



Revista Iberoamericana de Educación
Superior

E-ISSN: 2007-2872

emmaro@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Esquivel-Larrondo, Juan-Eduardo
Los postulantes a la universidad en Chile. Vicisitudes socioeducativas
Revista Iberoamericana de Educación Superior, vol. II, núm. 5, 2011, pp. 52-80
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
.jpg, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Los postulantes a la universidad en Chile. Vicisitudes socioeducativas¹

Juan-Eduardo Esquivel-Larrondo

Resumen

Aquí se aborda en especial la condición socioeducativa de los egresados del colegio que aspiran a obtener un grado universitario en un mundo donde se avanza en pocos años desde la expansión privada hacia la mercantilización, es decir, desde la tendencia de particulares a crear establecimientos educativos pagados y con perfiles sociales específicos hacia la inclusión de éstos en la lógica de las organizaciones con fines de ganancia, cuyos sostenedores suelen aproximarse o asumir parámetros afines al “Consenso de Washington”,² exacerbando las diferencias socioeducativas.

Palabras clave: educación en Chile, políticas educativas, financiamientos de la educación media superior, superior.

Juan-Eduardo Esquivel-Larrondo

Doctor en Pedagogía por la Universidad Autónoma Nacional de México (UNAM); Maestro en Educación por la Universidad Iberoamericana (UIA, México). Investigador del Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Temas de investigación: educación superior latinoamericana, formación profesional.

¹ Este trabajo es parte del proyecto de investigación sobre El sistema de acreditación de las universidades en Chile; su autor es el investigador responsable.

² El Peterson Institute for International Economics organizó una conferencia en Washington, en noviembre de 1989, con la participación del complejo político-económico de EUA (BM y FMI, funcionarios del gobierno, la Reserva Federal y representantes del Congreso de ese país, además de banqueros y expertos del mismo sector). John Williamson, miembro de la entidad organizadora, propuso un *paper* (“What Washington means by Policy Economics”) que contenía diez recomendaciones para saneamiento de las economías en crisis de financiamiento, especialmente de América Latina, que luego fueron adoptadas como programa general para la región; no obstante, más tarde reconoció que no se trataba propiamente de un “consenso”.



Os postulantes à universidade no Chile. Vicissitudes socioeducativas

Resumo

Este trabalho aborda principalmente a condição socioeducativa dos formados do colégio (ensino médio superior ou bacharelado) que aspiram a obter uma formação universitária em um mundo no qual se avança em poucos anos da expansão privada para a mercantilização, quer dizer, da tendência de particulares a criar estabelecimentos educativos pagos e com perfis sociais específicos para a inclusão destes na lógica das organizações com fins de lucro, cujos sustentadores usualmente se aproximam ou assumem parâmetros afins ao “decálogo de Washington” (1990), exacerbando as diferenças socioeducativas.

Palavras chave: educação no Chile, políticas educativas, financiamentos do ensino médio superior, superior.

Applicants to universities in Chile. Social-educational vicissitudes

Abstract

The text treats in particular with the social-educational conditions of college graduates (secondary and higher level education or baccalaureate (bachillerato) who aspire to obtain a university degree in a world in which in only a few years the private sector has commercialized the sector, i.e. from a trend of the private sector to establish paid educational institutions with a specific social profile towards the latter's inclusion in the organizations in order to obtain profits, and the supporters usually assume parameters that match the ‘Washington consensus’ (1990), exacerbating social-educational differences.

Key words: education in Chile, educational policies, financing of middle higher education, higher education.

Recepción: 23/11/1. **Aprobación:** 15/5/11.



Introducción

La misión de la universidad durante la tensión del mundo bipolar (1945-1991) es la formación de relevos generacionales para la producción de conocimientos y cultura al más alto nivel, de quienes se espera su posterior contribución productiva y social al país. Los aspirantes a una carrera curricularmente “exclusiva” hoy se hallan inmersos en un escenario de cambio y crisis de financiamiento de la universidad pública, pero de manifiesto crecimiento, diversificación y expansión del sector privado, cuyas expectativas de hecho cambian la noción y el sentido de la educación superior del siglo XX. Esta transformación se funda en un marco político-jurídico en el que el Estado aligera el lastre burocrático, asume un papel subsidiario y comparte con organismos autónomos y personas morales las responsabilidades sobre el servicio educativo. Con el traspaso de las responsabilidades administrativas del Ministerio de Educación (MINEDUC) a las municipalidades³, se crea una red comunal de colegios públicos, particulares subsidiados y particulares pagados, responsable de la atención en las localidades, cuyos objetivos son la descentralización administrativa de los planteles escolares por razones financieras, de simplificación burocrática, mayor participación social y mejoramiento cualitativo del servicio. En los hechos, sin embargo, esta medida empalma con la organización estamental de la sociedad chilena y contribuye a la distribución inequitativa de oportunidades educativas.

La Prueba de Selección Universitaria (PSU) es un instrumento técnico utilizado para medir el “rendimiento”⁴ de los postulantes en la enseñanza media (EM), basado en el promedio de notas de

1° a 4° años del ciclo, y sus conocimientos sobre los contenidos programáticos del mismo, a fin de controlar, garantizar y mejorar la educación superior. Las universidades, on base en los resultados de la PSU, seleccionan cada año a los postulantes que han tenido los mejores desempeños en el colegio y los mejores puntajes por conocimientos en la prueba; sin embargo, este instrumento, aunque técnicamente confiable según los estudios realizados (DEMRE, 2010), evidencia sesgos socioeducativos importantes que el público en general no suele analizar. Al ponderar sólo los aspectos cognitivos del currículo de EM, la PSU desconoce el desarrollo intelectual, de aptitudes y habilidades creativas de los jóvenes interesados en iniciar una carrera e ignora también, sobre todo, las condiciones sociales, educativas y culturales en que se aplica la medición, exacerbando las diferencias. Pablo Eguiguren y Sebastián Soto sostienen que “Después de siete versiones de la medición, es posible afirmar que la PSU como herramienta de selección ha sido perjudicial para los alumnos provenientes de los sectores más desposeídos, aumentando aún más las diferencias en relación a quienes pertenecen a los sectores acomodados” (Eguiguren y Soto, 2010: 15).

Los aspirantes

¿Quiénes son los estudiantes potenciales de la universidad en Chile? ¿Cómo son seleccionados? ¿Qué resultados obtienen en los procesos de selección? ¿Qué ocurre al ser admitidos en la universidad? Estas preguntas —que emanan de un proceso de transformaciones imperativo— nos remiten a los efectos de las políticas educativas en el país, en un momento en que se requiere saber qué

³ Subdivisiones político-administrativas, consideradas corporaciones autónomas de derecho público, con personalidad jurídica y patrimonio propio, encargadas de la administración de una comuna o un conjunto de comunas. La comuna es la unidad territorial en que se divide la provincia para efectos de su administración local.

⁴ Se usa en economía para referirse a una proporción entre el resultado y los medios invertidos.



está sucediendo con la educación de los jóvenes y cuál es el papel de las instituciones de educación superior (IES) en la sociedad actual. El propósito de imaginar el porvenir de la sociedad chilena ha sido un motivo consistente para explicar el cambio estructural y las innovaciones de la posmodernidad, pero no deja de ser un motivo paradójico. El futuro en el que pensamos, como propone Tom Abeles, suele ser “una historia que nos contamos a nosotros mismos sobre el presente” (Abeles, 2003: 107).

Construcción política de la educación

Chile tiene una población actual estimada en 17 millones de habitantes,⁵ distribuidos en 15 regiones geopolíticas, 54 provincias y 375 municipios con alcaldías, ayuntamientos y municipalidades que configuran un mapa sociopolítico y económico heterogéneo y contrastante, una suerte de caleidoscopio humano y territorial.

La sociedad chilena está organizada en forma de pirámide estamental; se basa en capas o estratificaciones sociales y culturales bien delimitadas, en las que la educación suele ser un factor dinámico sólo dentro de cada estamento. Esto quiere decir que las aspiraciones de los individuos a mejorar su calidad de vida por este medio están acotadas, por lo común, por su pertenencia a un estrato socioeconómico determinado. En este marco, las relaciones se hacen más exclusivas a medida que se aproximan al vértice de la pirámide.

Las políticas que delinean el sistema educativo del país desde fines del siglo pasado son básicamente la descentralización municipal de la enseñanza pública obligatoria, el subsidio a los tres niveles educativos y la privatización del nivel superior. Aquí nos proponemos demostrar el embone de este sistema con el andamiaje social.

La municipalización

La municipalización o descentralización de los niveles básico y medio, enmarcada por la libertad de enseñanza y el derecho a este servicio, asegurados por la Reforma Política de 1980, incentiva el aumento de la escolaridad y la diversidad de la oferta, cuyos efectos colaterales se fundan en la experiencia educativa previa y la extracción socioeconómica de los estudiantes; ambos fenómenos, el incremento de la demanda y la diversidad de la oferta, se vinculan de hecho con la privatización universitaria y la selectividad de la oferta.

El sistema chileno comprende cuatro niveles de enseñanza: el preescolar, el básico (8 años), el medio (4 años) y el superior (4.5-6 años). Los niveles básico y medio son oficialmente obligatorios y dependen de una administración descentralizada y mixta, conducida por el Estado y operada por los sostenedores municipales y privados locales. Por medio de la delegación de funciones, cada municipalidad recibe el poder administrativo y la competencia moral o jurídica para satisfacer los intereses generales de su comunidad, más el gasto comprometido por el Estado, a cambio de responsabilizarse de la dirección administrativa, la titularidad económica, las contrataciones laborales, los insumos y los servicios en su demarcación geográfica.

El sistema y su funcionamiento

La municipalización educativa se implanta durante el régimen militar y es impulsada por los sucesivos titulares del Banco Central y de los ministerios de Economía, Hacienda, Minería y la Oficina de Planeación Nacional (ODEPLAN). Obedece a la llamada política económica de *shock*, cuyas medidas principales son la reducción drástica del gasto fiscal, la reestructuración del aparato de Estado

⁵ El censo poblacional más reciente data de 1992. La ex presidenta Michel Bachelet, en una de sus últimas intervenciones públicas, mencionó que Chile tenía aproximadamente 17 millones de habitantes.



y el control estricto de la gestión presupuestaria. La municipalización —según la propuesta reciclada de la escuela de Chicago— consiste en una descentralización de la administración con fines principalmente de control financiero y minimización burocrática, basada en el subsidio educativo proporcional a la población escolar de cada establecimiento y encaminada a la privatización más extensa posible y, por ende, se puede decir, a la reducción inversamente proporcional del financiamiento público. Lo contraproducente de esta medida, que pasa por diferentes momentos de la situación económica de Chile, es que prácticamente se comporta como un factor de alta dispersión e inequidad socioeducativa, según se demostrará más adelante.

La municipalización escolar sucede con lentitud hasta consolidarse como sistema, aunque admite modificaciones posteriores. Las cuatro primeras etapas, según Osvaldo Larrañaga, obedecen a los momentos de bonanza, crisis y recuperación económica del país, y el posterior intento, durante la concertación democrática, de contrarrestar los efectos sociales extremos (véase Larrañaga, 1995) de las políticas neoliberales. Entre 1980 y 1981, se descentraliza a los primeros municipios, se valora la subvención escolar para operación de los establecimientos y se induce a los profesores a cambiar de régimen laboral mediante la indemnización por renuncia a la calidad de empleado público. En el periodo de crisis, entre 1982 y 1986, se reduce el gasto fiscal en programas públicos, se transfieren recursos extraordinarios para financiamiento del déficit, se paga salario suplementario a profesores, se prohíbe a los sostenedores el despido de empleados y se suspende el permiso para ingreso de nuevas escuelas privadas al sistema, a fin de evitar mayor competencia. Cuando se recupera la economía, entre 1997 y 1999, sobreviene el impulso decisivo, se da término a la transferencia de establecimientos a los municipios,

de recursos extraordinarios a éstos e igualmente a las restricciones de incorporación de nuevas escuelas y el despido de profesores. En un intento reivindicativo del gasto en los sectores sociales más necesitados, entre 1990 y 1993, se refuerza la educación subvencionada por medio del programa para Mejoramiento de la Calidad Educativa (MECE) y otro destinado a apoyar a las escuelas pobres del país (P 9000), se promulga el Estatuto Docente para reivindicación de los profesores y la Ley de Financiamiento Compartido, consistente en donaciones complementarias de empresas, con la consecuente reducción de impuestos, y aportaciones de familiares de los estudiantes, entre otras medidas. Posteriormente, entre 2006 y 2011, madura la conciencia social de los estudiantes y éstos, en forma espontánea, ponen en evidencia la inequidad del sistema privatizado: los jóvenes de alguna manera saben que la educación pública es el soporte de la cohesión social y la privada, de la segregación social.

Al descentralizar la educación, el Estado se reserva las funciones normativa, evaluativa, supervisora, subsidiaria, de apoyo técnico, control y subsidio escolar a determinados tipos de establecimientos. La aportación oficial se destina a infraestructura, textos, materiales didácticos y programas de servicio al estudiante, tales como el reforzamiento educativo, la pro-retención, la atención a la población desertora y la educación preferencial.

Los sostenedores escolares, en cambio, deben gestionar, organizar y hacer funcionar sus establecimientos en forma autónoma, según sus proyectos educativos, sujetos a los ordenamientos del Estado, con el propósito de dar cobertura a la demanda de los residentes en la comuna y proporcionar información amplia, transparente y abierta a todos los ciudadanos, incluyendo los resultados académicos y los asuntos contables de sus establecimientos.



Los principios del sistema establecen que la educación debe estar al alcance de todas las personas; impartirse con calidad y equidad; ser social, étnica, religiosa, económica y culturalmente incluyente; además debe reconocer y valorar a los alumnos en su especificidad cultural y originaria, considerando su lengua, cosmovisión e historia. Por mandato, la enseñanza básica (EB) y la enseñanza media (EM) públicas son gratuitas (Ley General de Educación (LGE) 20.370, Art. 3), a pesar de que este segundo ciclo cuenta con establecimientos particulares subvencionados y particulares autónomos.

La municipalización educativa es —para emplear un tropo— una descolocación, un salto del Estado desde su responsabilidad sobre el bienestar social a su participación como subsidiario del sistema, figura que lo aligera administrativa y financieramente. Comienza a operar, en 1980, en la EB, con el fin de “mejorar la eficiencia de la provisión de servicios”, aunque en 1975-1976 ya se pretendía hacer una delegación progresiva de la educación escolar a manos de las comunas, unidades geográficas y políticas de cada región, con la reserva del control oficial sobre los contenidos de la enseñanza y la exclusión de toda posibilidad de planes de estudio alternativos de los establecimientos escolares, a fin de evitar su “politización”. Además de autonomizar la administración local, se persigue incrementar la participación y el control de la comunidad sobre la enseñanza, y producir un mejoramiento cualitativo de ésta. La transferencia tiene como base la disposición de la carta fundamental: “Las municipalidades gozarán de autonomía para la administración de sus finanzas. La Ley de Presupuestos de la Nación podrá asignarles recursos para atender sus gastos, sin perjuicio de los ingresos que directamente se les confiera por la ley o se les otorguen por los gobiernos regionales respectivos” (Constitución Política de 1980 (CP), Art. 122). Los recursos centrales son

destinados al financiamiento de infraestructura y el equipamiento escolar. Además, la ley orgánica constitucional incorpora un vaso comunicante entre las administraciones locales, el Fondo Común Municipal (FCM), cuya función es servir como “Mecanismo de redistribución solidaria de los ingresos propios entre las municipalidades del país” (CP, Art. 122). La EB se imparte en tres categorías de escuelas en el país: 1) las *focalizadas*; 2) las *rurales multigrado* (hasta 8°), y 3) las *rurales completas aisladas* (hasta 6°). Los estudiantes que concurren a estas últimas escuelas y desean ingresar a la EM, deben desplazarse hasta los lugares con dotación escolar completa, fuera de sus localidades.

No obstante, pese a los propósitos formales del sistema, el gobierno reconoce en 2008 las dificultades de desarrollo que ocasionan la diversidad y la dispersión geográfica de los establecimientos municipalizados de EB y, por medio de la Ley de Subvención Escolar Preferencial, destina recursos compensatorios a cerca de 6 800 unidades de este nivel; el 57% son escuelas rurales (MINEDUC, 2009) y sus contenidos programáticos tienen una misión formativa asociada a la vida cotidiana de la comunidad.

La EM, el ciclo siguiente, comprende cuatro modalidades o tipos de establecimientos: 1) los *municipales o subvencionados gratuitos*, donde el pago de derechos por escolaridad es voluntario, éstos pueden ser administrados por municipalidades o corporaciones municipales, o bien por personas naturales o jurídicas de carácter privado; 2) los *subvencionados con financiamiento compartido*, cuyo cobro mensual es limitado, su pago también es voluntario, se mantienen con subvención del Estado y aportes económicos solidarios de corporaciones privadas y de los padres y apoderados; son administrados por personas naturales o jurídicas de carácter privado, municipalidades o por corporaciones municipales; 3) los de *administración delegada*, que pueden cobrar un máximo limitado



oficialmente, su pago es igualmente voluntario; son establecimientos de enseñanza técnico-profesional, de propiedad del Estado, financiados por convenios de administración suscritos con entidades de derecho privado, vinculadas a la empresa o la industria, y 4) los particulares pagados, sin restricciones en el monto del cobro por la escolaridad, regidos por contratos privados. Estas modalidades tienen por finalidad que los egresados prosigan los estudios superiores (función propedéutica), o bien, se incorporen a la vida económicamente activa (función laboral). Los adolescentes chilenos, un grupo históricamente vulnerable, en 2007 representan el 11.4% del total de la población del país; el 90.8% de ellos estudia y no trabaja, indicador de alta retención en el sistema escolar, pero el 3.9% ni trabaja ni estudia, especialmente en el área rural. En América Latina, los estudiantes del primero y el segundo ciclos también se integran temprano a la vida laboral, en especial, a la economía informal.

Control de la gestión presupuestaria

La delegación de responsabilidades sobre los establecimientos subvencionados en teoría persigue asegurar el acceso educativo amplio y mejorar su eficiencia, esto es, la relación proporcional entre el costo y la recuperación social de éste. Sin embargo, la cobertura de la educación obligatoria no asegura por sí misma la calidad ni la equidad que se pretende conseguir; el sistema contiene puntos ciegos y deficiencias conocidas en materia de financiamiento, control de información y supervisión.

La descentralización de los primeros ciclos se presta, al inicio, para acciones irregulares de

algunos establecimientos en la medida que el MINEDUC transfiere la responsabilidad de la gestión escolar y el subsidio por alumno a autoridades locales, no subordinadas jerárquicamente a esa secretaría de Estado, sin controlar el uso y destino final de los fondos públicos. El control directo sobre inscripciones y bajas de estudiantes de los colegios municipales y particulares subsidiados, como también el seguimiento de sus resultados pedagógicos, responsabilidades del MINEDUC, no cubren el total de los establecimientos del sistema; se argumenta que la reducción del presupuesto del Estado en educación implica una reducción de la nómina de personal de ese ministerio para tales funciones.

El efecto escuela

Los factores externos al aula, como son la gestión institucional, los recursos de los establecimientos, la autonomía de éstos o la vulnerabilidad de los estudiantes, tienen tanta incidencia en la educación como la docencia misma. Un estudio encabezado por Juan Pablo Valdivieso afirma que los estudiantes de colegios particulares pagados poseen mayor preparación previa a la PSU que los de colegios subvencionados y, a su vez, éstos que los egresados de establecimientos municipales. (Valdivieso *et al.*, 2006).

Por otra parte, se observa que los egresados de los colegios municipales tienen mayores dificultades que los egresados de particulares pagados no sólo para lograr la continuidad de sus estudios, sino además para alcanzar el éxito académico requerido por la PSU y los resultados profesionales deseables. Las municipalidades que agrupan a familias con recursos económicos altos y medios

⁶ El decil más alto concentra el 40% de los ingresos económicos; y el decil más bajo, sólo el 1 por ciento.

⁷ La orientación de la EM, según el MINEDUC, es “mejorar la calidad de la educación para todas y todos los jóvenes estudiantes, tendiente a alcanzar mejores aprendizajes, expresados en trayectorias educativas que permitan su progreso para la continuidad de los estudios y la adecuada inserción social, ciudadana y laboral”.



altos aventajan a aquellas que concentran a familias con ingresos medios o bajos,⁶ especialmente en la oferta de colegios con misión educativa congruente con el currículo,⁷ como también en dotación pedagógica, equipamiento adecuado, nuevas tecnologías, condiciones culturales y calidad en sus procesos y resultados terminales. De este modo, las probabilidades de éxito académico se asocian en gran medida a la vulnerabilidad o el blindaje de las escuelas y las economías familiares.

Si bien la captación en la tasa neta de matrícula en la EB alcanza el 99.6% y en la EM el 80.5% (MINEDUC, 1999), el efecto escuela,⁸ es decir, la diferencia patrimonial y de recursos entre las municipalidades de una misma provincia y, por ende, entre las escuelas de cada una de estas circunscripciones, o de distintas regiones, impacta fuertemente en la distribución de la calidad educativa y de oportunidades de acceso, permanencia y egreso de los aspirantes a la universidad. Un indicador de esto es la sobrerrepresentación de universitarios egresados de colegios particulares pagados en relación con los egresados de colegios municipalizados y particulares subvencionados; sucede que “prácticamente la mitad (45%) de los postulantes que obtienen buenos resultados en la PSU provienen de colegios particulares pagados, y sólo uno de cada cinco (21.5%) cursó su enseñanza media en establecimientos municipales” (CINDA, 2010: 16).

La condición socioeconómica y cultural incide también en la permanencia o deserción de los estudiantes de la universidad. Una cantidad considerable de jóvenes que ingresan tiene escaso capital cultural y carece de hábitos y condiciones de estudio suficientes para asumir las exigencias académicas de la educación superior. “Por lo cual, si bien acceden a la universidad son proclives a desertar tempranamente” (CINDA, 2010: 15).

Efectos colaterales

Al transferir la responsabilidad de la gestión escolar a las municipalidades, el MINEDUC crea un dispositivo para traspasar los gastos de la educación a los usuarios. La educación chilena, como afirma el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), “se financia, ante todo, con recursos privados distribuidos mediante mecanismos de mercado” (MINEDUC, 2009). De modo que la finalidad técnica del modelo de descentralización se pervierte porque la diferencia patrimonial y de recursos económicos, culturales, de infraestructura y equipamiento aportados por las municipalidades discrimina la distribución de la calidad de los servicios según el tipo de centro educativo (público, subvencionado o pagado) y, por consecuencia, condiciona las oportunidades de acceso, permanencia y egreso de los aspirantes a un título universitario o un grado académico.

A pesar de los propósitos declarados por las autoridades oficiales, la descentralización educativa contribuye también a la desagregación social, los acotamientos territoriales, la dispersión del gremio magisterial y mayor asimetría en la calidad entre los colegios municipalizados o particulares subvencionados y los particulares pagados, a consecuencia de la inequidad de los recursos educativos, que deriva en trayectorias escolares inconsecuentes con el espíritu de los derechos garantizados en la Constitución (LGE, Art. 3°).

Un aspecto poco asumido en el medio chileno es el carácter geopolítico subyacente a la municipalización, es decir, el interés en la relación entre la geografía y el poder organizado o, si se prefiere, entre el territorio y el dominio. La dispersión, la diversidad y la subordinación social vienen aparejadas a las necesidades sociales más ingentes; en

⁸ Se denomina efecto escuela a las características propias de la escuela a la que se asiste y que inciden diferencialmente en la formación de los estudiantes.



cambio, la concentración, la homogeneidad y el poder social se unen en razón del privilegio. El Estado chileno, reconociendo las dificultades de desarrollo que ocasionan la diversidad y la dispersión geográfica de los establecimientos municipalizados, se ve obligado por la Ley de Subvención Escolar Preferencial a destinar recursos compensatorios a aproximadamente 6 800 escuelas públicas; el 57% son rurales (MINEDUC) y sus contenidos tienen una misión formativa asociada a la vida cotidiana de la comunidad, sin embargo, aquélla no trasciende como la de los colegios pagados que se ubican en las zonas urbanas más prósperas o próximas a ellas, cuyos currículos sí tienen como objetivo la prosecución de los estudios en los niveles medio y superior.

La territorialidad se presta también para mayor segmentación social. Cuando el capital asociado a la gestión política ve en determinadas zonas oportunidades de negocio o especialmente afines a sus intereses, suele ocupar esos espacios. Por ejemplo, en Santiago, esta situación redundante en demarcaciones geográficas exclusivas y no exclusivas. En el oriente de la ciudad se observa una configuración endogámica del primer tipo: la concentración de habitantes que comparten extracción social, culto religioso y nivel cultural, que cuentan con establecimientos educativos exclusivos (no sólo por muy caros, sino también por selectivos) y que prácticamente no necesitan transitar fuera del territorio donde viven. Allí se ubican las llamadas universidades de la “Cota mil” (Felipe Berrios, 2009); en cambio, las universidades incluyentes, algunas de ellas, de diseño curricular sesgado por el interés mercantil, se localizan en el plano o en el centro de la ciudad, en especial en el “barrio universitario”, donde la oferta curricular está

destinada a una población estudiantil numerosa y heterogénea.

Por eso, las preguntas que se suele hacer de manera directa a un egresado de EM: ¿qué desea estudiar?, ¿dónde?, ¿con qué apoyos?, contienen cuestiones implícitas formuladas a los padres: ¿de qué viven?, ¿dónde viven?, ¿cómo viven?

La libertad de enseñanza en el contexto de la sociedad chilena implica de hecho que ciertas familias puedan elegir con quiénes quieren que se eduquen sus hijos y con quiénes no; en cambio, la mayoría de los grupos familiares tienen menores posibilidades de elegir los establecimientos y se ven en la necesidad de enviar a los suyos a colegios municipalizados o particulares subvencionados, donde predominan los estándares y no hay lugar para la exclusividad.

La municipalización ha propiciado notoriamente la selectividad, el camino a la formación de “aristocracias” académicas y profesionales, toda vez que el aseguramiento de determinadas características de clase o estamentales antecede a la medición técnica de conocimientos y habilidades de los egresados del segundo ciclo, además de condicionar sus posibilidades para continuar su trayectoria educativa. El informe de la OCDE y el BM *La educación superior en Chile*, confirman este efecto cuando, en uno de sus párrafos, resumen: “...el sistema de educación terciario está tan segmentado y el éxito de las pruebas de admisión tan ligado a las características socioeconómicas, que los estudiantes tienen muy diferentes oportunidades académicas y de realizar una carrera, dependiendo de su educación secundaria, del nivel de ingresos de sus familias, del género y de la ubicación geográfica” (MINEDUC, 2009).

De ahí que regresamos a la primera pregunta: ¿Quiénes son los egresados de la educación

⁹ La Universidad de Chile fue fundada en 1842; sus aportaciones han sido decisivas para la definición de la identidad nacional. En la actualidad ocupa un lugar preferente en el *ranking* de universidades del país y de la región, a pesar de que experimenta una crisis sostenida desde hace algunos años por su deficiencia financiera y la amenaza de su privatización.



secundaria que postulan a la universidad? Según el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE), organismo técnico de la Universidad de Chile (UCH),⁹ los egresados de establecimientos municipales y particulares subvencionados, cuya población en nivel nacional es notoriamente mayor, demandan también en mayor cantidad la continuación de sus estudios (89.8%) que los egresados de colegios particulares autosuficientes (9.6%), como se observa en el cuadro 1.

Condiciones e instrumentos de medición

¿Cómo se selecciona a los postulantes? La población potencial de estudiantes universitarios la constituyen, en consecuencia, los egresados de las tres ramas de la EM y de los tres tipos de establecimientos, a quienes se les requiere oficialmente haber aprobado ese ciclo (estar en posesión de la licencia correspondiente) y obtener resultados favorables en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). La continuación de sus estudios depende de factores técnicos y condiciones socioeducativas.

Los factores técnicos

La intervención de los factores técnicos es la participación de la razón instrumental para cálculo, refinamiento y validación de los resultados de la PSU. Desde el punto de vista crítico, la teoría moderna convierte el propósito de administrar las habilidades humanas y validarlas con independencia de factores extraños en absolutización del

valor de sí misma. La razón instrumental que guía a la PSU es, en la práctica, una búsqueda casi estética de valores (puntajes) normalizados con ayuda de medidas de tendencia central y de dispersión.

Cálculo de las NEM

La medición del éxito académico de los postulantes, previa a la PSU, es una operación estadística de tendencia central, la “media aritmética” de las notas de EM (NEM). Esta medida se obtiene al sumar las calificaciones finales del total de asignaturas de los planes de estudio aprobadas por el alumno de primero a cuarto año de este ciclo, ya ajustado por aproximaciones de sus décimas, dividido entre la cantidad de ramos correspondientes. Así se pretende minimizar el peso de los extremos máximo y mínimo y distribuirlos armónicamente en la campana de Gauss. Sin embargo, si en realidad se atiende a la diversidad, dispersión y heterogeneidad social y académica de las modalidades de EM, el valor abstracto “promedio” de las NEM es un recurso técnico que no puede dar cuenta de su razón.

Para la selección y admisión de postulantes a las 25 universidades autónomas reunidas en el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) emplea dos medidas técnicas consecutivas: aplica una tabla de conversión de las NEM a puntaje de la PSU y realiza la conversión compleja de los puntajes resultantes de ésta.

Cuadro 1. Inscritos en la PSU 2009 según procedencia del establecimiento

<i>Establecimientos</i>	<i>Alumnos inscritos</i>	<i>Porcentajes</i>
Municipales	117 583	42.4
Subvencionados	131 577	47.4
Pagados	26 568	9.6

Fuente: DEMRE, 2009.



La PSU

Esta prueba es un instrumento del Sistema de Admisión a las Universidades del CRUCH, encargado por Acuerdo 76/2002 al DEMRE. Fue diseñada para selección y admisión de estudiantes interesados en formarse en las universidades “tradicionales” o pertenecientes al CRUCH.¹⁰ Su finalidad es seleccionar a quienes tienen mayores probabilidades de éxito en los estudios superiores, en un marco de competitividad.

Pero el alcance de la PSU no abarca sólo la selección de los aspirantes a las universidades autónomas, pertenecientes al CRUCH; algunas privadas también adoptan voluntariamente este instrumento público para sus procesos de selección.¹¹ En algunos casos, son instituciones con debilidades técnicas, a las que se les dificulta construir un instrumento propio sensible y confiable para mejorar su oferta en condiciones de alta rivalidad interinstitucional; en otros casos, se trata de establecimientos que, por falta de visión estratégica, se resisten a invertir en recursos para aseguramiento de la calidad educativa, y en otros más, de organizaciones con visión de empresa que ven en el aprovechamiento de la PSU una oportunidad de negocio sin costo para sí, cuyo valor agregado es el carácter nacional que se le ha dado extraoficialmente a la prueba.

Ahora cabe volver a la segunda cuestión: ¿cómo se determinan los resultados de este examen? La PSU es teóricamente una batería de pruebas para medir la capacidad de razonamiento y las habilidades de los postulantes, basada en los contenidos

del Plan de Formación General de Lenguaje y Comunicación, de Matemáticas (pruebas obligatorias), de Historia y Ciencias Sociales, y de Ciencias (pruebas optativas). Se espera que los estudiantes que se someten a estos exámenes específicos alcancen el máximo puntaje relativo posible en un rango aprobatorio de 450 puntos como mínimo y de 850 como máximo.

Conversión de puntajes de la PSU

Para determinar el resultado de la prueba y su valor para el proceso de admisión a las universidades se emplea un procedimiento sofisticado: el dispositivo calificador del mérito del postulante. Este dispositivo procede secuencialmente a transformar las NEM a puntajes PSU; convertir el puntaje bruto (PB) conseguido en esta prueba a puntaje corregido (PC); convertir éste a puntaje estándar (PS) y, finalmente, a calcular el puntaje ponderado (PP) por la universidad elegida para la aceptación del postulante en una carrera determinada (gráfica 1).

1) La transformación de las NEM a puntaje PSU varía cada año en función de las puntuaciones de todos los postulantes que rinden la prueba y es improbable que se repitan. La tabla de conversión en 2009 muestra leves diferencias en los valores máximos relativos asignados a las tres ramas de la EM: la ponderación es algo más favorable para los estudiantes de la rama científico-humanista modalidad vespertina (grupo B) desde la nota 4.0 (mínimo aprobatorio) hasta la 6.5; después la

¹⁰ A las ocho universidades preexistentes a la Reforma Universitaria de 1981 o a las 19 regionales derivadas de ellas, se las considera académica, administrativa y económicamente autónomas; tienen derecho a regirse por sí mismas en esos tres aspectos, pero en conformidad con sus estatutos y las leyes; se las denomina “tradicionales” porque conservan el estatus que históricamente las ha favorecido: la protección, el apoyo financiero del Estado.

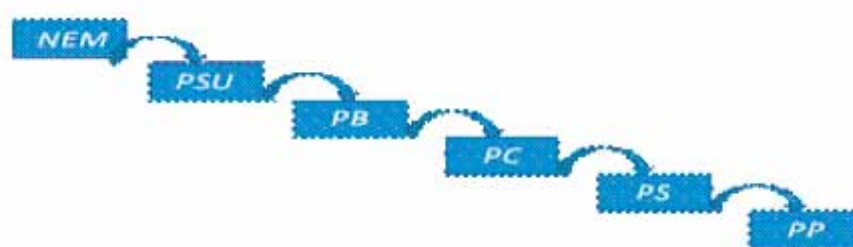
¹¹ Las universidades heterónomas o particulares fueron creadas a partir de la Reforma de 1981, sobre la base del Art. 5 de la Reforma de 1981, que sostiene: “La libertad académica incluye la facultad de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, cumpliendo los requisitos establecidos por la ley, y la de buscar y enseñar la verdad conforme con los cánones de la razón y los métodos de la ciencia”. Sin embargo, no reciben financiamiento fiscal ni pueden postular a licitaciones de proyectos públicos.



tendencia favorece a los egresados de la científico-humanista diurna (grupo A) desde la 6.6 hasta la 7.0 (máximo aprobatorio); y las notas de los estudiantes de la rama técnico-profesional (grupo C) tienen un valor de conversión relativamente más alto o igual a la tipo A desde 4.0 hasta 6.7, pero la calificación 7.0 tiene un valor final levemente superior para la enseñanza tipo A (cuadro 2). En suma, hay leves variaciones y diferencias en la ponderación de las NEM, pero finalmente la enseñanza media científico-humanista diurna alcanza el mayor puntaje máximo relativo.

2) El cálculo del puntaje corregido (PC) consiste en computar el número de respuestas correctas (Rc), menos un cuarto ($\frac{1}{4}$) del número de respuestas erradas y omitidas (Re) por el estudiante. La fórmula para obtener el resultado corregido es, entonces: $PC = Rc - \frac{1}{4} Re$. Por ejemplo: Prueba de Lenguaje y Comunicación: $Rc=70$; $Re=18$. Por tanto, el PC es: $70 - 18/4 = 70 - 4.5$, menos la aproximación a la décima inferior:¹² $4 = 66$. En las pruebas restantes se procede de la misma manera y se suman los totales para obtener el PC de cada postulante.

Gráfica 1. Dispositivo calificador del mérito del postulante



Cuadro 2. Puntajes máximos relativos de las NEM para la PSU 2009 según rama de EM

Promedio NEM	Grupo A	Grupo B	Grupo C
4.0-6.5	208	218	213
6.6-6.9	744	743	743
7.0	826	824	825

Fuente: elaborado a partir de DEMRE, 2009.

¹² Las fracciones iguales o superiores a 0.75 se aproximan al entero inmediato superior; y las iguales o inferiores a 0.5 lo hacen al entero inmediato inferior.



3) La media aritmética (500 puntos) y la desviación estándar (100 puntos) con que se convierte el PC a puntaje estándar (PS) son generadas por los puntajes alcanzados por el total de los sujetos que rinden la PSU cada año; de manera que los puntajes normalizados no llegan a repetirse.

4) El procedimiento final de selección consiste en el cálculo del puntaje ponderado (PP) por cada universidad para cada carrera en particular. El PP resulta al multiplicar los puntos conseguidos por el postulante en las pruebas afines a la carrera de su interés por la ponderación establecida por la universidad para ingresar a aquella, expresada en tanto por ciento. Depende, pues, del éxito de la demanda y la capacidad de la oferta educativa.

Las condiciones socioeducativas

Tanto la mayoría de los egresados de la EM como de los estudiantes universitarios requieren amortiguar el impacto de la inequidad socioeducativa. Se observa que “la discriminación se produce desde antes de que los estudiantes ingresen a la educación superior, en particular en los procesos de selección y admisión” (CINDA, 2010: 21), pero la merma también es significativa una vez que ingresan al nivel más alto de la pirámide educativa. Las diferencias en el capital cultural de los estudiantes, a las que nos referimos más arriba, tienen gran peso en las posibilidades de continuar estos estudios.

De acuerdo con los derechos garantizados por la Constitución (Ley 20.370) y como una forma de mitigar los niveles de vulnerabilidad socioeducativa de estos estudiantes, el gobierno diseña y aplica políticas públicas *ad hoc*, hasta donde le permite el modelo económico, cuyo alcance es paliativo y su forma compensatoria.

El concepto de política pública no tiene una traducción directa del inglés a las lenguas neolatinas, en razón de que su génesis anglosajona no se presta para tal efecto; el significado estricto del término políticas públicas surge y se aplica propiamente

en Estados Unidos (EUA). En nuestro texto, se emplea con un sentido estratégico especial para decir: lo que el gobierno y el Estado hacen (incluyen) o no hacen (excluyen) para contribuir con los objetivos de los poderes de la nación, reafirmar el orden social y proponer sus puntos de vista para conocimiento y comprensión de los problemas públicos en función de evitar conflictos y eludir cambios estructurales.

Las prioridades del gobierno dan curso a distintos programas encargados a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) o a la coordinación de ésta con organismos afines, con el objetivo de becar y prestar otros apoyos a: a) estudiantes de los sectores sociales más vulnerables de la población y que cursaron la EM en establecimientos educativos municipales y particulares subvencionados; b) estudiantes de ascendencia indígena, con el propósito de facilitar su acceso al sistema educativo; c) escolares en situación vulnerable de zonas aisladas de establecimientos educativos reconocidos por el Estado, para la integración territorial; d) estudiantes de EM con riesgo de retiro, matriculados en establecimientos focalizados por el MINEDUC, para la retención escolar, a fin de que culminen los 12 años de escolaridad obligatoria, y e) egresados de la EM, modalidad C, para apoyo a la práctica profesional durante un año (JUNAEB).

¿Qué resultados obtienen los postulantes a la universidad en la PSU? Según estadísticas recientes, las condiciones socioeducativas extreman las posiciones de los grupos estamentales de jóvenes que postulan a la universidad; el 20% más rico de este universo goza de cinco veces más cobertura que el segmento más pobre. En un análisis del informe preparado por la OCDE y el BM sobre la educación superior en Chile, Eguiguren y Soto (2010: 16) sostienen: “Luego de siete versiones de la medición, es posible afirmar que la PSU como herramienta de selección ha sido perjudicial para



los alumnos provenientes de sectores más desposeídos, aumentando aún más las diferencias en relación a quienes pertenecen a los sectores más acomodados”.

La población de estudiantes que rinden la PSU abarca un espectro amplio de ingresos familiares mensuales (cuadro 3); la distancia entre sus extremos, medida en tramos (duodeciles), es por lo menos 11 veces el ingreso menor.

La agrupación de datos por posicionamiento socioeducativo en la PSU 2009 muestra que el 47.7% de todos los resultados se ubica entre los 450 y los 600 puntos (cuadro 5), rango suficiente para aspirar a carreras de prestigio social aceptable en algunas universidades. Deja ver además que el 48.3% de los postulantes ubicados en el tramo más bajo de ingresos familiares (T1) obtiene menos de 450 puntos, por tanto, no tiene

Cuadro 3. Tramos de ingresos familiares mensuales (en dólares EUA) de rendidores de la PSU 2010

T 1	T 2	T 3	T 4	T 5	T 6	T 7	T 8	T 9	T 10	T 11	T 12
< = 288	288-576	576-876	876-1,152	1,152-1,440	1,440-1,728	1,728-2,016	2,016-2,240	2,240-2,592	2,592-2,880	2,880-3,168	>= 3,168

Fuente: Elaborado a partir del CRUCH, 2010.

Cuadro 4. Distribución de puntajes PSU 2009 por tramos de ingresos familiares (absolutos)

	TRAMO													
PUNTAJE	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	SI	Total
Menos 450	27 521	33 613	11 480	4 152	1 999	984	813	288	151	122	113	465	34	81 735
450-600	25 724	44 411	22 473	11 069	6 776	3 737	3 548	1 777	976	804	868	3 996	23	126 182
601-700	3 379	7 388	5 387	3 517	2 832	1 934	2 096	1 426	729	792	812	5 786	0	36 078
Más 700	300	777	697	491	472	378	449	362	199	201	234	2 834	0	7 394
TOTAL	56 924	86 189	40 037	19 229	12 079	7 033	6 906	3 853	2 055	1 919	2 027	13 081	57	251 389

Fuente: Elaborado a partir del CRUCH, 2010.

Cuadro 5. Distribución de puntajes PSU 2009 por tramos de ingresos familiares (%)

	TRAMO													
PUNTAJE	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	SI	Prom.
Menos 450	48.3	39.0	28.7	21.6	16.5	14.0	11.8	7.5	7.3	6.4	5.6	3.6	59.6	20.8
450-600	45.2	51.5	56.1	57.6	56.1	53.1	51.4	46.1	47.5	41.9	42.8	30.5	40.4	47.7
601-700	5.9	8.6	13.5	18.3	23.4	27.5	30.4	37.0	35.5	41.3	40.1	44.2	0.0	25.0
Más 700	0.5	0.9	1.7	2.6	3.9	5.4	6.5	9.4	9.7	10.5	11.5	21.7	0.0	6.5
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaborado a partir de DEMRE, 2010.



Cuadro 6. Porcentajes de rendidores de la PSU 2009 con menos de 450 puntos por tramos de ingresos familiares

T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	SI	TOTAL
48.3	39	28.7	21.6	16.5	14	11.8	7.48	7.35	6.36	5.57	3.55	59.6	32.51

Fuente: Elaborado a partir de DEMRE, 2010.

oportunidad de ingresar al nivel universitario; y que sólo el 0.5% de este mismo segmento alcanza más de 700 puntos, indicadores de su alta vulnerabilidad socioeducativa (cuadro 6). En cambio, la situación del tramo socioeconómico más alto (T12) es diametralmente opuesta, en el sentido de que sólo el 3.6% de los estudiantes no alcanza los 450 puntos y que otra parte seis veces mayor (21.7%) logra más de 700 en la misma prueba; los rendidores con mayores recursos se ubican, en general, por encima del promedio y, por esta condición, se colige, se posicionan mejor para postular a las carreras con mayores tasas de retorno y prestigio social. En consecuencia, la distribución progresiva de los puntajes de la PSU 2009 tiende a ser directamente proporcional a los ingresos familiares (T1-T12): a mayor solvencia económica del grupo familiar, mayor rendimiento del estudiante.

El rendimiento anual varía, pero aproximadamente uno de cada cuatro rendidores de la PSU, conscientes de las implicaciones socioeconómicas de los estudios superiores, se matricula en la formación técnico-profesional (CRUCH, 2009), ofrecida por los institutos profesionales públicos y privados, y algunas universidades; su costo es menor que el de las licenciaturas.

El gobierno sostiene que la educación privada mejora la calidad de la enseñanza y que la educación pública “la daña” (Piñera, 2011);¹³ esta posición apuesta a la diversidad y extensión de la cobertura escolar por medio de instituciones

particulares, pero omite que, primero, la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), y luego, la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), tienen su origen en el marco de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129) para auditar académicamente a las instituciones de este nivel, precisamente, a partir de la situación insostenible por el zafarrancho de negocios de los años ochenta. Entonces, sólo es aceptable afirmar que hoy, con la privatización, se compra a mayor precio la calidad educativa y que los sectores sociales en situación vulnerable, los mayoritarios, no pueden hacerlo.

En 2009 se observa cierta tendencia a la feminización de la PSU. La inscripción femenina alcanza el 52.9% y la masculina, el 47.1%; no obstante, los resultados favorecen al 28.7% de los hombres contra el 25% de las mujeres (DEMRE, 2009). Una hipótesis sostiene que se trataría de diferencias relativas. Si bien en 2008 el 90.7% de las mujeres inscritas y el 89.3% de los hombres rinden la PSU, el porcentaje femenino que obtiene más de 475 puntos es menor que el masculino; sin embargo, las mujeres logran mejores resultados que los hombres en el área de lenguaje y éstos lo hacen mejor que ellas en el área de matemáticas.

También se postula que las diferencias en el rendimiento en la PSU tienen más bien una causa distinta, asociada a una determinación más cultural que biológica producto de la experiencia educativa del alumno.

¹³ A rgumentaciones tanto a favor como en contra de la educación pública dan por supuesto que ésta es gratuita; en realidad, no es así, porque las fuentes de su financiamiento proviene de las tributaciones y otros ingresos públicos.



Cuadro 7. Inscritos de ambos sexos en la PSU

<i>Sexo/Año</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>
Femenino	92 954	112 980	116 904
Masculino	83 360	98 281	99 977
Totales	176 314	211 126	216 881

Fuente: DEMRE, 2009, Documento 01/09.

Cuadro 8. Puntajes de ambos sexos mayores a 475 puntos en la PSU (%)

<i>Sexo/Año</i>	<i>2006</i>	<i>2007</i>	<i>2008</i>	<i>Promedio</i>
Femenino	55.84	55.39	55.79	55.67
Masculino	61.98	62.22	62.55	62.25

Fuente: DEMRE, 2009, Documento 01/09.

De cualquiera manera, la medición del “rendimiento” involucra en forma silenciosa los sentimientos de competencia y autoestima del estudiante. Se funda en la observación de conductas manifiestas ante estímulos cognitivos y de otros tipos que suponen un repertorio acotado de respuestas. José Bleger (1968) y otros autores sostienen que los procesos de aprendizaje tienen en realidad un carácter interno, no visible para el ojo, de suerte que las evaluaciones de las conductas manifiestas comportan un alto grado de opacidad o incertidumbre; hay aspectos y contenidos subjetivos que, por razones poco conocidas, no se muestran como evidencias ni tampoco se orientan necesariamente según patrones preconcebidos. Digamos que esperar conductas de aprendizaje “típicas” y manifiestas en los estudiantes es apostar a una educación estereotipada, tomada de un molde y resistente al cambio.

La PSU es, en ese sentido, un instrumento destinado a seleccionar a quienes teóricamente tienen mayores probabilidades de éxito educativo en el

primer nivel de la universidad, pero no a conocer las diversas propiedades personales y actividades (técnicas, pasos, medios, etcétera) asimiladas por los estudiantes para responder a las pruebas de las cuatro áreas de conocimiento que la componen; por tanto, se requiere un dispositivo confiable que deleve la opacidad de su medición.

La prueba pone al postulante ante una situación inminente para la que aún no tiene todas las pautas de respuestas y que vive con relativa desorganización mental y ansiedad, relacionadas con sus experiencias de vida, sus cualidades individuales, su trayectoria educativa y su consistencia familiar. La desorganización de sus vivencias corresponde cognitivamente a una fase de acomodo intelectual, como la denomina Jean Piaget, en la que el sujeto es movido por la necesidad de un cambio cualitativo en su esquema de pensamiento. Esta movilización de su estructura inteligente puede conducir a una modificación de la que ya posee, o bien, a la creación de una nueva para él o para otros, y con posterioridad a su posible asimilación y estabilización.



Ocurre que el postulante experimenta ansiedad por su confrontación con lo que sabe y no sabe en la prueba y, en consecuencia, cierta inseguridad ante las probabilidades de éxito o fracaso, vista su historia académica y social. Es el momento en que la medición del desempeño le revela su confrontación con un fuerte condicionante del soporte material y social de su vida futura, pero sin evidenciar que se trata de una técnica depurada e inefable de cómo el poder socioeducativo se hace invisible para los ojos de la población y se infiltra como factor discriminatorio. La técnica en sí misma no pervierte la prueba, refina los resultados, los precisa, pero sirve para justificar la extensión de las diferencias socioeducativas.

Los jóvenes con mejores resultados en la PSU, en general, ubicados en los tramos de ingresos familiares medios altos y superior (T8-T12), tienen altas probabilidades de ser aceptados en la universidad y la carrera de su interés, además de la posibilidad de obtener un crédito universitario en el caso que postulen a una institución perteneciente al CRUCH. Quienes alcanzan puntajes apenas aceptables, cuya posición socioeducativa se ubica, en general, en los tramos bajos y medio (T1- T7), pueden obtener apoyos oficiales compensatorios y *remediales*. Esta política ha motivado controversias toda vez que se argumenta que el valor agregado de la PSU favorece a quienes más tienen, lo que contribuye —se enfatiza— a una mayor inequidad social.

La diferencia significativa entre la cantidad de los jóvenes inscritos en la PSU y los matriculados en las universidades (17.96%) se puede explicar por razones conocidas. Los postulantes que obtienen los puntajes aprobatorios más bajos suelen elegir entre una carrera universitaria alternativa (segundas o terceras opciones), una carrera que otorgue un título profesional o técnico-superior, no el grado académico de licenciatura, reservado por ley sólo para las universidades, mejorar el puntaje, por lo que intentan rendir de nuevo la prueba o desistirse de los estudios superiores y optar por el trabajo.

Una vez superada la PSU y aceptados en una carrera, la mayoría de los ingresantes deben recurrir al crédito universitario; en algunos casos, incluso el pago inicial de la matrícula significa un gran esfuerzo familiar. Para mantener las becas, deben mantener buenos rendimientos.

A las puertas de las universidades

Después de rendir satisfactoriamente la PSU, los aspirantes se proponen un destino académico e institucional concreto; aquellos que lo solicitan son orientados en línea por el DEMRE y pueden ensayar sus opciones preferenciales en la *web*. Aunque hayan recibido orientación vocacional y profesional en sus colegios, y hayan sido asistidos vía internet para la elección de la carrera de su preferencia, no llegan a tener un concepto anticipado

Cuadro 9. Evolución de la PSU 2004-2009

Condición/Año	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Inscritos	159 249	176 680	182 761	242 155	240 851	277 420
Rendidores	153 383	169 376	176 314	211 261	216 892	242 130
Postulantes	66 947	76 292	77 765	87 617	81 909	92 154
Seleccionados	52 431	56 547	58 329	62 188	63 045	64 784
Matriculados	42 782	45 785	46 798	48 913	49 274	49 825

Fuente: elaborado a partir de DEMRE, 2010: Estadísticas para 2004, 2005, 2006, 2007, 2008 y 2009.



de universidad en la que recibirán formación durante cuatro y medio, cinco o seis años; ignoran que se trata de una organización superior en transición, aún no enteramente redefinida por la posmodernidad, rediseñada y sujeta a correcciones según transcurran las experiencias específicas del país y se definan con claridad las características de la época. La universidad o la organización educativa superior que lleve su nombre irá haciéndose con ellos, modelándose con el hacer, pero lo que no se dice es que, de no haber una modificación del rumbo que están emprendiendo las universidades —y no se trata de ajustes o rectificaciones de errores “organizacionales”, sino de modificaciones estructurales—, su curso y sus efectos se orientarán linealmente, apoyados en argumentos técnicos, la racionalidad política y los intereses económicos, hacia la inserción independiente en segmentos del mercado. Los demás aspectos de la cultura, entre ellos la investigación teórica y el desarrollo de líneas estratégicas de acción, se verán aún más constreñidos que en el momento actual. Los jóvenes no son el futuro, el potencial que se les atribuye, sino —según lo están demostrando— el presente en plenitud.

Privatización del tercer ciclo educativo

En las décadas recientes, Chile se muestra pujante y exitoso en su macroeconomía, pero también marcado por la incertidumbre, el *presentismo* y el intelecto puesto al servicio de los mercados. Desde hace más de 20 años, la misión de la universidad comienza a diluirse en innovaciones modernizantes e intereses diversos, al mismo tiempo que la inteligencia social toma distancia ideológica del Estado para asumir el papel que se le asigna en una sociedad donde se pretende que todos sean comerciantes o profesionales independientes. El Estado asume, así, un papel subsidiario y, por lógica, restringe el financiamiento

directo a las universidades llamadas “tradicionales” (públicas y privadas orientadas socialmente al servicio público), incentiva la competencia entre ellas por la calidad educativa, excluye del subsidio a las universidades particulares y, por su condición de entidades no adscritas al CRUCH, las excluye también de la posibilidad de participar en licitaciones públicas, al mismo tiempo que priva a sus estudiantes de la posibilidad de obtener el crédito educativo solidario. No obstante, les reconoce autonomía académica, administrativa y financiera; y esto las autoriza para fijar sus aranceles a voluntad.

En reemplazo de la llamada “universidad latinoamericana”, por su composición organizativa napoleónica, aunque con especificidades originadas de la región, según Abeles (2003), se asume la idea de un sistema burocrático relativamente independiente. Los cambios impulsados por esta premisa son radicales y complejos, inhabilitan la reforma universitaria más importante en Chile después de la Segunda Guerra Mundial, hoy relegada a la historia oral silenciosa y plagiada de las bibliotecas: la reforma académica y estructural de 1968. Este cambio es iniciado por el movimiento estudiantil de la Universidad Católica de Valparaíso (UCV), en 1967, y se extiende rápidamente al resto del país, en un intento de refundación institucional, basado en un “compromiso frente al hombre, la sociedad y el mundo” (Allard, 2002: 51). La experiencia señera del movimiento estudiantil, que atrajo a una parte importante de la comunidad académica —al que no se hace referencia en estos días para no hablar de la irrupción de la clase media en un escenario de reivindicación política y cultural hoy inconcebible—, sorprende por su dinámica, su proyecto de gobierno y organización, el ambiente de consecuencia con los valores de la universidad y la sociedad democrática a la que aspira, y su propuesta curricular. Entre las acciones efectivas de su estrategia sobresalen:



- La creación de un organismo colegiado superior con participación de autoridades, profesores y estudiantes.
- La sustitución de la organización basada en facultades, con función exclusivamente docente, por institutos de investigación para la creación científica desinteresada, trabajo académico integrado por profesores y estudiantes, y desarrollo de la actitud crítica.
- La creación de nuevas carreras, diversificación de las existentes y reforzamiento de las tecnologías.
- La creación de centros interdisciplinarios y la orientación de la investigación a problemas relevantes para la universidad.
- La reforma del currículo tradicional según tres principios: libertad académica que permita al estudiante determinar sus inclinaciones y preferencias para un régimen individual de estudios; centralización del saber en disciplinas básicas cultivadas por los institutos y transmitidas a las escuelas profesionales, e integración del saber de los distintos campos en y por el estudiante.
- La flexibilización racional del currículo para que el estudiante desarrolle sus estudios con autonomía. Se ofrece un menú con asignaturas obligatorias y optativas que, al ser aprobadas, se les otorga valor en créditos en caso de cambio de carreras o reorientación de los estudios del interesado.

La Reforma Universitaria de 1967-1973 de la UCV retoma al menos cuatro postulados emancipadores de la Reforma de Córdoba, Argentina, de 1918: el cogobierno, la modernización científica, la gratuidad y la autonomía universitaria; y agrega la flexibilización curricular al servicio de la integración del saber y para provecho del estudiante, el nuevo actor que rediseña el escenario. Pero el modelo de universidad democrática y comprometida

con los procesos sociales es cancelado abruptamente por la Reforma Universitaria de 1981. La dictadura militar, en las últimas horas de su mandato, emite una serie de decretos con fuerza de ley para crear el sistema de educación superior, compuesto por las universidades, los institutos profesionales, los centros de formación técnica y los institutos superiores de las fuerzas armadas. Una consecuencia de esta medida es el rápido incremento de universidades en la década de los ochenta, cuya cantidad se multiplica por ocho, considerando la conversión de las sedes regionales en universidades autónomas, la conservación de las universidades públicas y privadas “tradicionales”, y la creación de los establecimientos particulares que se constituyen, en gran número, en empresas formadoras de “emprendedores” para generar empleos con valor agregado o cuyo verdadero interés es la oportunidad de negocio, a pesar de que legalmente son autorizadas como instituciones sin fines de lucro.

Los cambios relevantes posteriores se producen en la década de los noventa, principalmente por la necesidad de regulación del sistema, visto —para el olvido de muchos— que la apertura de la educación superior a la iniciativa privada trae por consecuencia debilidades en la calidad o, más bien, la incapacidad relativa de formar a los profesionales requeridos por la transformación productiva de cara a los tiempos. Al cambiar de siglo, se introduce una innovación institucional para el desarrollo sustentable de la universidad: la descentralización de la gestión y la reorganización académica. Una de sus implicaciones es que las academias, antes herméticas, casi autistas y dedicadas a la producción y transmisión de conocimientos y habilidades humanísticos y científicos, desligadas o desfasadas del aparato productivo, pasan a ser porosas y a asumir la tarea de la formación en competencias, “un aprendizaje más activo centrado en el estudiante y fundamentalmente orientado a la práctica profesional” (CINDA, 2009: 16).



No obstante, el concepto de universidad en transformación —que innova para articularse interna y externamente— no contiene un modelo explícito de economía del conocimiento que pueda prescindir de la dimensión social y en el que el egoísmo y la competitividad individual, principios fundamentales del liberalismo, configuren de verdad un paradigma y no una apuesta pragmática, intelectualmente muda. Roland Barnett (2002: 128) es tajante en su análisis de la universidad en la nueva era, cuando dice que “sin conversación no hay universidad”. En el mismo sentido, Rooney y Hearn (2003: 120) argumentan que los modelos empresariales ignoran “que el conocimiento tácito no puede ser apropiado por parte de una entidad institucional, ya que reside en las personas”. La circulación de la información de los modelos de mercado no funciona en una entidad donde se necesita dialogar y debatir, enriquecer y matizar las ideas, además de la confrontación y el diálogo de sus actores con el entorno. ¿De qué se trata, entonces, la visión parca de la universidad del conocimiento a corto plazo? “En el mejor de los casos, la ideología de la mercantilización deja entrever una comprensión ingenua y adolescente de control, poder y competencia” (Ronney y Hearn, 2003: 120).

Las universidades y la rendición de cuentas

Con la promulgación del derecho a la libertad de enseñanza (1980) y la creación del sistema universitario (1981) emerge una cantidad considerable de proyectos de universidades particulares, orientados en distintas direcciones y con recursos y alcances diversos, en busca de “nichos” de inserción; muchos emprendedores en este sector quizás nunca llegan a preguntarse si sus pretensiones son viables o no, al menos, como oportunidades de negocio inexploradas. La heterogeneidad o el “desorden” institucional y la cuestionada calidad resultante de ese crecimiento acelerado —debido

a la ausencia de una regulación que garantice la confiabilidad del servicio a la población—, conducen más tarde a la adopción de medidas de evaluación institucional y de programas, en el convencimiento de que el mercado no cuenta con los mecanismos propicios para articular convenientemente el sistema y asegurar sus fines.

Pero se trata de algo más que de la incompetencia del mercado para ajustar el comportamiento de las universidades a normas generales; lo que se reconoce, sin expresarlo, es la incompatibilidad del interés particular con los propósitos de beneficio colectivo. En los casos que prevalece el interés particular (principio liberal clásico), éste se hace inmanente, actúa en función del yo; en cambio, los intereses plurales son trascendentes, van más allá del límite del ego, benefician a éste y los otros, y el coste es común (principio colectivista clásico).

Debido al anclaje de la libertad de enseñanza en la Constitución Política de 1980, para modificar ese derecho en el Congreso se requiere la aprobación por un mínimo de tres quintos de la votación senatorial, proporción que incluye a los senadores “designados” por el ejecutivo y no por elección popular. El propósito de regular la libertad de enseñanza se consigue sólo en 2007, en condiciones políticas negociadas entre el gobierno y la oposición, con el reemplazo de la LOCE por la Ley General de Educación (LGE).

Con la creación del sistema universitario en 1981, las instituciones aumentan de ocho a 65, pero su cantidad decrece después del *boom* de los años ochenta en casi 11% como expresión del ajuste del sistema. A pesar del incremento real, este sistema es pequeño comparado con el de otros países de América Latina, tales como México, Brasil y Argentina. En 2009, la matrícula universitaria total en el país es de aproximadamente 300 mil estudiantes; la Universidad de Chile, la mayor, la más antigua, la más compleja y la mejor posicionada se encarga del 10% de la cobertura



nacional. En general, las universidades chilenas son pequeñas, según el criterio de la UNESCO; sólo 13 de las 25 autónomas tienen más de 10 mil estudiantes y las particulares pueden contener aún menos población.

En el recuento nacional de 2009, las universidades reconocidas y funcionando son 58 (CRUCH, 2009). A las 25 que tienen estatus autónomo se las denomina “tradicionales”, porque ya existían en el momento del parte-aguas de la privatización en 1981 o porque fueron sedes regionales declaradas autónomas a partir de esa legislación. De este conjunto autónomo, 16 son del Estado, seis pertenecen a la iglesia católica y tres a corporaciones particulares. Todas tienen por finalidad el servicio público sin fines de lucro y se hallan adscritas al CRUCH, organismo público independiente, creado en 1950, que coordina sus actividades en nivel nacional.

Las restantes 33 corporaciones surgen como expresión del derecho a la educación y la libertad de enseñanza (*Diario Oficial*, 3 de enero de 1981). Son supervisadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA)¹⁴ que, desde noviembre de 2009, con base en la LGE, cautela y promueve la calidad de la educación escolar y de la educación superior, en sustitución del desaparecido Consejo Superior de Educación (CSE).

Esa suerte de ebullición de universidades privadas compitiendo entre sí —aunque advertidas de que se constituyen sin fines de lucro— deviene en poco tiempo un enfoque de mercado libre, donde prevalece la intención de operarlas en función de la ganancia. Al inicio, algunas empresas educativas no miden adecuadamente los riesgos y apelan a medidas del derecho mercantil, buscando la quiebra; la apelación a la intervención oficial en este asunto se traduce entonces en una demanda regulatoria del sistema y en jurisprudencia para aquellas corporaciones universitarias cuyo

patrimonio se encuentra en riesgo y el daño a terceros puede ser inminente. En ese caso, a partir de la definición regulatoria, optan por buscar su absorción por otra institución educativa mejor posicionada, cuya oferta e imagen corporativa ocupen un lugar destacado en la mente de sus clientes o posibles clientes.

Descentralización y auditoría académica

Las evaluaciones y acreditaciones, responsabilidades de la CNA, son los parámetros principales de confiabilidad en el sistema chileno. En el marco de la Ley de Aseguramiento de la Calidad 20.129, en 2008, la CNA descentraliza sus tareas y, como parte de su responsabilidad de verificar y promover la calidad de la educación superior, delega la primera de estas funciones en agencias externas para acreditación de carreras y programas de pregrado. En 2009, las agencias confirman la confiabilidad de carreras de 17 universidades del país (cuadro 10). Sin embargo, la delegación de la acreditación de carreras y programas en agencias independientes, hoy en incremento, ocasiona inconformidades por supuestas faltas de transparencia y por el costo económico que significa la acreditación, en especial para las universidades públicas, cuyos problemas de financiamiento se han acumulado y alcanzan ya, según jefes de carreras y programas, un punto crítico. Se prevé que la tendencia de estas instituciones, a pesar de los esfuerzos por contrarrestar los factores negativos, podría sobrepasar en mucho las tasas de precio-beneficio como también los niveles de endeudamiento recuperables a largo plazo.

Entre las universidades privadas, cuyo licenciamiento lo otorga el Consejo Nacional de Educación (CNE), organismo que interviene en sus apelaciones por decisiones de acreditación de la

¹⁴ Desde 2008, sucesora de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP)



Cuadro 10. Universidades del CRUCH acreditadas en 2009

1. Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCCH)
2. Universidad de Chile (UCH)
3. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)
4. Universidad Austral del Chile (AUCH)
5. Universidad de Concepción (UCONCE)
6. Universidad de Santiago (USACH)
7. Universidad Federico Santa María (UFSM)
8. Universidad Adolfo Ibáñez (UAI)
9. Universidad Alberto Hurtado (UAH)
10. Universidad Andrés Bello (UAB)
11. Universidad de Tarapacá (UTP)
12. Universidad del Bío-Bío (UBB)
13. Universidad Católica del Norte (UCN)
14. Universidad de Talca (UT)
15. Universidad del Desarrollo (UD)
16. Universidad Diego Portales (UDP)
17. Universidad de la Frontera (UF)

Fuente: CRUCH, 2009.

CNA, hay un subgrupo de corporaciones conocidas que, según Brunner, compiten con “el mismo rango de selectividad que las del Colegio de Rectores” (educarchile.cl). Pero en las estadísticas se observa también un subgrupo al que, en 2009, no se le concede la acreditación curricular (cuadro 11), debido al incumplimiento de lo que se propusieron formalmente hacer o cuyo reconocimiento se halla vencido. La cantidad de universidades no acreditadas o en proceso de actualización se reduce en 2010. Las universidades privadas con escaso soporte académico se ven obligadas a cambiar de visión y estrategia institucional en la medida que las circunstancias sociopolíticas y la competencia en el sistema las obligan a hacerlo.

“La universidad contemporánea se está disolviendo en el resto del mundo —afirma Ronald Barnett—. Su base clientelar, sus flujos de ingresos y sus actividades no hacen sino subrayar la disolución de las fronteras entre ella y el resto del

mundo” (Barnett, 2002: 36). La tendencia progresiva a fundir el quehacer académico con el social hoy da lugar a los *rankings* de universidades, de amplia difusión, dirigidos a una vasta clientela y guiados por encuestas de opinión o por el impacto de la imagen de las universidades en las redes. Los *rankings* ordenan las preferencias según criterios diversos y subjetivos, tales como la “visibilidad” de las universidades en la *web*, sus miembros académicos connotados mundialmente, el volumen y la calidad de publicaciones exhibidas, las citas de sus fuentes originales por terceros, etcétera. No es esperable que estas apreciaciones convengan entre sí, porque sus juicios se refieren a un mismo objeto, pero a aspectos diferentes del mismo. Por ejemplo, en la lista de la CNA como referente nacional de la verificación y promotora de la calidad de estas instituciones, las tres primeras universidades chilenas son, en orden de grado, la PUCCH, la UCH y la PUCV, atendiendo al cumplimiento del proyecto



institucional y a la evidencia de resultados eficaces y mecanismos de autorregulación y aseguramiento de la calidad interna. En cambio, para el *ranking* del Laboratorio de Cibermetría (CSIC) de España, esas universidades ocupan otros lugares, según la medición del “desarrollo y la aplicación de tecnologías a través de internet”. Igualmente, en el *ranking* 2009 de la revista *Qué Pasa* también varía el orden de las preferencias (cuadros 11 y 12). No obstante, probablemente por su reconocida trayectoria o reconocimiento social, un grupo de estos establecimientos aparece en forma consistente en los primeros lugares de los listados.

La última cuestión: ¿qué ocurre cuando los postulantes son admitidos en la universidad? Desde hace un tiempo, un grupo de universidades comprometidas con su misión aborda el problema de la inequidad educativa y la heterogeneidad de esta población con programas remediales, diseñados tanto para la integración de los ingresantes a la vida universitaria como para apoyo en distintas dimensiones de su desarrollo relacionado con las condiciones personales, familiares, étnicas y de procedencia geográfica, entre otros factores prioritarios.¹⁵ Estos programas se ocupan, en la medida de lo posible, de cinco contenidos, a saber:

Cuadro 11. *Ranking Mundial de Universidades en la Web: Top Latin America*

<i>Institución</i>	<i>Ranking mundial</i>	<i>Ranking continental</i>
1 Universidad de Chile (UCH)	4	182
2 Universidad de Concepción	15	502
3 Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCCH)	25	648
4 Universidad Federico Santa María (UFSM)	53	1 103
5 Universidad de Santiago (USACH)	56	1 145
6 Universidad Austral (UA)	58	1 167
7 Universidad de Talca (UT)	78	1 476
8 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV)	82	1 496

Fuente: elaborado a partir de *Ranking Web de universidades en el mundo*. Enero 2010.

Cuadro 12. *Ranking de universidades Chilenas 2009*

<i>Institución</i>	<i>Total puntos (Máximo 7.0)</i>
1 Pontificia Universidad Católica de Chile (PUCCH)	6.60
2 Universidad de Chile (UCH)	6.54
3 Universidad Federico Santa María (UFSM)	6.03
4 Universidad Adolfo Ibáñez (UAI)	5.84
5 Universidad de Concepción (UCONCE)	5.65
6 Universidad de Santiago (USACH)	5.48

Fuente *Revista Qué Pasa. Ranking de Universidades Chilenas 2009*.

¹⁵ Un estudio valioso y reciente sobre este tema es el “Diagnóstico de los programas de equidad en las universidades participantes en el Grupo Operativo de CINDA”, realizado por un equipo interuniversitario (CINDA, 2010).



familiarización, apoyo académico, apoyo económico, apoyo biopsicosocial y apoyo laboral.

La familiarización con la universidad consiste en dar a conocer al recién ingresado la distribución del espacio institucional, los servicios disponibles, el plan de formación académica, las alternativas curriculares, etcétera; es una introducción que generalmente se le encarga a una dirección o unidad de desarrollo institucional.

El apoyo académico opera por medio de programas diseñados para diagnosticar conocimientos y habilidades específicos, comprender conceptos básicos y manejar soportes técnicos necesarios para la carrera elegida; y programas de nivelación en materia de habilidades cognitivas, actitudes y procedimientos en el área de ingreso del estudiante, y de conocimientos, habilidades y competencias básicas para todas las carreras de la institución.

El apoyo económico al estudiante depende de la capacidad de la institución y consiste en ayudas eventuales o de duración limitada, mediante becas o préstamos, y en el enlace con otras instancias que tienen el mismo propósito. Estos programas se clasifican, según experiencias reportadas por el Grupo Operativo de CINDA (2010), en: a) ayudas arancelarias por mérito académico, discapacidad, escasos recursos, proveniencia geográfica, etnia y otras razones; b) ayudas en dinero efectivo sin devolución, cuidado de menores, alimentación y alojamiento, y otros, y c) servicio de sustento, consistente en alimentación, alojamiento y cuidado de menores.

Los programas de apoyo biopsicosocial tienen como objetivo ayudar al estudiante a mejorar sus condiciones sociales, culturales, psicológicas y de salud integral, entre ellos, los que se orientan a las conductas de autocuidado (salud sexual, consumo de agentes tóxico-adictivos, alimentación y deportes); los de atención médica y dental, y asistencia psicológica.

Por último, los programas de inserción laboral son destinados a facilitar la *empleabilidad* (empleo satisfactorio y productivo, movilidad laboral, capacitación continua, etcétera), la actitud y aptitud del estudiante en el trabajo para su propio sustento y la responsabilidad sobre los suyos. Se trata de su desarrollo de competencias laborales, de su ocupación *part-time* y de su vinculación efectiva con el ámbito laboral al egresar de la carrera.

Este conjunto de acciones se ve mermado por los límites del financiamiento público a la educación, al que —sobre todo, hoy— se le reconocen responsabilidades sociales directas sobre los programas de formación, los aprendizajes, los métodos y las técnicas de enseñanza, pero con independencia de las condiciones básicas en las que se ejecutan.

El financiamiento

La autonomía universitaria es la facultad que tienen las universidades integrantes del CRUCH para decidir por sí mismas la forma cómo dirigirse, organizarse y funcionar para cumplir sus fines, diseñar y desarrollar sus programas y planes de estudio, y disponer de sus recursos económicos. Por su condición de entidades autónomas son acreedoras del Aporte Fiscal Directo (AFD) y el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), conforme al desempeño de su calidad. Por medio de este sistema, el Estado se hace garante de la calidad de las universidades acreditadas y, desde 1981, sustituye el financiamiento incremental por el de los subsidios directo e indirecto, basado en la competencia entre los individuos y entre las instituciones, y en los principios de la economía abierta.

Incentivos económicos

Un factor de primera importancia para la asignación del AFI es la excelencia académica de los postulantes que las universidades atraen a sus aulas o, lo que es igual, que se encuentren dentro del



**Cuadro 13. Aranceles anuales de pregrado en la Macro Zona Norte (dólares EUA).
Regiones I, II, III, IV y XV**

U. de Atacama	U. Arturo Prat	U. Católica del Norte (privada)	U. de Antofagasta	U. de La Serena	U. de Tarapacá
Pedagogías	Educación Parvularia	N/O	Pedagogías	Ped. Educ. Gral. Básica	N/O
3 660	2 802		3 768	2 832	
N/O	Contador púb. /Auditor	N/O	N/O	N/O	Contador púb./Auditor
	3 364				2 600
Geología	N/O	Geología	N/O	N/O	N/O
5 330		5 120			
Derecho	Derecho	Derecho	Derecho	N/O	Derecho
4 810	4 026	5 120	5 240		3 860
Ings. Civiles	Ing. Civil Industrial	Ing. Civil Industrial	Ingeniería Plan Común	Ing. Civil	Ing. Civil
4 492	7 652	4 940	4 898	4 360	4 040
N/O	N/O	Medicina	Medicina	N/O	N/O
		7 286	7 364		

Fuente: elaborado a partir de Aranceles 2010 por alumno de las respectivas universidades.

**Cuadro 14. Aranceles anuales de pregrado en la Macro Zona Centro (dólares EUA).
Regiones V, Metropolitana, VII y VIII.**

U. Católica de Chile	U. de Chile	Universidad de Santiago	U. Católica de Valparaíso	U. de Talca
Arquitectura	Arquitectura/Urbanismo	Arquitectura	Arquitectura	Arquitectura
5 854	5 284	5 284	5 854	5 434
Agronomía/Ing. Forestal	Ing. Agronómica/Forestal	Ing. Agronómica/Forestal	Agronomía	Agronomía
7 220	5 804	5 804	5 854	4 688
Arquitectura	Arquitectura/Urbanismo	Arquitectura	Arquitectura	Arquitectura
5 854	5 284	5 284	5 854	5 434
Derecho	Derecho	Derecho	Derecho	Derecho
7 420	6 144	6 144	5 854	4 664
Medicina	Medicina	N/O	N/O	Medicina
9 480	7 792			8 088
Ing. Civil Industrial	Ingeniería	Ingeniería	Ing. Civil Industrial	Ing. Civil Industrial
5 854	9 080	7 084	5 854	4 940
Psicología	Psicología	Psicología	Psicología	Psicología
5 854	4 438	4 438	5 854	4 939
Pedagogía Gral. Básica	Lic. Ed./Ed. Parv./Bás. Inic.	N/O	Educación Gral. Básica	Educación Básica
5 740	4 438		3 196	2 894

Fuente: elaborado a partir de Aranceles 2010 por alumno de las respectivas universidades.



**Cuadro 15. Aranceles anuales de pregrado en la Macro Zona Sur (dólares EUA).
Regiones IX, X, XI, XII y XIV**

U. de Concepción	U. de la Frontera	U. del Bío-Bío	U. Austral	U. de Magallanes
Agronomía	Agronomía	N/O	Agronomía	Agronomía
4 688	4 114		5 500	4 764
Arquitectura	N/O	Arquitectura	Arquitectura	Arquitectura
4 820		4 618	5 500	5 680
Derecho	N/O	N/O	Derecho	Derecho
5 272			4 960	5 714
Medicina	Medicina	N/O	Medicina	N/O
8 286	6 758		7 000	
Ing. Civil Industrial	Ing. Civil Industrial	Ing. Civil Industrial	Ing. Civil	Ingenierías
5 368	4 154	4 252	4 960	5 714
Psicología	Psicología	Psicología	Psicología	Psicología
4 939	3 980	4 550	4 980	5 630
Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía
2 790	2 654	3 132	3 560	3 874
Contador Púb./ Auditor	Contador Púb./ Auditor	Contador Púb./ Auditor	N/O	Auditoría
3 261	3 344	3 406		5 714

Fuente: elaborado a partir de Aranceles 2010 por alumno de las respectivas universidades.

rango de los 27 500 mejores puntajes nacionales de la PSU. Indicador utilizado igual para la asignación del subsidio indirecto a las instituciones que para el otorgamiento del crédito universitario a los alumnos destacados en la PSU y otras medidas de apoyo oficial e institucional a los postulantes. Pero la distribución del rendimiento en la prueba evidencia que, mientras el 50.2% de los rendidores se ubica en el rango de los 450-600 puntos, sólo aceptables para carreras de bajo perfil, el 14.4% ingresa en el segmento de los 601-700 puntos, requeridos para carreras con mayores tasas de retorno, y sólo el 2.9% de los candidatos obtiene 700 o más puntos, que los hacen acreedores de las carreras *top* y los mejores apoyos públicos o privados.

En el ambiente chileno de libertad de enseñanza y autonomía financiera, la posibilidad de

estudiar una carrera de calidad depende del costo del servicio y no necesariamente de la categoría o calidad de la universidad que lo ofrece (si ésta es subsidiada o privada, si está acreditada o si sólo cuenta con licenciamiento). Tampoco depende enteramente del costo de los insumos, pero el gasto educativo siempre recae en el estudiante o su grupo familiar. En los cuadros siguientes se aprecian notables diferencias en los aranceles anuales de carreras de universidades del CRUCH en las tres macro zonas del país.¹⁶

En los tres cuadros anteriores se observa una diferencia considerable en el costo anual de las carreras ofrecidas por las universidades del CRUCH a lo largo del país; su valor mínimo de mercado es de 2 600 dólares (EUA) anuales¹⁷ (ramas de la Educación, en el norte y el sur, y Contador Público, en el norte) y

¹⁶ No se trata de una muestra propiamente tal de aranceles universitarios, sino de una referencia que tiene el propósito de ayudar al lector a formarse una idea somera de costos anuales para los estudiantes, con el valor aproximado de 1 dólar (EUA) en 500 pesos chilenos (\$), al cambio de septiembre de 2010.

¹⁷ Cálculo hecho sobre el promedio del valor del dólar en septiembre de 2009.



máximo de 9 480 al año (Medicina, en el centro). Los aranceles de una misma carrera pueden ser similares en universidades de una misma macrozona (por ejemplo, Arquitectura, en el centro) o notoriamente disímiles (Ingeniería Civil Industrial, en el norte). Contra lo que sugiere el sentido común, el factor financiamiento o subvención a las instituciones superiores no determina el costo de las carreras, sino —como se ha dicho— su valor de mercado.

Al confrontar los ingresos familiares mensuales con los aranceles de pregrado por macrozonas, se observa que esas tarifas determinan las opciones reales de estudio para los jóvenes, es decir, aquellas que pueden financiar. Los créditos privados para pago total o parcial de aranceles son una pesada carga para padres y egresados universitarios; y los créditos que otorgan tanto el Fondo Solidario de Crédito Universitario —destinado en 59.23% a la cobertura educativa de las instituciones públicas y en 40.77% a las particulares con aporte oficial (CNA, 2010)— como el programa de Crédito con Aval del Estado, requieren por ley rendimientos académicos competitivos y condiciones socioeconómicas familiares insuficientes para sostener los estudios universitarios. Cada universidad y cada carrera determinan los puntajes mínimos de la PSU para admisión de los candidatos, en un rango de 450 a 850 puntos, aunque teóricamente y en general pueden considerarse aceptables los resultados superiores a los 600, dependiendo del máximo relativo alcanzado cada año y que —dicho de paso— va en incremento. Por tanto, esta ponderación varía y condiciona el ingreso y, en consecuencia, indirectamente, la aprobación de los créditos, dado que la entrega de la ayuda requiere que los solicitantes se hallen matriculados. La calidad educativa, pues, está indisolublemente ligada al costo que puede asumir el estudiante.

Conclusiones y comentarios

El sistema educativo chileno es complejo y

heterogéneo; surge en condiciones sociopolíticas que imponen el cambio y se prestan para experimentar las políticas neoliberales trazadas desde las organizaciones de Bretton Woods y la Escuela de Chicago. Su estructura empalma con la estructura social del país. Las diferencias estamentales o de clases encuentran en las modalidades y los tipos de establecimientos de EM, especializados en segmentos del mercado, un espacio *ad hoc*. Los dos primeros ciclos de la enseñanza, a pesar de su amplia cobertura, son una suerte de impronta social de la que depende en gran medida la admisión a la universidad.

Si bien la cobertura escolar y la expansión universitaria tienen como horizonte la *empleabilidad* que suma puntos a Chile para posicionarse en las evaluaciones internacionales, el sistema reproduce capacidades desiguales en los estudiantes. Mientras la sofisticación técnica del proceso de transición del colegio a la universidad se eleva sobre las diferencias socioeducativas del país, las políticas públicas hacen lo posible por paliarlas, en especial, para sostener la imagen país, cuyo lema es: “Chile siempre sorprende”.

Pareciera que el financiamiento público de la educación constituyera un capital pasivo de la nación, sólo adeudos y deberes, pero la erogación del Estado en esta materia tiene como contrapartida la generación de un activo nacional, bienes y derechos que no son propiedad de particulares, y que deben ser redistribuidos con justicia social.

La razón práctica domina la mentalidad social, sublima los procesos de selección por “rendimiento” y los ciudadanos aceptan las intrincadas reglas del juego para ingresar a la universidad sin advertir que en esto subyace una visión geopolítica. Considerando la perspectiva subliminal desde la que se organiza este sistema, el régimen chileno hace evocar de cierta manera el *apartheid*, por la segmentación social y la organización territorial de la educación.



La PSU disuelve técnicamente la importancia del desarrollo pedagógico en una selección del desempeño en los dos primeros ciclos educativos y en los contenidos curriculares abordados por los test para selección universitaria. A la hora de rediseñar este instrumento, se ha pasado por alto la cuestión: ¿qué conocimiento se tiene del postulante para admitirlo o no en la universidad si se miden sus aspectos cognitivos o atinentes a las materias escolares con exclusión de sus avances formativos o referidos a los valores y principios que debe propiciar la escuela? Las deficiencias en esta área deben ser atendidas posteriormente por las universidades, junto con la familiarización institucional.

El ingreso a la universidad tiene un precio real: la asociación del éxito escolar al costo educativo dentro del rango social del estudiante. Esta estrategia sociopolítica en busca de “jóvenes con

talento” desvirtúa en realidad “el derecho de los padres a educar a sus hijos y a escoger el establecimiento de enseñanza en que ello ocurra...” (LOCE, 1990). Pero la razón fundamental por la que no ocurre es que no se ha resuelto cómo alcanzar resultados educativos con calidad si se parte de condiciones diferentes y no se crea el medio y las circunstancias para lograr la equidad socioeducativa.

Hoy más que antes se buscan opciones a la confrontación entre el sistema de financiamiento público y el sistema de pago privado, sin embargo, en foros del país se debate insistentemente la alternativa de los aranceles de carrera diferenciados para quienes pueden pagar y quienes no pueden hacerlo. Esta opción significa —dicho con pocas palabras— poner el patrimonio material de Chile a disposición de sus necesidades culturales como república democrática y nación soberana. ■

Referencias

- Abeles, Tom (2003), “¿Por qué pagar por una educación universitaria?”, en Sohail Inalayatulla y Jennifer Gidley (comp.), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, Barcelona, 2003, E. Pomares, p. 107.
- Allard Neumann, Raúl (2002), *35 años después. Visión retrospectiva de la Reforma 1967-1973 en la Universidad Católica de Valparaíso*, Chile, Eds. Universitarias de Valparaíso de la UCV.
- Berrios, Felipe (2009), “Extranjero en su país”, en *El Mercurio, Revista del Sábado*, 3 de enero.
- Barnett, Ronald (2002), *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*, Girona, Pomares.
- Bleger, José (1968), *Psicología de la conducta*, Buenos Aires, Paidós.
- Brunner, José Joaquín *et al.* (2009), “Guiar el Mercado. Informe sobre la educación superior en Chile”, Viña del Mar, Chile, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, José Joaquín *et al.* (2009), “Guiar el Mercado. Informe sobre la educación superior en Chile”, Viña del Mar, Chile, Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, José Joaquín (2009), documento: <http://www.educarchile.cl>
- CINDA (2011). *El proceso de transición entre la educación media y superior. Experiencias universitarias*, Santiago de Chile, CINDA (Gestión Universitaria).
- CINDA (2010), *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*, Santiago de Chile, CINDA (Gestión Universitaria).
- CINDA (2010), *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*, Santiago de Chile, CINDA (Gestión Universitaria).
- Constitución Política de la República de Chile (1980), Santiago de Chile, Congreso Nacional de Chile.
- CRUCH (2009), *Anuario Estadístico 2009*, Santiago de Chile, CRUCH.



- CRUCH (2010), “Proceso de Admisión 2010: Antecedentes y Resultados”, en: <http://www.usach.cl/doc/pdf/Presentación>
- DEMRE (2010), documentos: http://www.demre.cl/psu/text/doc_tecnicos/p2010/confiabilidad2009.pdf; <http://www.demre.cl/text/pdf/p.2010/estadísticas>.
- DEMRE (2009), documento: <http://www.demre.cl/text/pdf/p2009/Compendio2009pdf>
- Diario oficial de la República de Chile (1981), Santiago de Chile, 3 de enero.
- Eguiguren F., Pablo y Sebastián Soto V. (2010), “El sistema de educación superior chileno a la luz del informe OCDE-Banco Mundial”, Santiago de Chile, Libertad y Desarrollo (Serie Informes, 129).
- Larrañaga, Osvaldo (1995), “Descentralización de la educación en Chile: una evaluación económica”, en *Estudios Públicos*, núm. 60, primavera, Santiago de Chile.
- Ley Federal de Educación de la República de Chile*, Santiago de Chile.
- MINEDUC (2009), “La educación superior en Chile”, Informe de la OCDE y el BM, Santiago de Chile.
- Piñera Echeñique, Sebastián (2011), *Artículo en La Jornada*, miércoles 6 de julio, p. 26, México.
- Ronney, D. y G. Hearn (2003), “Sobre mentes, mercados y máquinas: cómo pueden trascender las universidades la ideología de la mercantilización”, en Sohail Inayatullah y Jennifer Gidley (comps.), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad*, Girona, Pomares.
- Valdivieso, Juan Pablo, Andrés Antivilo y Juan Berrios (2006), “Caracterización sociodemográfica de estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en las universidades del Colegio de Rectores”, en *Calidad de la Educación*, núm. 24, primer semestre, Santiago de Chile.

Cómo citar este artículo:

Esquivel-Larrondo, Juan-Eduardo (2011), “Los postulantes a la universidad en Chile. Vicisitudes socioeducativas”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, ISSUE-UNAM/Universia, vol. II, núm. 5, pp. 52-80, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/137>. [Consulta: fecha de última consulta].