitudes humanas, como por ejemplo en las artes, el deporte o el área académica. Si bien el talento se da en forma natural requiere de un contexto de aprendizaje adecuado para crecer y manifestarse. Podemos entonces deducir que el alumno con talento académico es aquel que obtiene mejores evaluaciones en su contexto.

¿Por qué les va mejor en la universidad a los estudiantes mejor evaluados en sus contextos?

De acuerdo a estudios realizados por Bralic y Romagnoli (2000), estos alumnos tienen puntos en común: son alumnos destacados, tienen gusto por el estudio, facilidad para estudiar, leen por su propia iniciativa y pertenecen a organizaciones comunales o escolares. De acuerdo a esta definición de alumno con talento académico, como aquel que es mejor evaluado en su contexto, podemos afirmar que los talentos académicos están distribuidos por igual entre ricos y pobres. Y por tanto, son estos alumnos los que debieran acceder al sistema universitario para hacer de este país un lugar mejor para vivir.

Esta nueva mirada nos lleva a proponer un nuevo paradigma de acceso universitario basado en el comportamiento escolar del alumno en su contexto. Un indicador, usado desde la época de Napoleón, es el promedio de notas de los postulantes en comparación con los promedios de los alumnos egresados de su establecimiento. Así, si consideramos el promedio de los cuatro años de enseñanza media chilena, una nota cercana a la máxima de un establecimiento mostrará que el estudiante que la obtuvo fue uno de los que mejor aprovechó las oportunidades de aprendizaje que tuvo en su contexto educacional; familia, escuela y medio social en los cuatro años. Mientras que una nota próxima al promedio de notas del establecimiento reflejará que el postulante tuvo una respuesta promedio. Por tanto, es la incorporación del ranking de notas como un indicador del talento académico del alumno lo que, a nuestro

entender, podrá poner remedio a dos problemas endémicos de la educación superior chilena: la falta de equidad en el ingreso y la baja tasa de retención de los alumnos seleccionados.

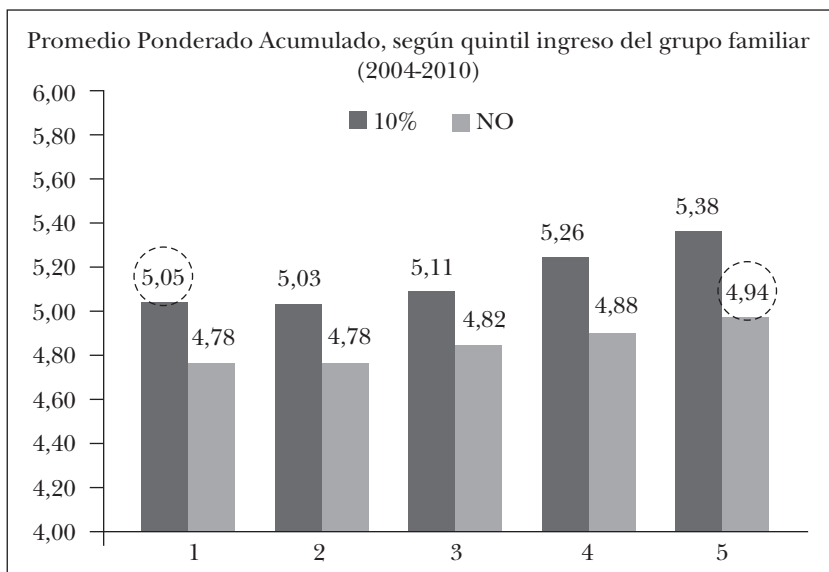


Figura 3. Promedio Ponderado Acumulado, según quintiles de ingreso del grupo familiar (2004-2010). *Fuente:* Elaboración propia a partir de las Bases de datos de la Universidad Católica de Chile.

En la Figura 3, se muestra el desempeño de los estudiantes en la Universidad Católica de Chile, desagregado por quintiles de ingresos, clasificado por estudiantes del 10% superior de sus establecimiento de origen, versus a los estudiantes No 10% superior.⁵ Los resultados muestran que un alumno 10% del primer quintil tiene más alta calificaciones que los estudiantes de los quintiles 2, 3 y 4 y con una diferencia no significativa con el estudiante No 10% del quintil de más altos ingresos.

Algo similar ocurre con los estudiantes del 10% superior de rendimiento de sus establecimientos que pertenecen a los primeros quintiles y que estudian en la Universidad de Santiago de Chile. Esto demuestra que, sin importar el grupo socioeconómico, si el

⁵ Solo se conoce el quintil de aproximadamente 8 mil estudiantes de una base de 35.200 casos.

estudiante pertenece al grupo de alto rendimiento escolar en su contexto, tendrá mejores resultados en la universidad sin excepción.

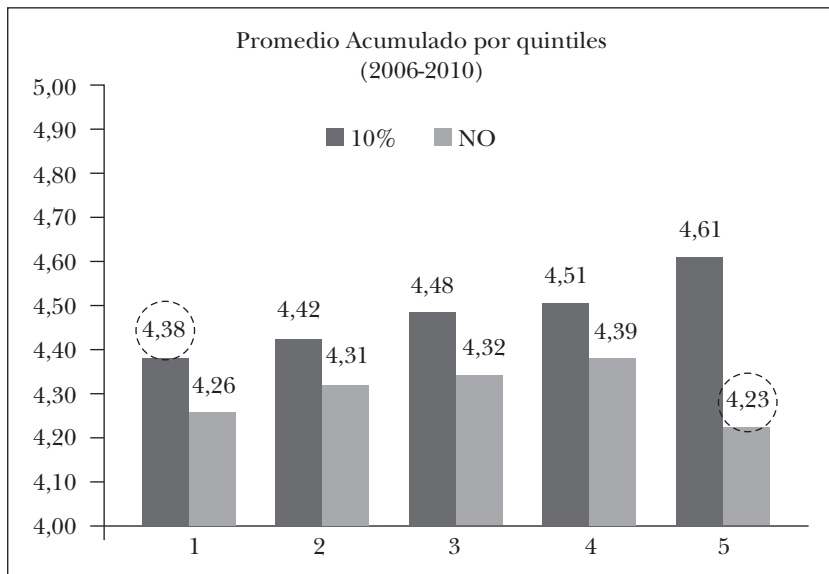


Figura 4. Promedio Ponderado Acumulado, según quintiles de ingreso del grupo familiar (2006-2010). Universidad de Santiago de Chile. *Fuente:* Elaboración propia a partir de las Bases de datos de la Dirección de Estudios y Análisis Institucional (DEAI) Universidad de Santiago de Chile.

Historia de un proceso (interacción acción independiente/ políticas públicas: de una visión disímil, al diálogo y a la acción conjunta)

Contexto AFI: bonificación / término de bonificación

Desde la época de Napoleón, las grandes escuelas francesas han limitado el acceso a estudiantes Top 3-5%. Esta tradición se trasladó a Chile hasta las Escuelas Normales (1842-1973) y las escuelas matrices de las fuerzas armadas. Muchos años más tarde, ya a fines del siglo XX, entre 1992 y 2004 la Universidad de Santiago de Chile recoge esta tradición, integrando también los datos del sistema de ingreso de las universidades norteamericanas con mejores índices de calidad, otorgando una bonificación equivalente al 5% del puntaje ponderado de postulación a los estudiantes Top 15%. El año 2004, el

CRUCH acordó poner fin a todas las bonificaciones, incluida esta. Sin embargo, esta experiencia permitió concluir que los 15.191 estudiantes bonificados en esos años lograron en promedio mejores rendimientos universitarios que sus pares No Top 15%. En la Figura 5, se muestra el porcentaje de asignaturas aprobadas por los estudiantes que fueron bonificados en la USACH, tasas que se encuentran por sobre las logradas por aquellos que no recibieron bonificación por parte de la Universidad.

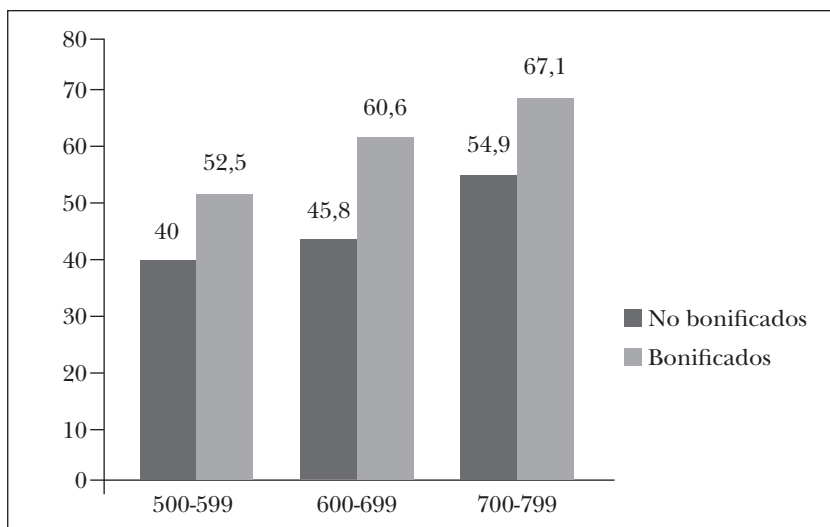


Figura 5. Porcentaje de asignaturas aprobadas por estudiantes bonificados en la Universidad de Santiago de Chile. *Fuente:* Elaboración propia a partir de la Base de Datos de la Universidad de Santiago.

En el año 2006, el Mineduc creó la Beca de Excelencia Académica (BEA), la que por primera vez considera el rendimiento de los estudiantes en sus cuatro años de enseñanza media, independiente de los resultados obtenidos en la prueba de selección universitaria. La BEA está dirigida a estudiantes del primer al cuarto quintil de ingresos, que se encuentren ubicados en el 10% de mejor rendimiento académico entre los egresados de enseñanza media de su establecimiento. Deben provenir de establecimientos municipales, particulares subvencionados y de administración delegada.

Propedéutico

El año 2007, la USACH da un nuevo paso en el reconocimiento del desempeño académico del alumno en su contexto, ofreciendo cupos especiales en el programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades a estudiantes Top 5%, egresados de establecimientos en extremo vulnerados, y que hayan aprobado un curso preparatorio o “propedéutico” patrocinado por UNESCO. Este modelo ha demostrado que 4° medio no es demasiado tarde para ofrecerles una educación de excelencia que debieron recibir durante la educación básica y media. Este modelo ha mostrado buenos resultados, lo que ha permitido que se haya expandido, con las debidas adaptaciones, a otras 15 universidades: Católica Silva Henríquez (2009), Alberto Hurtado (2009), Tecnológica Metropolitana (2010), Metropolitana de Ciencias de la Educación (2010), Católica del Norte, sede Coquimbo (2010) y sede Antofagasta (2013), de Tarapacá (2011), de Antofagasta (2011), Católica de Temuco (2011), Viña del Mar (2012), de Los Lagos, sede Puerto Montt (2012), Austral, sede Coyhaique (2012), Católica de la Santísima Concepción (2013), de Valparaíso (2013), Técnica Federico Santa María (2013) y de Magallanes (2013). Hoy la red de Propedéuticos UNESCO ofrece 1.093 cupos. Obviamente ninguno de los resultados de la experiencia de la bonificación ni de los propedéuticos tiene restricción de rango, pues ninguno de los estudiantes sería admitido solo con la PSU y las NEM.

El reconocimiento del talento, entendido como el alumno mejor evaluado en su contexto, ha ido creciendo. El año 2011, la Facultad de Ingeniería de la UC creó el programa Talento e Inclusión, en el cual son admitidos estudiantes que quedan en lista de espera y que se encuentran en el 10% superior de su promoción de enseñanza media. El programa Talento e Inclusión creció en tres años hasta 16 carreras.⁶ Asimismo, desde el año 2011, la Universidad de Chile cuenta con el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), programa que para el año 2013 generó 300

6 Ingeniería, derecho, ingeniería comercial, diseño, arquitectura, College, psicología, antropología, sociología trabajo social, medicina, odontología, enfermería, kinesiología, fonoaudiología, nutrición y dietética.

vacantes para estudiantes de establecimientos municipales. El Programa de Equidad de la Universidad Diego Portales (creado en el año 2012), contempla vacantes especiales para estudiantes con talento académico. Los modelos de inclusión de las universidades no sufren restricción de rango,⁷ pues obviamente los beneficiados no hubieran ingresado solo con la PSU y la NEM.

La fórmula del puntaje Ranking

El puntaje Ranking fue desarrollado por académicos de distintas universidades, inspirados únicamente por sus ideales de bien común y, luego de conocer en detalles sus efectos en la UCSH, fue entregado gratuitamente al CRUCH. El puntaje Ranking es simplemente un número, al igual que los puntajes PSU y el puntaje NEM, y a partir de estos números se obtiene un “puntaje ponderado”. El puntaje-ranking es el resultado de una transformación lineal del promedio de las notas de los cuatro años de enseñanza media, desde una escala 4,00-7 a una escala 206-850. Esta transformación tiene dos tramos lineales:⁸ tramo (a) desde 4,00 hasta el promedio de notas del establecimiento, y tramo (b) desde el promedio del colegio hasta la nota máxima del establecimiento. En el tramo (a) el puntaje ranking se iguala al puntaje-NEM; en el tramo (b) el puntaje-ranking se obtiene de una recta que une el promedio del puntaje-NEM y 850 puntos.

Según el informe del DEMRE (2013), la evaluación de la variable ranking de notas en su primer año benefició, principalmente, a las mujeres y a estudiantes de menor nivel socioeconómico y de establecimientos más vulnerables. De este modo, el ranking de notas se caracteriza por:

- (a) ser el único antecedente académico que está al alcance de todos los alumnos de la enseñanza media chilena, independiente del nivel socioeconómico, etnia y cultura donde hayan nacido;
- (b) crecer en la medida que las notas de los postulantes se alejan del valor promedio de su establecimiento y se acerca a las notas

7 http://www.cepchile.cl/1_5386/doc/las_inexactitudes_y_discriminaciones_del_ranking.html#.UolgPcRFVn8

8 La NEM también es una transformación lineal, pero de un tramo.

- máximas, por lo que “inflar” las notas perjudicaría inevitablemente a las siguientes generaciones;
- (c) no fomentar cambios tácticos de colegio, porque tendrían consecuencias inciertas;
 - (d) desincentivar la expulsión arbitraria de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y, por el contrario, fomenta su integración;
 - (e) no considerar la posición relativa de los estudiantes porque así lo decidimos sus autores, pues no queremos contribuir a fomentar el individualismo;
 - (f) calcularse únicamente para estudiantes Top 50%.

Conclusiones

Sobre la base de la evidencia acumulada durante 21 años por académicos universitarios y, más recientemente, también por estudiantes de distintas universidades del país y la ciudadanía en general, se puede afirmar que Chile vive un periodo de cambio de paradigma: del mérito y al talento académico. El país cambia desde un paradigma de mérito basado en resultados obtenidos por los estudiantes en pruebas estandarizadas y externas a los establecimientos de educación media, hacia otro que considera el talento académico en contexto.

Los resultados resumidos en este trabajo prueban que el paradigma emergente mejora simultáneamente la calidad y la equidad de la educación media y superior del país. La educación media mejora porque identifica, reconoce y estimula a gran parte de los estudiantes con mayor talento académico, fortaleciendo el proceso de enseñanza aprendizaje. La educación superior mejora porque cuenta con un estudiantado con una creciente motivación, facilidad y gusto por el estudio y con mejores hábitos de lectura, lo que se refleja en los índices de retención y posterior titulación universitaria.

En el año 2013, se incorporó por primera vez el ranking de notas como una variable más al sistema de admisión a las universidades del CRUCH, lo que permitió que 4 mil jóvenes ingresaran gracias a la incorporación de esta variable. Estos jóvenes tenían más alto rendimiento escolar en contexto y más alto índice de vulnerabilidad escolar. Para el año 2014 las universidades definieron aumentar el

peso de la variable restándoselas a la PSU, lo que implica el cambio de paradigma: de definir a un buen estudiante solo por pruebas estandarizadas se ha pasado a reconocer el esfuerzo y el mérito de haber aprovechado al máximo las oportunidades de aprendizaje en su contexto.

Referencias bibliográficas

- Bralic, S. y Romagnoli, S. (2000). *Niños y jóvenes con talentos: Una educación de calidad para todos*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) (2013). *Efecto de la incorporación del Ranking de Notas en la selección universitaria*. Santiago: DEMRE.
- Instituto Nacional de Estadística (2006). *Alfabetización, enfoque estadístico*. Santiago: INE.
- OCDE (2009). *La Educación Superior en Chile. Acceso y Equidad*. Recuperado de http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OCDE.pdf
- Servicio de Información de Educación Superior (2013). *Informe Matrícula 2013*. Santiago: Mineduc. Recuperado de <http://www.mifuturo.cl/index.php/informes-sies/matriculados>.
- University of Texas at Austin (2013). *The Office of Admissions*. Recuperado de <http://www.utexas.edu/student/admissions/>

MUJERES Y EDUCACIÓN SUPERIOR: CARTOGRAFÍAS DE UN TRÁNSITO¹

MARÍA ELENA ACUÑA

En nuestro país se ha prestado poca importancia a la reflexión sobre cómo los regímenes de género se expresan y afectan la presencia de mujeres y hombres en la educación superior, en especial en las universidades. Las discusiones al respecto se han orientado a realzar un momento inicial, fundacional, del ingreso femenino a las aulas universitarias a través de los relatos sobre las pioneras, las primeras en matricularse, en graduarse y, tal vez, en ejercer una profesión. Estos estudios y reflexiones abordan el problema del olvido y las dificultades que las mujeres experimentaron en una etapa histórica de incorporación a las universidades, especialmente como académicas e investigadoras generando una ruptura no solo en términos de su presencia sino también en términos de los efectos que tiene para las mujeres el acceso a los espacios de producción y legitimación de los conocimientos socialmente relevantes (Cordero 2014; Cubillos y Monreal 2013; Flecha 2010; García 2010; Magallón 2010; Wolff, Winkler y Alvear 2010).

La presencia de hombres y mujeres en la universidad no es un fenómeno social invariable sino más bien muy cambiante, por lo que debe ser revisado constantemente para emprender el trabajo de urdir preguntas que nos aproximen a una reflexión que considere las actuales condiciones y características tanto del acceso de las mujeres a la educación superior como de las condiciones en que las mujeres realizan sus actividades como académicas, investigadoras y profesionales en las universidades. Recordemos que la universidad fue uno de los tantos espacios vedados a las mujeres, producto del contrato social de género imperante a nivel nacional e internacional a mediados del siglo XIX. Esta exclusión se configura de

1 Este capítulo es parte de los resultados del Proyecto U-Soc 1124 de la Universidad de Chile.

manera tan profunda en la vida social que las demandas educativas constituyen una etapa relevante en el largo proceso político de construcción de nuevas formas de ciudadanía y participación para las mujeres (Valcárcel, 2001). El acceso a la educación superior es un gran logro político y cultural que en Chile se concreta con la promulgación el 6 de febrero de 1877 del Decreto Amunátegui,² que señala:

“...las mujeres deben ser admitidas a rendir exámenes válidos para obtener títulos profesionales, con tal que se sometan para ello, a *las mismas disposiciones a que están sujetos los hombres*” (las cursivas son nuestras).

En la cita anterior hemos subrayado la frase final para destacar dos ideas que nos sirven para ilustrar el proceso de cambios culturales que debían realizarse en la sociedad chilena para que la educación superior se convirtiera en una opción de futuro para las mujeres. En primer lugar, sobre la necesidad de que las etapas educativas previas también se realizaran en igualdad de condiciones entre los varones y las niñas. Esto implicó un cambio en los regímenes de género y una reorientación de la educación, anulando paulatinamente la idea de que las mujeres debían recibir una educación de “señoritas”, exclusivamente orientada hacia lo doméstico como opción identitaria y ocupacional, permitiendo nuevas lecturas a la distinción entre los espacios públicos y privados (Valdivieso, 1995). En lo concreto, la universidad no seguiría el modelo educativo que inspiraba la educación para señoritas y no hubo espacios segregados por género en la educación universitaria, cuando se empezó a admitir a las estudiantes mujeres.

La promulgación de este decreto no cambió el acceso de las mujeres a la universidad de manera inmediata y, como suele suceder aún en nuestros días, los cambios en los marcos legales no necesariamente impulsan o promueven modificaciones en las prácticas culturales. Sánchez (2006, p. 525), entrega datos para comprender esta idea, sosteniendo que desde la firma del decreto pasaron cuatro años para que una mujer entrara a la Universidad

2 Miguel Luis Amunátegui era el Ministro de Instrucción Pública del gobierno de Aníbal Pinto cuando se firmó el decreto.

de Chile, “no obstante, las mujeres no ingresaron en masa a las aulas universitarias. Hubo años en que no ingresó ninguna (1882, 1884, 1888)”.

De modo que la vida cotidiana de las primeras mujeres que ingresaron a la Universidad de Chile,³ pues recordemos que en este momento histórico esta era la única universidad en el país, se vio fuertemente entretejida con las ideologías de género que construían discursos sobre la inferioridad e incapacidad femeninas y además instalaban estrategias de naturalización de las mismas.

Es famoso y conocido el hecho de que la primera mujer en ingresar a la carrera de medicina en la Universidad de Chile el año 1880, Eloísa Díaz, asistía a clases acompañada de una chaperona, y no le era permitido ver los cuerpos desnudos en las clases de anatomía por lo que debía escuchar las disertaciones e imaginar las disecciones detrás de un biombo. El ingreso de Eloísa Díaz representa una fisura de género,⁴ ya que a la larga significaría un cambio relevante en las formas de articulación de los proyectos de vida e identitarios de las mujeres en nuestro país. Las dificultades que enfrentó son recordadas constantemente en el relato por las demandas de mayores derechos para las mujeres, pero también anuda un anhelo y una demanda por el mejoramiento de las condiciones de participación de las mujeres en la producción del conocimiento, la ciencia y el quehacer universitario.

Cada una de las mujeres que hoy día conocemos como las primeras médicas, ingenieras, abogadas, primera académica, primera decana (entre otras profesiones y roles) marca un tipo de problemática en este tránsito y se transforma en un nudo de memoria⁵ que permite recrear permanentemente el posicionamiento de las mujeres en las universidades, que ha implicado una voluntad de sobrellevar y hacer frente a las presiones y a los prejuicios sociales que se articulaban como estrategias políticas de grupos que no

3 La Universidad de Chile fue fundada el año 1842, mientras que la Pontificia Universidad Católica de Chile el año 1888.

4 Concepto descrito por Sherry Ortner en *Gender Hegemonies* (1990). Alude a coyunturas históricas que facilitan el cambio en los regímenes de género, aun cuando estos no formen parte de los proyectos políticos en disputa o tensión.

5 Concepto tomado de Pierre Nora (1984).

deseaban modificar la distinción y jerarquización más tradicional de género.

De manera histórica, la presencia femenina en las universidades corre de manera paralela a la adquisición de los derechos políticos en 1949. Felicitas Klimpel, en su libro *La mujer Chilena* (1962), recopila gran cantidad de información sobre los logros y aportes femeninos al “progreso” del país; dentro de ellos, se destacan las ocupaciones femeninas, así como la incorporación de las mujeres a las universidades. A través de este relato podemos conocer que, a inicios de la década de 1960, las mujeres están en las aulas universitarias de manera sistemática y que además se han estado incorporando a la docencia, la gestión y administración universitaria, así como también a la investigación. Sin embargo, se ha tratado de un tránsito lento, basta solo recordar el hecho de que este año, el 2014, se conmemoran tan solo 50 años desde que Amanda Labarca fuera incorporada al claustro de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Chile, no obstante haber sido en la década de 1930 la primera mujer latinoamericana en obtener una cátedra universitaria.

La presencia y participación de las mujeres en las universidades es importante tanto desde el punto de vista de la legitimidad de su presencia en los procesos de producción de conocimientos, por medio de las dinámicas de investigación, producción de bienes culturales y formación de personas, como desde el punto de vista de las condiciones laborales que conllevan dicha presencia, tanto para las académicas como para las mujeres que se desempeñan en otros roles en las universidades. La cartografía de los tránsitos, con formas de laberintos, realizados tanto por académicas como funcionarios universitarias nos puede permitir ver los modos en que colectiva e individualmente se estructuran las carreras funcionaria, profesional y académica. Al observar estas realidades emergen ciertos patrones, obstáculos y dificultades que estructuran las cartografías femeninas en las universidades. La noción de cartografía indica las trayectorias de las mujeres en las universidades. Numerosos estudios, referidos más bien a la presencia y representación de las mujeres en la esfera de la política, han acuñado otros conceptos que permiten analizar también estos tránsitos, tales como el techo de cristal, que muestra cómo los avances y promociones de las mu-

eres tienen un límite –un techo– donde la idea de cristal alude a la percepción de que este no es conocido, sino que la mujer se encuentra con los obstáculos de manera imprevista y sorpresiva, sin poder planificarlo o anticiparlo (Chesterman, Ross-Smith y Peter 2005). Sin embargo, estudios más puntuales muestran que esta cartografía adquiere más bien la forma de un laberinto, ya que es posible sortear y rodear los obstáculos para seguir adelante, pero es claro que este tránsito requiere de más tiempo y de más esfuerzos que el de los pares varones (Eagly y Carli 2007). Asimismo, existen importantes diferencias en el éxito que se pueda tener al sortear este laberinto según si existen o no medidas y políticas formales de las instituciones, o si más bien se trata de desafíos personales, siendo la primera situación la más provechosa para las mujeres académicas.

El laberinto se configura con las diferentes experiencias y posibilidades que existen para enfrentar los sistemas de promoción y ascenso en la carrera académica; en el acceso a los niveles superiores de toma de decisiones; segregación por sexo de las matrículas en ciertas áreas y un amplio campo, mucho más subjetivo, que alude a la forma en que se expresan los micropoderes de género tanto entre pares –funcionarios(as), académicos(as) y estudiantes–, que se expresan a veces en chistes, prejuicios, naturalizaciones de las diferencias entre hombres y mujeres, hasta situaciones de acoso sexual laboral (Acuña, 2011; Bouquet, Cooper, Mingo y Moreno, 2013) y acoso sexual en el caso de los(as) estudiantes (Mingo, 2006).

En definitiva, las percepciones sobre sus propias carreras que cada académico y académica tiene se construyen tomando en cuenta las experiencias diarias en los lugares de trabajo, en la relación entre la familia y el desempeño profesional, las exigencias y desafíos planteados. Cada académico y académica tiene, con diferentes grados de conciencia y organización, un plan de desarrollo personal y profesional que sufre modificaciones de acuerdo a los niveles de conflictos y satisfacciones que se plantean dentro del espacio de trabajo, en relación a las tareas realizadas, a la evaluación formal y tácita que se haga de ellas, a las posibilidades de proyecciones futuras y también en relación a la competencia que se establezca entre la familia y el trabajo (Acker, 1995).

Brechas de género en la universidad

Composición del cuerpo académico

¿Cuáles son las condiciones que las universidades imponen a las mujeres?, ¿cuentan las mujeres con las mismas posibilidades para desplegar su creatividad y capacidad como académicas e investigadoras? En esta sección presentaremos algunos elementos para delimitar y modelar el problema planteado y establecer algunas hipótesis para futuros acercamientos. En este ejercicio vamos a considerar algunos datos relativos a la Universidad de Chile, y nos vamos a detener en la situación de las académicas. No obstante, estamos conscientes de que los otros dos estamentos presentan singularidades y no están exentos de sufrir diferentes formas de discriminación y segregación de género que afecta sus desempeños como estudiantes y trabajadoras.

¿Es la Universidad de Chile una institución masculinizada?

En el año 2013, la comunidad total de la Universidad de Chile ascendía a 47.798 personas repartidas en los tres estamentos (académicos(as), estudiantes y personal de colaboración). El cuerpo académico está integrado por 3.397 personas, de las cuales el 34,8% eran mujeres y el 65,2% hombres. Mientras que los estudiantes de pre y postgrado eran 36.858, de los cuales el 47,44% son mujeres y el 52,56% hombres. Finalmente, el personal de colaboración está integrado por 7.543 personas, de las cuales el 54,93% son mujeres mientras que el 45,07% hombres (Universidad de Chile, 2013).

Sumando los tres estamentos, las mujeres representan el 47,73% de la comunidad universitaria. Al mirar estas cifras no nos es posible responder a nuestra pregunta inicial, porque ellas solo nos muestran que las mujeres forman parte de esta comunidad, y son más numerosas entre el personal de colaboración que en los otros dos estamentos, pero no nos dice nada acerca de la forma y condiciones de esta presencia.

El cuerpo académico muestra una menor participación de las mujeres, muy por debajo de su participación como alumnas de pre y posgrado (Tabla 1).

Tabla 1.
Composición del Cuerpo Académico, distribución por sexo

Académicos(as)	Recuento	%
Hombre	2.215	65.2%
Mujer	1.182	34.8%
Total	3.397	100.0%

Fuente: Anuario Universidad de Chile, VAEGI, 2013.

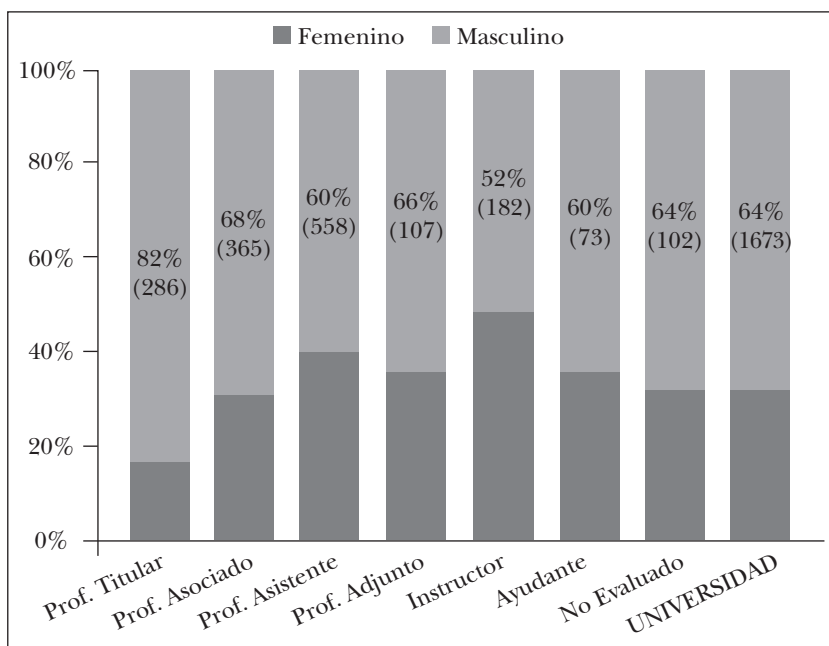


Figura 1. Académicos(as) por Jerarquía y Adjuntos por sexo. Fuente: Oficina de Igualdad de Oportunidad, 2014.

Al observar esta distribución del cuerpo académico, es necesario prestar atención al porcentaje de hombres y mujeres en las diferentes categorías, que está relacionado con cualidades como el prestigio, la influencia y la importancia de trabajo realizado, todo observado desde el punto de vista de que una carrera académica es un proceso individual. La distribución por sexo en las diferentes categorías académicas, a saber, Ordinaria, Docente y Adjunta, como se muestra en la Figura 1, evidencia un patrón de segregación vertical. En otros términos, en la medida que se asciende en la jerarquía

académica, la tendencia es que la presencia de mujeres disminuya. En este sentido, al observar las jerarquías de Ayudante e Instructor, se aprecia que en estas no se presentan grandes diferencias entre hombres y mujeres; no así en la máxima jerarquía, Profesor(a) Titular, donde se registran las mayores desigualdades.

Al mirar más en detalle, vemos en la Figura 2 cómo se presentan las diferencias entre hombres y mujeres, específicamente en la Categoría Académica Ordinaria, nombre que adquiere dentro de la Universidad de Chile un patrón de carrera académica que conjuga investigación, docencia y extensión, y que es donde están adscritos de manera mayoritaria los académicos y académicas. De un total de 3.397 académicos el año 2013, 2.605 se ubicaban en la carrera ordinaria. La presencia de hombres y mujeres no es equitativa, el 64% son hombres, mientras que el 36% son mujeres. Al observar los distintos rangos de esta categoría académica se observa que en los cinco que la componen, los hombres son porcentualmente más que las mujeres. Asimismo, destaca que las mujeres participen en mayor medida en aquellos rangos de menor jerarquía. En cambio, en la más alta jerarquía, la de profesor(a) titular, las mujeres alcanzan solo el 18% (Figura 2). Es decir, se reproduce el patrón de segregación vertical de género antes mencionado, mostrando lo macizo del fenómeno de desigualdades de género al expresar en el conjunto de académicos que agrupa a la mayor cantidad de personas.

¿Cuáles son las razones de la consolidación de estos patrones de segregación? Diremos que la respuesta tiene muchas aristas. Algunas de las hipótesis que se pueden plantear al respecto tienen que ver con la lógica con que hombres y mujeres enfrentan y diseñan su trayectoria académica como una trayectoria profesional. Estudios realizados en otros ámbitos laborales muestran que los hombres tienden a ser más racionales respecto del diseño de su futuro (Godoy y Mladinic 2009). En el caso de las universidades esto podría expresarse en un mayor apego a las normas y requisitos para ascender en la carrera académica estructurando patrones más directos en relación a las normas de ascenso, mientras que las mujeres podrían, como se ha mencionado más arriba, tener trayectorias más sinuosas, describiendo un laberinto. El mayor éxito relativo de los

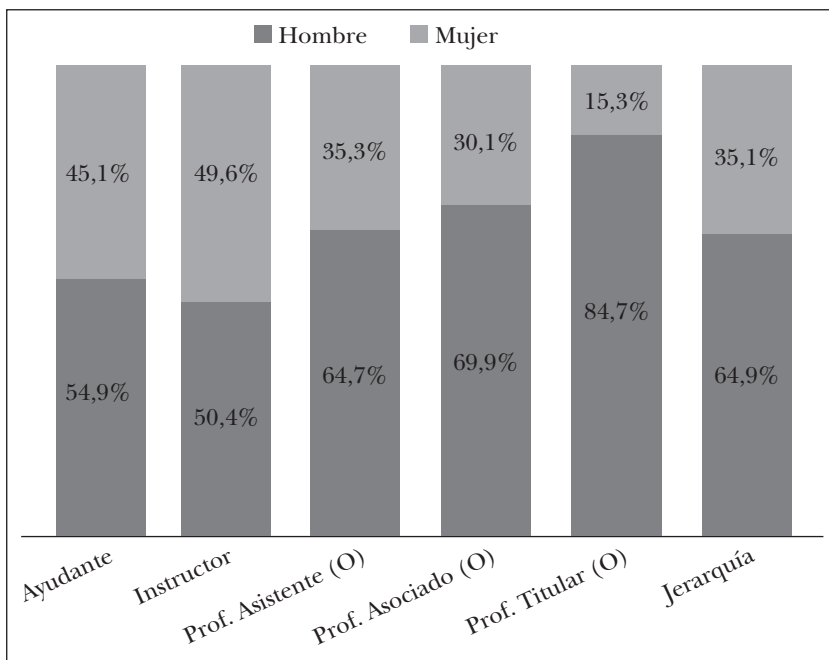


Figura 2. Categoría Académica Ordinaria: Distribución por sexo, en cada jerarquía. *Fuente* Elaboración propia, con Base SISPER Universidad de Chile 2013

hombres también puede relacionarse con la valoración y prestigio de los desempeños masculinos, patrones históricos que los sitúan de manera preferente como líderes de equipos de investigación, gestores y administradores de las políticas institucionales. Otras hipótesis pueden formularse respecto del tiempo que demanda el desarrollo de una carrera académica, que a veces implica que no se cuente con tiempo libre; las dificultades culturales y sistémicas que enfrentan las mujeres en edad reproductiva y con hijos(as) –que requieren atención directa– para insertarse laboralmente, más aun cuando la universidad es un espacio laboral altamente competitivo. Este último factor implica un desplazamiento de la vida familiar, de acuerdo a Ward y Wolf-Wendel (2012), las mujeres académicas desplazan tanto el matrimonio como la posibilidad de tener hijos hasta conseguir cierta estabilidad laboral y cierta autonomía en términos de la obtención de recursos para investigar.

Mujeres y producción de conocimientos

Algunas reflexiones epistemológicas ya clásicas para los estudios de género muestran que el hecho de que las mujeres se incorporaran a la vida universitaria cuando los campos disciplinares estaban ya delineados a inicios del siglo XX las situó al margen de dichas disciplinas. Al decir de Kirkup y Smith-Keller (1992), las mujeres llegaron a los laboratorios cuando estos ya estaban formados, tenían prácticas de trabajo, reglas sobre la autoría de los hallazgos, roles delineados y sistemas de prestigio articulados. Aunque la autora se refiere de manera concreta a los laboratorios propios de las ciencias experimentales, para efectos de analizar el aspecto de la inserción de las mujeres en las universidades y las condiciones históricas que la han ido condicionando, el laboratorio puede asumirse como una metáfora que alude a las instancias formales, organizadas y jerarquizadas que articulan las prácticas de producción de conocimientos.

Sin ir más lejos, hace ya varios años, en un curso donde concurrían estudiantes de diferentes facultades de la Universidad de Chile, discutíamos sobre el concepto de “naturalización de las diferencias de género”, y un estudiante del área de farmacia nos contó que durante el primer año de su carrera, en los primeros aprestos de trabajo en el laboratorio, un profesor les había dicho que las mujeres no tenían la capacidad de ver en tres dimensiones y que, por lo tanto, no valía la pena que aprendieran a ver moléculas en el microscopio. Primero nos reímos, luego pasamos del asombro más absoluto a una gran sorpresa e intentamos comprender las ideologías de género detrás de dicha opinión. El docente en cuestión estaba en una situación de poder y, por lo tanto, su opinión es muy marcadora en el devenir de esos(as) estudiantes en su laboratorio. En este relato, las mujeres carecen de un atributo esencial para el cultivo de las disciplinas científicas que requieren del trabajo en el laboratorio y, en consecuencia, tendrían desventajas irremontables. Repetido por miles de pequeños momentos a lo largo de la formación universitaria, esto provoca desde muy temprano segregación y diferenciación de roles. Finalmente, se refuerza una ideología que establece que las mujeres no pueden ser investigadoras, quedando rezagadas

en el desarrollo de su propia carrera, siguiendo una cartografía, o un laberinto, trazado por la existencia de múltiples formas de segregación y discriminación.

Se estructura un fenómeno que podemos denominar “periferia científica de género”, que no solo se aprecia en los resultados de la ubicación de las mujeres en las jerarquías de la carrera académica ordinaria, que valora fuertemente la producción científica, sino que también en la competitividad de las mujeres en los proyectos de investigación concursables (véase reglamentos de Calificación y Evaluación Académica de la Universidad de Chile). Aunque no es la única forma de observarlo, la información sobre proyectos postulados y adjudicados dentro del sistema del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) del Estado chileno, permite ver algunas de las dinámicas de participación de las mujeres en los procesos de producción de conocimientos.

A nivel de iniciación de una carrera científica formal, considerando el concurso de Iniciación en Investigación de FONDECYT entre los años 2006 al 2012, de los 467 proyectos presentados 284 fueron postulados por hombres y 183 por mujeres. Considerando solo los aprobados, los hombres también superan a las mujeres, ostentando el 63,84% de los proyectos adjudicados (Base de Datos de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT 2012). En esta etapa inicial, por razones que es necesario explorar con más profundidad, ya se produce una diferencia a favor de los hombres que se va sumando en el transcurso de los años, pues recordemos que el sistema de investigación de CONICYT valora muy fuertemente el ingreso y la permanencia en el sistema mismo.

Tabla 2.

Recuento proyectos postulados y aprobados. Programa Iniciación en Investigación en la Universidad de Chile

Iniciación en Investigación 2006-2012	Postulados	Adjudicados	
	N	N	%
Hombre	284	143	50,4%
Mujer	183	81	44,3%
Total	467	224	

Fuente: Elaboración propia con datos CONICYT (octubre 2012).

Es necesario consignar que desde que se inició este concurso en el año 2006, tanto las postulaciones como los proyectos adjudicados a mujeres han ido en aumento. Como se aprecia en la Tabla 2, en la Universidad de Chile, el año 2006, de 26 postulaciones femeninas solo se aprobaron 4; en el año 2012 se postularon 44 proyectos liderados por mujeres, de los cuales 30 fueron aprobados. En este sentido, la aprobación de proyectos de mujeres pasó de un 15,38% a un 68,18% (Tabla 3). Aunque, no obstante lo alentador de las cifras, el problema de escasa participación en el sistema científico se mantiene.

Tabla 3.

Tasa de Aprobación Femenina y Masculina en FONDECYT Iniciación
Universidad de Chile, según sexo

Año	Número de Proyectos Aprobados			% de Aprobación		
	Hombre	Mujer	Suma	Hombre	Mujer	UChile
2006	14	4	18	34,1%	15,3%	26,8%
2007	17	4	21	45,9%	23,5%	38,9%
2008	21	7	28	61,7%	36,8%	52,8%
2009	17	13	30	44,7%	50,0%	46,9%
2010	17	10	27	40,4%	50,0%	43,5%
2011	37	13	50	61,6%	41,9%	54,9%
2012	20	30	50	62,5%	68,1%	65,8%
Total	143	81	224	50,3%	44,2%	48,0%

Fuente: Elaboración propia con datos CONICYT (octubre 2012).

Por otro lado, en lo que respecta al Concurso FONDECYT Regular, entre 2006 y 2012, la Universidad de Chile postuló un total de 1.719, siendo adjudicados 792. Entre los postulados, 1.220 consideraban como investigador(a) responsable a hombres y 499 a mujeres. Por su parte, la adjudicación fue de 583 proyectos para hombres y 209 para mujeres. Existen pocos estudios acerca de si en los procesos de evaluación operan de manera consistente sesgos de género; uno de estos trabajos, que observó en concreto la operatoria de algunos de los grupos de estudio de FONDECYT, muestra la existencia de prejuicios que tiende a establecer que un hombre es mejor investigador y que estas opiniones se expresan en las discusiones, pero no se está en condiciones de mostrar si esto se expresa en los puntajes (Góngora, 2011). Finalmente, lo

que sí sabemos es que la tasa de adjudicación de proyectos para los hombres es de 47,8% y para las mujeres es de 41,9% (Tabla 4).

Tabla 4.

Tasa de Aprobación Femenina y Masculina Programa FONDECYT Regular

Año	Proyectos Aprobados			% de Aprobación		
	Hombre	Mujer	Suma	Hombre	Mujer	U. de Chile
2006	68	22	90	36,2	26,5	33,2
2007	78	28	106	41,7	29,8	37,7
2008	78	32	110	48,1	47,8	48,0
2009	92	30	122	51,4	45,4	49,8
2010	62	21	83	39,7	38,9	39,5
2011	96	35	131	57,8	56,4	57,5
2012	109	41	150	59,9	56,2	58,8
Total	583	499	792	47,8	41,9	46,1

Fuente: Elaboración propia con datos CONICYT (octubre 2012).

Aunque las mujeres presentan más bajos niveles de participación en la dirección de proyectos de investigación que los varones, no contamos con datos sobre la composición de los equipos y la productividad científica, y tampoco sobre el impacto de la investigación desde un punto de vista del género. Los datos con los que se cuenta permiten apreciar, sin embargo, que las mujeres académicas tienen una relación difícil con los procesos de postulación a fondos, que se produce en los tránsitos y trayectorias de desarrollo de la carrera, no evidenciando dificultades al inicio.

Otra de las dificultades que tienen las mujeres en su participación en el campo de la investigación es el desarrollo de redes para publicar. Recordemos que desde hace 10 años, FONDECYT, y por lo tanto también la Universidad de Chile, promueve y valora muy positivamente los artículos publicados en revistas medidas en el sistema del *Institute for Scientific Information* (ISI) y, en segundo lugar, en revistas inscritas en otros sistemas de indexación como SciELO.

A modo de ejemplo, observamos lo que sucede con el área de la Antropología en Chile. Se trata de un área disciplinaria tensionada por los patrones de desarrollo científico, básicamente anclada en contextos universitarios. Los estándares sobre productividad científica que se han instalado como requisitos en la obtención de

fondos concursables de investigación son de difícil alcance para esta disciplina y otras de las ciencias sociales por el bajo número de revistas nacionales que cumplan con la indexación ISI, una práctica disciplinaria que tiende a privilegiar los libros por sobre los artículos como forma de concreción de los resultados de las investigaciones. Lo relevante para la discusión en este capítulo, consiste en observar qué sucede ya no solo en la incorporación de las mujeres a la academia desde un punto de vista histórico, sino también en momentos de inflexión generados por los cambios y modificaciones en las reglas de la producción científica. ¿Significan estos cambios una posibilidad de empezar de cero en igualdad de condiciones entre hombres y mujeres?

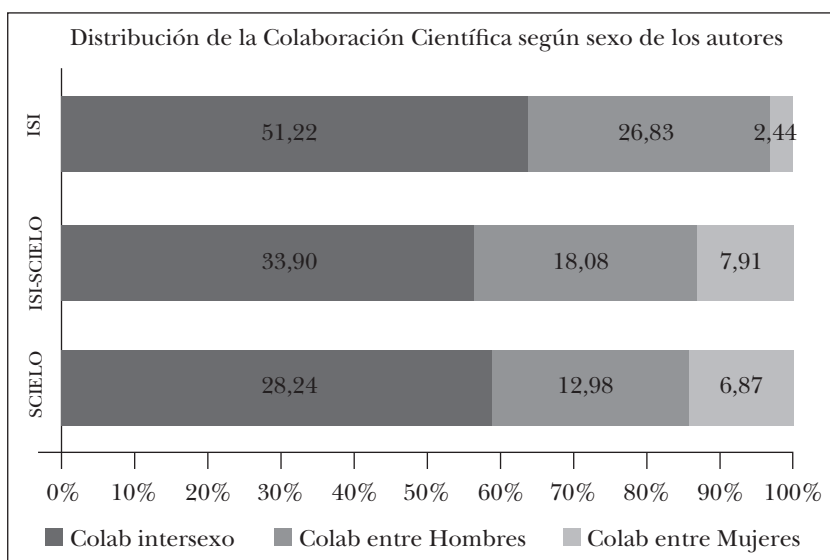


Figura 3. Distribución de la Colaboración Científica, según sexo de los(as) autores(as). *Fuente:* Elaboración propia, Proyecto U-SOC 1124, 2013.

Entre los años 2006 y 2012, investigadores(as) chilenos(as) del campo de la Antropología (incluyendo sus subdisciplinas) publicaron 431 artículos en revistas ISI, ISI-SciELO y SciELO nacional e internacionales. La manera en que estos artículos fueron firmados nos entrega algunas pistas para observar los patrones de constitución de la autoría, un elemento que es significativo para la validación

de las trayectorias académicas asociadas a la investigación y para adquirir legitimidad en campos temáticos específicos. Las revistas ISI admiten que los artículos tengan más de un autor o autora. La Figura 3 muestra que en las publicaciones ISI más del 50% de los artículos tienen autores de ambos sexos, pero es significativo que los artículos firmados solo por hombres representen el 26,8%.

La Figura 4 muestra que en la medida que la publicación se inserta en una revista indexada en un sistema más valorado, como es ISI, primero existe mayor colaboración de autores de grupos mixtos, indicada como colaboración intersexo, pero disminuyen radicalmente las colaboraciones solo entre mujeres, que son más notorias en las revistas SciELO. Asumiendo que estos datos requieren un mayor contraste con otros de tipo cualitativo, que nos entreguen luces sobre los patrones de conformación de equipos, es necesario pensar por qué las mujeres aparecen más opacadas en las mediciones de la productividad científica, donde la efectividad de las alianzas personales y de equipos de investigación es más alta que el trabajo individual.

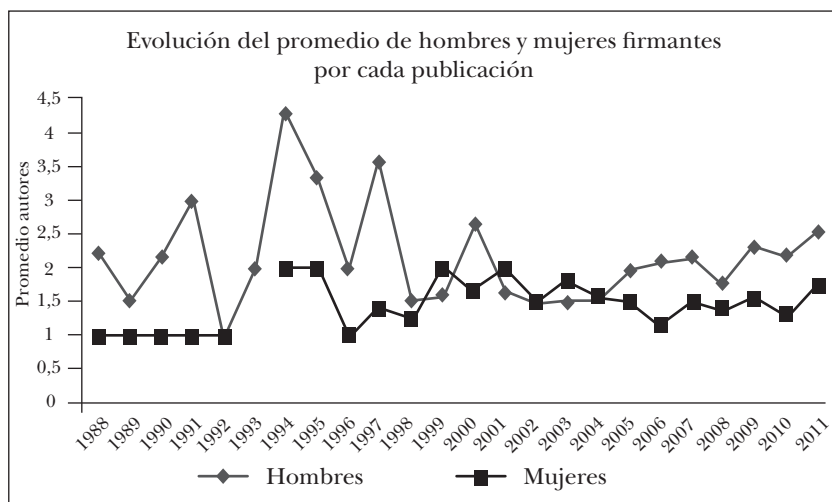


Figura 4. Evolución del promedio de hombres y mujeres firmantes por cada publicación, Antropología. Fuente: Elaboración propia, Proyecto U-SOC 1124, 2013.

Conclusiones

La inserción de las mujeres en las universidades es un desafío constante, tanto en términos históricos como cotidianos en la vida institucional y personal. La necesidad de relatar y relevar la historia de las pioneras en las universidades, tanto en sus roles de estudiantes, académicas e investigadoras, se constituye en un lugar de memoria que permite crear identidad, establecer una historia común y tener un referente que muestre que las mujeres han sido capaces y destacadas en numerosos ámbitos y quehaceres universitarios. Este reconocimiento a las pioneras es tanto un gesto académico como político que contribuye a destrabar los problemas de representación de las mujeres académicas, sobre todo en los ámbitos de toma de decisiones y, en otra dimensión, a mostrar las posibilidades de apertura de nuevos temas y áreas de investigación.

En segundo lugar, la incorporación de las mujeres a las universidades no se distancia de la incorporación de las mujeres a otros ámbitos sociales, y tampoco se ve exenta de los sesgos de género, delineando trayectorias y formas de asumir esta incorporación que hemos denominado cartografías.

Una primera consideración sobre las cartografías que siguen las mujeres académicas, inferidas a partir de los datos particulares sobre la Universidad de Chile, dice relación con el menor número de académicas con respecto de los académicos. Esto afecta a la presencia de mujeres en algunas áreas del conocimiento, generando patrones de segregación de género que atraviesan desde el pregrado hasta la composición del cuerpo académico y, sobre todo, la representación de las mujeres en las instancias de toma de decisiones y mayores jerarquías académicas con sus consiguientes cuotas de prestigio y acceso a recursos. De alguna manera los modelos femeninos que pueden guiar a otras mujeres en estas cartografías son muy limitados. La pregunta que institucionalmente debe ser formulada es sobre la necesidad de impulsar algunas medidas para aumentar la presencia de mujeres en el cuerpo académico, tanto en número en las áreas donde están subrepresentadas como también en términos de las condiciones de dicha presencia.

Existen algunas inflexiones que es necesario analizar con mayor detalle, pero que hemos esbozado a modo de hipótesis sobre los

efectos de los cambios en las reglas de validación de la producción científica, como relevancia otorgada a la publicación en revistas indexadas. Hemos considerado un ejemplo muy limitado de lo que sucede con las publicaciones en el campo disciplinario de la Antropología, y tomadas como un conjunto cerrado vemos que existe un porcentaje superior al 50% de artículos cuyos(as) autores conforman un grupo mixto. Es relevante también por el hecho de que se ha ido modificando la terminología sobre las autorías, tendiéndose a hablar de autores(as) más que de primer(a), segundo(a) o tercer(a) autor(a). Sin duda más análisis son necesarios, pero esta dinámica sirve para reflexionar sobre la importancia que adquieren en las dinámicas de género las reglas dominantes en ciencia e investigación.

Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Acuña, M.E (2011). Trayectoria académica como trayectoria laboral. En S. Montecino e I. Pemjean (Eds.), *Brechas de Igualdad. Género y Ciencia en el Siglo XXI* (pp. 67-82). Santiago: Catalonia.
- Bouquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. Ciudad de México: UNAM.
- Chesterman, C., Ross-Smith, A. & Peter, M. (2005). Changing the landscape? Women in academic leadership in Australia. Ponencia *Fourth Annual International Conference on Educational Leadership*. Australian Centre for Educational Leadership, University of Wollongong.
- Cordero, T. (2014). *Mujeres transformando mandatos sociales (1940-1959)*. San José: UCR.
- Cubillos, S. y Monreal, A. (2013). *Psiquiatras chilenas: Pioneras en la locura*. Santiago: Ediciones Radio Universidad de Chile.
- Eagly, A. & Carli, L. (2007). Women and the labyrinth of leadership. *Harvard Business Review*, September, 63-71.
- Flecha, C. (2010). Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España. *Arenal*, 17(2), 255-297.
- García Dauder, S. (2010). El olvido de las mujeres pioneras en la Historia de la Psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 31(4), 9-22.
- Godoy, L. y Mladinic, A. (2009). Estereotipos y Roles de Género en la Evaluación Laboral y Personal de Hombres y Mujeres en Cargos de Dirección. *Psyche*, 18(2), 51-64.
- Góngora, M. (2011). *Inserción en el campo científico. Un estudio desde una perspectiva de género sobre la labor realizada por los Grupos de Estudios FONDECYT*. Memoria para optar al título de Antropóloga Social. Santiago: Departamento de Antropología-Universidad de Chile.
- Kirkup, G. & Smith-Keller, N. (1992). *Inventing women. Science. Technology and gender*. Londres: Polity Press/ The Open University.
- Klimpel, F.(1962). *La mujer chilena: (el aporte femenino al progreso de Chile): 1910-1960*. Santiago: Andrés Bello.

- Magallón, C. (2010). Las mujeres que abrieron los espacios de las ciencias experimentales para las mujeres, en la España del primer tercio del siglo XX. *Arenal*, 17(2), 319-347.
- Mingo, A. (2006). ¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la Universidad. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Nora, P. (1984). Entre mémoire et histoire, la problématique des lieux. En P. Nora, P. (dir.), *Les lieux de mémoire, I. La République*. Paris: Gallimard.
- Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género (2014). *Del biombo a la Cátedra. Igualdad de Oportunidades de Género en la Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile.
- Ortner, Sh. (1990). Gender Hegemonies. *Cultural Critique*, 14, 35-80.
- Sánchez, K. (2006). El ingreso de la mujer chilena a la Universidad y los cambios en la costumbre por medio de la ley 1872-1877. *Historia (Santiago)*, 39(2), 497-529.
- Universidad de Chile (2013). Anuario Universidad de Chile 2013. Recuperado de http://www.anuario.uchile.cl/docs/anuarios/6_2013_Anuario%20UCHILE%20070614.pdf
- Valcárcel, A. (2001). *La memoria colectiva y los retos del feminismo*. Santiago: CEPAL.
- Valdivieso, M. (1995). *De madres a maestras. Tránsito de un saber*. Santiago: Sernam.
- Ward, K & Wolf-Wendel, L. (2012) *Academic motherhood. How faculty manage work and family*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Wolff, X. Winkler, M.I. y Alvear, K. (2010). *Subversiones de Género: Pioneras de la Psicología Chilena y Estadounidense. Psychologia Latina*, 1(2), 129-138.

PROGRAMA RÜPÜ: EXPERIENCIA DE APOYO ACADÉMICO Y FORTALECIMIENTO CULTURAL EN LA UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA

SUSANA NAVARRETE
RUTH CANDIA

Nuevo perfil de estudiantes en educación superior

La gran expansión de la educación superior en Chile, de la mano del mundo privado y del crecimiento en términos de cobertura para jóvenes entre 18 y 24 años, ha permitido ampliar las posibilidades de ingreso a la educación superior. La cobertura educativa al año 2012 alcanzaba el 54,9%, superando el millón 120 mil estudiantes matriculados. La tasa bruta por tipo de institución de educación superior muestra que el 69,2% de los estudiantes asistía a una institución privada, mientras que el 30,8% lo hacía a una institución del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH), siendo esta distribución relativamente constante independiente del quintil socioeconómico del estudiante (Mideplan, 2011).

Sin embargo, las facilidades de ingreso no están relacionadas con la posibilidad de permanecer y terminar con éxito los estudios universitarios. El año 2011, la deserción en las universidades alcanzó a un 33% (Mineduc, 2012), fenómeno que puede ser explicado desde distintos enfoques psicológicos, sociológicos, económicos, interaccionales, de integración, entre otros.

Este nuevo escenario implica que el perfil de estudiantes que ingresa a la educación superior ha cambiado significativamente en las últimas décadas, situación que ha llevado a las instituciones a establecer acciones remediales para mejorar las tasas de retención y titulación oportuna, que en su mayoría han adquirido forma de talleres, tutorías, apoyo psicosocial y de motivación, entre otros. En Chile, la mayoría de las universidades, tanto públicas como privadas, han desarrollado programas de apoyo académico y se han focalizado en los estudiantes más vulnerables, puesto que los estudios empíricos realizados demuestran que las variables de ingreso

(quintil, nivel educativo de los padres, colegio de procedencia, NEM y PSU) tienden a relacionarse directamente con la posibilidad de continuar en la educación superior.

El perfil de estudiantes que ingresa a la educación superior se ha diversificado, ya que hoy estudiantes pertenecientes a los quintiles más desfavorecidos también puedan estudiar una carrera profesional y, en ese contexto, los estudiantes de pueblos originarios (que en su mayoría pertenecen a los quintiles I, II y II), también están haciéndose parte de esta explosión de ingreso a la educación superior, pero lo hacen en condiciones de desigualdad e inequidad de oportunidades de permanencia durante los primeros años.

En este sentido, cobra especial relevancia el apoyo académico que realizan las diferentes universidades para poder subsanar, de alguna forma, las deficiencias académicas de ingreso y la ausencia de los conocimientos necesarios para enfrentar los desafíos académicos. Si bien cada universidad establece los criterios para definir su grupo prioritario, algunas, como la Universidad de La Frontera, además de los quintiles más desfavorecidos han incorporado la variable étnica al momento de focalizar su ayuda, avanzando hacia la inclusión social e igualdad de oportunidades.

Educación superior y pueblos indígenas

En Chile, un 6.9% de la población se autoidentifica como perteneciente a alguno de los pueblos indígenas reconocidos oficialmente (Mideplan, 2009). De estos, el 85% se declara mapuche. Los datos muestran que la población indígena ha tendido a migrar a las ciudades, abandonando crecientemente las zonas rurales. La población indígena urbana subió desde un 51,7% en 1996 a un 69,4% en 2009. Con respecto a pobreza, la encuesta CASEN 2009 mostró que la población indígena es más pobre que la población no indígena, con 20% y 14,8% respectivamente.

La incorporación de los pueblos indígenas en Chile han sido parte de los importantes avances en materia de cobertura educativa, tanto en educación básica y media como en educación superior (OCDE, 2009). Las últimas décadas ha aumentado de manera importante su acceso a la educación en sus distintos niveles, incremento que no ha sido homogéneo en los distintos niveles de educación –preescolar,

básica, media y superior–, como tampoco lo ha sido al interior de los distintos grupos de la población (Mideplan, 2009). Entre estos grupos, los descendientes de pueblos originarios han mostrado indicadores educativos consistentemente más bajos: mayor analfabetismo y menos cobertura educativa en general (Blanco y Meneses, 2011). Las diferencias en educación superior son especialmente importantes, pues explican, en gran medida, las variaciones en el ingreso futuro de las personas (Mideplan, 2009).

Blanco y Meneses (2011) realizaron un estudio censal para conocer la situación de la población estudiantil indígena en Chile, con importantes hallazgos acerca de las características de ingreso de estudiantes indígenas a la Educación Superior en sus distintas modalidades, enfatizando sobre la importancia de las ayudas estudiantiles (becas y créditos) como un factor determinante de continuidad de estudios en este grupo étnico específico.

La población estudiantil indígena representa un 6,7% de la población general. Los estudiantes indígenas no tienen notas de enseñanza media inferiores a sus pares no indígenas y se esperaría, por ello, que al salir de la educación media tuvieran condiciones similares. Pero, al contrario, los estudiantes indígenas tienden a rendir en menor proporción la PSU y a obtener puntajes significativamente menores (en torno a los 50 puntos más abajo del promedio nacional). Esto indica que las expectativas de inclusión educativa después de cuarto medio son inferiores para los alumnos indígenas y que, incluso en aquellos que rinden la prueba, sus resultados terminan excluyéndolos (Blanco y Meneses, 2011).

Proporcionalmente, hay más alumnos indígenas en la educación media técnico-profesional que en la educación científico-humanista, por lo cual resultan menos preparados para la educación superior y se tiende a adelantar su ingreso al mercado laboral. Esto tiene una serie de implicancias, entre las que destaca el hecho de aspirar a menores remuneraciones, menor posibilidad de perfeccionamiento futuro y menos status social. Respecto de las diferencias de género, las mujeres indígenas acceden más a educación superior técnica, mientras que los hombres lo hacen en mayor medida a la universidad. Las menores expectativas de ingreso a la universidad y el inferior puntaje PSU de los estudiantes indígenas terminan

conduciéndolos hacia la educación técnico-profesional, constituyendo una importante barrera de acceso a la educación superior universitaria. De esta forma, los estudiantes indígenas tenderán a tener menos años de estudio y menores sueldos. Este grupo, en promedio, es de origen más pobre que la población general y las condiciones educativas, lejos de corregir esas diferencias, las mantienen y las transmiten a las nuevas generaciones de jóvenes (Blanco y Meneses, 2011).

Como muestran los datos, tanto pobres como indígenas enfrentan dos grandes impedimentos en el acceso a la educación superior: dificultad para competir académicamente, ocasionada por una débil formación académica y problemas debidos a los costos de la educación causados por el bajo nivel de ingresos. Estos dos factores los vuelven vulnerables a la exclusión de los beneficios de la educación como medio para mejorar su condición social y económica, perpetuando así el círculo vicioso de la pobreza (Repetto, 2003).

Las características socioculturales de la población de estudio es un tema clave, puesto que los estudios muestran que el alto nivel de prejuicio asociado al “ser mapuche” influye, de manera significativa, su experiencia académica previa, su autoconcepto y la forma de establecer relaciones con pares y docentes, quienes de alguna forma podrían intervenir en su integración académica, social y con la institución (Quilaqueo, Merino y Saiz, 2007).

Al igual como ocurre con otros grupos sociales, para los indígenas la educación es un dispositivo que permite superar definitivamente situaciones de pobreza, favoreciendo su inserción social y laboral. Sin embargo, la mayor parte de las veces, la educación superior ha sido una sumatoria de aspiraciones y demandas históricamente frustradas para esta población (Bello, Willson, González y Marimán, 1997). En Chile, el ingreso de la población indígena a la educación superior es un fenómeno reciente y se produce en un escenario de alta vulnerabilidad social, sumado a situaciones de discriminación, y en muchos casos el acceso a la universidad se traduce en el distanciamiento definitivo de su origen étnico (Saiz, 2003). Esta distancia no se logra disminuir con el paso de los años, ya que los estudiantes mapuche arrastran un desempeño deficiente y tienden a necesitar más semestres para lograr su titulación (González, 2006).

Se han realizado una serie de investigaciones que intentan explicar las variables asociadas a la retención de los estudiantes en educación superior. En ese contexto, para poder avanzar en materia de inclusión, es necesario conocer algunos aspectos teóricos que sustentan gran parte de las acciones que llevan a cabo las universidades con el fin de proporcionar espacios que permitan mejorar o nivelar sus condiciones de ingreso.

Teorías que explican la retención de estudiantes en educación superior

El presente apartado pretende ser un resumen de distintas teorías que presentan diferentes modelos explicativos de la deserción, basado en el trabajo realizado por Himmel (2002), Donoso y Schiefelbein (2007), Díaz (2008) y Barrios (2011) que reúnen los aportes teóricos más relevantes para la realidad chilena.

Las teorías psicológicas centran su foco de la deserción en las características psicológicas de la persona que decide desertar o continuar con sus estudios. En este sentido, generalmente consideran variables individuales que representan características propias de cada estudiante. Ethington (1990) se basó en estos modelos e incorporó elementos de las conductas de logro de Eccles et al. (1983), encontrando empíricamente que el rendimiento académico previo afecta los resultados futuros de los estudiantes, pues influye sobre la percepción que ellos tienen de sus capacidades y afecta la forma en que enfrentan las dificultades académicas, las metas que se fijan y las expectativas de éxito que tienen.

Desde la perspectiva económica se privilegia la idea que los alumnos permanecen en la educación superior en la medida en que los beneficios tanto sociales como económicos que perciben por ser estudiantes sean mayores que los costos derivados de ello. Por tanto, se evalúa el costo-beneficio de estudiar frente a otra actividad.

La perspectiva organizacional sostiene que la deserción depende de las características de la institución de educación superior y dado que esas características pueden ser modificadas, es posible influir de forma importante en la deserción. Por lo tanto, elementos como la calidad de los profesores (Braxton, Milem y Sullivan, 2000) y la experiencia de los estudiantes en la sala de clase influyen de manera

importante sobre el abandono de la educación superior. Tillman (2002) plantea que factores como seguros de salud, actividades deportivas y culturales, disponibilidad de libros, infraestructura e indicadores como el número de alumnos por profesor influyen de forma significativa en la retención de estudiantes. Estudios más recientes plantean que la acreditación institucional correlaciona significativamente con la retención de estudiantes (Mineduc, 2012).

Deserción/retención de estudiantes no tradicionales en educación superior

Las teorías expuestas dan cuenta de la importancia de las características de ingreso a la educación superior como factores relevantes a la hora de explicar la deserción, evidenciando que las variables socioeconómicas siguen siendo predictivas para el éxito académico. Sin embargo, es importante conocer los estudios que abordan la deserción/retención de estudiantes no tradicionales en educación superior, que tal como plantean algunos autores, corresponden a grupos minoritarios de tipo étnico, racial, de género, entre otros. Para este estudio, además, se incorporarán investigaciones de estudiantes “vulnerables”, entendiéndose como aquellos que poseen gran parte de las variables que predicen la deserción (quintil, nivel socioeconómico, escolaridad de los padres, entre otras).

En este ámbito, la mayor parte de la literatura corresponde a estudios realizados en Estados Unidos, producto de la gran cantidad de población negra e inmigrante que hoy accede a la Educación Superior. Así, Abbate (2008), en un estudio descriptivo de estudiantes no tradicionales en la educación superior de Estados Unidos, plantea que este grupo alcanza el 32% de la población universitaria estadounidense y que es necesario realizar acciones que permitan apoyar el proceso de ingreso y permanencia a la educación superior, puesto que poseen tasas de titulación más bajas que el resto de los estudiantes, independiente de la edad y el grupo socioeconómico al que pertenecen. Esta autora plantea que gran parte de las dificultades de ingreso y permanencia en la educación superior en los Estados Unidos para este grupo de estudiantes tiene relación con las habilidades de Lecto-Escritura, puesto que estos estudiantes han estado expuestos, aunque de forma tardía, al lenguaje predomi-

nante utilizado en las aulas universitarias, por lo que tienen menos vocabulario y familiaridad con el estilo formal en el que muchos académicos dictan sus cátedras.

Desde otra perspectiva, algunos autores destacan la relevancia de los factores individuales en la retención universitaria de estudiantes vulnerables. Así, Goldfinch y Hughes (2007) y Catterall (1998) plantean la importancia del autocontrol, autoestima, optimismo y confianza en las propias capacidades como variables de gran importancia para explicar la retención en este grupo de estudiantes.

En esta misma línea, la literatura indica que los estudiantes vulnerables desarrollan una comprensión de la adversidad, visualizando las posibilidades de éxito. También se han ampliado los estudios de retención que incorporan el concepto de “resiliencia” para explicar la permanencia de grupos vulnerables. Reed-Victor y Stronge (2002) sostienen que los estudiantes que han vivido adversidades, que se definen como vulnerables, logran desarrollar y usar los recursos disponibles para sobreponerse a tales circunstancias. Complementariamente, González (2007) plantea que en el caso de los estudiantes mapuche, estos utilizan todos los recursos administrativos disponibles para permanecer en la educación superior.

En este sentido, los estudiantes que desarrollan conductas resilientes logran permanecer de manera exitosa en el sistema universitario, porque cuentan con una visión proactiva y consciente de las barreras y oportunidades que dicho sistema les ofrece (Masten, 1994). De igual forma, González (2007) plantea que los estudiantes mapuche desarrollan una mayor persistencia para continuar en la universidad, al menos durante los años iniciales, lo que podría obedecer a una mayor valoración de la educación universitaria por parte de los estudiantes mapuche y/o a la percepción de inexistencia o escasez de futuras oportunidades de estudio que sean comparables a la que se tiene. Consistente con estos planteamientos, Canales y De Los Ríos (2009) indican que los alumnos que logran progresar en el sistema universitario hacen un uso efectivo de la mayoría de soportes o recursos para hacer frente a las dificultades que enfrentan dentro del sistema educativo. La interacción entre capacidades personales, apoyos familiares, recursos sociales (redes) y soportes institucionales permite explicar su permanencia en la universidad.

La diferencia cultural, en especial el modelo de educación mapuche, constituye uno de los factores que explican las dificultades que presentan los estudiantes durante su proceso de formación universitaria. Modelo de enseñanza que, en variados aspectos, entra en contradicción con este último. En efecto, la educación mapuche se caracteriza por la reproducción oral de conocimientos y creencias, que se regulan mediante un sistema de normas y reglas que operan desde la cotidianidad en todos aquellos actos de convivencia social. El aprendizaje se desarrolla a través de la observación y reproducción de los actos, y los contenidos más abstractos se transmiten y adquieren en el *gvlam* o conversación (Bello et al., 1997).

Entre los factores personales se señalan: (a) las diferencias en el nivel de conocimiento disciplinario básico (en especial, en matemática, razonamiento y análisis, comprensión lectora y resolución de problemas), aspecto que se relaciona con que la mayoría de estos estudiantes proviene, en general, de establecimientos técnico-profesionales, localizados en pueblos pequeños, de ambientes rurales y con bajos indicadores de calidad educativa; (b) la insuficiencia de redes de apoyo social y familiar, producto de la distancia con los espacios de socialización y convivencia, con la consiguiente sensación de desarraigo; (c) la falta de apoyo, particularmente, en términos económicos, lo que en muchos casos determina condiciones deficientes para vivir y estudiar, especialmente en aquellos estudiantes que residen en hogares indígenas (residencias estudiantiles); y, (d) las dificultades de los estudiantes para organizar su tiempo de estudio y enfrentar los ritmos y demandas académicas en la universidad (González, 2007).

Apoyo académico en Chile

En Chile son las universidades privadas las que, en mayor medida, ofrecen programas de inserción y apoyo académico para promover el acceso de estudiantes de vulnerabilidad social y corregir los rezagos educativos de aquellos estudiantes que ingresan a la vida universitaria con bajos niveles de preparación académica. En una encuesta realizada en el 2008 por el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile (2008), el 46,6% de las universidades privadas declaró tener estos programas en el 100% de sus carreras. En

cambio, en las universidades del CRUCH, solo el 11,6% dijo tener similares programas. Sin embargo, cada vez más instituciones adoptan políticas inclusivas en combinación con un programa de inserción.

En Chile, estos programas abarcan instrumentos como talleres en habilidades de estudio, apoyo psicoeducativo y nivelación de conocimientos y son cada vez más comunes en la educación universitaria. Esto es especialmente relevante en el caso de los estudiantes sin padres universitarios, quienes no cuentan con el mismo capital cultural que sus pares provenientes de familias con tradición universitaria (Canales y De los Ríos, 2009). Aunque la parte remedial es importante para mejorar el nivel de preparación académica de las nuevas generaciones de estudiantes universitarios, no es suficiente para asegurar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes más vulnerables (Grimes y David, 1999; Wilmer, 2008).

La Universidad Bernardo O'Higgins cuenta con el Programa de Apoyo al Rendimiento Estudiantil (PARES) enfocado en procesos de atención psicoeducativa individual. El objetivo del programa es el desarrollo de estrategias de aprendizaje metacognitivas y autorreguladas, que sirvan a los estudiantes no solo para su formación académica sino también en su vida social y profesional (Assef y Becerra, s.f.). También destaca la estrategia de retención de estudiantes de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile, la cual tenía altas tasas de deserción en la década de los ochenta, lo que dio origen a esta iniciativa. La Universidad del Bío-Bío, a través del Convenio de Desempeño, diseñó un programa de reforzamiento focalizado en estudiantes de los primeros quintiles. También cabe mencionar el trabajo realizado por el Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile.

Por su parte, la Pontificia Universidad Católica (PUC), a través de su Centro de Apoyo al Rendimiento Académico (CARA), ofrece varios servicios de inserción y apoyo académico, como talleres de estrategias de estudio, ejercicios para mejorar la autoestima, y un programa remedial específico para alumnos con mayores dificultades académicas (Seguel, 2005). Los servicios del CARA se dirigen específicamente a los alumnos de alta vulnerabilidad social y/o con mayor riesgo de deserción como, por ejemplo, los estudiantes que ingresan a la PUC a través del programa "Talento

+ Inclusión”, quienes tienen trayectorias formativas y características socioafectivas muy distintas a las del estudiantado de ingreso regular de esa universidad.

En la Universidad de La Frontera se han desarrollado programas de apoyo académico desde hace casi una década. Destaca el Programa de Apoyo a la Adaptación Universitaria (PAAU), cuyo objetivo es ayudar a los estudiantes en su mejor desempeño académico, desde una mirada psicológica y pedagógica, con énfasis en el rendimiento en asignaturas de alta repetencia, a través de talleres remediales, ayudantías y tutorías. Asiste a todos los estudiantes de la UFRO indistintamente de su origen étnico.

Desde el 2012 se encuentran en ejecución dos iniciativas que están directamente relacionadas con el apoyo académico a estudiantes vulnerables, el programa Beca de Nivelación Académica y un Programa de Nivelación del Fondo de Fortalecimiento de Universidades del CRUCH. Ambos programas son financiados por el Ministerio de Educación y tienen como objetivos generar las condiciones institucionales para incrementar los capitales social y cultural de los estudiantes vulnerables de la universidad.

Estudiantes mapuches en la Universidad de La Frontera

La Universidad de La Frontera se encuentra en la Región de la Araucanía, la que tiene uno de los más bajos índices de desarrollo humano del país, atiende a una sociedad multicultural, en un territorio cuya economía ha logrado adicionar un valor agregado marginal a sus productos y en la que sus usuarios, reales y potenciales, revelan carencias económicas y educacionales (Universidad de La Frontera, 2013).

Lo anterior se manifiesta en una alta vulnerabilidad socioeconómica entre el estudiantado de la UFRO. Es así como el 71% de ellos pertenece a los quintiles I, II y III; el 83% de estudiantes obtiene ayuda financiera para solventar sus estudios; el 81% procede de la Región de La Araucanía; y el 91% proviene de colegios públicos o subvencionados. Estas condiciones de entrada definen un grupo social y académicamente carenciado que demanda y requiere oportunidades para aprovechar sus talentos y capacidades inexploradas.

Los estudiantes que se incorporan a la Universidad presentan una

elevada heterogeneidad en su formación previa y en sus condiciones de educabilidad. Esto se expresa en el puntaje de ingreso, siendo el año 2013 de 588 puntos (máx. 798 - mín. 476). La siguiente tabla muestra los puntajes promedio PSU por quintil socioeconómico.

Tabla 1.
Promedio PSU por quintil socioeconómico

	Quintil I	Quintil II	Quintil III	Quintil IV	Quintil V
Promedio PSU 2013	566	583	589	597	620

Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional; Universidad de La Frontera.

Adicionalmente, la UFRO presenta la singularidad de contar con una fuerte presencia de matrícula con Ascendencia Mapuche Declarada (AMD). Para el año 2013, de un total de 8.640 estudiantes de pregrado, 1.863 declaró tener AMD, es decir el 22% de ellos. Esta presencia de estudiantes mapuche en la UFRO se ha incrementado notablemente durante los últimos años. El año 2004, solo un 15% de los estudiantes de primer año declaraba tener ascendencia mapuche, mientras que el año 2013 este porcentaje llegó a un 24%.

Las notables diferencias en los Puntajes de PSU de ingreso 2013 de los estudiantes mapuche (571) con relación a los estudiantes sin AMD (593) reflejan las inequidades de ingreso a la universidad, situación que se ha mantenido constante a lo largo de los años. Esto se torna más complejo cuando se considera que del total de estudiantes mapuche de la universidad el 77% pertenece al quintil I, II y III, en comparación al 59% de los estudiantes no mapuche que pertenecen a los mismos quintiles (datos promedio del periodo 2008 al 2013).

En términos de retención de estudiantes mapuche, para las cohortes 2009 a 2012 la retención al primer año oscila entre el 87% y el 80%; solo en la cohorte 2012 se puede observar que la retención de los estudiantes mapuche supera a la retención institucional del primer año.

La fuerte presencia de la matrícula mapuche trae aparejado el desafío de atender sus necesidades de aprendizaje en contextos interculturales, lo que unido a su condición de vulnerabilidad social

y económica significa un reto mayor para la equidad en términos de igualdad de oportunidades en el aprendizaje vinculados al mejoramiento de los indicadores de eficiencia interna. Si ello no es fácil en sectores de vulnerabilidad social y económica, el agregado multicultural hace que este escenario sea de una complejidad que no presentan otras universidades del país.

Tabla 2.
Retención al primer año por cohorte

Retención primer año	Cohorte 2009	Cohorte 2010	Cohorte 2011	Cohorte 2012	Cohorte 2013
Universidad	84%	83%	82%	84%	83%
Estudiantes mapuche	80%	82%	80%	87%	83%

Fuente. Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional; Universidad de La Frontera.

Características de ingreso estudiantes mapuche quintil I, II y III

A continuación se presentan datos descriptivos de los estudiantes UFRO de los quintiles I, II y III, a fin de poder comparar los puntajes PSU entre los grupos de estudiantes con ascendencia mapuche y aquellos que no pertenecen a este grupo.

Tabla 3.
Puntaje Promedio PSU por régimen de estudios enseñanza media en estudiantes de quintiles I, II y III

Estudiantes UFRO	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado	Promedio
Con ascendencia mapuche	571,4	577,8	636,2	574,8
Sin ascendencia mapuche	580,4	593,6	654,8	588,2

Fuente. Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional; Universidad de La Frontera.

Como se observa en la Tabla 3, los estudiantes mapuche obtienen puntajes PSU más bajos que los estudiantes no mapuche, pertenecientes a los mismos quintiles y que provienen de establecimientos municipalizados, particulares subvencionados o particulares pagados.

La UFRO, posiblemente, es la universidad que atiende a la mayor cantidad de estudiantes indígenas en el país. Las mediciones indican que el incremento en su número ha sido sostenido y creciente; es así como en el año 1999 solo un 9,3% de los estudiantes de primer año declaraba tener ascendencia mapuche, mientras que al año

2013 esta cifra es del 24%. A nivel general, la población de estudiantes con AMD asciende a 1.863 estudiantes que corresponden al 22% del total de la universidad; sin embargo, según el censo del 2002, la población en edad estudiantil mapuche regional aún se encuentra subrepresentada en relación con la proporción de estudiantes mapuche matriculados en la universidad.

En términos de equidad de acceso, González y Saíz (2007) demuestran que los estudiantes con AMD tienden a ingresar a carreras de menos prestigio y menor costo de arancel, lo que generalmente implica menores ingresos futuros. Esta situación se podría explicar por dos razones (no excluyentes): por una parte, no se puede descartar que un cierto número de alumnos mapuche ingrese a carreras de bajo costo/prestigio en razón de sus intereses vocacionales más relevantes. Por otra, la mayor presencia relativa de alumnos mapuches en carreras de bajo costo/prestigio puede ser consecuencia de una menor libertad de elección del joven mapuche al momento de decidir qué carrera estudiar, situación que podría estar fuertemente determinada por desventajas de origen. Indudablemente, un ingreso económico familiar restringido limitaría el rango de elección únicamente a carreras de bajo costo (y bajo prestigio). Asimismo, un menor desempeño en los mecanismos de selección a las universidades (pruebas de selección y calificaciones de educación media), condicionados por la situación socioeconómica del postulante, reduciría su libertad de elección a carreras menos apetecidas y de menor prestigio (y costo).

Una vez que los estudiantes ingresan a la universidad deben enfrentar desafíos académicos que no responden necesariamente a sus condiciones académicas de ingreso. Esto se refleja en los resultados obtenidos durante su permanencia en la universidad. La siguiente tabla muestra los promedios de calificaciones semestrales, apreciándose que el promedio de los estudiantes mapuche es siempre menor, al menos en 2 puntos, durante los últimos siete años.

La Universidad de La Frontera ha mantenido un monitoreo permanente de este nuevo perfil de estudiantes y ha implementado programas de apoyo académico, orientados especialmente para estudiantes mapuche, intentando abordar el aprendizaje desde una perspectiva sociocultural.

Tabla 4.

Puntaje Promedio PSU por régimen de estudios enseñanza media

Promedio Ponderado Semestral	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Estudiantes no mapuche	5,01	5,01	5,00	5,01	4,97	5,03	4,94
Estudiantes mapuche	4,80	4,80	4,82	4,83	4,82	4,88	4,79

Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional; Universidad de La Frontera.

Apoyo académico para estudiantes mapuche UFRO

El Programa Rüpü (*camino* en mapudungun) es una iniciativa pionera de apoyo académico, desarrollada por la UFRO en colaboración con la Fundación Ford, a través de su línea de trabajo para el Cono Sur Pathways to Higher Educations. Creado el año 2004, este programa tiene como objetivo aumentar significativamente las probabilidades de éxito en la formación de pregrado y mejorar las posibilidades de continuar estudios de postgrado de los estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera (González, 2007).

Desde sus inicios, el proyecto ha asumido un doble desafío, expresado, por un lado, en la necesidad de visibilizar y sensibilizar a la comunidad académica y universitaria sobre la situación de desventaja inicial y, por tanto, de falta de acceso a igualdad de oportunidades que afectaba a un grupo significativo de la población estudiantil, como es el caso de los estudiantes mapuche de la Universidad; mientras que, por otro, se busca generar las acciones necesarias para revertir tal proceso, a través del desarrollo de una serie de estrategias de apoyo tanto en lo académico como en lo cultural, que fortalecieran sus expectativas de éxito académico y su identidad. Para cumplir estos desafíos, se desarrollan talleres personalizados para fortalecer competencias genéricas y específicas de las áreas que presentan más dificultad, además de espacios formativos en fortalecimiento cultural.

El programa se sustenta en acciones educativas colectivas en entornos informales de aprendizaje, cuestión que requiere de una amplia y comprometida participación de los propios estudiantes, por lo que el programa está concebido de forma tal que favorezca un empoderamiento de los alumnos como agentes de su propio desarrollo. En este sentido, no se trata de un programa remedial o

compensatorio, sino más bien de una red de relaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes usar el conocimiento de modo que transformen su pensamiento, promuevan su desarrollo y, más adelante, estén en capacidad de participar y beneficiarse de las múltiples culturas de la sociedad.

El programa de apoyo académico se organiza en torno a dos grandes ámbitos de intervención, un área académica y un área sociocultural, generando experiencias que les permitan fortalecer recursos personales que posibiliten enfrentar de manera exitosa la vida universitaria en general.

El área académica tiene como objetivos inmediatos promover la participación de los estudiantes en actividades destinadas a mejorar las habilidades instrumentales que faciliten su desempeño académico y la nivelación en conocimientos básicos para mejorar el rendimiento en asignaturas específicas. Esto se realiza a través de talleres de computación, comunicación, de oratoria, técnicas de estudio y de lectura veloz, entre otros. Cada uno de estos talleres consta de 12 horas cronológicas, distribuidos en dos a tres horas semanales. La participación en los talleres es voluntaria, y no son excluyentes entre sí.

Las áreas relacionadas directamente con las asignaturas complejas que deben enfrentar los estudiantes mapuche de la UFRO son abordadas a través de ayudantías gestionadas por el equipo de tutores de transición a la vida universitaria. Así se logran preparar en áreas atingentes para cada nivel, asignatura, estado de avance de la carrera, entre otros criterios. Se llevan a cabo sin límite de horas y puede participar cualquier estudiante mapuche de primer año, quien debe solicitar a su tutor la gestión de la misma, haciendo entrega de horarios disponibles, contenidos y conformando un grupo de, al menos, cinco compañeros.

Programa de tutorías

La diversidad de perfiles de estudiantes mapuche y las distintas demandas académicas que surgen cada semestre hizo necesario implementar un programa que permitiera vincular directamente esas demandas con el programa Rüpü. Así nace el programa de Tutores de Transición a la vida universitaria.

Una de las principales características del asesoramiento entre pares es que se reduce la distancia que a veces se crea entre tutor (si hablamos de profesor) y tutorizado. La proximidad que se logra al ser ambos alumnos (aunque de diferentes cursos) crea un contexto favorable para el aprendizaje y para que la comunicación, a todos los niveles, se produzca de manera satisfactoria, sobre todo porque se refuerza la empatía entre unos y otros, ya que las claves que conforman el proceso de ayuda se fundamentan en códigos conocidos por todos. Saber cómo actúa el profesorado, la manera cómo deben enfrentarse determinadas tareas académicas y la mejor forma de organizar el tiempo de estudio, entre otros, es algo que si otro alumno lo transmite es posible que llegue de manera más directa y comprensible.

El Programa de Apoyo Tutorial es una estrategia de acompañamiento y apoyo a la adaptación universitaria dirigida a estudiantes mapuche de primer año, que se concreta mediante la atención personalizada de un grupo reducido de estudiantes por parte de un Tutor, con ascendencia mapuche, perteneciente a un curso de nivel superior de la misma carrera o facultad.

El propósito que persigue esta iniciativa es ser una herramienta que facilite la labor de apoyo académico y personal a los estudiantes mapuche de primer año y su vinculación con las instancias pertinentes que ofrece la Universidad para optimizar su adaptación y facilitar la transición.

El objetivo general es brindar apoyo en la transición a la vida universitaria través de un proceso de acompañamiento inicial, donde se oriente y acoja al nuevo estudiante mapuche de forma de facilitar su integración, detectando dificultades personales y académicas, y orientando a los estudiantes hacia la búsqueda de soluciones.

Los objetivos específicos están dirigidos a facilitar la integración de los nuevos estudiantes mapuches a la institución universitaria, entregando orientación tanto en términos de funcionamiento y organización institucional, como a nivel de facultad y carrera. Se busca orientar a los estudiantes en la resolución de dificultades asociadas a la transición universitaria, principalmente aquellas relacionadas con vivienda, alimentación, ubicación geográfica, servicios universitarios, servicios públicos y asistenciales. Junto

con esto, favorecer en la toma de decisiones adecuadas respecto a las posibles opciones de formación que se encuentren al alcance del estudiante y que contribuyan a mejorar la comprensión de asignaturas complejas, contribuir en el desempeño académico, mediante la orientación y apoyo en la identificación de dificultades académicas junto con las estrategias pertinentes para su solución, asesorar sobre métodos y estrategias de aprendizaje para la mejora de su rendimiento académico, potenciando el desarrollo de habilidades y fortaleciendo debilidades y contribuir a la inserción de los estudiantes, a través del desarrollo de estrategias personales y potenciando la formación integral.

También se desarrollan talleres en el área sociocultural con el propósito de apoyar el desarrollo socioafectivo de los estudiantes mapuche, generando experiencias que les permitan fortalecer recursos personales para enfrentar de manera exitosa la vida universitaria en general. Para ello, se desarrollan actividades dirigidas a facilitar la inserción universitaria y a fomentar la identidad cultural.

Lo anterior se realiza a través de talleres (desarrollo socioafectivo, relaciones interpersonales, autoestima, mapudungun y cultura mapuche) que, al igual que los talleres de competencias genéricas, tienen una duración de 12 horas cronológicas, son de carácter voluntario y no excluyentes. Junto con eso, se realizan otras actividades de carácter educativo y socioculturales, como foros (sociedad y cultura mapuche), eventos (cine, encuentros, ferias, actividades deportivas) e Iniciativas estudiantiles.

Otra ámbito importante, presente desde el año 2011, está constituido por las cinco asignaturas de Fortalecimiento Cultural en el área de formación general, dirigidas a todos los estudiantes UFRO (Mapudungun, Sociedad y Cultura Mapuche, Tejido a Telar, Mundo indígena y medios de comunicación y Desigualdades Territoriales y Pueblo Mapuche). Cada asignatura posee 53 horas pedagógicas. Se dictan todos los semestres y están coordinadas y financiadas de forma conjunta con el Centro de Innovación Profesional (CIP) y el programa Rüpü.

Este programa constituye una intervención culturalmente sensible que, como propuesta, asume que la educación debe ir más allá de la tolerancia y la comprensión paternalista en el marco de

una sociedad plural, en la cual se respetan las diferencias, pero al mismo tiempo no se olvidan las desigualdades, puesto que cuando la diferencia se plantea aislada de la igualdad se generan mayores desigualdades (Elboj, Valls y Fort, 2000).

Para ello, la intervención se inserta en la perspectiva sociocultural del aprendizaje, la que asume que el aprendizaje ocurre en un contexto social, en el cual la construcción de la intersubjetividad es un elemento central, pues gracias a la actividad conjunta se crea un terreno socialmente compartido. La interacción social hace posible la ampliación y transformación de los sistemas cognitivos y el pensamiento compartido proporciona la posibilidad de participar en un proceso conjunto de toma de decisiones, en el cual los participantes se pueden apropiar posteriormente de aquello que han construido con otros (González, 2007).

Las acciones educativas derivadas de este enfoque permiten desarrollar habilidades sociales y cognitivas que favorecen, además, el desempeño en contextos sociales mayores, cuestión que resulta altamente relevante en el caso de los estudiantes mapuche. Además, la construcción de espacios colectivos en función de la pertenencia étnica permite fomentar los procesos de identidad social y cultural, y asumir una visión compartida de las problemáticas que deben enfrentar como estudiantes universitarios mapuche, lo cual también responde a necesidades altamente sentidas por este grupo. De este modo, se propicia la búsqueda de soluciones conjuntas y colectivas, y se asume un rol activo en el propio aprendizaje, lo cual favorece el desarrollo de sentimientos de autoeficacia.

Si bien esta iniciativa lleva casi una década de funcionamiento, la cobertura actual es limitada. Esto se explica, principalmente, porque posterior al inicio del Programa Rüpü se instalaron, de forma masiva, actividades de apoyo académico desde las facultades y desde pregrado, sin hacer distinción étnica en sus intervenciones. Así se observa el comportamiento de los estudiantes mapuche asociado a su participación en el programa Rüpü desde el año 2006.

Los estudiantes mapuche que participan de esta iniciativa son aquellos que presentan menores puntajes de ingreso a la educación superior. Tal como se observa en la Tabla 6:

Tabla 5.
Porcentaje de estudiantes mapuches en programa Rüpü

Estudiantes Matriculados	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
% Estudiantes mapuche en Programa Rüpü	19%	11%	8%	7%	9%	6%	8%

Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional; Universidad de La Frontera.

Tabla 6.
Puntaje Promedio PSU por régimen de estudios enseñanza media, estudiantes mapuche según participación, periodo 2006-2011

Estudiantes con Ascendencia Mapuche	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Promedio
Participantes Rüpü	566,0	562,7	638,0	565,3
No Participan	572,2	579,4	663,1	576,0

Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional; Universidad de La Frontera.

En la Figura 1 se muestran los puntajes PSU de ingreso de los estudiantes mapuche que participan del Programa Rüpü, estudiantes mapuche que no participan y estudiantes no mapuche, pertenecientes a los Quintiles I, II y III de colegios municipales y particulares subvencionados, entre el año 2008 y el año 2013.

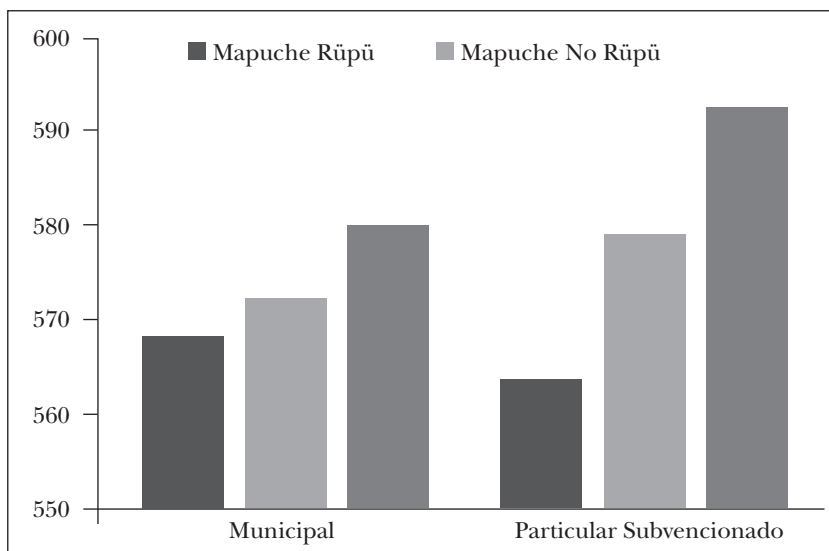


Figura 1. Promedio PSU–Quintil I, II y III, entre los años 2008 y 2013. Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional; Universidad de La Frontera.

Tabla 7.

Evolución Puntaje Promedio PSU ingreso por régimen de estudios enseñanza media, estudiantes mapuche según participación, quintiles I, II y III

Ascendencia Mapuche	Cohorte					
	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Con Ascendencia Mapuche	572,3	579,2	580,6	580,5	568,2	566,7
Participantes Rüpü	552,2	575,9	559,9	564,2	569,2	
No Participan	578,1	580,1	584,2	582,6	568,2	
Sin Ascendencia Mapuche	588,7	591,9	594,1	588,9	580,6	582,4

Fuente: Dirección de Análisis y Desarrollo Institucional; Universidad de La Frontera.

Tal como se describe en los párrafos anteriores, los estudiantes mapuche han obtenido constantemente puntajes PSU más bajos que los estudiantes no mapuche; sin embargo, los estudiantes mapuche que participan del Programa Rüpü, obtienen puntajes PSU más bajos que los estudiantes mapuche que no participan y que los estudiantes que no poseen ascendencia mapuche.

Estudios recientes (Navarrete, Candia y Puchi, 2013) dan cuenta que, si bien los estudiantes que participan del programa Rüpü son los más vulnerables y son aquellos que poseen mayores desigualdades de ingreso a la educación superior, estos presentan un porcentaje de avance curricular¹ levemente superior en comparación con aquellos estudiantes mapuches que no participan en dicho programa, tanto al primer (63,7% y 62,5% respectivamente) como al tercer año (74,0% y 73,5% respectivamente).

Esto significa que este tipo de intervenciones en los estudiantes con mayores dificultades, que son pertinentes socioculturalmente y se implementan de forma integral, logran homologar el rendimiento académico de los estudiantes que ingresan con menores

1 El indicador de avance curricular indica el avance real del estudiante en función de lo establecido en su plan de estudios en el tiempo que corresponde. En concreto, si nos situamos en el avance curricular para los estudiantes de primer año, esto implica, por un lado, identificar cada una de las asignaturas aprobadas en el primer año, incorporando el número de horas que estas tienen y, por otro lado, chequear que estas asignaturas sean del plan de estudios que el estudiante cursa; este total de horas aprobadas se contrasta con el total de horas del plan al primer año que el estudiante debió cursar.

dificultades, dejando de manifiesto la importancia de considerar los aspectos de aprendizaje, vinculación, redes y transmisión de conocimientos asociados a las formas propias de la cultura mapuche.

Además, se han evaluado las notas de titulación de los estudiantes que han participado del programa, donde efectivamente muestran notas de titulación más altas que los estudiantes mapuche que no han participado del programa y de los estudiantes no mapuche (Navarrete y Candia, 2011). La deficiencia de esta evaluación es que se centra solo en los estudiantes que han logrado concluir sus estudios, dejando de lado aquellos que han quedado en el camino de su trayectoria académica.

Conclusiones

Como se observa en los datos descriptivos de la Universidad de La Frontera, los estudiantes que ingresan a esta casa de estudios en su mayoría pertenecen a los quintiles más bajos y provienen de establecimientos municipalizados y particulares subvencionados. Sin embargo, cada vez más estudiantes pertenecientes a estos quintiles hacen ingreso a la ES. En este escenario, los estudiantes mapuche también han incrementado su tasa de ingreso a UFRO, alcanzando al año 2013 un 24% en primer año. Pero, tal como lo plantean estudios precedentes, este no es un fenómeno aislado, ya que la fuerte explosión de oferta educativa a nivel terciario ha permitido que cada vez ingresen estudiantes más vulnerables. Así lo demuestran los puntajes PSU obtenidos por los estudiantes mapuche que ingresan a la UFRO, los que han sido sistemáticamente menores que los puntajes PSU de los estudiantes no mapuche. Esta brecha educativa sitúa a este grupo en una condición de mayor riesgo e inequidad en las condiciones de permanencia una vez matriculados en la Universidad.

Esto significa que la cultura mapuche ha sido relegada a un plano de vulnerabilidad educativa para ingresar a la Educación Superior. Si bien la Educación Superior no es la única opción de desarrollo y ascenso social, se constituye como un elemento central de desarrollo personal e integral. Aspectos asociados al acceso a la información, nuevas tecnologías, redes sociales son algunos aspectos importantes para contribuir a sus comunidades, pero también las herramientas

que les permitirán hacer frente al proceso de aculturación que vive el pueblo mapuche desde hace ya varias décadas.

Así, el estudiante mapuche debe enfrentar mayores desafíos y obstáculos en su carrera educativa, dejando de manifiesto las grandes desigualdades que existe en términos de calidad educativa a nivel regional y, en el caso de la Araucanía, en aquellos grupos social e históricamente marginados como son los estudiantes pertenecientes al pueblo mapuche.

La UFRO desde el año 2004 viene desarrollando un programa de apoyo académico específicamente diseñado para atender estos estudiantes, de acuerdo a las características socioculturales de ingreso a la Universidad. Así el Programa Rüpü, tal como se observa en los datos, atiende, de los estudiantes mapuche que ingresan a la UFRO, a los que presentan mayores desventajas académicas de ingreso, con relación al total de la población y en comparación a los otros estudiantes mapuche que no participan del programa, aun controlando las variables de procedencia y nivel socioeconómico.

Tal como plantea Abbate (2008), los estudiantes no tradicionales tienden a mostrar indicadores de titulación más deficientes que los estudiantes que no pertenecen a grupos no tradicionales; esta autora explica que parte de este resultado tiene que ver con las dificultades lingüísticas que no son abordadas de forma exitosa por los docentes en sus clases, agregando así nuevas barreras en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas conclusiones adquieren un sentido adicional cuando se observa que los estudiantes que participan en el Rüpü, a pesar de ingresar con mayores deficiencias que los mapuche que no participan, logran homologar su rendimiento académico. Esto podría explicarse por el modelo pedagógico que utiliza el programa Rüpü (González, 2007), que se basa precisamente en un paradigma de aprendizaje sociocultural que promueve la generación del conocimiento cooperativo y se adapta a la forma tradicional de transmisión oral de conocimiento de la cultura mapuche (Bello, et al., 1997). De esta forma, los estudiantes que participan del programa logran identificarse con la Universidad en un espacio que es más consistente con su cosmovisión y así generar sentido de pertenencia, integración y compromiso, elementos que según Pascarella y Chapman (1983)

tienen un efecto positivo en la permanencia de los estudiantes en la educación superior.

Además, la homologación de los resultados de desempeño académico podría obedecer a la participación en espacios académicos culturalmente pertinentes, que permitan al estudiante compartir su experiencia previa y vincularlos con los nuevos conocimientos adquiridos en un ambiente de colaboración con otros compañeros de cursos superiores y docentes comprometidos con la cultura mapuche. De esta forma, el estudiante logra un mayor empoderamiento y activa las redes sociales necesarias para desenvolverse de forma adecuada durante su paso por la Universidad.

Si bien el apoyo académico pareciera ser una medida inevitable para contribuir a asegurar las condiciones de equidad en la permanencia en la Universidad, es importante destacar que el programa Rüpü además ha logrado desarrollar acciones académicas de fortalecimiento cultural orientadas al posicionamiento del conocimiento ancestral mapuche en la formación general e integral de todos los estudiantes UFRO. Esto da cuenta de un avance en materia de visibilización de la cultura y la importancia de poder compartir en espacios formativos aspectos que, de alguna forma, tenderán, a través de la opinión informada, a disminuir los prejuicios que aún existen en la región acerca de la cultura mapuche.

Adicionalmente, la apertura de estos espacios permite que la comunidad universitaria se impregne de una mayor sensibilidad y así contribuya a generar un clima organizacional y comunitario con mayor apertura, más informada y con deseos de avanzar hacia una convivencia intercultural.

Para algunos, la acción afirmativa es una nueva forma de discriminar; sin embargo, para otros es una oportunidad que permite poner en el tapete nuevamente temas que han sido olvidados e invisibilizados, no solo por los espacios educativos, sino también por la política pública.

En términos generales se puede concluir acerca de la importancia de realizar estudios contextualizados a la realidad regional y que den cuenta de cómo se comportan las variables en ciertos grupos sociodemográficos. Esto apunta a la valoración de la idiosincrasia regional y la confirmación de la variabilidad de comportamientos

sociales según su ubicación geográfica. Los estudiantes mapuche deben enfrentar muchas dificultades para llegar a la educación superior y, adicionalmente, como plantea Quilaqueo et al. (2007), con una serie de prejuicios asociadas a su condición étnica.

Es importante destacar que los Programas de Apoyo Académico en la UFRO efectivamente atienden a los estudiantes que presentan mayores desventajas de ingreso, los que logran sobrepasarlas e igualar tanto sus niveles de avance curricular como sus probabilidades de retención para el caso de los estudiantes que participan del Rüpü, puesto que no existen diferencias estadísticamente significativas con los estudiantes mapuche que no participan de estos programas.

Finalmente, las desigualdades educativas que afectan a los estudiantes más vulnerables de Chile también están presentes en los estudiantes UFRO; sin embargo, en el caso de los estudiantes con AMD se relacionan directamente con el riesgo de desertar de la ES. Esto sugiere avanzar en materia de equidad educativa, principalmente en regiones vulnerables y en especial en la Región de La Araucanía, con medidas tendientes a atender la diversidad cultural no como problema y factor de vulnerabilidad, sino como un componente más de la realidad educativa de la región. Los conocimientos y cosmovisión mapuche, a pesar de que lentamente han sido incorporados en el currículo educativo de aquellas escuelas básicas situadas en comunidades indígenas, no son elementos evaluados en las pruebas SIMCE, ni PSU, por su carácter de “pruebas estandarizadas”, relegándolo al plano de lo folclórico. La mayoría de estas escuelas obtienen bajos puntajes SIMCE, y deben cargar con el peso de la estigmatización de que ser mapuche es igual a ser vulnerable, y los estudiantes llegan al nivel secundario con un autoconcepto disminuido, pudiendo desencadenar un proceso de deserción del sistema educativo temprano o ya al interior de la universidad.

Esta mirada resume parte del proceso que muchos estudiantes mapuche deben vivir antes de llegar a la Educación Superior y, por eso, cada vez toma más fuerza el apoyo a la investigación en universidades regionales que permitan acercarse cada vez más a un diagnóstico más completo que refleje el dinamismo de los procesos académicos asociados a las variables socioculturales y que, por

cierto, se constituyan en insumos para la generación de estrategias de apoyo cada vez más efectivas y para la toma de decisiones en materia de educación superior.

Referencias bibliográficas

- Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 7-35.
- Assef, C. y Becerra, S. (s.f.). *La universidad frente a la diversidad estudiantil: Universidad Bernardo O'Higgins, el caso de una universidad privada inclusiva*. Recuperado de http://www.ciee2010.cl/docs/doc/sesiones/251_CAssef_Universidad_diversidad_UBioBio.pdf.
- Barrios, M. A. (2011). *Deserción y Financiamiento en las Universidades Chilenas*. (Tesis de maestría no publicada). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bello, A., Willson, A. González, S. y Marimán, P. (1997). *Pueblos indígenas, educación y desarrollo*. Temuco: Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer-Instituto de Estudios indígenas, Universidad de La Frontera.
- Blanco, C. y Meneses, F. (2011). Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: acceso y beneficio. En Fundación Equitas. *Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en Educación Superior: Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (pp. 88-116). 2º Encuentro Interuniversitario de Educación Superior. Fundación Equitas, Chile.
- Braxton, J., Milem, J. & Shaw-Sullivan, A. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad en la Educación*, 30, 49-83.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106(2), 302-333.
- Centro de Microdatos (2008). *Informe final: Estudios sobre las causas de la deserción universitaria*. Santiago: Universidad de Chile.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 65-86.
- Donoso, S. y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-17.
- Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and sociological approaches*. San Francisco: W. H. Freeman and Co.
- Elboj, C., R. Valls, y M. Fort. (2000). Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Cultura y Sociedad*, 12(1), 129-141.
- Ethington, C. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 266-269.
- Goldfinch, J. & Hughes, M. (2007) Skills, learning styles and success of first-year undergraduate. *Active Learning in Higher Education*, 8(3), 259-273.
- González, M. E. (2006) Reducir desventajas: acciones afirmativas con estudiantes mapuche en la Universidad de La Frontera. En P. Díaz-Romero (ed.). *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile* (pp. 259-270), Santiago: Fundación EQUITAS.
- González, M. E. (2007). Proyecto RÜPÜ: Un programa de acción afirmativa para estudiantes mapuche. En Ansión, J. y Tubino, F. (Coord). *Educación en ciudadanía*

- intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (pp. 141-167). Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- González, M. E y Saiz, J. L. (2007). Equidad en el Acceso de Estudiantes Mapuche a la Educación Universitaria: Ingreso, Carrera y Preparación Académica. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 43-53.
- Grimes, S. & David, K. (1999). Underprepared community college students: implications of attitudinal and experiential differences". *Community College Review*, 27(2), 73-92.
- Himmel, E. (2002). *Modelos de Análisis de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior*. Santiago: Consejo Superior de Educación.
- Masten, A. S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. En Wang, M. C. and Gordon, G. W. (Eds.), *Educational resilience in inner-city America*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ministerio de Educación (2012). *Deserción en la Educación Superior en Chile*. (Serie Evidencias N° 9). Recuperado de <http://centroestudios.mineduc.cl/>
- Ministerio de Planificación Social. (2009). *Encuesta CASEN*. Recuperado de <http://www.observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl>.
- Ministerio de Planificación Social (2011). *Encuesta CASEN, Módulo Educación*. Recuperado de <http://www.observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl>.
- Navarrete, S. y Candia, R. (2011) Experiencia de acción afirmativa en Educación Superior: Disminuyendo la brecha con estudiantes mapuche de la Universidad de La Frontera. *Revista Educación y Humanidades*, 1(2), 32-41.
- Navarrete, S., Candia, R. y Puchi, R. (2013). Factores Asociados a La Deserción/Retención de Los Estudiantes Mapuche de La Universidad de La Frontera e Incidencia de Los Programas de Apoyo Académico. *Revista Calidad de Educación del Consejo Nacional de Educación*, 39, 43-80.
- OCDE (2009). *La educación superior en Chile*. París: OCDE.
- Pascarella, E. & Chapman, D. (1983). A multi-institutional path analytical validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Education Research Journal*, 20(1), 87-102.
- Quilaqueo, D., Merino M. E y Saiz, J. L. (2007). Representación Social Mapuche e imaginario Social no mapuche de la Discriminación Percibida. *Atenea*, 496, 81-103.
- Reed-Victor, E. & Stronge, J. H. (2002). Homeless students and resilience: Staff perspectives on individual and environmental factors. *Journal of Children & Poverty*, 8, 159-183.
- Repetto, A. (2003). *Access Barriers for Poor and Indigenous People in Chilean Higher Education*. (LCSHD Paper Series, N° 81). Washington D.C: The World Bank.
- Saiz, J. (2003). *Valores en estudiantes universitarios mapuche: Una visión transcultural de su contenido, estructura, y jerarquía*. (Tesis de doctorado), Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Seguel, M. (2005). *Deserción estudiantil del pregrado, PUC*. Seminario Internacional sobre Deserción, IESALC/UNESCO, Universidad de Talca, mayo de 2005.
- Sistema de Información de la Educación Superior (2012). *El aseguramiento de la calidad De la educación superior en Chile*. Documento Electrónico. Recuperado de <http://www.divesup.cl>. Extraído el 17 de mayo de 2013.
- Tillman, C. A. (2002). *Barriers to student persistence in higher education*. Recuperado de http://didache.nazarene.org/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=282&Itemid=52. Extraído 17 de mayo de 2013.
- Universidad de La Frontera (2013). *Informe Autoevaluación Institucional 2013*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Wilmer, E. (2008). Student support services for the under prepared student. *Inquiry*, 13(1), 5-19.

FUNDAMENTOS Y DISCUSIÓN DE LA ACCIÓN AFIRMATIVA “CUPO DE EQUIDAD” (2010-2012) DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

M. PAULINA CASTRO
CAROLINA ARANDA
CAROLINA CASTRO
CATALINA LIZAMA
HORACIO DE TORRES
JUAN WILLIAMS

Antecedentes

Como es sabido, en Chile se ha constituido un modelo de Estado que, desde tiempos de la dictadura militar, ha dejado de ser interventor directo en la economía para limitarse a cumplir un papel subsidiario y de focalización en las políticas sociales (Sobrero, 2011), en donde es el mercado quien regula importantes ámbitos como la educación.

Coherente con este modelo, la política social se ha orientado bajo la perspectiva de la equidad, la cual se ha entendido como focalización en la entrega de recursos y servicios a los sectores más desposeídos. Desde esta noción se redefinió el concepto de educación pública como derecho para todos los ciudadanos, articulándola en torno a la idea de que sus destinatarios deben ser los pobres (Sobrero, 2011); es decir, los sectores de menores recursos. Por tanto, lo público es un concepto que se ha ido transformando. Así, pese a que se ha señalado que “los servicios universales tienen un efecto de nivelación social” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2009, p. 21), se ha justificado esta política ya que “puede haber, (...) razones económicas por las cuales Chile no los proporciona” (Ibídem).

El modelo de mercado en educación (Brunner y Uribe, 2007) ha potenciado un fuerte crecimiento en la participación del sector privado en los diversos niveles del sistema educativo (preescolar, escolar y terciario). Consecuentemente, la educación pública ha

ido perdiendo preeminencia en el sistema educativo, situación que ha traído aparejada una serie de problemáticas de alto impacto social, como son la estratificación y segregación educativa (Donoso y Cancino, 2007; Valenzuela, Bellei y de Los Ríos, 2008); es decir, el acceso diferenciado a distintos tipos de institución educativa y a diferentes niveles de formación según el nivel socioeconómico del estudiante y su familia y, por lo tanto, la presencia de estudiantes de características sociales homogéneas en aquellas instituciones. Esto no solo es grave porque se ha verificado que contextos social y culturalmente diversos motivan que los estudiantes logren un desarrollo cívico y democrático, sino también porque estos contextos “desarrollan, significativa y durablemente, sus capacidades intelectuales generales (...) en niveles de pensamiento más complejo” (Sebastián, 2007: 90).

Frente a este contexto no solo se han levantado críticas relevantes desde los movimientos sociales (OCDE, 2009), sino también desde diferentes sectores dentro de las propias universidades. En la Universidad de Chile, las voces de alerta han tomado la postura de defender y potenciar la educación pública en nuestro país (Claustro Académico Juan Gómez Millas, 2011; Comisión Equidad Universidad de Chile, 2011; Pérez, 2009). Así se hizo necesaria una profunda revisión y autocrítica desde la propia Universidad de Chile sobre la manera en que estas problemáticas se encuentran presentes al interior de la casa de estudios, especialmente por la baja presencia de estudiantes provenientes del sector escolar público y de bajos recursos. En este marco, el Departamento de Psicología emprendió el camino de diseñar e implementar un sistema especial de ingreso para estudiantes de escasos recursos y de liceos públicos municipales, así como una serie de transformaciones que permitiesen mayor capacidad de adaptación de la institución a una mayor diversidad estudiantil, uno de los objetivos de esta medida.

Referentes teóricos

La intervención realizada en el sistema de ingreso a una carrera de pregrado, como es en este caso, corresponde a una política o acción afirmativa, que consiste en modificar aquellas áreas donde persiste la discriminación, intentando apoyar a los grupos excluidos

en el acceso a los bienes “públicos”, pero sin afectar las causas de dichas discriminaciones.

Toda política de acción afirmativa se sustenta en una o en varias concepciones sobre equidad en la educación superior. Por una parte, están aquellas concepciones cercanas a las teorías de justicia distributiva (Rawls, 1979, citado en Bolívar, 2005), en las cuales igualdad se refiere al “*reconocimiento de que toda persona independiente de su raza, sexo, credo o condición social debiera tener los mismos derechos, posibilidades y oportunidades. La equidad en cambio apunta a la búsqueda de la justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados*” (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2010, p. 14). En este caso, para lograr la equidad es necesario distribuir los bienes educativos y promover que ninguna desigualdad afecte el aprendizaje y el rendimiento escolar, por lo que deben desarrollarse políticas compensatorias focalizadas en los estudiantes desfavorecidos (Bolívar, 2005).

Por otra parte, están las concepciones que, usando una perspectiva crítica, comprenden la equidad como un principio básico de la justicia social, la que, junto a la igualdad sustantiva, podría ser lograda solo a través de la lucha de clases y la lucha entre los diferentes actores sociales situados en sus respectivos campos sociales (Mészáros, 2002, citado en Neves de Azevedo, 2013). Desde esta mirada, la supresión de las desigualdades en los sistemas de distribución capitalistas es una condición necesaria para el ejercicio de la equidad e igualdad sustantiva; por tanto estas últimas solo podrían ser alcanzadas en una fase postrevolucionaria (Neves de Azevedo, 2013).

Como se aprecia, ambas perspectivas pueden ser analizadas y comparadas de acuerdo al mismo criterio propuesto por Saviani (1982) en torno a las teorías críticas y no críticas de la educación; es decir, en función de la vinculación que realizan estas concepciones entre el sistema educativo y su matriz social, derivando de ello las posibilidades y condiciones para alcanzar la plena equidad e igualdad.

De la misma forma, ahora desde una mirada política, ambas perspectivas de equidad pueden ser también analizadas y comparadas en función de su inscripción en el dilema de reformismo o

revolución descrito por Luxemburgo (2015), ya que los fundamentos de estas perspectivas pueden ser tratados según si atacan el modo de distribución de los derechos educativos, o según si atacan el modo mismo de producción del conocimiento y de lo educativo (Castro, 2014). Así, las perspectivas de equidad a la base de una acción afirmativa podrían ocultar la evidente lógica discriminatoria con la que opera la universidad en tanto aparato ideológico del Estado, en el sentido propuesto por la sociología educativa crítica (Saviani, 1982) o la posiciona como estrategia que permite crear bolsones de resistencia, en el sentido propuesto por Henry Giroux, es decir, “*que provean módulos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales, formas que pueden ser usadas en otras esferas más directamente involucradas en la lucha por una nueva moralidad y visión de la justicia social*” (1985, p. 28).

Para la experiencia que se describe se optó por utilizar una perspectiva crítica, que entiende que la equidad en educación superior expresada en acciones afirmativas no es suficiente, ya que estas no pueden establecer el derecho pleno a la educación, ni cumplir con el mandato de la sociedad chilena de desarrollar una educación pública, gratuita y de calidad para todos. Desde este punto de vista, por el momento las acciones afirmativas lo que pueden lograr es permitir el acceso a algunos/as pocos/as –históricamente excluidos– al circuito académico (Castro, 2014). Este posicionamiento se complementó con la incorporación de la noción de inclusión educativa, entendida como un proceso de cambio constante en el que se intentan disminuir las diversas limitaciones institucionales y sociales que afectan el aprendizaje y la participación de todos/as los estudiantes (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, citado en López, Echeita y Martín, 2010). Esta perspectiva permitió desplazar el “*foco de atención desde las condiciones personales de los alumnos, sus dificultades o la respuesta a las mismas, aisladamente consideradas, hacia las condiciones y características que deben reunir (...) las aulas como contexto de desarrollo y aprendizaje para facilitar las ayudas y los apoyos necesarios para el progreso educativo de todos los alumnos, sin exclusiones*” (Onrubia, 2009, p. 50). Este enfoque es institucional, por lo que supone una transformación global de la institución y de lo que ocurre en la sala de clases en pos del aprendizaje en la diversidad. Por lo tanto, la respuesta

Tabla 1.
Modelo de Equidad en la Educación Superior.

Concepto	Recursos	Etapas del proceso educativo		
		Acceso	Permanencia	Logros
Equidad	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logro obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales.	Permitir que todas las personas que tienen las mismas necesidades, capacidades y logro tengan acceso a una e-educación de calidad.	Resguardar que los estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logro se mantengan en el sistema.	Salvaguardar que los estudiantes con iguales necesidades y éxitos académicos anteriores obtengan logros similares en términos de calificaciones.

Fuente: Espinoza, González y Latorre, 2007.

educativa a dicha diversidad es la estrategia de adaptación de las formas y métodos de enseñanza, en la cual se mantienen objetivos y aprendizajes similares para todos/as los/as estudiantes junto a metodologías y estrategias instruccionales flexibles a las características individuales de los/as aprendices. La diferencia es entonces el parámetro fundamental para la planificación y desarrollo de la enseñanza (Coll, Barberá y Onrubia, 2000).

El enfoque inclusivo en la educación considera la diversidad como un aspecto que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituyéndose como un aporte al desarrollo de todo ser humano. Entonces, no sería posible que las instituciones educativas partan de la base que todos los estudiantes aprenden de la misma forma, sino que deberían entregar respuestas personalizadas a las necesidades de cada uno de sus estudiantes, permitiendo que las instituciones asuman el rol fundamental que tienen respecto del logro de aprendizajes de los estudiantes, ya que como señala Ezcurra (2011: 15), “*las instituciones no solo son otro factor causal, sino que además conforman un condicionante primordial, decisivo para el desempeño académico y permanencia*”, siendo crucial por tanto, la enseñanza, el aula y las experiencias académicas diarias. Finalmente, para la operacionalización de esta experiencia se tomó en cuenta el Modelo de Equidad (Espinoza, González y Latorre, 2007), y el Modelo de Interacción Tinto (1989). El Modelo de Equidad para

la Educación Superior propuesto por Espinoza, González y Latorre (2007) incluye atender a las necesidades, capacidades y logros de los estudiantes a nivel de acceso, permanencia, logros o calificaciones, y resultados o capacidad de ejercer poder político y económico una vez egresados (Espinoza, González y Latorre, 2007). En la Tabla 1 se presenta un resumen del modelo:

Como se observa, este modelo orienta la comprensión de la trayectoria que desarrolla un estudiante en la educación superior, identificando áreas de intervención, así como proveyendo indicadores de evaluación y seguimiento de una acción afirmativa que pretende afectar la equidad del proceso.

Finalmente, para orientar las modificaciones en la gestión interna de la carrera se consideró el Modelo de Interacción de Tinto (1989), que explica el proceso de permanencia en la educación superior como el grado de ajuste o integración entre el estudiante y la institución, adquirido a partir de las experiencias académicas y sociales. Este autor sugiere que una buena integración es uno de los aspectos más importantes para la permanencia, y que esta integración depende de las experiencias durante su paso por la universidad, las experiencias previas al acceso universitario y las características individuales. En la medida que el estudiante avanza en su trayectoria académica, diversas variables contribuyen a reforzar su adaptación a la institución que seleccionó. Todos estos aspectos se combinan para influir sobre el compromiso inicial con la institución, así como para la consecución de sus metas, que sería la graduación o titulación.

Descripción de la experiencia

Contexto y marco institucional

En Chile existen graves desigualdades en el acceso a la educación superior (Díaz-Romero, 2010; Espinoza y González, 2011; Gil, 2010), y la Universidad de Chile es un buen ejemplo de ello, ya que ocupa el segundo lugar como institución que acentúa la inequidad del sistema. El año 2009 cerca del 27% de su matrícula correspondía a estudiantes de bajos ingresos económicos (OCDE, 2009), y solo uno de cada cinco de sus estudiantes provenía de la enseñanza media municipal (Comisión de Equidad Universidad de Chile, 2011).

Al mismo tiempo, un análisis más local muestra que la carrera de Psicología de esta casa de estudios reproducía en aquel momento la misma lógica segregacionista, con una clara tendencia a la disminución de estudiantes del sector público desde el año 2003 y hasta el año 2009, es decir, desde la aplicación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Así se puede ver en la Figura 1.

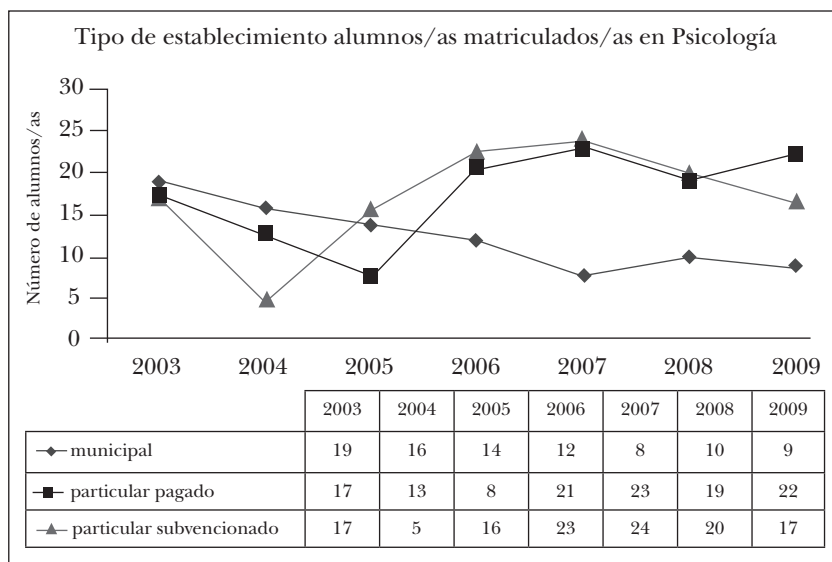


Figura 1. Descripción de Matrícula Carrera Psicología 2003-2009. *Fuente:* Dirección Académica Facultad de Ciencias Sociales (2009).

Como puede observarse empíricamente, en Chile el derecho a la educación superior se distribuye desigualmente, observándose un claro ejemplo en la universidad pública más importante y antigua del país: la Universidad de Chile. A su vez, esta institución expresaba su lógica discriminatoria en ámbitos locales como el Departamento de Psicología, que a menor escala reproducía similar proceso de exclusión de un segmento importante del sector estudiantil, como son los estudiantes de familias de bajos ingresos económicos y cuya trayectoria educativa ha sido en instituciones municipales.

Método

Coherente con el enfoque teórico que señala la segmentación según nivel socioeconómico del sistema educativo chileno, así como el peso de esta variable en relación al ingreso a la educación superior, fue necesario crear una estrategia que se focalizase en el segmento excluido, es decir, una estrategia para el ingreso a la carrera de personas de bajos recursos económicos de liceos municipales.

Junto a lo anterior, tomando en cuenta las limitaciones políticas propias de las acciones afirmativas, y considerando el espacio institucional en el que se ubica el Departamento de Psicología, como ya se ha descrito en otras oportunidades (Castro, Antivilo, Aranda, Castro, Lizama, Williams y de Torres, 2012; Castro, 2010), se iniciaron transformaciones de aspectos que estaban bajo el control del Departamento de Psicología y de la Facultad de Ciencias Sociales, y los respectivos órganos universitarios de nivel central asociados a la Rectoría de la universidad. Evidentemente, debido a que los criterios de selección universitaria se definen desde el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), y no desde los departamentos que conforman las universidades, en ese momento la opción disponible fue la creación de un sistema de acceso complementario al sistema oficial de PSU, creándose un cupo especial de ingreso nombrado por la propia comunidad académica como “Cupo de Equidad”.

Otra de las tácticas desarrolladas con el objetivo de aumentar la equidad dentro de la carrera de Psicología, que tomó en cuenta la literatura en torno al tema de inclusión, retención y deserción universitaria, buscó transformar también la gestión interna de esta misma (Castro et al., 2012). Es decir, fue necesario orientar la formación inicial desde un criterio inclusivo, para generar capacidad institucional de dar respuesta a la diversidad. Para esto se creó la Coordinación del Ciclo Básico de este programa de pregrado que, apoyada por un equipo de profesionales del área de la psicología educacional, debía promover la innovación educativa en el aula desde una perspectiva inclusiva, la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria y la gestión de la información para la toma de decisiones pedagógicas y administrativas.

Descripción del proceso

Cupo de Equidad: Acceso. En la primera aplicación del sistema “Cupo de Equidad” se ofrecieron 20 cupos para ingresar el año 2010 a la carrera de Psicología. El proceso de postulación consistió en que previo a rendir la PSU los interesados debían acreditar su nivel socioeconómico y certificar haber cursado toda la enseñanza media en un liceo municipal. Estos datos eran validados y analizados por la Unidad de Bienestar de la Facultad de Ciencias Sociales.

Posteriormente, una vez rendida la PSU, y con una correcta postulación en primera preferencia a la carrera de Psicología, los alumnos que habían completado correctamente los pasos anteriores y que lograban sobre 600 puntos eran jerarquizados según el puntaje logrado y las veinte primeras personas eran seleccionadas (Castro, 2010).

Para el ingreso 2011, la carrera de Psicología ofrece 26 cupos en este sistema de ingreso. En esta oportunidad, la Comisión de Docencia de la carrera de Sociología,¹ integrada por académicos y estudiantes de la misma, elaboró una propuesta de criterios que criticó el uso del puntaje ponderado de la PSU como último criterio de la jerarquización de quienes podían matricularse. Entre otras cosas, esto colocaba en desventaja a aquellos estudiantes con mayores restricciones contextuales en el desarrollo de su trayectoria educativa, como es el caso de quienes pertenecen al primer o segundo quintil y que provienen de los liceos con mayor Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE), instituciones que además suelen presentar bajos resultados en las pruebas estandarizadas, entre ellas la PSU. Así, el anterior mecanismo obligaba a estos últimos jóvenes a obtener mejores puntajes en la PSU que aquellos postulantes que siendo también de los tres primeros quintiles se habían formado en liceos de menor IVE, muchos de los cuales cuentan con excelentes rendimientos en las pruebas estandarizadas nacionales, así como una rigurosa selección en su ingreso.

De este modo, se decidió que, siendo 600 puntos en la PSU el puntaje mínimo para postular a la Universidad de Chile, se solicitará

1 Carrera que se sumó a la experiencia abriendo diez de estos cupos para el ingreso 2011.

ese mínimo a los interesados, pero al ordenar a los postulantes se utilizaron otras variables individuales y contextuales. Esto buscó priorizar a aquellos postulantes del quintil 1, que se ubicaban dentro del 10% de estudiantes de mejor ranking de egreso en sus liceos, y que provenían de establecimientos más vulnerables. En orden de relevancia, las variables de selección fueron:

- *Quintil de ingreso*: pertenecer al quintil 1, 2 ó 3, priorizando en ese orden.
- *Ranking de egreso*: priorizar a quienes estén dentro del 10% mejor de su generación de egreso del colegio.
- *Índice de Vulnerabilidad Económica*: priorizar a quienes provengan de colegios con 50 o más puntos en este índice, pues indica mayor vulnerabilidad.

Equipo de Apoyo a la Innovación: logro, permanencia y valoración de los estudiantes. Este equipo consistió en un staff de colaboración focalizado en Ciclo Básico de la Carrera, es decir, en los dos primeros años de esta. Esta estructura era dependiente de la Jefatura de Carrera y, a su vez, de la Coordinación de Ciclo Básico; sus ejes de trabajo fueron: a) Apoyo a la innovación de las prácticas docentes, b) Apoyo a estudiantes, y c) Gestión de la información para la toma de decisiones pedagógicas y administrativas.

En la Figura 2 se presenta la posición del Equipo de Apoyo al interior del organigrama de la carrera de Psicología.

Como se ha descrito con anterioridad (Castro, Aranda, Castro, Lizama, Williams, y de Torres, 2014) el objetivo de este equipo fue desarrollar acciones articuladas para promover, posibilitar y facilitar el acceso a una educación de calidad, la permanencia en el sistema, y el logro de aprendizajes de todos/as los/as alumnos/as durante su paso por el Ciclo Básico de Formación en Psicología.

El eje de apoyo a la docencia se materializó a través del ofrecimiento de asesoría y apoyo para la innovación de las prácticas docentes. Las actividades de apoyo más importantes en diferentes asignaturas fueron la planificación de nuevas prácticas pedagógicas; la revisión de la metodología de enseñanza y evaluación de aprendizajes; la elaboración de programas de asignaturas; la colaboración en for-

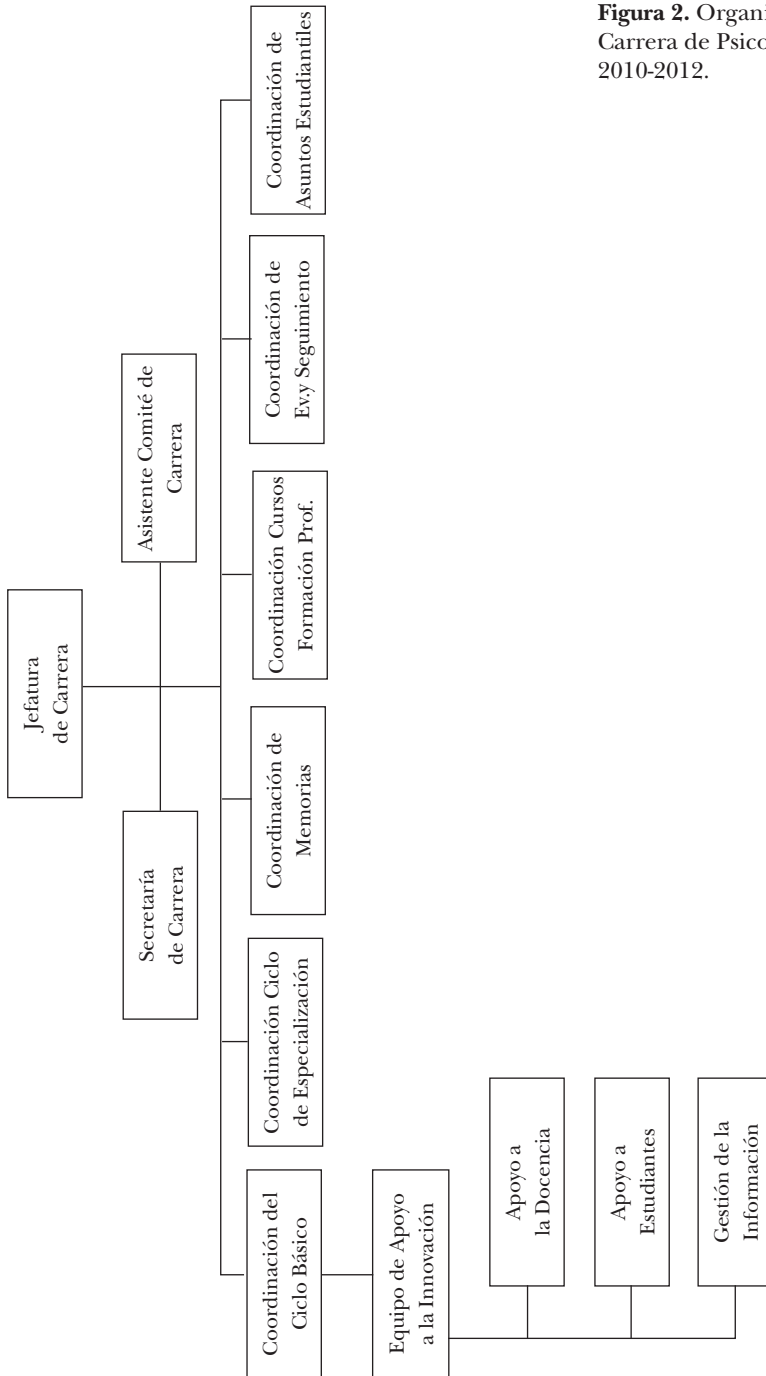


Figura 2. Organigrama Carrera de Psicología 2010-2012.

mación pedagógica a estudiantes ayudantes; y la coordinación con unidades institucionales vinculadas al desarrollo docente.

El eje de apoyo a estudiantes tuvo por objetivo desarrollar un proceso de inducción universitaria, y colaborar con el logro académico y la permanencia en el sistema de todos los estudiantes del Ciclo Básico. Para lo anterior, coordinadamente con la línea de Gestión de la Información, y para conocer a los estudiantes, se llevó a cabo una caracterización de estos, y se colaboró en la organización del proceso de inducción a la Facultad y la Carrera; también se llevó a cabo la coordinación, realización (de ser necesario) y sistematización de intervenciones para la mejora en los hábitos y estrategias de estudio u otros cursos necesarios para los estudiantes; se apoyó el “apadrinamiento” de estudiantes de primer año por parte de sus compañeros/as de los años superiores; se trabajó en red con servicios institucionales; y se indagó en las problemáticas que pudiesen perjudicar a los/as estudiantes en su desempeño, apoyando y gestionando la búsqueda de soluciones.

Finalmente, el eje de Gestión de la Información tuvo como objetivo la creación de un sistema de información que apoye la gestión, administración y seguimiento de información pedagógica curricular del Ciclo Básico para lograr un flujo eficaz de información y llevar a cabo los procesos de apoyo. La tareas que se realizaron fueron: sistematización de la información recopilada producto de las diversas actividades realizadas; confección de bases de datos; caracterización de estudiantes; sistematización de procedimientos y acuerdos de trabajo con unidades relacionadas con gestión de la información.

Análisis y discusión

Como se indicó previamente, siendo parte del objetivo de la institución promover, posibilitar y facilitar el acceso a una educación de calidad, la permanencia en el sistema y el logro de aprendizajes de todos/as los/as alumnos/as durante su paso por el Ciclo Básico de Formación en Psicología, resulta interesante analizar y discutir indicadores e información sobre dichos elementos, ya que estos permitirían valorar la efectividad de la estrategia llevada a cabo en relación a aumentar la equidad en la carrera de Psicología.

A continuación se presenta el número de postulantes y matriculados durante esta experiencia, así como las renunciadas a la carrera y las postergaciones de estudios durante el periodo 2010–2012 (Tabla 2). Seguido de lo anterior, se muestra la comparación, según vía de ingreso, de las calificaciones de los estudiantes durante el Ciclo Básico en el mismo periodo (tablas 3 y 4). Y finalmente se presenta, desde una perspectiva cualitativa, la valoración que los estudiantes han realizado del trabajo llevado a cabo por el Equipo de Apoyo a la Innovación.

En la Tabla 2 se puede observar la tendencia de postulantes preseleccionados, seleccionados y quienes definitivamente se matricularon por esta vía entre los años 2010 y 2012.

Tabla 2.
Proceso de postulación Cupo de Equidad Psicología 2010-2012

Año ingreso	Postulación	Preselección	Selección 600 pts.
2010	73	60	20
2011	73	67	31
2012	109 ¹	61 ²	38

1: De estas solo 70 fueron en 1era preferencia. 2: Solo 44 son postulaciones 1era preferencia.

Fuentes: Comisión Equidad FACSO (2010-2011), Oficina Equidad SIPEE (2012).

Si bien son pocos años de información, es posible destacar algunos aspectos. El primero es que el momento en que más postulantes son eliminados del proceso es en el que se utiliza la variable puntaje ponderado PSU, lo que se ve en la diferencia entre el número de personas preseleccionadas y aquellas que logran el puntaje requerido. Además, cada año aumenta el número de sujetos que estando seleccionados no se matriculan en la carrera. De hecho, en ninguno de los tres años se han completado los cupos disponibles de este sistema especial.

A continuación (Tabla 3), se presenta el número de estudiantes matriculados en la carrera de Psicología entre los años 2010 y 2012, según dependencia administrativa de la institución escolar de la cual provienen:

La Tabla 3 muestra que el sistema de ingreso especial Cupo de Equidad permitió aumentar la matrícula en la carrera de estudiantes provenientes del sector municipal. Por otro lado, también hay que

tener en cuenta que existen 11 sujetos matriculados el año 2012 de los que no se tiene información acerca de sus establecimientos de origen, lo que limita las posibilidades de interpretación.

Tabla 3.

Matrícula Psicología 2010-2012 según tipo de establecimiento del estudiante

Año ingreso	Dependencia	PSU	Equidad	BEA ²	Otra vía
2010	Municipal	6	18	3	0
	Particular Subvencionado	18	0	6	0
	Particular Pagado	24	0	0	1
	Sin información	3	0	1	0
	Total	51	18	10	1
2011	Municipal	12	23	5	0
	Particular Subv.	21	0	8	2
	Particular Pagado	20	0	0	0
	Sin información	4	0	2	0
	Total	57	23	15	2
2012	Municipal	6	20	4	1
	Particular Subv.	26	0	12	0
	Particular Pagado	17	0	0	1
	Sin información	11	0	2	0
	Total	60	20	18	2

No se consideran extranjeros.

Fuente: Comisión Equidad FACSÓ (2010-2011) – Caracterización SIRID (2012).

En la Tabla 4 se pueden apreciar las renunciaciones y postergaciones de estudios realizadas por los alumnos del ciclo inicial entre el 2010 y el 2012.

La Tabla 4, con información actualizada al primer semestre del 2012, muestra que entre los años 2010 y 2012, del total de estudiantes matriculados vía PSU, cuatro estudiantes han postergado estudios y seis han renunciado a la carrera. En el caso de aquellos ingresados vía equidad, han postergado cinco y solo un estudiante

2 Corresponde a los cupos de la Beca de Excelencia Académica; esta es una beca que otorga el Estado chileno y que, junto con el apoyo económico, permite a los postulantes que se ubican por debajo del puntaje ponderado de corte de ingreso vía PSU optar por cupos de ingreso especial a carreras de pregrado de las universidades del CRUCH. Esta beca beneficia a estudiantes cuyos ingresos familiares los ubiquen dentro de los cuatro primeros quintiles y que hayan realizado sus estudios en establecimientos particulares subvencionados o municipales.

ha renunciado. Luego de analizar las razones de postergación y renuncia, destaca el hecho de que las primeras tienden a aludir a razones de salud y las segundas a razones vocacionales. Ningún estudiante ha sido eliminado por razones académicas.

A continuación (Tabla 5), se puede apreciar la comparación de resultados de logro académico entre los estudiantes según su vía de ingreso a la Carrera:

Tabla 4.
Renuncias y postergaciones según vía de ingreso

Año ¹	Situación	PSU	Equidad	Otro	Total
2010	Posterga ²	2	0	0	2
	Renuncia ³	1	0	0	1
2011	Posterga	1	0	0	1
	Renuncia	0	1	1	2
2012	Posterga	1	5	0	6
	Renuncia	5	0	1	6
	Total	10	6	2	18

1: Año en que el estudiante presenta la solicitud de renuncia o postergación.

2: Solicitud de interrumpir los estudios por un tiempo acotado.

3: Abandono definitivo del programa.

Fuente: Elaboración propia de datos de Secretaría de Estudios, FACSO (2012).

Tabla 5.
Resultados comparación logro académico según vía de ingreso

ANOVA de un factor para Vía de Ingreso y Promedio Semestral					
	Promedio Final			ANOVA	
Semestre	Equidad	PSU	BEA	F ³	p
I	5,2	5,5	5,3	8,795	0,000
II	4,9	5,3	5,3	6,783	0,002
III	5,3	5,6	5,5	5,770	0,004
IV	5,1	5,6	5,5	5,507	0,006
V	6	6	6,3	4,140	0,021

Fuente: Castro, M. P. et al., 2012.

Las tablas 5 y 6 muestran, de acuerdo al Análisis de Varianza de un factor para las vías de ingreso, que existirían diferencias significativas en todos los semestres entre los grupos (Sig < 0,05).

3 En todos los contrastes F se cumple el supuesto de homocedasticidad de varianza.

Tabla 6.
Comparaciones múltiples logro académico según vía de ingreso

Promedios Finales	Vía de ingreso	(J) Vía de ingreso	Diferencia por vía de ingreso (I-J)	P
Primer Semestre	BEA	Equidad	0,12404	0,38
		PSU	-0,1602	0,13
	Equidad	PSU	-,28424*	0,00
Segundo Semestre	BEA	Equidad	,37885*	0,05
		PSU	-0,04934	0,94
	Equidad	PSU	-,42819*	0,00
Tercer Semestre	BEA	Equidad	0,16513	0,44
		PSU	-0,16429	0,35
	Equidad	PSU	-,32941*	0,00
Cuarto Semestre	BEA	Equidad	0,40611	0,15
		PSU	-0,13752	0,72
	Equidad	PSU	-,54363*	0,00
Quinto Semestre	BEA	Equidad	,37400*	0,04
		PSU	,33850*	0,02
	Equidad	PSU	-0,0355	0,95

Fuente: Castro, M. P. et al., 2012.

Sin embargo, al aplicar la prueba Post-Hoc HSD de Tukey (E. de Levene > 0,05), se aprecia que dichas diferencias significativas entre ingreso vía PSU y Cupo de Equidad en los primeros cuatro semestres desaparecen en el quinto. Por lo tanto, la diferencia significativa del último semestre se debe a que el grupo BEA obtendría un rendimiento superior a los otros dos grupos y supera al grupo PSU de manera significativa (Sig. = 0,021).

En relación a la valoración de los estudiantes sobre el trabajo realizado por el Equipo de Apoyo, ya se ha reportado (Castro et al., 2014) que como una forma de complementar los indicadores anteriores, así como de incorporar la visión de los/as alumnos/as, se preguntó (guardando el anonimato) a todos los estudiantes matriculados los años 2010, 2011 y 2012 por los aspectos positivos y por aquellos a mejorar del trabajo de apoyo del equipo. Para analizar las respuestas, se utilizó análisis de contenido cualitativo (Abela, 2003), se definieron categorías inductivamente, las que después se agruparon de acuerdo al eje de trabajo al cual referían.

De modo sintético, en relación al apoyo dado a los estudiantes, estos mismos, si bien valoran positivamente el proceso de inducción universitaria, sugieren varias mejoras, las que vistas en forma articulada proponen como tema clave la cercanía física entre el equipo y los alumnos, lo que facilitaría a los primeros el conocer a tiempo las necesidades de los estudiantes, ya sean, por ejemplo, orientación para quienes provienen de otras ciudades o para quienes requieren ampliar sus redes académicas y sociales, u otras estrategias de apoyo. Así se aprecia en algunas citas de lo indicado por los/as estudiantes:

“La gran ayuda prestada a nosotros al enfrentar nuestro primer año académico en la universidad. La buena disposición para responder todas nuestras dudas respecto de ramos, la carrera, etc. que nos permite sobrellevar de mejor manera nuestra estadía en nuestro primer año”.

“Mejoraría el tema de la comunicación con el equipo de innovación, ya que a veces muchos estudiantes quieren obtener información o tienen dudas con respecto a ciertos temas y no saben a dónde dirigirse o con quién hablar al respecto”.

“Antes de iniciar las actividades de integración a la carrera, den formas o rutas más fáciles para llegar a la facultad, a los correos de los mechones; eso dificulta mucho a quienes viven lejos o fuera de Santiago”.

“Cosas a mejorar serían darle una continuidad al apoyo brindado a los cupos de equidad, específicamente a aquellos alumnos provenientes de colegios y liceos no emblemáticos, porque pareciera ser que los alumnos que salen de colegios emblemáticos y hacen uso de los cupos de equidad son muchos y llegan a la universidad con lazos interpersonales ya creados en el colegio, haciendo sentir a aquellos de colegios no emblemáticos personas sin lazos interpersonales en la universidad”.

“Me gustaría que organizaran talleres para nivelar aspectos educacionales: elaboración de ensayos, técnicas de estudios, enfrentamiento de estrés, expresión corporal (para las presentaciones), utilización efectiva de audiovisuales (ppt)”.

Respecto a la evaluación que hacen los estudiantes de las innovaciones desarrolladas en las asignaturas y que fueron apoyadas por el equipo, se observa una valoración positiva, especialmente

porque relevan el aprendizaje, así como otorgan dinamismo a las cátedras. Sin embargo, son críticos al destacar la necesidad de realizar estos procesos de innovación en todos los ramos mientras estos estén desarrollándose, y de incorporar la participación de los estudiantes para orientar dichas innovaciones, de tal modo que resulten coherentes y respondan a sus intereses y necesidades. A continuación se presentan algunos extractos de las respuestas dadas por los estudiantes ante este tema:

“Me gustó el rol más participativo que se dio a los estudiantes, se agradecen las metodologías más dinámicas”.

“Mejorar la calidad y dinámica de todos los ramos, no solo uno. Trabajar en conjunto con todos los profesores para ver sus falencias. Realizar encuestas u otro tipo de método de acopio de datos durante el semestre, para así realizar cambios en el transcurso de las cátedras, no una vez ya finalizadas”.

“Las actividades que se hacen, por su carácter innovador, cuesta que sean recibidas por los estudiantes, sobre todo al momento de las evaluaciones, en donde uno está acostumbrado a actividades/ evaluaciones más clásicas. Tal vez innovar en clases y no en las evaluaciones enganche a más, pero no hacer cosas infantiles”.

“Antes de decidir implementar alguna Innovación, yo realizaría pequeñas instancias que permitan conocer la necesidad de los alumnos de la “innovación”, disposición ante el trabajo y, finalmente, incluir a alumnos en la elaboración de los proyectos”.

Conclusiones y recomendaciones

Los datos empíricos mostraron que la acción afirmativa denominada “Cupo de Equidad” permitió efectivamente modificar la tendencia que excluía de la carrera de Psicología a estudiantes de escasos recursos del sector municipal. Como se ha indicado más arriba, dada la segmentación del sistema educativo chileno, así como el peso de la variable socioeconómica en relación al ingreso a la educación superior, una vía rápida para corregir dichos aspectos es, precisamente, incorporar variables de selección que valoren este tipo de características en los estudiantes: la permanencia en el sistema público municipal de educación más vulnerable, así como su condición socioeconómica en desventaja.

A su vez, en el contexto de política nacional de la educación superior chilena, se observa que si hay interés de una universidad, como en este caso, de educar al segmento de estudiantes que provienen de los liceos municipales, necesariamente debe recurrir a una acción afirmativa alternativa a los criterios de selección dominante. Es decir, puede aplicar correcciones, pero sin romper totalmente con la idea de selectividad, y sin afectar de este modo las bases de la discriminación que se produce en el acceso a la educación superior, ya que mientras no se amplíen los cupos en las universidades públicas chilenas, así como no se asegure la gratuidad, las instituciones universitarias solo podrán ofrecer selección y endeudamiento a sus estudiantes.

Además del problema del acceso, se apreció que para la permanencia de estudiantes que ingresaron vía PSU es importante la dimensión vocacional, ya que quienes desistieron lo hicieron por dicha razón. Esto es coherente con lo indicado por otros autores (Gil, 2010). Por otro lado, la gran mayoría de quienes ingresaron vía Cupo de Equidad se mantuvieron en el programa, ya que no aparecen eliminaciones ni renunciadas a la carrera por razones académicas. Esto vendría a contradecir a muchos detractores de este tipo de medidas, quienes para oponerse a la implementación de acciones afirmativas predicen lo contrario.

Especialmente delicado es lo que sucede con el logro académico, ya que se observa que los/as estudiantes que ingresan vía Equidad se demoran dos años en equiparar sus calificaciones a la de sus pares (Castro et al., 2014), situación que también ha sido descrita en la experiencia del Propedéutico de la Universidad de Santiago (Castillo y Cabezas, 2010). Hay que tomar en cuenta que el derecho a la educación se construye no solo por el acto administrativo de una matrícula en una institución, sino que, más relevante aun, se consolida a través del proceso educativo que realiza dicha institución. Por ende, desde una perspectiva crítica, esta diferencia en el rendimiento podría ser un indicador de la existencia de otros mecanismos, a través de los cuales los sistemas educativos universitarios producen desigualdades según origen de clase (Bourdieu y Passeron, 2009) y que se ubicarían al interior del aula (Ezcurra, 2011). Pero también podría ser una señal del bajo impacto de la

institución para desarrollar procesos de inclusión para la diversidad de estudiantes, en este caso, focalizadas en el Ciclo Básico de la Carrera de Psicología y promovidas por el Equipo de Apoyo a la Innovación.

En este escenario de diferencias en el logro académico, la valoración que los estudiantes hicieron del trabajo del equipo puede contener las claves de las principales recomendaciones para mejorar una experiencia como la descrita: desarrollar más la proximidad personal de quienes apoyan a los estudiantes, al mismo tiempo que aumentar la capacidad de la institución de detectar a tiempo las necesidades de estos, respetando su autonomía y considerando su participación en el diseño e implementación de las estrategias de innovación pedagógica para la diversidad que debiesen desarrollarse en todas las asignaturas de pregrado.

Un impacto importante de esta experiencia fue que colaboró en la difusión de la relevancia del problema de la equidad en toda la Universidad de Chile, ya que siguiendo este ejemplo y con el importante impulso de la Prorectoría, a partir del año 2013 en todas las Facultades se han abierto cupos a través del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (Deves, Castro, Mora y Roco, 2012), que reemplaza al Cupo de Equidad.

Finalmente, pese a que esta experiencia es un avance, la deuda de las universidades públicas con la sociedad chilena aún está lejos de ser saldada. Solo para el año 2015, de acuerdo con el número de inscritos en la PSU y las plazas ofertadas por el CRUCH, existiría un déficit de aproximadamente 200 mil cupos en la educación superior chilena (Schüller, 2014), lo que significaría que se negará a 200 mil personas la posibilidad de continuar estudiando en una institución miembro de este Consejo. Este es el tipo de datos que demuestran lo correcto y urgente de desarrollar en Chile una educación pública, gratuita y de calidad para todos.

Referencias bibliográficas

- Abela, J. A. (2003). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Departamento de Sociología de la Universidad de Granada. Disponible en <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.

- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teoría de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C (2009). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brunner, J. J. y Uribe, D. (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Castillo, J. y Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad en la Educación*. 32, 44-76.
- Castro, M. P. (2010). Ingreso especial de equidad educativa: mayor diversidad, una oportunidad para la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. En CINDA (Comp.), *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria* (pp. 231-243). Santiago: Ministerio de Educación.
- Castro, M. P. (2014). *Educación pública, gratuita y de calidad para todos*. Recuperado de: <http://mpaulinacastrotorres.wix.com/equidadeducacion>.
- Castro, M. P., Antivilo, A., Aranda, C., Castro, C., Lizama, C., Williams, J. y de Torres, H. (2012). *El efecto de la implementación del “cupo de equidad” en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile*. Santiago: Fundación Equitas-Catalonia.
- Castro, M. P., Aranda, C., Castro, C., Lizama, C., Williams, J. y de Torres, H. (2014). Sistematización de la implementación del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (ExCupo de Equidad) en la Carrera de Psicología de la Universidad de Chile 2010-2012. *Calidad en la Educación*, 40, 338-353.
- CINDA (2010) (Comp.). *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Claustro Académico Juan Gómez Millas. (2011). *Declaración del Claustro Académico del Campus Juan Gómez Millas*. Santiago, 22 de junio de 2011.
- Coll, C., Barberà, E. y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 90, 111-132.
- Comisión Equidad FACSOC (2010). *Informe Interno*. Santiago: Universidad de Chile.
- Comisión Equidad Universidad de Chile (2011). *Hacia una política de equidad e inclusión en la Universidad de Chile*. Informe al Consejo Universitario. Santiago: Universidad de Chile.
- Devés, R., Castro, C., Mora, M. y Roco, R. (2012). The Priority Access System for Educational Equity at the University of Chile. *Pensamiento Educativo*, 49(2), 46-64.
- Díaz-Romero, P. (2010). *Universidades de calidad: Universidades inclusivas*. Presentación en 3er Workshop internacional “Políticas públicas de inclusión a la educación superior”. Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior y la Red de Universidades con Propedéuticos UNESCO.
- Dirección Académica Facultad de Ciencias Sociales (2009). *Informe Interno de estadísticas*. Santiago: Universidad de Chile.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). *Caracterización Socioeconómica de los Estudiantes de Educación Superior por tipo de Institución*. Santiago: Consejo Superior de Educación de Chile.
- Espinoza, O. y González, L. E. (2011). La Educación Superior en Chile. *Pensamiento Universitario*, 22, 111-120.
- Espinoza, O., González, L. E. y Latorre, C. (2007). Un modelo de equidad para la educación superior: Análisis de su aplicación al caso chileno. *Revista de la Educación Superior*. 38(2), 97-112.
- Ezcurra, A. (2011). Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos claves. En N. Fernández y M. Costa de Paula (Ed.), *La democratización de la educación superior en América latina. Límites y Posibilidades*. Argentina: Eduntree.

- Gil, F. J. (2010). Fundamentos del proyecto propedéutico. Datos referenciales. Conferencia 1er Workshop internacional Acceso y Equidad a la Educación Superior—2008. En C. Catrileo. *Red de programas Propedéutico-UNESCO. Antecedentes preliminares*. Programa Propedéutico Bachillerato en Ciencias y Humanidades. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Giroux, H. (1985). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos Políticos, 44, 36-65.
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Luxemburgo, R. (2015). *Reforma o Revolución*. Madrid: Akal.
- Mészáros, I. (2002). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo.
- Neves de Azevedo, M. (2013). Igualdade e Equidade: qual é a medida da justiça social?. *Avaliação*, 18(1), 129 – 150.
- OCDE (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: La Educación Superior en Chile*. Santiago: Mineduc.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné. *Una educación Inclusiva: de la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: Editores Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Pérez, V. (2009). *Nuevo Trato con el Estado: Hacia una política para las Universidades Estatales*. Recuperado de <http://www.nuevotrato.uchile.cl/>.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Saviani, D. (1982). Las teorías de la Educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista Dialogando*, 3.
- Schüller, P. (2014, Septiembre 25). Ues con admisión PSU: 77.727 vacantes y 1.423 carreras para el 2015. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.cl/noticias/pais/educacion/ues-con-admision-psu-77-727-vacantes-y-1-423-carreras-para-el-2015/2014-09-25/140613.html>
- Sebastián, C. (2007). La Diversidad Interindividual como una Oportunidad para el Aprendizaje de los estudiantes de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, 26, 83-101.
- Secretaría de Estudios Facultad de Ciencias Sociales (2012). *Informe Interno*. Santiago: Universidad de Chile.
- Sobrero, V. (2011). *Configuraciones de sentido en torno a la Educación Pública en Chile: análisis de las continuidades y desplazamientos de sentido en torno a la educación pública, en los discursos de política educativa a partir de 1990*. (Tesis Doctoral). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, 71.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*. Santiago: Informe Fonide.

COLECCIÓN PRAXIS PSICOLÓGICA
PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN
EN EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR (PIEES)

Este libro reúne los trabajos presentados en el Seminario Internacional sobre Equidad en Educación Superior, organizado por el Programa de Investigación en Equidad en Educación Superior (PIEES) de la Universidad de Chile, en la ciudad de Santiago en abril del año 2013. El objetivo de esta actividad fue generar una instancia de discusión y reflexión académica en torno a temas relevantes y controversiales tales como equidad, inclusión y diversidad en la educación superior, desde la perspectiva de la investigación científica y de las prácticas institucionales. Dicho espíritu se plasma de manera íntegra en esta obra que -desde la mirada de destacados autores- pretende desafiar al lector a repensar los sistemas educativos de los países de la región, y su capacidad para ofrecer oportunidades reales de desarrollo equitativo a sus jóvenes. ¿Qué dice la investigación educativa acerca de estos temas? ¿Cuáles son algunas de las experiencias comparadas que permiten nutrir el análisis? Estas y otras preguntas dan vida a este libro, que espera entregar valiosos elementos para el juicio y debate público, y que no solo conllevan interés teórico, sino alto impacto político y práctico para el futuro de nuevas generaciones, que seguirán demandando justicia social y calidad educativa.



Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile
FACSO



Departamento
de Psicología

piees

