

ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL MÉRITO Y LA (RE) PRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD

Grupo de investigación CESCC - OPECH¹



Resumen

Diversas investigaciones han ido constatando factores que inciden en que el acceso a la educación superior universitaria en Chile esté impregnado de profundas inequidades, entre las que se cuentan principalmente los problemas que acarrea la PSU. En el entendido de que la universidad en Chile es vista principalmente como un instrumento de movilidad social capaz de atender a los problemas provocados por la desigualdad del país, se han ensayado diferentes políticas públicas orientadas a solucionar las diferencias de oportunidades en el ámbito de la educación superior. En ese contexto se enmarcan ‘acciones afirmativas’ y ‘políticas compensatorias’ que buscan aminorar dichas diferencias en las oportunidades, siendo el propedéutico tal vez su más claro ejemplo: este tiene por fin promover que los alumnos con mayores logros educativos de los cursos en colegios con alto riesgo social puedan entrar a la universidad independientemente de su puntaje en la PSU. Sin embargo, desde la perspectiva del presente trabajo, estas propuestas y sus respectivas políticas se consideran insuficientes dado que no logran ir más allá de la lógica meritocrática ni, por ende, superar las brechas sociales. Por lo tanto, se vuelve necesario volver sobre la evidencia empírica que conforma el fenómeno a la vez que indagar en fundamentos tanto teóricos como políticos que atiendan a él. En esta línea, las ciencias sociales se configuran como un ángulo de observación apropiado que puede dar luces tanto para estudiar el fenómeno como para actuar sobre él.

Palabras clave: Acceso, Educación Superior, Meritocracia, Desigualdades

¹ Felipe Acuña, Camila Arévalo, Fernando Baeza, Daniel Fredes, David González, Javier Herrada, Manuela Mendoza, Sebastián Osorio, Loreto Quiroga, Rodrigo Sánchez, Mario Sobarzo, Nathalie Zamorano.

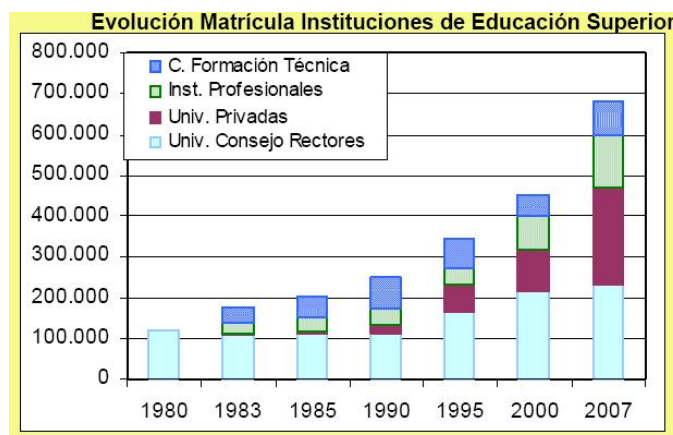
I. Introducción al problema de la desigualdad en la educación superior

Es un hecho que la educación superior en Chile se ha expandido y masificado: en 50 años la matrícula aumentó 30 veces, es decir, de 20.000 alumnos matriculados en instituciones de educación superior para 1957, en 2006 esta cifra aumenta a 651.000 alumnos (CNAP, 2007). Este proceso se inicia en los '60 a partir de una mayor demanda de mano de obra calificada por parte del estado, proceso que se intensificará a partir de 1967 gracias a la duplicación del financiamiento público en educación. No obstante, esta alza cambia de rumbo a partir de 1974, cuando con la dictadura militar el gasto público en educación se reduce bruscamente, llegando a disminuir en un 35% en 1981 a partir de las reformas de privatización. Con esto, el estado asumió un rol subsidiario y dejó que el mercado controlara la oferta (instituciones, carreras, etc) y la demanda educacional (posibles alumnos), con lo cual las universidades debieron buscar fuentes alternativas de financiamiento, fomentándose así la creación de universidades privadas y nuevas instituciones no universitarias de educación superior (Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica).

De este modo, las políticas implementadas en la década del '80 marcan el inicio de procesos de profunda privatización que constituirán al sistema de educación superior en un *mercado*, cuyas características principales son la ausencia de cualquier regulación externa, la competencia y la liberalización de la oferta y de la demanda (Brunner y Uribe, 2007). La consecuencia directa de la conformación de este mercado es la masificación y expansión del sistema de educación superior desde el sector privado mayoritariamente, procesos que no se detienen al terminar la dictadura, sino que más bien se consolidan, ello pese a que el gasto público en educación durante los gobiernos de la Concertación aumentó en un 140% entre 1990 y 2006.

Si bien esto es un hito sin precedentes, un estudio detallado del fenómeno arroja algunas características sumamente problemáticas que le acompañan: se trata de una expansión altamente segmentada en cuanto al tipo de instituciones (ver gráfico 1), pero sobre todo respecto al nivel socioeconómico de quienes acceden a la educación superior. En efecto, hacia el año 2003, sólo el 14,5% de los jóvenes del primer quintil (el más pobre) accedían a la educación superior, versus el 73,7% que lo hacía perteneciendo al quinto quintil, correspondiente al grupo más rico del país (Kremerman, 2007).

Gráfico 1



Fuente: Libertad y Desarrollo, 2008: 2

La condición de inequidad es tan flagrante que el año 2003 se alcanzó una diferencia de 4,6 veces entre los estudiantes del quintil 1 y el 5, en el ingreso a la Universidad (*Ibid*). En otras palabras, por cada estudiante de bajos recursos que con esfuerzos excepcionales logra acceder a la educación superior, cinco estudiantes de los sectores más acomodados, ingresan a la Universidad sin mayores problemas. Esto mismo destaca la OCDE, en su informe acerca de la educación superior en Chile (2009) cuando señala que “los alumnos de escuelas municipalizadas y familias más pobres tienen mucho menos posibilidades de aprobar la PSU que los de colegios privados y familias más ricas. Si la aprueban, es menos probable que logren los puntajes más altos que les permite tener acceso a los programas de apoyo financiero y a las mejores universidades”. Según el informe de la OCDE citado, algunas de las principales razones son: la desigualdad económica que se reproduce en la educación; la incapacidad de pasar el currículum completo por parte de la educación pública (lo que se manifiesta en que la diferencia en la PSU ha crecido respecto a la PAA); y el papel que cumplen los preuniversitarios en “preparar” a los estudiantes de mayores ingresos.

Lo anterior es constatado en otros estudios como el de Manzi, quien observa que “la composición socioeconómica de la matrícula de la enseñanza universitaria difiere notoriamente de la que existe en la enseñanza media”. Así, “mientras que en esta última existe una proporción equivalente de estudiantes correspondientes a establecimientos de dependencia municipal y particular subvencionada, muy superior a la matrícula de establecimientos particular pagados, la composición de quienes rinden las pruebas de ingreso muestra (...) una reducción de los alumnos

provenientes de establecimientos que reciben una subvención estatal, especialmente los de dependencia municipal, a favor de los estudiantes provenientes de colegios particulares” (2006: 187); se trata de una distinción de suma importancia, pues resulta evidente que los particulares educan con muchos recursos a estudiantes que vienen de contextos privilegiados (capaces de pagar su alto precio), mientras que los establecimientos subvencionados y aún más los municipales educan mayoritariamente con precarios recursos a estudiantes de contextos sociales y familiares riesgosos y complejos (condenados a estudiar en lo que se les ofrezca): Chile ofrece de este modo un desolador paradigma de la injusticia en materia educativa, y negar esto implica asumir la insostenible hipótesis de que la inteligencia está repartida desigualmente según la clase o el estrato social de pertenencia.

El presente artículo nace del esfuerzo conjunto del Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH) y el Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica (CESCC), ambos de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, como un intento por abordar el tema teniendo por eje el cuestionamiento de la ideología meritocrática en que se sustenta el actual sistema de educación y, más específicamente, en la educación superior. En primer lugar, se ponen en discusión los fundamentos teóricos y políticos que sustentan la situación de desigualdad del actual sistema de acceso a la educación superior (II); luego, se habla de las barreras estructurales que confluyen para restringir el acceso a universidades de alta selectividad (III); posteriormente, se exponen las políticas igualitarias que se han generado para hacer frente a dicha situación y se relevan sus insuficiencias (IV); por último, se delinean aspectos que una política de acceso debiera considerar para superar las mencionadas insuficiencias (V).

II. El mérito como principio legitimador de la desigualdad social

Incontables páginas han sido escritas respecto a la desigualdad social en distintas sociedades; éstas tienen que ver con diferentes aspectos según los cuales grupos de individuos se diferencian significativamente entre sí, teniendo causas y/o consecuencias verificables, ya sea en el ámbito económico, cultural, político, etc. En América Latina en general y en Chile en particular, el asunto de la desigualdad social tiene mucha relevancia, considerando el hecho de que se trata de la región del mundo con mayor desigualdad económica (o concentración de la

riqueza) en el mundo (CEPAL, 2008) y uno de los países más desiguales dentro de ella (Solimano y Torche, 2008).

En pocas palabras, esto es posible porque el contexto de las economías capitalistas es inseparable de la existencia de desigualdad social en diferentes ámbitos, y especialmente en el económico: unos tienen más y otros menos en la distribución social de las partes. A partir de ello, y en el entendido de que se trata de un fenómeno socialmente importante, se puede sostener que es inherente a las sociedades capitalistas la posibilidad de establecer un ordenamiento y una jerarquización de los distintos grupos sociales, lo cual es observado por las ciencias sociales, y la sociología en particular en términos de estratos o clases sociales. Existe al respecto una rica bibliografía; en la mayor parte de ésta se encuentra la preocupación por estudiar y entender las causas y consecuencias de dicha estratificación, así como las posibilidades que existen de transformarla.

Dentro del panorama general, se puede realizar la siguiente distinción de grandes enfoques analíticos: por un lado, el funcionalismo pone el foco en los efectos de la desigualdad, y apunta a entender y captar las diferencias sociales a partir de los hipotéticos rendimientos funcionales que aportan para la división del trabajo y el aprovechamiento del “talento desigual” que tendrían los individuos, lo que los haría merecedores de diferentes puestos de trabajo (desigualmente recompensados) de acuerdo a la escasez de sus capacidades en el sistema social, lo que implicaría tender a generar las condiciones para que todos los individuos tuvieran iguales oportunidades para ello (Davis y Moore, 1992); por otro lado, un enfoque que busca captar dichas diferencias en sus causas, entre las cuales se cuentan como principales los efectos que dicha estratificación tiene en la reproductibilidad intergeneracional de la diferenciación, ya sea por la existencia de un mecanismo estructural inherente a la economía capitalista –como la contradicción entre capital y trabajo en Marx-, o por los efectos que las dimensiones de la desigualdad tienen al constituirse como barreras a la movilidad social –el poder, el prestigio y el control del mercado en Weber-.

Respecto a este último enfoque, León y Martínez (2001:8) afirman, citando a Goldthorpe, que se trata de dos vertientes teóricas, la marxista y la liberal, que apuntan a dos preguntas diferentes: en la línea marxista, la pregunta es por la formación de las clases sociales y su incidencia en la acción colectiva, y en la tradición liberal, la pregunta es el por qué y cómo el

advenimiento de la sociedad industrial tendería a una movilidad social que diluye en cierto modo las clases sociales. Por cierto, en el mismo texto se sostiene que como ninguno de estos fenómenos ha ocurrido, las sociedades contemporáneas han dado paso a otra pregunta: el por qué persisten desiguales oportunidades de vida entre miembros de distintas clases sociales.

Las sociedades modernas, entre otros rasgos definitorios, suelen ser abordadas y entendidas como aquellas que afirman el valor de la equidad social y tienden concretamente hacia ella (Atria, 2004). Esto quiere decir que las sociedades son modernas cuando se basan en la igualdad de oportunidades de todos los individuos, no sólo respetando una igualdad jurídica, sino también promoviendo la supresión de las distintas barreras económicas y sociales que tienden a dificultar la realización del potencial individual (*Ibid*). En buena medida esta visión de sociedad fue impulsada por la corriente filosófica liberal, cuyo paradigma interpretativo de la realidad – marcado por el anhelo de una sociedad donde el estatus fuera plenamente adquirido y ya no transmitido- se basaba en la defensa del mérito individual como principio de orden y selección social. En este sentido, la desigualdad social no sería injusta, ya que se estaría ante un sistema que lleva a la cúspide a los más capaces, y en el cual los perjudicados deben su desgracia a la insuficiencia de su esfuerzo individual.

A partir entonces del marco referido, se puede entender el concepto de “mérito”, que contiene en su matriz, como elemento fuerte, la idea de individuo, en cuanto apunta a sujetos que no dependen de su entorno para ser quienes son. Detrás de esta idea de mérito, aparece el sustento de una sociedad que sería capaz de adoptar criterios imparciales de selección y organización de los roles que requiere por medio de sus sistemas escolares y la división del trabajo. Es en este punto donde el mérito como motor de una sociedad dada converge con la noción de movilidad social, pues ésta última se refiere a la existencia de una estructura de clases o estratos sociales permeables entre sí, permitiendo de este modo lograr equidad en el sentido de que los individuos podrían alcanzar cualquier posición en ella con independencia de su origen social. Pero hay que tener cuidado con estos conceptos, pues aunque la movilidad social y la idea de mérito parecen ir de la mano, lo cierto es que rara vez se las encuentra juntas en la realidad; si discursivamente ambas son inseparables, en la realidad ninguna requiere de la otra necesariamente, y sus escasos encuentros han sido más bien históricamente contingentes.

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

A continuación se espera mencionar algunos elementos sobre el mérito que permitan cuestionar las características que comúnmente se le imputan, pero antes, se intentará acotar brevemente el concepto de meritocracia para evitar equívocos: en pocas palabras y considerando lo recién expuesto, se puede decir que la meritocracia alude a un modelo hipotético de sociedad que, por muy grandes que sean sus desigualdades entre las distintas clases, estas son completamente legítimas para la mayoría debido a que son resultado de las responsabilidades individuales de los distintos sujetos que las componen. Se trata de una ideología, en tanto la meritocracia es un conjunto de ideas interconectadas (y esto es independiente de su grado de formalización en tal o cual libro), que logra permear exitosamente las prácticas socioculturales de los individuos de modo tal que ellos se orientan en base a ella. Lo más interesante e impactante, sin duda, no es que los ganadores y exitosos se sientan merecedores de sus éxitos y victorias, lo cual parece bastante obvio; la fuerza real que puede tener esta ideología se puede observar cuando los perdedores, al ser interrogados por las causas de sus derrotas, tienden a soslayar por completo los condicionantes sociales que hay en el hecho de que se encuentren en la posición en que están, y más aún, se culpen a sí mismos de su situación.

Enfocando el asunto en los aspectos educacionales relacionados con la movilidad y el mérito, es bastante pertinente la discusión que sintetizan Wormald y Torche respecto al tema. Estos autores señalan que la expansión de la cobertura educacional ha sido un correlato de las sociedades modernas, lo que convierte los méritos educacionales en un mecanismo clave para obtener una ocupación bien cotizada. En esa línea se entendería que varios autores adviertan que esto constituye un fenómeno que tiende a igualar las oportunidades de integración y movilidad social, y a su vez sería una tendencia que se refuerza a sí misma llevando a las sociedades a una

situación en que los logros ocupacionales están condicionados con "una creciente importancia del mérito por sobre criterios vinculados con el origen social de las personas" (2004: 29). Este mismo proceso de desarrollo de las sociedades decantaría en la imposición de "criterios de selección y promoción de las personas basados en el desempeño individual", desempeño que se adquiriría mediante la educación, de modo que esta última se convertiría en el instrumento más importante para lograr la igualdad en la estructura de oportunidades en la actualidad..

Pero no pocas investigaciones han arrojado evidencia diametralmente opuesta a las tesis meritocráticas. Passeron y Bourdieu (2001) llevaron a cabo la más emblemática y conocida de estas investigaciones. Sintéticamente se puede decir que en ella concluyeron que en las aulas se enseña una cultura determinada, que es la de las clases dominantes, y por tanto los criterios de evaluación y el éxito de los alumnos dependen mucho más de la adscripción a un determinado *habitus* de clase que al desempeño individual. En ese sentido el éxito es heredado y se encuentra vinculado a la distribución desigual de capital cultural y la noción meritocrática se transforma por ello, en palabras de Pierre Bourdieu, en "instrumento privilegiado de la sociodicea burguesa que confiere a los privilegiados el privilegio supremo de no aparecer como privilegiados", mientras que "logra tanto más fácilmente convencer a los desheredados de que deben su destino escolar y social a su falta de dones o de méritos cuanto más la desposesión absoluta excluya en materia de conciencia de desposesión" (Bourdieu y Passeron, 1996:269). Se puede hablar, además, de violencia simbólica en el sistema escolar en el sentido de que éste opera una imposición de la cultura dominante para imponer y convertir en legítimas las significaciones propias de la ideología aludida, encubriendo, preservando y reproduciendo las relaciones de fuerza y poder que se producen entre las clases sociales.

Otros autores críticos en la misma línea, han sostenido que las desigualdades sociales han sorteado la expansión educacional siendo el acceso diferencial a los distintos niveles de ésta un reflejo más del sistema de estratificación, convirtiéndola en un factor que puede tanto abrir la estructura de oportunidades como reproducir la existente, incluso pudiendo convertirse en un legitimador de aquella. Adicionalmente, estos enfoques han planteado que: (i) existen ventajas significativas en los hogares con mayor capital cultural a la hora de alcanzar más logros educativos; (ii) en cuanto al origen social diferenciado de los individuos, "la condición de nacimiento es un factor muy importante para determinar una futura (mejor o peor) inserción ocupacional"; (iii) el origen social de los individuos también afecta en segundo grado los logros

educacionales mediante la generación de disposiciones, aspiraciones o expectativas diferenciadas según el origen socioeconómico, es decir, las expectativas educacionales de los grupos sociales tienden también a perpetuar las desigualdades en la educación. Esto puede resumirse diciendo que, "en definitiva la desigualdad económica y cultural incide en la desigualdad de logro educacional y también ayuda a explicar el por qué individuos con el mismo logro educacional, pero de orígenes sociales diferentes, tienen distinta inserción en el mercado laboral" (Wormald y Torche, 2004:30).

Por su parte, según Atria, las evidencias son tajantes en tanto "la literatura indica que la expansión del sistema educacional en sí misma no necesariamente reduce las desigualdades de clase en cuanto a las oportunidades de logro educativo" (2004:39); más aun, investigaciones comparativas internacionales sostendrían que la expansión de la educación en sus diferentes niveles no reduce ni la desigualdad educativa, ni el efecto de origen social en sus respectivos logros, y que ineluctablemente el capital cultural de los hogares es mucho más determinante de los logros educativos en todos sus niveles (*Ibid*). Estos fenómenos redundarían en una acumulación diferencial de ventajas que apuntan indefectiblemente a una perpetuación de la dimensión de clase en la estructura social y en la estratificación ocupacional.

A pesar de esta discusión y de los cuestionamientos conocidos a las ideas habituales en torno a la educación, todo indica que el sistema de acceso a la educación superior se basa íntegramente en el supuesto de que aquellos individuos que alcanzan estudios superiores son los más talentosos entre sus pares, y que recibirán mejores salarios en tanto sus futuras ocupaciones serán funcionalmente más importantes que otras. Entonces los posicionamientos en la estructura social y, por tanto, las desigualdades existentes al interior de ésta, serán comprendidos como dependientes de una meritocracia que, como realidad, tiene efectos diferentes a los esperados.

Ahora bien, lo que se sostendrá acá es que, tanto en Chile como en gran parte de los países con alta desigualdad, la ideología y el discurso meritocrático son reforzados con el objetivo de mantener la estructura social, y que una buena muestra de ello en Chile es el sistema de acceso a la educación superior, pues a pesar de la noble utopía meritocrática que aparentemente lo estructura por completo, es posible aseverar que en Chile la Universidad no funciona en base a ella, ni mucho menos como instrumento de movilidad social. Y paradójicamente, cuando se han

diseñado políticas coherentes con ambos principios, éstas ponen de relieve el hecho de que la meritocracia se proyecta sólo hacia los sectores de menores ingresos.

III. Barreras estructurales de acceso y universidades de alta selectividad

La situación de desigualdad evidenciada en el sistema de educación superior tiene gran parte de su fundamento en barreras estructurales de acceso², donde la Prueba de Selección Universitaria (PSU) se constituye como una de las más relevantes: en general, la proporción de estudiantes de establecimientos municipales que se matricula en instituciones universitarias es muy baja en comparación a los privados (ver gráfico 2), lo que se asocia al mal rendimiento que los primeros tienen en la PSU, rendimiento que sería aún peor si se descontaran del total a los liceos “emblemáticos”.

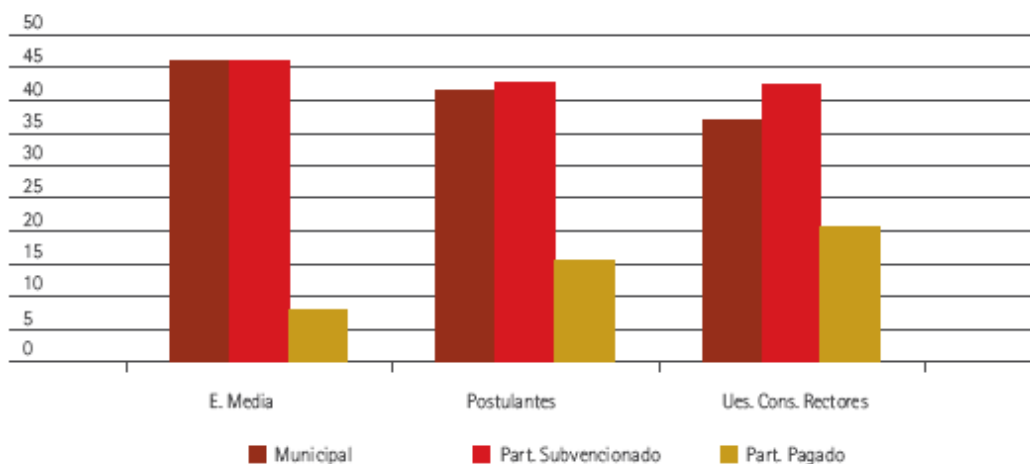
Lo anterior se vuelve relevante cuando se constata que la PSU, como mecanismo de ingreso, contribuye a segmentar el ingreso a la universidad en relación al origen socioeconómico o tramo de ingreso de los estudiantes (ver Tabla 1). En efecto, estadísticamente, se evidencia que existe una alta probabilidad de que los alumnos egresados de colegios municipales que presentan ciertos antecedentes familiares específicos, como bajos ingresos familiares y bajo nivel educacional de los padres, no logren ingresar a la universidad; en palabras de Manzi, “...las posibilidades de obtener puntajes superiores a una unidad de desviación estándar son cuatro veces mayores en hijos de padres con educación universitaria que en hijos de padres con formación primaria. Incluso se aprecia que cuando los padres poseen educación secundaria las posibilidades de ingreso a las universidades de sus hijos no son marcadamente mayores que cuando los padres sólo tienen educación básica”³ (en Díaz-Romero, op. cit.:191). De este modo, se puede afirmar que las barreras de ingreso se relacionan directamente con las características de

² Se alude a estructura en el sentido de un conjunto de relaciones, correlaciones y/o regularidades más o menos estables de algún aspecto de la realidad social, que se mantienen por un plazo mediano o largo de tiempo, y que se deben a condicionantes sociales más o menos institucionalizados o legitimados por una buena parte de la población, aunque no necesariamente formalizados o impuestos como regla.

³ Es preciso reconocer, en todo caso, que los datos en que se basa el citado estudio, sólo contempla a los matriculados en instituciones del Consejo de Rectores, pues las otras universidades no publican ni facilitan estos datos.

origen de los estudiantes, produciéndose de esta manera un ingreso segmentado –estratificado- a las universidades.

Gráfico 2: Cambios en la composición de los estudiantes según tipo de establecimiento de enseñanza media, 2003 (porcentajes)



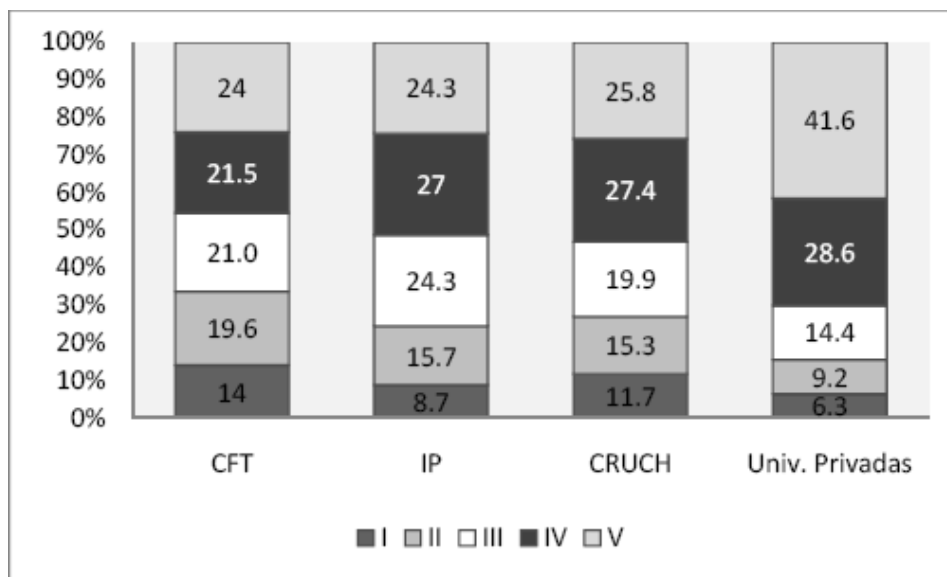
Fuente: Manzi, en Díaz-Romero, 2006

Otras barreras son las exigencias económicas que acompañan el hecho de matricularse, pagar los aranceles de las universidades e incluso el hecho de acceder a programas de preparación (preuniversitarios). El resultado final, es que la expansión de la matrícula en la educación superior se ha enfocado en el quintil con mayores ingresos. Si se observa la distribución de la matrícula universitaria diferenciando de Universidades Privadas y del Consejo de Rectores según quintiles (*Gráfico 3*), se puede concluir que la expansión controlada por privados es la que más ha beneficiado a los sectores de mayores recursos.

En relación a las barreras de entrada, Bourdieu ha puesto énfasis en las ventajas que poseen los estudiantes que provienen de hogares con un alto capital cultural, económico y social para lograr mayores y mejores logros educativos. Estos sujetos poseen (además del capital económico necesario para acceder al sistema) habilidades de lenguaje, actitudinales y valóricas que son altamente apreciadas por el sistema escolar, lo cual repercute en la obtención de mejores credenciales o títulos (capital cultural institucionalizado). Por otro lado, las diferencias de origen de las personas afectan también en la formación de expectativas educativas. En este sentido, los

alumnos provenientes de las clases más altas además de las ya mencionadas ventajas, cuentan con los incentivos de sus padres y profesores en relación a extender su proceso educacional, obtener logros educativos y generar aspiraciones altas con respecto al futuro. En base a esto, se puede considerar que, “en la medida que las aspiraciones educacionales son un importante factor para explicar los logros educativos, las diferencias en las aspiraciones de los diversos grupos sociales tiende a reproducir las desigualdades en los logros educacionales y las desigualdades sociales” (Torche y Wormald, op. cit.:30). Dentro de ello, al ser la PSU un juez aceptado por las mayorías a la hora de medir el mérito, se convierte también en uno de los mecanismos generadores de expectativas y disposiciones diferenciadas socioeconómicamente (nuevamente, ver *Tabla 1*), y por ello, se convierte en una suerte de legitimadora de la naturaleza injusta del sistema.

Gráfico 3: Población estudiantil por quintil de ingreso familiar e institución terciaria



Fuente: OCDE, 2009

Pero hay otro tipo de segmentación digna de ser considerada, más allá de la evidente respecto a quiénes logran ingresar mayoritariamente al sistema y quiénes son mayoritariamente excluidos de él, pues también se puede observar una segmentación en cuanto a la institución educacional que se accede. En el caso de las universidades, ello dependerá del nivel de selectividad.

Tabla 1: Distribución de alumnos según puntaje promedio de lenguaje y matemática en la PSU y tramo de ingreso del grupo familiar, 2006

	Tramo 1	Tramo 2	Tramo 3	Tramo 4
Ingreso grupo familiar (en s)	0 a 278.000	278.001 a 834.000	834.001 a 1.400.000	1.400.001 o más
Total alumnos	127.728	57.482	12.527	13.318
Menos de 450	43,20	20,8	10,4	5,4
450 - 600	49,02	56,5	46,8	34,2
600,5 - 700	7,18	20,0	34,6	43,7
Más de 700	0,64	2,8	8,3	16,7

Fuente: DAEM, Resultados de rendición de pruebas - Proceso de admisión 2007.
 Disponible en: http://www.demre.cl/text/pdf/Presentacion_prensao8_enero_2007.pdf

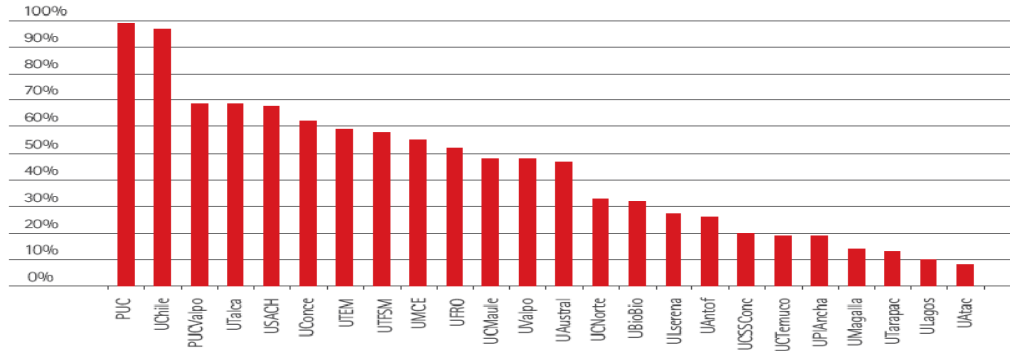
José Joaquín Brunner (2007) propone que esta selectividad se puede entender a partir de la *diferenciación social entre instituciones*, la cual se efectúa en términos de sus diferencias de prestigio: las universidades de mayor e intermedia selectividad buscan controlar la expansión de su matrícula a través de mecanismos de cierre tales como la definición de altos puntajes de corte. Por su parte, las instituciones de baja selectividad, al no estar en pie para rechazar a postulantes, asumen estrategias de búsqueda de la demanda (abrir nuevos programas, sedes, etc.). En este mismo sentido es que se genera una *diferenciación social entre estudiantes*, la cual en primer lugar se realiza según si se accede o no a los estudios universitarios, y en segundo lugar según el nivel de prestigio y calidad de la institución a la que se ha ingresado: la diferenciación se produce a partir de una competencia por oportunidades escasas y distribuidas jerárquicamente para acceder a los beneficios sociales asociados al prestigio de los certificados expedidos por las universidades.

De esta manera, los tipos de diferenciaciones nombrados anteriormente se relacionan estrechamente –las instituciones compiten por los consumidores más preferidos y los consumidores por acceder a las instituciones más preferidas-, a la vez que tienen consecuencias en la *diferenciación social del valor de cambio*, contribuyendo a la clasificación y selección de los postulantes de trabajo en diferentes niveles jerárquicos según los valores de cambio asociados a sus credenciales. Así, la universidad a la cual se ingresa aparece como un tema casi de igual importancia que el si se ingresa o no, en la medida que también se puede observar una fuerte relación entre selectividad y origen social de los estudiantes.

Según lo anterior, es como la Universidad de Chile o la PUC son altamente selectivas (ver *Gráfico 4*) en tanto logran acaparar a los más altos puntajes PSU, que a su vez corresponden en general a estudiantes de sectores favorecidos: “entre los estudiantes provenientes de establecimientos de dependencia municipal una proporción claramente menor al 50% logra matricularse en instituciones altamente selectivas. Ese porcentaje sube, pero todavía se encuentra por debajo del 50% para los estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados. En el caso de los estudiantes universitarios que hicieron su enseñanza media en colegios particulares pagados el porcentaje sube fuertemente, llegando a más del 70%” (Ver *Gráfico 5*; Manzi, op. cit.:197). De este modo, el acceso a instituciones más o menos selectivas también está relacionado con antecedentes familiares de los estudiantes (*Ibid*). Como indica Carlos Peña, “No obstante la creciente diversidad del sistema, las universidades de mayor calidad siguen reclutando, en la carreras de mayor demanda, a los grupos con ventajas de origen” (en Díaz-Romero, op. cit.: 289).

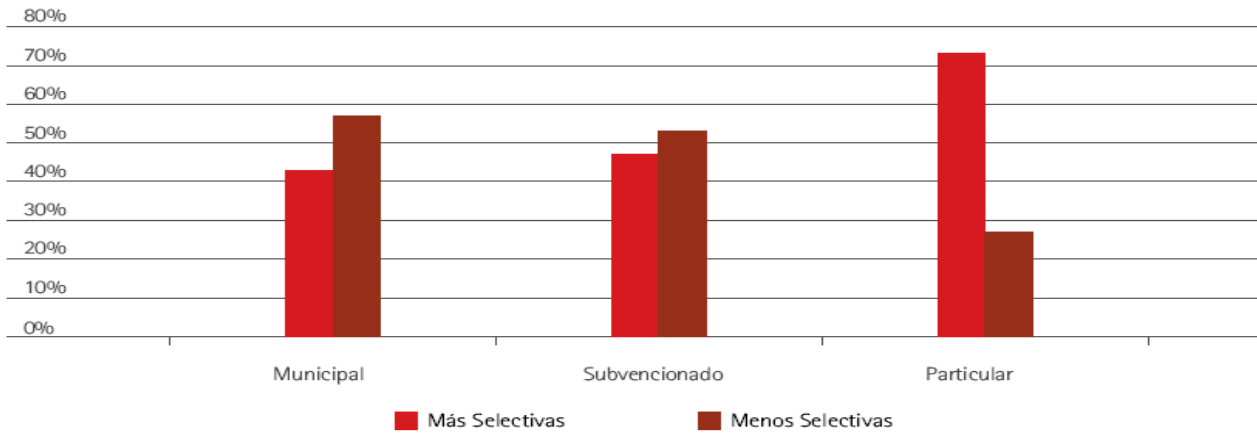
Todos estos datos permiten sugerir algunas conclusiones. En primer lugar, la universidad en Chile no funciona como instrumento de movilidad social salvo excepciones, pues la mayoría de sus matriculados son de sectores socioeconómicos favorecidos previamente; y en segundo lugar, si a esto se agrega que la PSU favorece con sus puntajes a estudiantes de colegios privados, la segmentación de las universidades según su calidad y/o prestigio profundiza este fenómeno, ya que los quintiles más bajos que logren superar la brecha ingresarán principalmente a instituciones que otorgan credenciales con bajo valor de cambio y menores expectativas de ingreso (OCDE, 2004: 229-233). Así las cosas, todas los estratos están inmersos en un sistema que tiende a reproducir su situación social de origen, y esto independientemente del mérito que tengan sus miembros pues las barreras de entrada condicionan ese mérito. Con estos datos, se pueden desmontar de un plumazo dos mitos sobre el sistema universitario en Chile: no está diseñado para lograr una sociedad con más movilidad, ni mucho menos está basado en la meritocracia.

Gráfico 4: Porcentaje de alumnos con puntaje de ingreso superior a una desviación estándar en las pruebas de admisión, según universidad.



Fuente: Manzi, Bravo, Del Pino, Donoso y Martínez (2006).
 Nota. Abreviaturas usadas. PUC: Pontificia Universidad Católica de Chile; UChile: Universidad de Chile; PUCValpo: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; UTalca: Universidad de Talca; USACH: Universidad de Santiago de Chile; UConce: Universidad de Concepción; UTEM: Universidad Tecnológica Metropolitana; UTFSM: Universidad Técnica Federico Santa María; UMCE: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; UFRO: Universidad de la Frontera; UCMaule: Universidad Católica del Maule; UValpo: Universidad de Valparaíso; UAustral: Universidad Austral de Chile; UC Norte: Universidad Católica del Norte; UBioBio: Universidad del Bío-Bío; ULserena: Universidad de La Serena; UAntof: Universidad de Antofagasta; UCSSConc: Universidad Católica de la Santísima Concepción; UCTemuco: Universidad Católica de Temuco; UPIAncha: Universidad de Playa Ancha; UMagalla: Universidad de Magallanes; UTarapac: Universidad de Tarapacá; ULagos: Universidad

Gráfico 5: Distribución de alumnos universitarios según dependencia en instituciones de mayor o menor selectividad.



Fuente: Manzi, Bravo, Del Pino, Donoso y Martínez (2006).

IV. El juego del palo ciego: las políticas estatales para paliar la desigualdad en el acceso a la educación superior chilena

Como se ha expuesto, Chile es un país con una grosera concentración de la riqueza; a pesar de que el índice Gini en Chile exhibe una ligera disminución de la desigualdad en los últimos años, esta todavía se mantiene en niveles insostenibles. Si bien la excesiva desigualdad de las naciones subdesarrolladas es a todas luces un problema estructural, las soluciones que sus respectivos gobiernos han ensayado al respecto rara vez han apuntado a una reforma estructural respecto al tema. Las políticas existentes se han guiado, en cambio, por la idea de las instituciones educacionales (y en particular de la Universidad) como lugar de realización del mérito y la movilidad social. Si lo que se pretende es cuestionar ambas nociones como ideológicas y erradas en tanto que principios generadores del diseño e implementación de las políticas públicas, es preciso examinar en qué consisten y las falencias que presentan en base a los objetivos que se proponen. Para ello, a continuación se expondrán brevemente los tres principales tipos de políticas “remediales” que se han aplicado respecto al diagnóstico de la “inequidad” en el acceso a la educación superior en Chile en los últimos 20 años: las políticas inclusivas, las afirmativas y las compensatorias.

Es necesario entender que cuando se habla de políticas orientadas hacia la equidad o igualdad de oportunidades, se debe considerar que se trata de una acción efectiva del Estado ante errores del mercado en lo que corresponde a la asignación de los recursos y oportunidades. Por ello, se puede sostener que estas son aceptadas de mejor manera en países donde “se reconoce el papel del Estado en el bienestar de la población y se estimulan mecanismos de solidaridad entre los ciudadanos, y asimismo, cuando en estos se considera inaceptable la desigualdad sobre la base del género, la etnia y la raza, así como entre grupos socioeconómicos” (Arriagada, 2006, en Díaz-Romero, p. 93). Por esta razón es que se plantea que en un país cuyo Estado se ha replegado a un rol mínimo básicamente subsidiario, éstas políticas se topan con límites estructurales que las terminan convirtiendo en medidas más bien cosméticas y poco eficaces antes que partes constituyentes de políticas de fondo que se dirijan a la reducción de la desigualdad social (como las que se pueden observar en los regímenes de bienestar europeos

donde las acciones afirmativas, compensatorias o inclusivas son complementos a la norma estatal).

Las *políticas inclusivas* buscan “garantizar la participación de los grupos discriminados en el ámbito público, a través de la revisión de marcos legales” (*Ibid*, p. 96), representando por ello la incrustación en alguna medida de políticas keynesianas en el marco de los Estados mínimos, en un intento siempre en tensión por erradicar la discriminación de ciertos grupos sociales “para que puedan desempeñarse en las actividades públicas así como en la promoción de la conciencia de sus derechos” (*Ibid*). Un ejemplo de política inclusiva, por ello, es la desarrollada por el MIDEPLAN y el Fondo Nacional de la Discapacidad, cuando anualmente lanzan un “Programa de Apoyo al proceso educativo de estudiantes con discapacidad”, cuyo objetivo es financiar a través de fondos concursables a diversas entidades educativas que desarrollen proyectos que vayan en beneficio de “niños/as, jóvenes y adultos que presenten discapacidad intelectual, física, visual, auditiva y de causa psíquica, con elementos que le faciliten participar de las actividades académicas de su nivel educativo”⁴.

Siguiendo con la conceptualización de Arriagada, *las políticas de acción afirmativa* se generan para ser utilizadas en ámbitos donde la discriminación y la desigualdad persisten, consistiendo en normas legales, decisiones judiciales o directrices orientadas a grupos discriminados, que tienen un carácter obligatorio y temporal y que son complementarias a las políticas de inclusión, en la medida en que estas últimas no logran alterar las bases de desigualdad que se reproducen por mecanismos prepolíticos y extralegales. Este tipo de acciones han sido las más utilizadas durante los gobiernos de la Concertación, reflejando intenciones de reformismo dentro de los límites que la privatización ha dejado en distintos servicios públicos. Al respecto, Augusto Varas comenta que “las políticas de acción afirmativa deben ser aplicadas en todas las áreas donde se han institucionalizado la marginación, exclusión y discriminación” (en Díaz-Romero, op. cit., p. 42)⁵; por ello, se puede entender básicamente como una profundización de las políticas inclusivas. Un claro ejemplo se encuentra en la beca indígena y en la beca de integración territorial, que buscan incorporar a la educación superior a estudiantes

⁴ Ver: FONADIS, “Programa de Apoyo al proceso educativo de estudiantes con discapacidad”, disponible en <http://www.fonadis.cl/index.php?seccion=75#centro>.

⁵ Un claro ejemplo se encuentra en la beca indígena y en la beca de integración territorial, que buscan incorporar a la educación superior a estudiantes con ascendencia étnica o que viven en zonas extremas (territorio insular y extremo austral) respectivamente a través de aporte monetario efectuado mensualmente.

con ascendencia étnica o que viven en zonas extremas (territorio insular y extremo austral) respectivamente a través de aporte monetario efectuado mensualmente. Otra muestra de acción afirmativa es el Propedéutico USACH-UNESCO que se analizará con detalle más adelante⁶.

Finalmente, cuando se habla de las *políticas compensatorias* se está en presencia de algo un poco diferente, siendo “políticas públicas asentadas en principios de compensación más que en la reposición de derechos previamente concedidos por el Estado”, compensación referida principalmente a resolver las fallas que la privatización de la educación ha generado y que han afectado a ciertos sectores de la población. Se entiende entonces la necesidad de estas políticas, al considerar que si, en un sentido, “el Estado de bienestar favoreció la constitución de sujetos de derecho, en otro, las relaciones tutelares promovieron la constitución de una subjetividad dependiente de la asistencia pública” (en Díaz-Romero, op. cit., p. 49), tutelaje que debe mantenerse hacia los grupos más vulnerables aún en el contexto de la privatización.

Llevado al ámbito de la educación superior, las becas y créditos forman parte importante de estas tres políticas: se puede comprender la beca Indígena como una acción de tipo inclusiva, la beca Bicentenario como afirmativa y la beca de reparación Valech como una acción de carácter compensatorio, por lo que se entiende que estas políticas no se distinguen radicalmente entre sí, sino que más bien forman parte de una misma política presentando orientaciones algo diferentes. En efecto, dicha política general, y en particular estas becas, configura la principal vía a través de la cual el gobierno intenta restaurar la equidad entre los estudiantes de nivel terciario. Para el 2007, los principales fondos destinados desde el Estado a través del MINEDUC a educación superior fueron aquellos que correspondían al financiamiento de becas y créditos, alcanzando un 44% del total del presupuesto, superando incluso al AFD (41%). A pesar de este esfuerzo por cumplir la promesa del presidente Lagos de que “ningún joven que tenga las capacidades se va a quedar sin estudiar”, en la actualidad “sólo un 13.8% de todos los alumnos inscritos en una institución de educación terciaria recibe una beca de algún tipo” (OCDE, 2009:312), lo que resulta insuficiente no sólo por el bajo número de beneficiados –muy inferior si se compara, por ejemplo, al 51% de Estados Unidos-, sino también por el funcionamiento de estas becas que limitan su potencial debido a su propio mecanismo de asignación.

⁶ Que cuenta con el apoyo de la Fundación Ford.

Un ejemplo de lo anterior es la Beca de Excelencia Académica, que se dirige a los estudiantes de los cuatro primeros quintiles de ingresos, y que puede ser otorgada a estudiantes de cualquier universidad, CFT o IP acreditado o en proceso de acreditación, siempre y cuando este obtenga al menos 475 puntos en la PSU, y haya obtenido un promedio de notas en la enseñanza media dentro del 5% superior de su colegio. El problema es que esta beca se convierte en regresiva⁷ en la medida que no resulta extraño encontrar colegios donde ni siquiera los alumnos de mejores notas alcanzan dicho puntaje mínimo debido a que en sus establecimientos, simplemente no se revisaron los contenidos mínimos que mide dicha prueba de selección, principalmente porque se enfocan más en que sus estudiantes logren pasar de curso y terminen la enseñanza media, por lo que esta beca termina perdiéndose para los más pobres que más la necesitan. Pero aún hay más: en caso de que algún estudiante logre franquear la barrera de puntaje PSU que se le exige, la beca solo financiaría parte del arancel de su carrera (hasta un límite de \$1.150.000, o \$500.000 en caso de CFTs e IPs), y el arancel restante podría ser pagado con algún tipo de crédito, por lo cual esta beca sólo serviría para amortiguar el adeudamiento de los sectores más pobres.

La segunda es la Beca Bicentenario, que financia el total del arancel de referencia pero que exige al menos 550 puntos y es enfocada a los estudiantes del primer y segundo quintil que logren matricularse en una Universidad del Consejo de Rectores. El problema en este caso es el mismo: difícilmente los estudiantes de menores ingresos, por lo precarios que suelen ser los establecimientos donde estudian, lograrán ese mínimo aún siendo los mejores de sus respectivos cursos (OCDE, 2009:77).

Otros problemas, absurdos algunos, son la falta de información respecto a los beneficios, los requisitos imposibles para ciertos casos o francamente discriminatorios en otros y la diferencia cada vez mayor que se encuentra entre el arancel de referencia que considera el sistema de becas y el arancel real que cobra la institución. Todas estas limitantes llevan a que el sistema de becas se ate de manos a sí mismo, quedando muy lejos de cumplir las promesas de gobierno. Lamentablemente, se trata de una experiencia fallida o subutilizada de políticas de igualdad para la educación superior.

⁷ Esto se extrema en el caso de la universidad de Chile, donde existe una barrera de 600 puntos PSU como mínimo necesario para poder solamente postular al ingreso a alguna carrera.

Estos son algunos de los problemas presentes en las actuales políticas de igualdad para la educación superior. Ahora, en este marco pero a la vez como un caso aparte debe considerarse una nueva propuesta emergente entre algunas universidades: el sistema propedéutico impulsado por la USACH y que recientemente ha sido adoptado por otras instituciones universitarias. Su objetivo principal es crear un modelo eventualmente replicable de inclusión a la educación superior para estudiantes de alto rendimiento escolar que hayan egresado de establecimientos de sectores vulnerables, a través de un sistema especial de preparación e ingreso libre al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de dicha Universidad.

El proyecto se sustenta, según sus autores, en investigaciones nacionales e internacionales que han demostrado la eficacia de las notas de enseñanza media como buenos predictores del rendimiento académico al interior de la Universidad (Díaz-Romero, op.cit.). Este modelo de admisión tiene un carácter mixto. Se basa, por un lado, en el principio de la *equidad* en educación, y por otro, en el entendido de que los talentos se distribuirían igualmente entre ricos y pobres, por lo que, en todos los colegios hay jóvenes que tienen los talentos intelectuales que se requieren para ingresar a una universidad y estos son -salvo excepciones- los estudiantes mejor evaluados de cada colegio. Pese a esto, en Chile, probablemente si un estudiante talentoso egresa de un colegio municipal su puntaje en la PSU sea “próximo a 550 puntos, mientras que si hubiese estudiado en un colegio particular pagado su puntaje sea cercano a 720 puntos y si hubiese estudiado en un colegio subvencionado, su puntaje se aproxime a los 590 puntos”⁸. Por esta razón los alumnos que capta el Propedéutico son los que se encuentran entre el 10% mejor evaluado de cada curso, considerando su promedio de las notas de 1º, 2º y 3º medio más el primer semestre de 4º medio⁹.

⁸ <http://www.bachillerato.cl/index.php?id=39>, Consultada en Agosto de 2009.

⁹ La realización del programa se ejecuta durante el segundo semestre del cuarto año medio de los estudiantes, quienes deben concurrir a la USACH todos los días sábados durante 16 semanas, en donde son reforzados en habilidades de Matemáticas, Lenguaje y Gestión Personal. La idea es que los estudiantes que cumplen el 100% de asistencia, aprueban las tres asignaturas y, entregan todas las tareas que se les solicitan, aprueban el Propedéutico. Una vez logrado esto, y si además finalizan la educación media perteneciendo al 5% superior de su curso respecto a sus calificaciones, son invitados a matricularse en el programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la USACH, viéndose eximidos de los resultados de la PSU. Es interesante notar que se trata de estudiantes que en dicha prueba tendrían un puntaje que por lo general ni siquiera les alcanzaría para postular a la Universidad, lo que sucede fundamentalmente por las debilidades de sus colegios. Finalmente, es importante señalar que el Programa ofrece una beca del 100% del valor del arancel, tanto en Bachillerato como en la carrera de continuidad de estudios que escojan.

Este programa parece, ciertamente, algo muy positivo a primera vista. Y en efecto lo es bastante, si se considera las inequidades que empañan al sistema de acceso universitario (basado principalmente en la PSU), y que se han revisado en el apartado anterior. Aquí, se procederá a cuestionar los fundamentos en que se basa este modelo de acceso que parece tan noble, y las contradicciones y problemas que acarrea consigo.

Como ya se dijo, el Propedéutico se puede entender como una política compensatoria en la medida que es una solución parcial¹⁰ hacia los sectores de menores ingresos por el daño que les habría provocado la mercantilización (entendida básicamente como una privatización y desvinculación estatal del sistema, arrojándola al juego de la oferta y demanda de los individuos) de la educación superior durante el Régimen Militar¹¹. Ahora, si bien este programa es un esfuerzo por dar oportunidades a los alumnos que se encuentran en evidente desventaja frente a otros estratos sociales aun perteneciendo al 10% mejor evaluado de sus cursos, cabe preguntarse: ¿cuál es la lógica de selección que opera tras este modelo de acceso?

La respuesta a esta primera pregunta se enmarca en comprender que detrás del Propedéutico, hay una concepción meritocrática de la sociedad, que obedece en buena medida a la noción funcionalista sobre la desigualdad socioeconómica en las sociedades modernas, que no considera a ésta como un problema sino al contrario: la desigualdad es la solución para lograr una óptima ocupación de los roles por parte de los individuos más capacitados (Davis y Moore, 1992). Esta teoría tiene como eje importante el *mérito* que cada individuo puede desarrollar en su proceso educativo formal, al ser el mecanismo mediante el que es posible alcanzar el “logro” o adquisición de un rol con mayor status que el que se posee, y que a su vez es mejor retribuido materialmente (la orientación hacia el “logro” estaría automáticamente motivada por la aspiración por un status mayor). Así, los roles existentes en la necesaria estratificación jerárquica instrumental de los sistemas sociales modernos serían asignados a los más capaces de “logro” independientemente de su posición; en otras palabras, la meritocracia es uno de los valores que permiten que el sistema social se mantenga en equilibrio a pesar de las desigualdades sociales, pues los individuos en las posiciones más bajas o con menos status y recompensa material

¹⁰ Y se debe agregar que es impulsada por algunas Universidades, no por el sistema en conjunto.

¹¹ Es preciso recordar que hasta el golpe de Estado de 1973, la educación universitaria era un derecho en el sentido fuerte de la palabra, pues era gratuita por ley, pero progresivamente se fue implantando el cobro de arancel bajo el principio de que se trataba de una inversión y que, por tanto, debía ser costeadada por las familias.

tendrían siempre la posibilidad de adquirir un mejor rol si lo ameritan¹². Y es precisamente en las instituciones educacionales donde funcionalismo afirma que se lleva a cabo la socialización y la integración de las variables pautas, que posteriormente permiten que los individuos cumplan aquellos roles asignados siempre en relación a su desempeño en el sistema escolar (obviando la incidencia de su origen social). En ese sentido, “el funcionalismo elogia a la meritocracia por las mismas razones que esgrimieron los primeros ilustrados, esto es, porque sustituía el principio de adscripción (a un estamento) por el del logro personal” (García, 2006:383).

En ese sentido la estratificación jerárquica, además de ser muy necesaria, beneficia también a los individuos que se encuentran en posiciones desprestigiadas pues el bienestar individual- según el funcionalismo- depende del correcto funcionamiento del sistema entero. Para Parsons, así como para otros autores dentro de estos marcos teóricos, la ampliación en materia educativa significó un aumento en la igualdad de oportunidades, ya que en el sistema escolar universalizado todos los alumnos serían tratados como iguales. Se desprende entonces que en una sociedad cuyo sistema escolar comparte este punto de vista o apunta a él, tiende a introyectar en los estudiantes la orientación meritocrática, preparándolos para el mundo al que se verán enfrentados ya sean triunfadores o perdedores.

Pero la idea habitualmente esgrimida de que “la gente tiene lo que se merece” descuida el hecho de que tras este merecimiento operan sustentos culturales, económicos y políticos que promueven que unos triunfen y otros pierdan. Por lo tanto, la insuficiencia del Propedéutico radica en que se mantiene en la lógica de “los mejores”, aunque en este caso, serían “los mejores de los peores”, por crudo que suene. Y por ello queda dando vueltas la pregunta sobre qué sucederá con los que no pertenecen al grupo de “los mejores de los peores”. ¿Se trata de jóvenes sin talento? ¿Serán simplemente flojos? ¿Les faltará la inteligencia requerida para estudiar en la Universidad, alcanzándoles solo para otro tipo de estudios menos glamorosos o simplemente para insertarse al mundo laboral sin más? Antes de continuar es necesario dejar algo en claro desde nuestra perspectiva: cualquier opción diferente como continuar los estudios superiores en una institución no universitaria, o incluso no continuar estudiando sino que comenzar a trabajar, es perfectamente válida, legítima, digna y absolutamente irreprochable. Ese no es el problema

¹² De hecho, la desigualdad de oportunidades –en cuanto trabas al mérito como mecanismo de asignación de roles- es reconocido por Parsons como uno de los factores que puede desencadenar conflictos latentes entre las clases sociales (1971).

para nada; el asunto es si tales opciones no universitarias son retribuidas de manera válida, legítima, digna e irreprochable, o son pagadas precaria y hasta paupérrimamente, por no mencionar el escaso honor social que gran parte de la sociedad les atribuye en buena medida por la poca valoración que tienen en cuanto a su recompensa material. Ambas características, baja recompensa y bajo prestigio de la ocupación en el caso de los no universitarios, son producto de una sociedad altamente desigual y por ende, difícilmente pueden ser una opción muy apetecida para cualquier joven (salvo excepciones que confirman la regla) aunque sería ideal que lo fueran, pero no (sólo) porque el acaudalado deba respetar al pobre por muy miserable que sea su trabajo, sino que siempre en la medida en que las opciones no universitarias no impliquen una inserción laboral y una forma de vida llena de impedimentos y carencias. Y Chile no es el caso...

Si se trata de que los que no son los mejores de los colegios vulnerables deben simplemente conformarse con una opción que no sea universitaria y se acomoden a lo que les permitan sus capacidades y esfuerzos –su mérito en suma-, se está simplemente obviando toda la realidad social que hay detrás del alumno que no obtiene notas entre el 10% mejor de su curso, y que de haber sido diferente habría afectado significativamente su rendimiento escolar.

Desde los argumentos anteriores la cuestión se puede llevar a otro asunto más general, en tanto cabe cuestionar la idea del *talento* tal como se concibe, pues si se observa con detención se puede apreciar que alude en su inculcamiento (y es importante subrayar que se refiere precisamente a esto: inculcamiento) a destrezas, prácticas y aptitudes que son propias principalmente de un sector social privilegiado en relación al resto, cuyo estilo de vida y prácticas socioculturales existen escasamente en otros sectores. Se promueve así un modo de hablar, una forma de comportarse, y en suma, una “forma de aprender” completamente descontextualizada de la realidad social del grueso de los estudiantes, lo que implica obviamente que los que tocan dicha realidad más de cerca sintonizan con el talento que se les pide tanto más rápido, y si estas diferencias sociales llegan a considerarse en la forma de enseñanza, se hace para adecuarlas a las expectativas y disposiciones que conviene que mantengan los estudiantes de acuerdo a su posición de clase si no quieren terminar defraudados: a las mayorías del país¹³ no se les enseña a querer ser médicos e ingenieros, si no a conformarse y hasta desear lo que es

¹³ Como punto de referencia y para precisar a que se refiere “las mayorías del país”, considérense los tres primeros quintiles de ingreso, cuyo porcentaje de acceso a la educación superior se puede obtener por simple aritmética del *Gráfico 3*.

más probable que terminen ejerciendo, esto es, trabajos de escasa calificación y retribución. Bourdieu identifica dicha situación con un *habitus* de clases diferentes inculcado en las aulas donde se educan a diferentes segmentos sociales (Bourdieu, 1997).

Pero eso no es todo, porque este *talento* enseñado de un modo altamente sesgado es operacionalizado por medio de mecanismos como las notas de enseñanza media (NEM) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU), cuyo fin es establecer entre los sectores con mas bajos recursos económicos una jerarquía entre los jóvenes más y los menos cercanos al dominio de dichos talentos, con el fin de dirimir quienes entran y quienes no a la educación superior. Pero en Chile incluso esto funciona muy poco, y menos aun en los colegios vulnerables (debido a las *barreras estructurales* como se vio en el apartado anterior). En Chile hay límites claros entre quienes tienen posibilidades de ingresar a la educación superior en los términos planteados y quienes no tienen casi ninguna, y es en ese plano que se emplaza el Propedéutico; es un programa que permite que la ideología del mérito, limitada en sí misma, operativa sólo (y a medias) en las clases bajas, se expanda a colegios que de otro modo no podrían ni soñar con que sus mejores estudiantes ingresen a la Universidad. Y por eso mismo el programa Propedéutico está bien diseñado y funciona expandiendo el límite de la ideología meritocrática hacia los colegios con mayores dificultades con éxito, y sin duda con más justicia; pero se refiere a límites que busca expandir, no solucionar. La contradicción reside en que esta expansión tiende a generar una minoría elitaria en los colegios vulnerables, siendo que en los colegios de los sectores socioeconómicos más altos esta es una mayoría. Por ello, no es extraño preguntarse si esta idea del talento en el seno de la meritocracia no es más bien una forma de mantener a ciertos grupos fuera de la educación superior, y en particular de la universidad, encubriendo barreras estructurales de acceso que podrían perfectamente relacionarse con las necesidades del sistema económico.

V. La necesidad de una nueva propuesta de acceso

Una vez demostrada la existencia de un alto nivel de desigualdad en Chile por un lado y de fuertes barreras de ingreso por otro, que en el caso de la educación superior convergen en la formación de universidades de alta selectividad o “burbujas”, salta a la vista la necesidad de elaborar o al menos pensar un nuevo mecanismo de acceso a la educación superior que considere

las falencias estructurales del que existe en la sociedad chilena. Por otra parte, tomando en cuenta las críticas realizadas a la lógica meritocrática, parece necesario avanzar hacia un sistema de ingreso a las universidades que se desligue de dicha ideología, esto considerando sus efectos potenciadores de la desigualdad y el rol social al que está llamada la universidad. En este último sentido es necesario considerar la importancia capital que tiene la educación en sí misma, relacionada con “las oportunidades de autorrealización individual, la prosperidad colectiva y la calidad de la vida cívica” (CAPESUP, 2008), y cuestionar su carácter “estratificador” que no es sino una característica que adquiere en la actualidad, pero que en ningún caso le es inherente.

La tarea consistiría entonces en lograr que las posibilidades de acceder a conocimiento sobre diferentes disciplinas a través de la universidad estén al alcance de todos y, especialmente, de aquellos sectores relegados en base al mecanismo de selección en base al “talento”, que como se ha intentado mostrar, dista mucho de ser un criterio justo. Un dato interesante respecto a la apertura y democratización en el acceso universitario se encuentra, por ejemplo, en los estudios de Kimberly Williams sobre el caso norteamericano de leyes de cuotas en el acceso a las universidades, que demuestran que al heterogeneizar la composición de los cursos, no sólo se mejora la calidad de los profesionales, sino que también estos “registran mayor propensión a luego prestar servicios en las comunidades de minorías de donde ellos provienen” (Fundación Equitas, 2007: 6), lo que sin duda contribuiría a la ‘autorrealización’ colectiva tanto de determinados sectores, como de la sociedad en general.

Desde la vereda opuesta, la Universidad de Chile ofrece un ejemplo de elitización –aunque menor ciertamente que el de sus pares privados-, por mucho que en su discurso institucional enfatice su “naturaleza estatal y pública”¹⁴, y esto es un fiel reflejo de la situación general por la que atraviesan las universidades de prestigio: “Los estudiantes de grupos de bajos ingresos, de colegios municipales o de sexo femenino, tienen menos probabilidad de obtener un lugar en una universidad del CRUCH de su elección en el proceso de admisión, que los alumnos de grupos de ingresos más altos, de colegios privados (especialmente los privados no subvencionados) o de sexo masculino” (OCDE, 2009). De aquí que las reflexiones y lineamientos planteados en este

¹⁴ Universidad de Chile, “Misión y Visión de la Universidad de Chile”, {en línea}, <http://www.uchile.cl/uchile.portal?_nfpb=true&_pageLabel=conUrl&url=4681>, {Consulta: 5 de agosto de 2009}

artículo, aunque bastante preliminares aún, encuentren como principal nicho de trabajo a esta institución.

Partiendo entonces de la premisa que se puede observar en la realidad de las universidades chilenas, de que la educación superior es efectivamente un mercado donde se entrega cierto producto, se entiende que a mayor calidad del servicio entregado mayor será también el costo. Pero es importante notar que no se trata de cualquier costo y cualquier servicio, y que para ser mercantilizado debe contar con algún respaldo o alguna justificación. Y esta justificación se puede encontrar, como máximo exponente, en la “teoría del capital humano” desarrollada y luego recogida, afinada y remozada tanto por cientistas sociales como por economistas liberales, pudiendo resumirse actualmente en lo siguiente: la educación es una forma de inversión y “las ganancias del trabajo de los individuos son una función de la cantidad de este tipo de capital invertida a partir de un análisis individual costo-beneficio. Según ello, el individuo racional tomará una decisión óptima en el punto de equilibrio entre beneficio marginal (ganancias) y el costo marginal (tiempo y dinero invertido en educación). Por lo tanto, las desigualdades en las ganancias no son producto de oportunidades desiguales sino de las decisiones racionales de los individuos” (Wormald y Torche, 2004:29). Junto a esto, debe considerarse que la educación tiende a ponerse de este modo en sintonía con el sistema económico implantado en la dictadura; es ni más ni menos que este el trasfondo de la consideración de la educación como una mercancía. Y sin embargo, como se vio, esta posición optimista no encuentra asidero en los datos empíricos, por lo que se puede argüir que lo que sucede en Chile es más bien una legitimación de las desigualdades en la educación superior en base a dicha teoría (*Ibid*). No hay tal cosa como una inversión libre de cualquier individuo, pues no hay educación primaria y secundaria de calidad en los sectores socioeconómicos bajos, ni tampoco hay dinero para invertir luego en universidades, y si hay crédito, generalmente no alcanzan los requisitos.

Por las características y cifras expuestas se puede afirmar que, a todas luces, la educación superior está destinada a la elite económica chilena. No sólo refleja las diferencias, sino también las produce. No es sólo para la elite, sino que también crea elite (y por oposición, margina a otros sectores). Pero dentro de un eventual mecanismo para remediar estas inequidades cabe aún una interrogante de cuya respuesta depende absolutamente todo el esfuerzo que se haga en dicha dirección: ¿cuál es el objetivo de establecer un mecanismo más justo para el ingreso a la educación superior? No se puede simplemente formular una propuesta sin previamente aclarar

esto con honestidad, pues la naturaleza de lo que se proponga variará dependiendo de ello. ¿Se busca simplemente generar movilidad social, o se busca más bien reducir la brecha social que separa a los distintos sectores socioeconómicos en Chile? ¿Se apunta a la igualdad de oportunidades o a la igualdad de resultados? ¿Se pretende generar una elite heterogénea o se pretende deselitizar la educación superior? Todas estas cuestiones no suponen sino una toma de partido por una opción u otra, pues apuntan al final del día a distintas dimensiones de un solo tema: si se considerará la desigualdad social como problema o no. Dada la situación de Chile, no es de extrañar que los párrafos siguientes y finales estén cruzados por una opinión inequívoca de que la desigualdad es un problema, y que a la solución –ciertamente parcial dentro de los esquemas económicos actuales- de esta es que se debe orientar una propuesta de acceso a la Educación Superior. A continuación se entrará brevemente al terreno de las propuestas, lo que significa que se trata esencialmente de provocaciones debatibles.

Como se ha insistido, es cierto que la Universidad no puede resolver por si sola el problema de la desigualdad social, pero esto no significa que las políticas de acceso en torno a ella deban conformarse necesariamente con estar ajustadas a los estrechos marcos que le impone el sistema económico y social. En efecto, en varios de los países más desarrollados (en términos “capitalistas”) existen numerosas políticas e instituciones que no obedecen a la lógica general del ordenamiento de sus economías, y en ello la Universidad es un buen ejemplo¹⁵. En ese sentido es que cabría proponer lógicas de acceso universitario radicalmente distintas sin que ello sea iluso o descabellado.

Es sumamente importante destacar que un sistema diferente apunta –en vez de a la igualdad de oportunidades que se refiere a un piso mínimo de competencia- a la igualdad de resultados, al acortamiento de las brechas y distancias sociales y, en suma, a la democracia en términos “sociales” y si se quiere, a la cohesión social. Ahora bien, las políticas de acceso en el sentido expuesto pueden adquirir varias formas, como por ejemplo el acceso por cuotas de ingreso económico u otro criterio que permita generar heterogeneidad. Sin embargo al pensar en respuestas, cabe preguntarse por qué no apuntar a algo más que cuotas; resulta interesante notar que los sectores con mejor ingreso económico son minoría, por lo que cabría reducir

¹⁵ Aunque es menester destacar que, justamente en el caso de la Universidad, existen numerosos proyectos que pueden ser identificados como intentos de poner a dicha institución en sintonía con el resto de la economía mercantilizada, entre ellos, el más conocido es el proyecto Bolonia.

directamente sus posibilidades de acceso a la Universidad, y algo así es bastante dudoso que ocurra pues implicaría apuntar directamente a perjudicar y a reducir bastante las posibilidades de reproducción de los sectores altos. Aún cuando se pudiera estar de acuerdo con dicha idea, parece ser más radical¹⁶, más serio y al mismo tiempo menos amenazante para los sectores acomodados (y por ende, más realizable) una propuesta de acceso universal a la Universidad. ¿Qué significa esto? Es un sistema sencillo: accede a la Universidad todo aquel que lo desee¹⁷, y para solventar los problemas de desigualdad en la formación de los estudiantes, se implementa un propedéutico encargado de nivelarlos dedicando mayores esfuerzos a los más débiles en términos curriculares. Sin duda se trata de una propuesta onerosa, pero está bastante lejos de ser un mero capricho. Se justifica desde el entendido de que la educación en sus distintas formas es un derecho al que se debe poder acceder realmente si se tiene el interés en determinada área (y esto implica, por supuesto, que se posea algún talento potencialmente explotable en ella, pero no en el sentido de capital cultural acumulable por la posición de clases que se ha criticado acá), y que las formas de segregación implementadas en Chile son profundamente inequitativas. Incluso en relación a la teoría del capital humano se trata de una propuesta altamente interesante, pues implica invertir intensivamente en la formación de profesionales de alto nivel académico logrando de este modo que por medio de la ciencia y el conocimiento que estos generen se alcancen mejores niveles productivos y se fortalezcan sectores de la economía impensados actualmente.

Desde luego, esto no es nada sencillo y no precisamente por motivos presupuestarios. El problema radica en que con un sistema así se entraría en directa contradicción con el funcionamiento actual de la economía. Por un lado, porque supone no mantener ni expandir una elite, sino deselitizar la universidad, lo que a su vez implica presionar a la baja las posibilidades de remuneración de las distintas carreras; pero lo más importante es que dada la configuración de la economía chilena parece ser que no tendría ningún sentido que todos quienes quieran estudien en la universidad¹⁸, cuando lo que hace falta es en buena medida mano de obra poco calificada. Y la pregunta evidente es si el derecho a la educación consagrado incluso en la declaración de

¹⁶ “Radical” se refiere en estas páginas a una propuesta que apunte a resolver o paliar los problemas expuestos desde su raíz misma; no se refiere a ser extremista o algo por el estilo.

¹⁷ Sobre el modo de pago o la naturaleza gratuita que debiera acompañar una propuesta así, no se ahondará en este artículo.

¹⁸ Este aspecto sería bastante interesante como para estudiarlo y ameritar una investigación por sí misma.

derechos universales del hombre puede restringirse por la necesidad de que la estructura productiva se mantenga desigual como lo es hasta ahora. La pregunta así formulada parece responderse por sí misma.

Pero también hay otra arista importante que merece ser considerada, y dice relación con el tipo de Universidad que se tendería a configurar con un sistema de acceso abierto. Porque siendo cierto que es realizable el sistema de acceso propuesto (hay experiencias concretas que lo demuestran), cabe imaginar que las contradicciones no serían solo con la economía del país, sino en el seno de la Universidad misma. Por ejemplo, en relación al carácter público y a la intención de reducir desigualdad social, ¿de qué sirve un acceso universal que apunte a la igualdad de resultados si la Universidad se tiende a convertir en mecanismo de movilidad social para determinados sectores que ingresan en ella? ¿y qué puede hacer la Universidad para solucionar dicha contradicción?. Y otro ejemplo igualmente importante, ¿cómo se puede compatibilizar el carácter público de la Universidad (principalmente su acceso abierto y su intención de reducir la desigualdad) y el carácter privado del conocimiento que se genera en ella actualmente?

El argumento del artículo, como se ha visto, apunta a cuestionar la meritocracia que en lo cotidiano tiende a guiar las orientaciones de los individuos, lo que hace parecer a la movilidad social como una válvula de escape para mantener el statu quo. Sólo a partir de esta crítica es posible desnaturalizar una realidad (traducida en políticas concretas) construida sobre una base tan falaz. La construcción de un problema ambicioso como el que se ha esbozado acá, requiere una solución igualmente ambiciosa, y algo de tal envergadura no se puede dar de un plumazo. Por ello un objetivo central es que la problematización misma sea socializada, bajo la certeza de que la respuesta debe ser y sin duda será construida colectivamente, no por iluminados.

Para finalizar, es bueno hacer notar que la problematización expuesta tiende a posicionar un horizonte de acceso a la educación superior que no cabe muy bien en los marcos actuales, pero si la sociedad que se quiere no parece encontrarse en un futuro cercano, esto no significa que haya que quedarse de brazos cruzados. Al menos debe servir para saber hacia donde ir dando los pasos de las reformas futuras, y sobre todo, hacia donde no apuntar.

VI. Referencias bibliográficas

ARRIAGADA, I. (2006): “Formas y Complejidades de la Acción Afirmativa en Educación Superior”, en Díaz-Romero, P. (Editora) *Caminos para la Inclusión en Educación Superior*. Fundación Equitas, Santiago.

ATRIA, R. (2004): *Estructura ocupacional, estructura social y clases sociales*, CEPAL: Serie Políticas Sociales N° 96, Santiago.

BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona.

BOURDIEU, P. y PASSERON JC (1996): *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, Barcelona.

(2001): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Alianza Editorial, Madrid.

BRUNNER, José J.: *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Universidad Diego Portales, 2007.

CAPESUP (2008): “Los desafíos de la educación superior”, versión digital, disponible en <http://www.ubiobio.cl/web/descargas/InformeCAPfinal.pdf>

CEPAL (2008): *Panorama social de América latina 2008*.

DAVIS, K. MOORE, W. TULMIN, M. y WESOLOWSKI, W. (1972): “El continuo debate sobre la desigualdad”, en BENDIX y LIPSET: *Clase, status y poder*, vol. I, Ed. Foessa.

FUNDACIÓN EQUITAS (2007): “Propuestas para la inclusión social: Educación Superior”, versión digital disponible en http://www.fundacionequitas.org/publicacion.aspx?cod_idioma=ES&id_publicacion=15>.

GARCÍA, Cívico Jesús (2006) *La tensión entre mérito e igualdad: el mérito como factor de exclusión*, Universitat de Valencia, Servei de Publicacions.

KREMERMAN, Marcos (2007): *El desalojo de la Universidad Pública*, borrador no editado, Santiago. Disponible en:
http://www.opech.cl/inv/investigaciones/Kremerman_Desalojo_Universidad_Publica.pdf

LEÓN, Arturo y MARTÍNEZ, Javier (2001): *La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX*, CEPAL: Serie Políticas Sociales N° 52, Santiago.

LIBERTAD Y DESARROLLO (2008): *Educación Superior: Antecedentes para mejorarla*, Temas Públicos N° 861, Santiago.

MANZI, J. (2006): “El ingreso segmentado a la educación superior en Chile”, en Díaz-Romero, P. (Editora) *Caminos para la Inclusión en Educación Superior*. Fundación Equitas, Santiago.

OCDE (2009): *Revisión de políticas nacionales de educación: la Educación Superior en Chile*, Ministerio de Educación, Santiago.

SOLIMANO, Andrés y TORCHE, Arístides (2008): *La distribución del ingreso en Chile 1987-2006: análisis y consideraciones de política*, Documento de Trabajo del Banco Central de Chile N° 480, Santiago.

TORCHE, Florencia y WORMALD, Guillermo (2004): *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*, CEPAL: Serie Políticas Sociales N° 98, Santiago.