OCTAVIO LIZAMA / FRANCISCO JAVIER GIL / BEATRIZ RAHMER

La Experiencia de la Inclusión en la Educación Superior en Chile

2018

Editorial USACH
COLECCIÓN DIVULGACIÓN

LA EXPERIENCIA DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Segunda Edición

Autores:

Octavio Lizama / Francisco Javier Gil/ Beatriz Rahmer

Editores:

Beatriz Rahmer / Juan Pablo Labarca T.

LA EXPERIENCIA DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

Segunda Edición

Editorial USACH

© Editorial Universidad de Santiago de Chile
Av. Libertador Bernardo O`Higgins #2229
Santiago de Chile
Tel.: (56 2) 27180080
www.editorial.usach.cl
editor@usach.cl

© Octavio Lizama
© Francisco Javier Gil
© Beatriz Rahmer

Inscripción Nº 288156
I.S.B.N.: 987-956-303-361-8

Proyecto financiado por el Fondo de Fortalecimiento de las Universidades del CRUCH (USA1299), Ministerio de Educación.

Diagramación y diseño: Andrea Meza Vergara
Portada: Paulette Filla
Foto de portada: Escultura del programa Propedéutico USACH UNESCO: Nueva Esperanza, Mejor Futuro. Autor: Germán Miño

Segunda edición, julio 2018

Impreso en Gráfica LOM

Los autores son responsables por la elección y la presentación de los contenidos de esta publicación y por las opiniones expresadas que no están necesariamente confirmes con aquellas de la UNESCO y a las que la UNESCO no se adhiere.

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, ya sea eléctrico, químico o mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo de la editorial.

Impreso en Chile.

Los autores de este libro quieren agradecer y reconocer profundamente a todos los que han trabajado durante estos 25 años por la inclusión en educación superior en Chile

Dedicado a Miguel, Nicolás, Francisco y Beatriz, con la esperanza de que crezcan en un Chile más justo e inclusivo

ÍNDICE

Capítulo 1. El potencial
Qué es inclusión y por qué es importante 15
1.1. Introducción 15
Propósito del libro y alcances 15
Mitos: El problema cultural como barrera para la inclusión 17
1.2. Definiciones para la inclusión en educación superior 18
Qué entendemos por inclusión 19
Quiénes son los estudiantes talentosos 21
¿Es nuestro trabajo acción afirmativa? 23
1.3. El poder de la inclusión 24
Derechos Humanos y Educación 24
Capital humano y desarrollo económico 27
Eficiencia económica 27
Igualdad 28
Integración social, democracia y diversidad 30

Capítulo 2. El desafío
Anatomía del problema de la inclusión en educación superior en Chile 33
2.1. El contexto del desafío de la inclusión educativa en Chile 33
La inclusión en educación superior en otros contextos 33
Experiencias en Estados Unidos y Europa 33
Experiencias en Latinoamérica 35
Contexto chileno 36
Radiografía del contexto histórico, económico, social y cultural de Chile 36
Historia reciente de la educación en Chile 38
2.2. El desafío de la educación inclusiva y sus factores 40
Obstáculos socioeconómicos y escolares 41
Origen familiar y socioeconómico 41
Educación preescolar, primaria y secundaria 41
Creencias y expectativas 42
Obstáculos al acceso 43
Barreras económicas 43
Barreras artificiales 44

Barreras de admisión 46
Barreras de información, capital social y cultural 46
Desafíos de la retención y titulación 47
Retención 47
Titulación oportuna 48

Capítulo 3. La Oportunidad
El camino desde la sociedad civil hacia la política pública 51
3.1. El cruce de las tres corrientes 51
3.2. Las propuestas (1991-2011) 52
Vientos de cambio 52
Los primeros desafíos 55
La derrota 57
El propedéutico 59
La piedra angular 62
3.3. El problema y la política 64
La revolución pingüina (2006) 64
La movilización estudiantil (2011) 65
3.4. La ventana de oportunidad (2011-2014) 67
La primavera de la inclusión (2011) 67
Florecimiento de los propedéuticos 67
Adopción del Ranking por parte del CRUCH 68
La llegada del PACE (2014) y la eliminación del AFI (2018) 71

Capítulo 4. Las soluciones
Modelos de inclusión en educación superior en Chile: derribando mitos 75
4.1. Modelos de inclusión en la sociedad civil 75
Modelos permanentes 75
Ranking de notas (2013) 75
Modelos transitorios actualmente en uso 78
Cupos supernumerarios (2007) 78
Talento e Inclusión (2011) 79
SIPEE – Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (2012) 79
La red de propedéuticos UNESCO 80
Impacto de corto y mediano plazo de Programas de Inclusión en Educación Superior 81
El Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile 82
4.2. Modelos de inclusión en la política pública: Propedéutico PACE 86
Descripción del PACE 86
Fase de pilotaje 87
Cobertura del PACE 87
Impacto y Resultados del PACE 89
Resultados y Permanencia de los estudiantes ingresados vía PACE 90

Capítulo 5. El futuro
Consideraciones para promover la inclusión en otros contextos 91
5.1. Consideraciones finales 91
Desafíos de la inclusión en Chile a mediano plazo 91
Elementos para el desarrollo de políticas públicas de inclusión en la educación superior 92
Decálogo de la inclusión 93
El impacto entre líneas 95
Es posible 96

Lista de siglas y acrónimos 97

Bibliografía 99

Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Superior Universitaria

Nuestro móvil ético

Los talentos se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas la etnias, todas la culturas y sexos

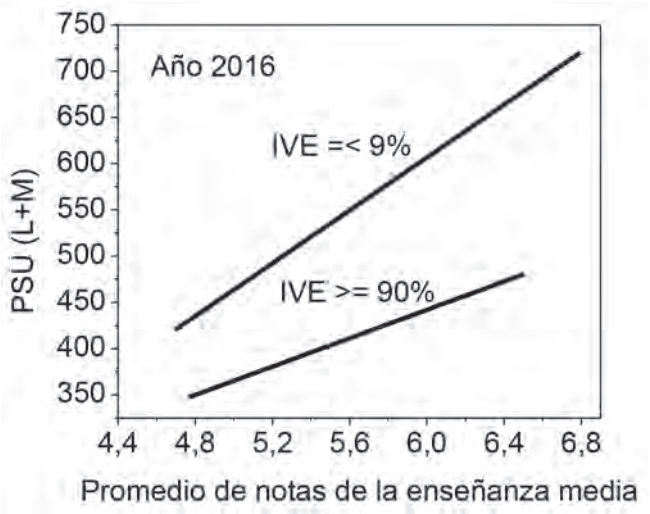
Nuestra simplicidad

En todos los establecimientos educacionales del mundo se educan niños, jóvenes y adultos con talentos académicos destacados

Nuestros límites

Los estudiantes con mayor talento académico se destacan por aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje que encuentran en sus contexto, pero hay excepciones

Nuestro fundamento



CAPÍTULO 1
EL POTENCIAL

Qué es inclusión y por qué es importante

1.1. INTRODUCCIÓN

Propósito del libro y alcances

Desde el corazón de nuestro trabajo nos mueve una creencia que hemos confirmado empíricamente de innumerables maneras: *los talentos están distribuidos igualmente en la sociedad, sin distinción de clase social, etnia, cultura, género u otras clasificaciones*.

Esta certeza nos empuja incansablemente a la búsqueda de soluciones para que todos los jóvenes con talento académico, en especial aquellos que pertenecen a grupos que han sido socialmente excluidos, puedan acceder y egresar de una educación superior de calidad.

Nuestro trabajo y el de muchos otros en este tema ha generado una lección fundamental: *los estudiantes que viven en sectores de alta vulnerabilidad social y que obtienen las mejores calificaciones en sus contextos escolares, –por ejemplo, dentro del 10% mejor de sus establecimientos–, obtienen mejores resultados en la educación superior que el resto de estudiantes de todos los niveles socioeconómicos que no están dentro de sus 10% respectivos* (Gil, F. J., & Del Canto, C. 2012).

Basados en esta evidencia, Chile ha desarrollado modelos de inclusión que permiten que estudiantes talentosos, esforzados y perseverantes –de todos los orígenes– accedan *y completen exitosamente* la educación superior, generando un cambio radical en sus oportunidades de vida, diversificando y mejorando la calidad del estudiantado en las instituciones. Estos estudiantes si ingresan a la educación superior –incluso en instituciones altamente competitivas– y cuentan con un acompañamiento básico, presentan mejores calificaciones, menor deserción y mejores tasas de titulación oportuna que estudiantes aventajados económicamente. Estos modelos de inclusión (acceso y acompañamiento) son livianos, de bajo costo, efectivos y eficaces.

Este libro tiene por objetivo compartir la experiencia chilena respecto del desarrollo de modelos de inclusión en educación superior durante los últimos 25 años. Presentamos en estas páginas los desafíos que enfrentamos en Chile, las soluciones que hemos implementado y, de este modo, esperamos inspirar –hasta el límite de la acción– a profesionales que trabajan en estos temas.

Nuestro propósito es compartir con el mundo estos aprendizajes. Esperamos movilizar a individuos y organizaciones en otros países, para que puedan ser testigos del camino recorrido en Chile y puedan innovar en sus respectivos contextos. Invitamos a miembros del Estado, a Organizaciones No Gubernamentales, Instituciones de Educación Superior, investigadores, agencias de gobierno, estudiantes y a todos los interesados en una educación más equitativa a que consideren las herramientas y modelos que aquí se ofrecen, y que instalen iniciativas locales ajustadas a sus contextos.

Este libro busca ofrecer orientaciones para las siguientes preguntas, entre muchas otras:

- ¿Qué es la inclusión en educación superior?
- ¿Qué beneficios puede ofrecer la mayor inclusión en educación superior?
- ¿Qué desafíos de exclusión en educación superior enfrentamos en Chile?
- ¿Qué camino hemos recorrido para generar propuestas a favor de la inclusión en educación superior?
- ¿Qué modelos existen en Chile y cuál ha sido su impacto?
- ¿Qué debería considerarse al emprender el camino hacia la inclusión en educación superior?

En su espíritu, este libro intenta ser profundo pero cercano. Intentamos no sólo ofrecer un paquete de recomendaciones, sino crear un relato sobre este proceso inconcluso, con sus avances, retrocesos y aprendizajes. También entregamos una panorámica sobre los contextos en los que ocurren estos cambios, para no desconectar las propuestas de los momentos sociales, económicos, culturales y educacionales que han abierto la oportunidad a estas iniciativas.

El foco que ofrecemos también delimita nuestro trabajo. Por ejemplo, profundizamos en la inclusión educativa entendiéndola como una *acción afirmativa* que se expresa en el acceso a la Educación Superior de estudiantes de alto desempeño escolar que viven en los sectores socioeconómicos más desfavorecidos. Esta opción, deja fuera a otros grupos excluidos –como las personas con necesidades educativas especiales– y refiere tangencialmente a la exclusión en otros niveles del sistema educativo. Nuestro trabajo también está delimitado por el tiempo, dado que algunas de las iniciativas que tratamos son aún jóvenes y sólo en el futuro podrán ofrecer datos más longitudinales y análisis más profundos sobre su impacto.

El documento está estructurado de la siguiente manera: el capítulo 1 delimita nuestro trabajo, sugiriendo algunas definiciones prácticas. También explica la importancia de la inclusión en Educación Superior, detallando los variados efectos positivos que trae para los individuos, organizaciones y sociedades que la sustentan; el capítulo 2 ofrece el contexto de nuestro desafío, listando experiencias similares y un resumen del Chile donde éste ocurre, enfatizando, especialmente dónde estamos, cuál es la brecha y qué obstáculos no permiten que la inclusión

se desarrolle a mayor velocidad; el capítulo 3 profundiza en el camino que se ha recorrido en las últimas décadas, desde los primeros intentos experimentales y aislados hasta la creación de una política pública nacional; el capítulo 4 detalla los modelos que se han propuesto como solución al problema de inclusión en Chile, incluyendo los modelos propuestos por la Sociedad Civil y los del Estado, explorando su impacto; finalmente, el capítulo 5 es un epílogo breve que pretende fortalecer al lector con una síntesis de la propuesta, una mirada a los desafíos futuros y consideraciones para que esta idea pueda florecer en otras latitudes.

Esperamos que este libro pueda inspirar al lector a trabajar por la visión de un sistema educacional inclusivo logrando a futuro fortalecer comunidades de aprendizaje a nivel internacional de donde seguir nutriendo estas iniciativas.

Mitos: el problema cultural como barrera para la inclusión

Entendemos que existen una serie de variables educacionales, sociales y económicas en Chile que promueven la exclusión en educación superior. Creemos que estos obstáculos son síntomas de una cultura basada en creencias culturales específicas, creencias que contrastan profundamente con toda la evidencia y resultados que ofrece nuestra experiencia descrita en este libro.

Hemos denominado *mitos* a estas creencias que obstaculizan la inclusión en educación superior. Estos mitos están enraizados profundamente en la manera en que miramos el mundo, la educación escolar, la educación superior y a nuestros estudiantes. Mitos que afectan nuestros pensamientos y acciones hacia una confirmación de los mismos.

Creemos que al final del camino de cualquier iniciativa a favor de la inclusión, al margen de los mecanismos y objetivos específicos, existirá la meta de derribar estos mitos generando persistentemente evidencia y resultados que los refuten. En otras palabras, necesitamos cambiar el paradigma actual sobre la inclusión en educación superior en las mentes de nuestros pueblos. Sólo un cambio cultural en la forma que miramos y entendemos la inclusión podrá generar un punto de inflexión verdadero y sustentable.

Por supuesto, estos cambios sistémicos emergerán del progreso en pequeños pasos desde múltiples ángulos hacia el logro de una masa crítica de iniciativas y resultados que derriben los mitos y generen un cambio cultural. Muchos de estos mitos, además, persisten en otros niveles del sistema educativo y fuera de él, por lo que el potencial y la sustentabilidad de este cambio es potencialmente enorme.

Hemos delimitado los siguientes mitos que limitan la inclusión en educación superior en Chile y las realidades que nuestra experiencia sugieren:

	Mito	Evidencia
1	El talento se encuentra distribuido de manera desigual, emergiendo de las clases más acomodadas y las culturas más dominantes.	El talento académico se encuentra igualmente distribuido entre ricos y pobres, en todas las etnias, culturas y sexos.
2	Las pruebas estandarizadas de acceso a la educación superior en Chile otorgan una definición justa de lo que es el mérito académico.	Las pruebas estandarizadas reflejan mayoritariamente el nivel socioeconómico del estudiante, generando con ello mayor exclusión.
3	No existe relación entre el desempeño en la trayectoria escolar y el desempeño en la trayectoria universitaria.	La trayectoria escolar es un buen predictor del desempeño en la educación superior, especialmente a partir del segundo año.
4	Las capacidades educacionales se definen irreversiblemente en los primeros años de vida de las personas.	Las capacidades educacionales NO se definen irreversiblemente en los primeros años de vida de las personas.
5	El acceso a la educación superior es suficiente para ampliar oportunidades.	El acceso es importante pero sólo la retención y titulación oportuna amplían oportunidades.
6	El mérito, perseverancia, esfuerzo y determinación educacional está definido por el puntaje en pruebas de acceso a la educación superior.	El mérito, perseverancia, esfuerzo y determinación educacional es observable en la trayectoria escolar medida en el Ranking de Notas, mientras que el dominio de ciertos contenidos está definido por los puntajes en pruebas de acceso a la educación superior.
7	El alumno debe valerse por sí mismo.	El alumno no es el único actor del cambio: la familia, la comunidad escolar y la sociedad civil deben estar involucradas.
8	Incluir a estudiantes de contextos vulnerables en educación superior implica un alto costo económico.	Incluir en la educación superior a estudiantes talentosos que viven en de contextos vulnerables es costo eficiente.
9	Los estudiantes que viven en contextos vulnerables nunca logran adaptarse a la universidad.	Los estudiantes talentosos que viven en contextos vulnerables demoran entre 1 y 3 semestres en ser académicamente indistinguibles en la universidad.

1.2. DEFINICIONES PARA LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

A continuación, compartiremos las definiciones generales que hemos ocupado en nuestra labor respecto de términos como inclusión, talento o mérito. El trabajo en inclusión realizado durante estos años ha tenido un fuerte carácter pragmático y empírico, por lo que nuestras definiciones no buscan ser absolutas, más bien específicas y claras para orientar nuestra labor.

Qué entendemos por inclusión

En este libro usaremos reiteradamente términos cercanos a "inclusión en educación", "inclusión universitaria" o "inclusión en educación superior". Queremos clarificar que con estos términos nos referimos específicamente a *la generación de oportunidades de acceso, logro y egreso universitario para todos los jóvenes, especialmente para estudiantes con talento académico que viven en sectores de alta vulnerabilidad social.*

Esta delimitación no sólo tiene que ver con las buenas prácticas y herramientas de nuestro modelo, sino también con las exigencias de nuestro particular contexto nacional. Chile es un país desigual, y el bajo acceso de jóvenes que viven en contextos vulnerables a la educación superior es una de las brechas de desigualdad de oportunidades más nítidas en nuestra sociedad y más presentes en la agenda de la opinión pública contemporánea.

Estamos conscientes de que existen muchas otras brechas relacionadas a la inclusión en educación. Al poner nuestra definición al centro, orientada específicamente a estos jóvenes, no querríamos desestimar la existencia de otras brechas relacionadas con la inclusión, igualmente importantes y que cualquier sistema debiera seguir persiguiendo en el futuro: género, discapacidad física y cognitiva, etnia o ruralidad, entre otros. Sin embargo, nuestra convivencia diaria con el drama de la exclusión de las universidades por razones socioeconómicas nos llevó a especializarnos en el diseño de instrumentos para la inclusión a la educación superior en base a esta categoría. Finalmente, nuestro acercamiento no pretende reducir la inclusión educativa al ámbito de la educación superior: aspiramos a que el sistema educativo chileno en su totalidad avance hacia modelos más inclusivos en todas sus etapas, tarea a la que estamos todos convocados.

Sabemos que el concepto de "inclusión en educación" es amplio y puede señalar distintas ideas y finalidades que generalmente coexisten en varios niveles del sistema educativo. Para mapear estos múltiples significados, podemos considerar al menos seis conceptos de "inclusión" que se manejan en el mundo educativo (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006), muchas veces de manera superpuesta: 1) la inclusión como una preocupación por los estudiantes con discapacidad u otros categorizados con "necesidades educativas especiales"; 2) la inclusión como una respuesta a la exclusión disciplinaria (por ejemplo, la exclusión de estudiantes de la escuela por mala conducta); 3) la inclusión en relación a todos los grupos que pueden estar sujetos a la exclusión; 4) la inclusión como el desarrollo de una "escuela para todos" (ej.: escuelas que no seleccionan a sus estudiantes); 5) la inclusión como "Educación para Todos", en relación a las propuestas de UNESCO; y 6) la inclusión como un principio de acercamiento a la educación y la sociedad.

Usando estos postulados como referencia, el foco de nuestra definición de inclusión en educación superior mayoritariamente correspondería a la tercera y quinta tipología, pues concebimos a los jóvenes con talento académico, especialmente

aquellos provenientes de contextos vulnerados, como un grupo que ha sido sistemáticamente excluido de la educación superior y que es necesario incluir.

¿Qué aspecto tendría un sistema inclusivo, usando la definición anterior? Para construir una visión más clara sobre qué es un sistema educativo inclusivo, nos inspiramos en la lista de Objetivos de Desarrollo Sustentable para la Educación en 2030. En ellos, las naciones se comprometen a "*asegurar una educación inclusiva y equitativa, y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos"* considerando como uno de sus indicadores principales "*el aseguramiento de la equidad y la inclusión dentro y a través de la educación, abordando todas las formas de exclusión y marginalización, disparidad, vulnerabilidad e inequidad en el acceso, participación, retención y compleción educacional, así como en los resultados educativos*" (UNESCO, 2015, p. 8).

También, para la construcción de esta visión, consideramos elementos específicos de estos sistemas educativos que promuevan la inclusión (Ainscow & Miles, 2009). Estos sistemas 1) conciben la inclusión como un proceso; 2) se ocupan de la identificación y eliminación de barreras; 3) ponen foco en la presencia, participación y logro de todos los estudiantes; y 4) enfatizan particularmente a aquellos grupos de niños y jóvenes que pudieran estar en riesgo de encontrarse marginalizados, excluidos o con bajo logro educacional.

Considerando estos elementos, observamos que la experiencia chilena ha avanzado en algunos de estos elementos, como la eliminación de ciertas barreras y el logro de los estudiantes con talento académico de grupos marginalizados. Aún falta mucho para constituirnos como un sistema inclusivo, pero los primeros pasos ya comenzaron a darse.

En resumen, tanto la visión como la descripción de los factores de un sistema educativo inclusivo concuerdan con nuestro propósito: el asumir un esfuerzo constante por eliminar las barreras de exclusión de grupos marginalizados (*jóvenes con talento académico provenientes de sectores vulnerados*) y focalizar nuestras acciones en lograr un mejor acceso, participación, retención y compleción en la educación superior (*similar a nuestros indicadores de rendimiento, permanencia y titulación oportuna*) de estos grupos. Aunque utilizamos una definición específica y útil para nuestro trabajo, entendemos la inclusión como un desafío más amplio, fundado en un proceso de constante búsqueda y trabajo contra la exclusión desde variados ángulos y en todos los niveles del sistema educativo.

Quiénes son los estudiantes talentosos

El Talento Académico

Al igual que el concepto de inclusión, la palabra talento también suscita distintas interpretaciones y subdistinciones (Gagné, 2004; Mönks & Pflüger, 2005; Lorenzo, 2006). Entre éstas, la más común en nuestra cultura chilena es asociar el talento académico necesario para la educación superior mayoritariamente a las capacidades cognitivas de un estudiante –el "ser inteligente"– lo que comúnmente equivale a altos puntajes en las pruebas estandarizadas de acceso a educación superior (PSU) al egresar de la educación secundaria[1].

Nosotros diferimos con esta conceptualización. Desde nuestra mirada, proponemos concebir el talento académico como *la capacidad de los estudiantes para maximizar el aprovechamiento de oportunidades educativas en su entorno.* Nuestra evidencia nos sugiere que, en todas las clases sociales, etnias y culturas hay niños y jóvenes talentosos que –por características personales, esfuerzo y otras variables– sobresalen dentro de su contexto en el plano académico, sea este muy privilegiado o altamente deprivado. Como plantean Gil y Rahmer (2016),

> *"hace 20 o 25 años nos limitamos a asumir que los niños y jóvenes con talento académico eran aquellos que optimizan las posibilidades de aprendizaje que tienen en sus respectivos contextos familiares, sociales y educacionales: en palabras coloquiales, aquellos que optimizan las oportunidades de aprender que tienen en el living de sus casas, en las calles del barrio y en la escuela. Asumimos que normalmente estos niños y jóvenes obtienen las calificaciones más altas de sus respectivos establecimientos educacionales, aunque sabemos que no siempre es así, pues el niño con talento académico también puede experimentar una discriminación que afecte su rendimiento escolar o puede aburrirse en clases afectando negativamente su conducta" (p. 377).*

Esta capacidad –el talento académico– permite a los estudiantes *egresar exitosamente de educación superior*, entendiendo este egreso a través de los indicadores de 1) alto rendimiento, 2) permanencia y 3) titulación oportuna. Cuando se levanta la pregunta de quiénes son los "*mejores estudiantes*" para la educación superior, nosotros indicamos a aquellos que presentan alto talento académico, siendo nuestro proxy más cercano el *Ranking de notas.* Más adelante explicaremos en detalle qué es el puntaje Ranking.

Probablemente la inteligencia cognitiva incide de alguna manera en el talento de los estudiantes (y ciertamente escapa a nuestro propósito definirla en profundidad), pero parece ser insuficiente para predecir o explicar el éxito o fracaso en educación superior. Otros factores parecen entrar en juego, como describimos a continuación.

[1] Observaremos más adelante cómo esta creencia no sólo existe en la cultura ciudadana, sino que se traduce en políticas específicas que perpetúan el círculo de exclusión.

Habilidades cognitivas, socioemocionales y mentalidades

Entender qué compone el talento académico y qué factores específicos determinan el éxito universitario está aún en la frontera del conocimiento. Sin embargo, y por el momento, nuestra experiencia en terreno ha demostrado que la capacidad de un estudiante para completar positivamente la educación superior tiene que ver no sólo con las *capacidades cognitivas o académicas* de un estudiante, sino también tiene relación con sus *habilidades socioemocionales* (también llamadas no-cognitivas, o "blandas") e incluso con sus *creencias o mentalidades* respecto a sí mismo, los demás y el mundo.

En la literatura reciente ha existido un fuerte retorno hacia el estudio de habilidades socioemocionales como predictor de logro y éxito en varias dimensiones (Peterson & Seligman, 2004; Ducksworth et al., 2007). Compartimos la importancia que ofrece esta mirada a estos aspectos, constatando en nuestra experiencia cómo el buen pasar en educación superior destaca habilidades como la perseverancia, la motivación por aprender, los hábitos de estudio, la prolijidad y el trabajo en equipo.

De la mano con las habilidades socioemocionales están las creencias y expectativas que los jóvenes tienen de sí mismos y que otros tienen de ellos. El estudio de las creencias y su influencia sobre la conducta también ha sido ampliamente documentado en el pasado (Dweck, 2006; Bandura, 1994). Entre estas creencias está la autoeficacia, las altas expectativas y un fuerte locus de control interno.

Ejemplificando la relación entre estas variables no cognitivas con el talento académico, en el programa PENTA de la Universidad Católica de Chile (PENTA UC) –una iniciativa que estimula el desarrollo de niños con potencial académico– más de la mitad de los egresados entre 2003 y 2011, lo hicieron con promedios de notas dentro del 10% superior de sus respectivos establecimientos escolares. Estos jóvenes no sólo tenían buenas calificaciones escolares, sino que declararon tener una motivación, facilidad y gusto por el estudio muy altos, y que leían por interés propio con mayor frecuencia que aquellos con notas más bajas (Bralic & Romagnoli, 2000). En la misma dirección, en una reciente encuesta realizada en el Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia (PAIEP) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH), se observó que los estudiantes de alto rendimiento en contexto relacionan sus buenos resultados académicos al esfuerzo, compromiso y disposición al aprendizaje más que al talento (Olivares & Valenzuela, 2015).

En resumen, el modelo imperante en las creencias de sistema educacional y cultura chilena es congruente con la siguiente fórmula:

<u>Educación Superior exitosa</u> = Habilidades cognitivas = Puntajes en pruebas estandarizadas (PSU)

Que en la práctica se destila fuertemente en:

Educación Superior exitosa = Origen socioeconómico

Por el contrario, nuestra propuesta es:

Educación Superior exitosa= Talento Académico en contexto (habilidades cognitivas + habilidades socioemocionales y/o mentalidades)

Este modelo más amplio y comprehensivo de talento académico es el que nos permite innovar sobre los modelos de inclusión en educación superior. Estamos migrando, en la actualidad, desde un sistema de predicción y selección para el proceso de educación superior que privilegia principalmente la *inteligencia expresada en puntajes de una prueba estandarizada* (a través de la PSU), una visión limitada y con muchos sesgos[2], hacia un nuevo sistema que considera otros indicadores complementarios que se relacionan más cercanamente con las *habilidades socioemocionales y/o mentalidades* (como el Ranking de egreso). Nuestro trabajo es seguir avanzando en cómo afinar estos instrumentos y sus ponderaciones, para seguir encontrando a los estudiantes con mayor talento académico.

¿Es nuestro trabajo acción afirmativa?

Es importante preguntarnos si nuestro trabajo corresponde a esfuerzos de acción afirmativa. La acción afirmativa, también conocida como "discriminación positiva" en educación, se define como cualquier acción o política pública que ofrezca recursos basado en la identificación con grupos específicos para incrementar la presencia u oportunidades de ese grupo, el cual ha sido discriminado en el pasado o presente (Weiner, 1983). Este enfoque asume que las desigualdades estructurales entre grupos son tan significativas que la mera no-discriminación resulta insuficiente, creando el caso para la acción afirmativa.

Nuevamente, el concepto de acción afirmativa suscita variedad de interpretaciones, dependiendo, por ejemplo, de los beneficiarios, el alcance de la implementación, la presencia o ausencia de cuotas o la preferencia activa por miembros de los grupos marginalizados.

Desde nuestra perspectiva, creemos que nuestra adscripción al concepto de acción afirmativa depende de la definición que usemos. Nuestra propuesta sí busca activamente mejores oportunidades y recursos para estudiantes que viven en algún grupo históricamente discriminado (los más desaventajados socioeconómicamente). Sin embargo, *nuestro trabajo reconoce y releva al talento académico, no a la pobreza o vulnerabilidad per se*. Estimamos que, dentro de un grupo marginalizado, hay estudiantes que *necesitan* estas oportunidades para desarrollar plena-

[2] La PSU está altamente correlacionada (0.7) con el nivel socioeconómico del estudiante que la rinde (Gil, et al., 2016).

mente su potencial más fuertemente que otros jóvenes. Creemos firmemente que los programas de cuotas, en primera instancia bien intencionados, no terminan siendo eficaces (o al menos son altamente ineficientes) en mejorar oportunidades de vida individuales e injusticias grupales porque finalmente favorecen a los más privilegiados de cada grupo.

Nuestras acciones afirmativas se limitan a entregar –en el tiempo presente– los conocimientos y expectativas que ofrezcan un mejor futuro a estudiantes de educación secundaria que aprovechan al máximo las oportunidades de aprendizaje que encuentran en sus contextos.

1.3. EL PODER DE LA INCLUSIÓN

La inclusión de jóvenes talentosos en educación superior, y, en especial, de aquellos provenientes de familias vulneradas, ofrece una oportunidad no solo para sus beneficiarios, sino también despliega un potencial de oportunidades para todo el sistema educativo y la sociedad en diferentes niveles. ¿Cuál es, entonces, el valor agregado de estos programas para la sociedad?

En nuestra experiencia, los beneficios de la educación superior se expresan al menos en los siguientes niveles: 1) mayor justicia, igualdad y cohesión social; 2) mayor integración social y diversidad en el ethos educativo de la educación superior; 3) avances hacia el cumplimiento del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; 4) aumento del capital humano y productividad del país; y 5) eficiencia económica.

A continuación, describiremos el vasto potencial que encierra la inclusión.

Derechos Humanos y Educación

Un primer ámbito a analizar son los compromisos éticos, sociales y de desarrollo que hemos asumido mundialmente, expresados en el desarrollo de los Derechos Humanos. La inclusión educativa en educación superior contribuye fuertemente en el cierre de brechas de los compromisos adquiridos por los Estados con respecto al Derecho a la Educación –perteneciente a la Declaración Universal de Derechos Humanos de mediados del siglo XX– que establece lo siguiente:

> *"Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz"
(ONU, 1948).

La inclusión educacional en educación superior no estaba claramente estipulada en las primeras declaraciones, pero su carácter iterativo fue acercándose progresivamente a identificar el desafío al que suscribimos hoy. Por ejemplo, las primeras definiciones amplias pronto cobrarían especificidad en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, reconociendo al derecho en educación con "el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad" y a la educación como "un medio indispensable de realizar otros derechos humanos" hacia una sociedad pacífica libre y tolerante (OHCHR, 1966, p. 4). Entre las medidas específicas propuestas en el Pacto está lograr que "la educación superior sea igualmente accesible para todos, en base a la capacidad, por cualquier medio apropiado y en particular por la introducción progresiva de la educación gratuita" (OHCHR, 1966, p. 5). La educación progresivamente comienza a ser considerada imprescindible no sólo para el desarrollo individual, sino para la promoción de otros derechos económicos, sociales y culturales de las naciones.

La inclusión en educación superior continuó tomando forma y fuerza dentro del marco del Derecho a la Educación a través del tiempo. Medio siglo después de la Declaración de los Derechos Humanos, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de 1998 acuerda que,

"el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas"
(UNESCO, 1998).

La más reciente expresión de la inclusión en educación superior, como componente esencial de una sociedad que ejerce sus derechos fundamentales, está plasmada en las conclusiones del Foro Mundial sobre la Educación 2015, también incluido en la agenda de la educación 2030 de la Declaración de Incheon. En ésta se señala que,

"la inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de

aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Por lo tanto, nos comprometemos a realizar los cambios necesarios en las políticas de educación y a centrar nuestros esfuerzos en los más desfavorecidos, especialmente aquellos con discapacidad, para velar por que nadie se quede atrás"
(UNESCO, 2015).

La expresión concreta de estos compromisos, relevante para nuestro trabajo, es que todos los estudiantes, sin excepción, tienen necesidad y derecho a una educación de calidad que asegure su participación y aprendizaje en los diferentes niveles de enseñanza. Es un imperativo para los sistemas educativos asegurar esta equidad y calidad, específicamente en tres dimensiones: en el acceso, en los procesos y en los resultados educativos. En este proceso, *calidad y equidad* son indisociables. Una educación es de calidad sólo si ofrece los recursos y apoyos que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones de beneficiarse de las oportunidades educativas y ejercer el derecho a la educación.

Los acuerdos en torno a los Derechos Humanos y su relación con la educación dotan a nuestro accionar de una visión de Nación y comunidad global que crece en equidad. Sin embargo, el trabajo por el ejercicio de estos derechos sigue siendo un desafío significativo. A pesar de los enormes avances en las últimas décadas, abundan niños, jóvenes y adultos que ven vulnerados sus derechos diariamente. Hoy, a nivel global, existen 58 millones de niños fuera de la escuela, y otros 100 millones que no han completado educación primaria; 61 millones de adolescentes están fuera de la educación secundaria; y 1 de cada 7 adultos son analfabetos (UNESCO, 2015). Específicamente, respecto de educación superior, 3 de cada 4 jóvenes no están en el nivel terciario (Banco Mundial, 2013). Hay que recordar, finalmente, que estos indicadores son promedios que esconden inequidades entre países, así como desigualdades entre grupos dentro de cada país, en las que las personas que viven en pobreza y/o marginalizados viven una realidad educativa muy por debajo de estas cifras generales.

En la medida en que las naciones cierran las brechas del derecho a la educación con sus personas, consiguen proveer mayores oportunidades para una vida plena, tanto para los individuos como para la sociedad en su conjunto. Así lo han reconocido los países que se han comprometido en el marco de las Naciones Unidas para ser parte del esfuerzo global de extender el Derecho a la Educación, dotarlo de contenido sustantivo y hacerlo cada vez más exigible y para todos.

A modo de resumen, a través del tiempo, en el enfoque de derecho a la educación ha destacado la condición educativa como necesidad fundamental para el desarrollo del potencial individual; la vida pública y el desarrollo justo y próspero de las naciones; la interrelación profunda entre educación y los otros Derechos Humanos; su pertinencia durante el curso completo de la vida de las personas; y la necesidad de una educación de calidad y equitativa para todos, bajo la cual se en-

marca la inclusión en educación superior de grupos marginados o discriminados, en base a su capacidad.

Capital humano y desarrollo económico

La inclusión en educación superior permite no sólo mejores oportunidades de vida para quienes resultan beneficiarios del proceso, sino también acarrea efectos positivos para el desarrollo de un país. Cuando tenemos una educación superior más inclusiva, las personas están más preparadas para producir, innovando y aportando a la economía.

Esta relación entre prosperidad económica de los países, así como la inversión que éstos realizan en educación, ha sido ampliamente estudiada y comprobada (Hanushek & Woessmann, 2007; Hanushek, 2009). El enfoque más directo para explicar la manera en que la educación impacta el desarrollo económico de un país es el del *capital humano* (Schultz, 1961). Esta teoría sugiere que las habilidades, experiencias y conocimientos que integra una persona a través de su educación proveen valor a los procesos productivos. Entre mayor y mejor educación del individuo, más valor es ofrecido a la producción colectiva.

Los efectos de una persona educada, especialmente para aquellos en una situación de mayor vulnerabilidad, tiene externalidades positivas para el desarrollo económico del país en su conjunto, es decir, genera beneficios sociales. Estos aportes se traducen no sólo en que un país cuente con mejores trabajadores, sino que, de la mano, se reducen otros costos para el Estado, como aquellos relacionados con la salud o el crimen, por ejemplo. Entre mayor sea la educación de los ciudadanos, mejores son los beneficios sociales que emanan de éste. Esta es una de las razones por las que los países invierten fuertemente en educación: los retornos sociales de la inversión son altos, especialmente en educación superior en la cual rondan el 30% de la inversión (McMahon, 2009).

Cuando perdemos la oportunidad de educar a los estudiantes más capaces, disminuimos no sólo sus oportunidades individuales sino las de nuestro país. Es el equivalente a que, cada año, un Da Vinci, un Jobs o un Neruda perdiera la oportunidad de seguir desarrollándose en plenitud para convertirse en un aporte fundamental a la sociedad ofreciendo valor, creando trabajo e innovando.

Eficiencia económica

Al responsabilizarse de las necesidades educativas de las personas, y en vista de los beneficios privados y públicos de la educación, los Estados se transforman en agentes distribuidores de recursos y oportunidades en educación superior, buscando maximizar el logro de metas con el mínimo de recursos, y buscando la mayor eficiencia económica. Al respecto, la evidencia también sugiere que la inclu-

sión en educación superior genera fuertes mejoras en la eficiencia económica de un sistema educativo.

Uno de los factores más potentes donde se generan estas eficiencias, en Chile y otros países, es en la entrega estratégica de financiamientos, becas y otros apoyos a los estudiantes e instituciones de educación superior. Si entregamos recursos a quienes finalmente no logran transitar exitosamente por la educación superior –se retiran de las universidades, no logran buenas calificaciones o no tienen una titulación oportuna– los retornos sociales disminuyen o no se generan.

Por ejemplo, en el escenario chileno vemos que, en promedio, el 30% de los estudiantes desertan durante el primer año y 50% lo hacen a lo largo de la carrera. Los estudiantes demoran también, en promedio, 13 semestres en salir en vez de los 10 esperados. Finalmente, el 48% de las becas originadas por ingreso de aranceles son destinadas a estudiantes que no se titularán, perdiendo 349 mil millones de pesos anuales (Gil, et al., 2016), alrededor de medio billón de dólares, que es más de la mitad de la inversión pública del Estado en salud durante 2015.

Los paradigmas y modelos de inclusión en educación superior que mostramos en este libro poseen un poder predictivo sobre el éxito académico de sus estudiantes mucho más alto que otros programas de inclusión. A través de estos modelos, las instituciones son capaces de identificar mejor el talento académico para ingresar y egresar de educación superior, haciendo que los recursos sean invertidos correctamente, maximizando su retorno a mediano y largo plazo y liberando este dinero para apoyar a más estudiantes.

Igualdad

Uno de los beneficios más emblemáticos que ofrece la inclusión educativa en educación superior es la promesa de una mayor igualdad entre los diferentes grupos de una Nación. La inclusión apunta a una sociedad más igualitaria, pues al estar el poder mejor distribuido existen oportunidades, acceso y resultados educacionales más equitativos, mayor movilidad social, mayor confianza, mayor capacidad de innovación y mejor salud física y mental, entre otros factores (Wilkinson & Pickett, 2009).

A nivel global, vivimos en un mundo dramáticamente desigual, próximo de llegar al umbral en que el 1% de la población más rica posea una riqueza equivalente al 99% restante (OXFAM, 2016). Latinoamérica, por su parte, es el continente más desigual del mundo, donde el 10% más rico posee casi tres cuartas partes de la riqueza (PNUD, 2010). La desigualdad es un asunto de relevancia planetaria.

En Chile, la brecha de desigualdad generalmente se considera comparando los ingresos del 20% más rico y el 20% más pobre de la población. Esta figura es acep-

tada porque ilumina la fisura más grande y evidente de nuestra sociedad: la distancia entre individuos y grupos de diferentes niveles socioeconómicos. La gran mayoría de los beneficiarios de las iniciativas de inclusión que mencionamos en este libro proviene del primer quintil (20%) es decir, del 20% que tiene menos ingresos per cápita, a ellos señalamos, principalmente, cuando hablamos de estudiantes de contextos vulnerados. En otros contextos, otras medidas pueden ser utilizadas para medir la brecha educativa, como las diferencias de etnia, género, ruralidad u otros.

Chile se ha acercado al podio de los Ranking de desigualdad mundial, reconocimiento del cual, afortunadamente, intentamos alejarnos. Hoy, en Chile, el 1% de la población posee alrededor del 30% de los ingresos totales, la razón más alta de la que se tenga registro a nivel internacional (López, Figueroa, & Guitiérrez, 2013). Nuestro Gini de 0,503 es una cifra alarmante que se ha mantenido relativamente estable en el tiempo. En el capítulo 2 describimos mejor cómo esta desigualdad se manifiesta como una constante a través de los obstáculos socioeducativos que enfrentan los jóvenes que viven en contextos vulnerados.

A nivel general, la educación es una forma efectiva de combatir la desigualdad social (Abdullah, Doucouliagos, & Manning, 2015) y constituye un excelente medio que permite a las personas salir de pobreza y la marginalidad. En general, la literatura considera que cada año de educación aumenta los ingresos entre un 6% y un 10%, tasas de retorno por educación superior similares a los países de Sudamérica, que rondan el 10% (Fink & Peet, 2014).

Focalizándonos en el nivel terciario, la educación superior completa actúa como un catalizador para las oportunidades de vida de todos los estudiantes y especialmente para aquellos que viven en vulnerabilidad. Específicamente en el contexto chileno, tener un grado de educación superior reporta un 22% de aumento de los salarios (Koljatic & Silva, 2013) o un 160% más de ingresos que tener solamente educación secundaria completa (OCDE, 2014), y está asociado a un sinfín de factores protectores que propician una menor vulnerabilidad y mayor movilidad social. Cuando las instituciones de educación superior que atienden a estos jóvenes son selectivas, los beneficios son aún más altos: las universidades prestigiosas pueden tener diferencias de hasta un 40% más en términos de sus retornos privados educativos en comparación con otras instituciones (Brewer, Eide, & Ehrenberg, 1999; Dale & Krueger, 2002). Para nuestros estudiantes que viven en sectores vulnerables, los retornos de educación superior son incluso 3 veces superiores en relación a los de sus compañeros más privilegiados económicamente (Brand & Xie, 2010).

En síntesis, completar exitosamente la educación superior permite a los jóvenes con talento académico y provenientes de los sectores más vulnerados, corregir la situación económica de sus familias permitiendo que todos sus miembros –padres, hermanos, y otros familiares y amigos más lejanos– tengan mejores oportunidades futuras. Este mecanismo quiebra virtuosamente la desigualdad de sociedades que padecen de un alto individualismo, como es el caso de la chilena.

Integración social, democracia y diversidad

La inclusión en educación superior permite mayor integración social en las instituciones universitarias, mayor diversidad y la generación de un tejido social futuro más denso. A largo plazo, también proyecta una sociedad con las mismas características.

El respeto y fomento a una convivencia democrática es uno de los principales objetivos de la gran mayoría de las sociedades a nivel mundial (UNESCO, 1998). El desarrollo educativo y el cultivo de la integración de las naciones son considerados como dos pilares para el logro de la democracia y la paz.

Lamentablemente, nuestra historia nos recuerda que la democracia es frágil y debe ser continuamente fortalecida. Somos especiales testigos en Chile y Latinoamérica de sociedades compuestas por distintos grupos que han sido marginados, de gobiernos autocráticos, y de administraciones de espíritu democráticos pero que, en la práctica, son tuteladas por y para unos pocos. Es imperativo procurar el continuo perfeccionamiento de los mecanismos por los cuales nuestras sociedades sigan aspirando a los ideales democráticos.

La relación entre educación y democracia, por un lado, ha estado muy presente en la tradición educativa moderna occidental, notoriamente presente en la escuela anglosajona (Dewey, 1916). En general, se concuerda que a mayor nivel de educación existe una mayor participación en democracia por parte de los individuos en la forma de organización, respeto a la libertad de expresión, participación electoral y otros indicadores (Dee, 2003; Milligan, Moretti, & Oreopoulos, 2004).

Esta relación entre integración social y educación aún es, sin embargo, un fenómeno menos explorado por la academia, especialmente en Chile. Probablemente la integración social es uno de los propósitos del sistema educacional que menos recibe atención, en comparación con la calidad, la igualdad y la eficiencia económica.

Nuestro ejemplo doméstico de desintegración social más evidente son los efectos del sistema escolar de vouchers y copago (actualmente en retirada), el cual ha dejado una segregación educativa casi perfecta en función de la capacidad de pago del estudiante: un fenómeno que algunos han llamado un “apartheid educativo” (Waissbluth, 2010). Esta segregación escolar es también agravada por la segregación residencial. Quizás uno de los indicadores más claros a considerar es que Chile es el país de la OECD más segregado escolarmente, es decir, las posibilidades de que un niño rico y un niño pobre estén en la misma sala de clases es casi nula (OCDE, 2011).

Finalmente, nuestra experiencia nos habla del potencial de promover un ethos universitario diverso. Desde una mirada institucional, nuestras universidades no cumplen hoy su misión al ser poco diversas. Puesto que los talentos académicos

están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y todas las culturas, el estudiantado de las universidades debiera ser tan diverso como diverso es el país en todos sus niveles y hasta la titulación. El sentido de formación, búsqueda de la verdad, creación de conocimiento y servicio a la comunidad, junto con la misión de crear una sociedad más integrada, democrática, sustentable y socialmente justa no serían posibles si la universidad no se constituyera como un espacio de diversidad (Gil & Rahmer, 2016).

Complementariamente, a nivel de la experiencia universitaria, observamos que nuestras instituciones son altamente homogéneas y sobrerrepresentan a estudiantes de contextos socioeconómicos acomodados. Nuestro trabajo por la inclusión en educación superior revierte modestamente los efectos de una sociedad segregada al permitir que jóvenes con similares talentos pero que viven en distintos contextos socioculturales compartan y aprendan en el mismo espacio y mirando juntos al país desde una óptica común. Esto permite aumentar los referentes culturales de todos los niños y jóvenes con independencia de su origen social.

Un paso sólido hacia una sociedad democrática es que los jóvenes transiten por una experiencia de integración social y diversidad dentro de sus instituciones de educación superior. Existe evidencia robusta respecto de la relación entre experiencias de diversidad en educación superior y desarrollo cívico de los estudiantes, en el cual las experiencias interpersonales y desesctructuradas entre estudiantes distintos generaba los efectos más potentes (Bowman, 2011).

La mejor calidad de vida que ofrece una educación superior también permiten que los beneficiarios participen activamente en sociedad, y a través de ello representen democráticamente las voces e intereses de los grupos excluidos de la discusión nacional. La diversidad en el aula académica, la universidad y la sociedad fortalece, en última instancia, al país, fomentando la cooperación, innovación y por sobre todo la paz.

* * *

En este capítulo hemos revisado aspectos introductorios, las definiciones generales que usamos en nuestro trabajo y el tremendo potencial que ofrece mejorar la inclusión en la educación superior para los individuos y sus sociedades en varias dimensiones.

A modo de resumen, cuando hablamos de inclusión en educación superior nos congrega la generación de oportunidades de acceso, logro y egreso universitario para todos los jóvenes con talento académico, especialmente para aquellos que viven en contextos vulnerados. Creemos que estos talentos se distribuyen homogéneamente en la sociedad, y que estos jóvenes necesitan de la experiencia de educación superior para desarrollarse plenamente, por lo que no debemos obstaculizar su camino.

Hemos revisado también el potencial que ofrece la inclusión educativa a los individuos, las organizaciones y la sociedad en general en torno al cumplimiento de los derechos humanos, el desarrollo económico, la eficiencia económica de los sistemas educativos, la igualdad, y la integración social en conexión con la democracia y la diversidad social.

CAPÍTULO 2
EL DESAFÍO

Anatomía del problema de la inclusión en educación superior en Chile

2.1. EL CONTEXTO DEL DESAFÍO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CHILE

El presente capítulo busca ofrecer una mirada del desafío que enfrenta Chile, dentro del cual se anida nuestro trabajo de inclusión en educación superior. Intentamos dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿cuál es el problema de inclusión en educación superior en Chile? ¿En qué contexto surgen las iniciativas de inclusión en educación superior? ¿A qué realidades e inquietudes responde? y ¿qué obstáculos específicos enfrentan los estudiantes?

Comenzamos con una mirada global sobre otras experiencias similares alrededor del mundo, para luego repasar el contexto general y educativo en Chile, finalizando con los obstáculos específicos que generan la exclusión en educación superior.

La inclusión en educación superior en otros contextos

A través del mundo existen experiencias en equidad de acceso a la educación superior que han intentado ofrecer soluciones para diversos contextos locales. Los mecanismos que orientan estas experiencias se dividen principalmente en sistemas de cuotas (raciales u otras) y *ranking* de notas (el caso de Chile corresponde a esta categoría) o sistemas híbridos.

A continuación, revisaremos las experiencias más conocidas en Estados Unidos, Europa y Latinoamérica.

Experiencias en Estados Unidos y Europa

Estados Unidos. El país norteamericano ha experimentado un acceso más equitativo a la educación superior desde 1965. En general, sus Estados han migrado sus procesos de acceso inclusivo desde cuotas raciales, sistema usado inicialmente, hacia el *ranking* de notas, el año 1996. En Estados Unidos tres Estados se han caracterizado en particular por el desarrollo y maduración de estos sistemas de inclusión a través de ranking: Texas, California y Florida.

En el caso de Texas, el sistema garantiza admisión al mejor 10% de estudiantes de cada escuela. Durante 2009, más del 80% de los estudiantes en la Universidad de Texas (Austin) habían sido aceptados por esta vía, y la universidad había generado

programas complementarios al mecanismo de acceso con difusión, becas y programas de retención.

Una política similar existe en California, donde el *ranking* se acota al 4% y los estudiantes no cuentan con becas. Destaca, sin embargo, la coordinación sistemática del trabajo que promueve el Estado, bajo el liderazgo de la Universidad de California y del *California Community College*. Ambas instituciones han desarrollado, durante más de 25 años, un programa "puente" que favorece el ingreso a la educación superior de estudiantes procedentes de sectores vulnerables, implementándose en muchas secundarias y *community colleges* del Estado (Fundación Equitas, 2009).

Florida es el tercer Estado que reconocemos por sus políticas de acceso a educación superior. Sus programa *Talented Twenty Program* acepta ampliamente al mejor 20% de los estudiantes de escuelas públicas en sus universidades estatales (Florida DOE, 2016). Esta iniciativa exige como criterios de participación una cobertura mínima de cursos durante la secundaria y la rendición de una prueba de selección universitaria. A pesar de que no ofrece becas de manera directa, el programa actúa en alineación con el sistema de becas estatal para encontrar sinergias y priorizar a quienes deben ser más beneficiados.

En general, los programas estadounidenses de inclusión basados en ranking han logrado, entre otras cosas, aumentar la representación de minorías étnicas en las universidades –generalmente poblaciones afroamericanas e hispánicas– reemplazando los sistemas de cuotas raciales. El logro de esta diversidad racial en educación universitaria ocurre, en parte, porque el sistema educativo estadounidense es un sistema altamente segregado, con un fuerte componente de segregación geográfica (Darling-Hammond, 2010).

¿Qué hubiera pasado si no se hubieran implementado los programas de inclusión en Estados Unidos? Curiosamente, existe evidencia sobre un posible contrafactual del proceso en Texas. El retroceso de las políticas de inclusión ocurrió casi anecdóticamente entre 1996 y 1998, período en el cual la Universidad de Texas (Austin) fue obligada a cerrar sus programas de cuotas por orden de una Corte Federal. Sin mecanismos activos de inclusión y sólo sujetos a acceso a través de demostración de "mérito" –mérito altamente relacionado, como ya explicamos, con nivel socioeconómico– disminuyeron drásticamente las tasas de grupos marginalizados (Hinrichs, 2012).

Hoy existe un relativo consenso respecto de la eficacia del sistema de ranking en estos estados –complementado en algunos casos con estrategias de inducción, retención y logro– aun cuando existen detractores que cuestionan su poca ecuanimidad en torno al mérito, como es el caso de Fisher vs. University of Texas en 2013, y su inminente desenlace durante el presente año, 2016.

Europa. En Francia, la famosa institución Sciences Po cuenta desde el año 2000 con un programa de acceso inclusivo para estudiantes talentosos procedentes de establecimientos ubicados por todo el territorio francés en zonas de diversa vulnerabilidad llamadas *ZEP*. El 70% de los estudiantes son hijos de obreros o desempleados sin educación superior, y dos tercios de éstos tienen al menos un padre en condición de inmigrante. El programa de Sciences Po funciona de manera articulada con los establecimientos de secundaria, y comienza en el segundo año de secundaria. El éxito de este proceso queda reflejado en el creciente número de liceos que suscriben al programa anualmente, en la mejora del rendimiento estudiantil y en la disminución de las tasas de ausentismo (Fundación Equitas, 2009).

Finalmente, en la vecina Alemania, las universidades también funcionan con pequeños sistemas de cuotas. En el escenario germano, alrededor de un 20% de los puestos son asignados directamente a aquellos estudiantes que poseen las mejores calificaciones escolares (grados *Abitur*), sin embargo existen también otras cuotas: por ejemplo, otro 20% se ofrece a aquellos estudiantes que llevan esperando más tiempo para estudiar; y al menos el 2% de los estudiantes deben tener algún nivel de vulnerabilidad. Las cuotas asignadas corresponden a un 40% de la matrícula, y el 60% restante ingresa por admisión regular (Freie Universität Berlin, 2016).

Experiencias en Latinoamérica

Brasil. La experiencia en Latinoamérica previa al movimiento propedéutico en Chile que aplicaremos más adelante es escasa pero no inexistente. Quizás el ejemplo más claro proviene de Brasil, donde el gobierno apoya desde 2006 la "Ley de Cuotas", ofreciendo un 50% de los cupos de las universidades federales a estudiantes afrodescendientes, pertenecientes a pueblos originarios o mestizos. Estos jóvenes también deben provenir de familias de contextos vulnerados y haber estudiado en escuelas públicas. Estas cuotas se harán completamente efectivas durante 2016, momento en que todas las universidades del país deberán tener algún sistema de cuotas. Para 2010, ya había 45.000 estudiantes beneficiados por la ley de cuotas. (Francis & Tannuri-Pianto, 2009; Telles & Paixao, 2013).

Argentina. En Buenos Aires, Argentina, existe otro interesante programa promovido por la Universidad Nacional de Mar del Plata, cuya Facultad de Ciencias Sociales ha desarrollado medidas que tienden a lograr que un mayor número de jóvenes procedentes de contextos vulnerados puedan tener acceso a la educación pública universitaria. Entre los mecanismos de acción se incluye la admisión inmediata de los 3 mejores promedios de cada escuela secundaria estatal (Fundación Equitas, 2009). También en Mendoza, inspirada en la experiencia chilena, la Universidad de Cuyo en Argentina ha comenzado recientemente un promisorio trabajo realizando propedéuticos en su Facultad de Ciencias (UNCUYO, 2016).

Contexto chileno

La inquietud y el trabajo por la inclusión en educación superior en Chile surgen de nuestro contexto histórico, social y cultural específico. Sin entender esta historia será difícil poder ser efectivos en nuestro quehacer. Una revisión breve de la historia reciente de la educación y la inclusión en Chile resultará clarificadora para contextualizar cómo hemos llegado a este problema, por qué es importante solucionarlo para nuestra sociedad, qué variables influyen y en qué espacio surgen los programas de inclusión en educación superior locales.

Radiografía del contexto histórico, económico, social y cultural de Chile

Recién cumplidos sus 200 años, Chile ha enfrentado con relativo éxito algunos de sus desafíos país, especialmente en comparación con el contexto latinoamericano.

En términos económicos, Chile ha tenido altibajos para constituirse en la actualidad como una economía abierta y relativamente sana. Comenzó el siglo XX con mucha fuerza gracias a la exportación de salitre para posteriormente sufrir una fuerte caída durante la Gran Depresión en los años 30. Hacia 1950 volvió a dinamizarse, levantando la frente a través los procesos de industrialización nacional, fuertemente sustentados por la exportación de materias primas. Cerca de 1980 se genera un fuerte progreso económico a través de una serie de medidas de libre mercado. Chile lidera en la actualidad el PIB per cápita dentro de Latinoamérica (FMI, 2015) –entre otros indicadores económicos– gracias a que mejora sus inversiones en capital humano, innovación y servicios. También destaca en otros ámbitos de progreso como el índice de desarrollo humano (IDH), con un indicador general que lo posiciona como el segundo país de Latinoamérica, después de Argentina (PNUD, 2015).

Desde una mirada política, Chile es un país que ha luchado por la democracia, aun cuando ésta se haya visto amenazada cada cierto tiempo por pulsiones autoritarias. Ha sido y sigue siendo un país democrático, sin embargo, las élites políticas, sociales y económicas (generalmente con nítida superposición) han gobernado sistemáticamente a través del tiempo. La contraparte de estas élites han sido los movimientos sociales que han emergido en distintas épocas de nuestro país con variada efectividad. Estos movimientos enhebran las protestas de comienzos del siglo XX alrededor de la "cuestión social", con recientes encarnaciones en las marchas estudiantiles desde 2006 por la educación, 2016 por las pensiones y recientemente resurge el movimiento feminista contra el abuso y la educación no sexista. Finalmente, nuestra democracia también ha sufrido varios golpes de Estado, algunos infructuosos, el más reciente siendo la dictadura de Augusto Pinochet entre 1973 y 1989. Un hito político a nivel mundial fue haber logrado una transición pacífica desde un gobierno cívico-militar hacia la democracia en 1990, momento desde el cual ha gobernado, mayoritariamente, la coalición política de centro-izquierda hasta la actualidad.

Finalmente, en términos sociales y culturales, Chile es y ha sido un país de marcadas divisiones socioeconómicas. Como hemos subrayado, ha conservado las vastas brechas de inequidad que generó desde su creación y que no han disminuido con el progreso económico que la Nación ha registrado. Por años Chile fue uno de los países más desiguales del mundo, y actualmente es el país más desigual de la OECD (OCDE, 2015). Podemos también definir nuestra cultura como homogénea y centralista, donde la creación y mantención de la identidad chilena ha significado postergar (a ratos derechamente eliminar) a otras, como la de los pueblos originarios o la cultura que trae consigo la creciente influencia de inmigrantes. En términos religiosos, Chile es y ha sido un país de valores judeocristianos y mayoritariamente católico, con una importante presencia de la Iglesia en la vida social, política y económica, (institución también fuertemente ligada al desarrollo educativo) que ha disminuido en las últimas décadas.

Chile es un país mayoritariamente mestizo, en cuyos polos está la población de ascendencia europea (mayoritariamente española) y la población con ascendencia de pueblos originarios (mayoritariamente mapuche). En Chile no se habla de raza como en otras sociedades, extrañamente, pero paradójicamente existe un fuerte racismo *de facto* hacia las personas con rasgos o ascendencia originaria desde tiempos coloniales, mientras que varias otras brechas como género, orientación sexual o discapacidad, recién comienzan a levantarse en la opinión pública y agenda política.

El siguiente cuadro permite tener una visión general sobre algunos indicadores sobre el progreso de Chile en términos generales y educacionales a través del último siglo[3]:

Tabla 1. Sobre Indicadores del Progreso que ha tenido Chile en términos generales

	c.1907	**c.1952**	**c.1982**	**c.2012[4]**
Población	3.231.022	5.932.995	11.329.736	~16,6 millones
Pobreza	N/A	~50%	~70%	~14%
Desnutrición Infantil	N/A	63%	8,8%	~3%
Alfabetización	40%	75%	94,6%	~99%
Cobertura primaria	~15%	26.2%	49.9%	~99%
Matrícula Ed. Superior	N/A	1,6%	4%	~33%
Indice GINI	0,52	0,53	0,54	~0,5

En resumen, Chile ha logrado avances importantes en términos de desarrollo económico y humano, aun cuando la desigualdad y marginalización de ciertos grupos ha persistido históricamente (por ejemplo, personas que viven en situación de pobreza o de pueblos originarios). Nuestro desafío se instala en esta estructura

[3] Las fechas están alineadas a los censos de las épocas, y los datos han intentado aproximarse a éstas. Fuentes: INE (2016), OIE (2012), DEIS (2016), MINEDUC (2012); Larrañaga (2013) González (2010) y Urriola (2015).

[4] Este censo resultó ser poco confiable.

social y cultural, y en un horizonte de posibilidad que no termina de comprender que el desarrollo no haya beneficiado a toda la población por igual.

Historia reciente de la educación en Chile

La educación chilena enfrentó la mitad del siglo XX con nuevos avances y desafíos: un aumento en la alfabetización de la población, mejores condiciones nutricionales y de cobertura de salud para los niños, una clase media emergente y demandante, mayor cobertura educacional debido a la obligatoriedad de la instrucción primaria, entre otras cosas.

En adelante, desde los años 50 hasta fines del siglo pasado, la educación en Chile se desarrolló en torno a cuatro ejes de acción (OEI, 2012): primero, la expansión de la cobertura, que aumentó desde un 26,2% en 1950 a un 51,2% en 1990, y que tuvo como última expresión la ley de obligatoriedad de educación secundaria en 2000; segundo, el aumento y mejora de instituciones y programas educativos, que comenzó con una reforma educacional de corte integral y de mejoramiento del financiamiento en 1965, de la mano con el desarrollo de instituciones educativas de carácter nacional; tercero, la modernización del currículum y las prácticas pedagógicas, orientadas transversalmente por miradas progresistas y experimentales al menos hasta el principio de los años 1970, y posteriormente de carácter más cognitivo-conductista y de objetivos curriculares unificados, con un fuerte sistema de medición de la calidad de la educación a nivel nacional hasta nuestros días; finalmente y en cuarto lugar, una sucesión de políticas y reformas educativas de diferentes colores políticos, a rato contradictorias, que abarcó una concepción de "Estado Docente" y fortalecimiento público desde los años 1950 hasta 1973, secundada por las reformas de la dictadura cívico militar (1973-1990) de fuerte orientación neoliberal, descentralizada y subsidiaria.

Desde 1990 en adelante, y con el retorno a la democracia, el Estado intenta retomar un rol más robusto en la agenda educativa, generando varios hitos específicos: la Reforma Educacional de 1994: la obligatoriedad de educación secundaria completa en 2003; la promulgación de la LGE como ley rectora de la educación en 2009. El carácter de la política educacional, en general, ha sido incremental en los intentos por mejorar la calidad y la equidad educativa, tanto a través de variados programas focalizados, como de ajustes estructurales.

Los cambios en educación terciaria durante esta época ameritan una explicación más profunda, pues diseñan la estructura que rige hasta el presente. El principio de la década de 1980 marca una etapa de reestructuración y crecimiento de la educación superior. Antes de 1981, la educación superior se concentraba en las dos grandes universidades estatales (que poseían dos tercios de la matrícula) y en algunas universidades privadas (también llamadas "tradicionales") que recibían apoyo del Estado[5]. "Había, además, una gama abigarrada, desrregulada

[5] Universidad Técnica del Estado y Universidad de Chile.

y difícil de clasificar de academias, institutos y otro tipo de centros en que se enseñaban oficios o carreras de corte técnico, estimándose que en 1978, eran 571 instituciones[6]". Después de la reforma, las dos grandes universidades estatales se subdividen en sus sedes regionales creando nuevas instituciones en esas regiones. Paralelamente, el conjunto se clasifican tipológicamente en tres categorías de instituciones de educación superior: 1) las universidades, de orientación académica, responsables de los grados profesionales y postgrados, 2) los Institutos Profesionales (IP), que imparten carreras profesionales y técnicas, 3) los Centros de Formación Técnica (CFT), de orientación técnica y vocacional, de carreras más cortas que los IP y no profesionales (OECD, 2009). Desde entonces las universidades chilenas dejaron de ser gratuitas; en la actualidad los estudios universitarios se pagan mediante los aportes de las familias o mediante créditos o becas que exigen puntajes en la PSU que no están al alcance de más del 70% de los estudiantes de las familias de menores ingresos del país.

Las universidades más antiguas en general preservaron su prestigio y selectividad, continuando su asociación de décadas en torno al Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH), una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma. Las universidades pertenecientes al CRUCH continuaron, también, contando con aportes fiscales. Al resto de las universidades se les conoció, en adelante, como "universidades privadas". En el siguiente nivel, los IP y CFT continuaron desarrollándose bajo el alero privado. En términos de selectividad, las organizaciones de más prestigio son las universidades del CRUCH, luego las privadas, los IP y finalmente los CFT y, como es de esperar, existe una relación inversa entre selectividad y presencia de jóvenes provenientes de contextos vulnerables.

Para 2013, la cobertura neta en educación superior fue de 36% a través de 162 instituciones de educación superior (IES). Muchos jóvenes han cumplido con su sueño y el de sus familias al entrar a la educación superior, y acompañados por sistemas de apoyo (que detallaremos más adelante) consiguen, en algunos casos, completar exitosamente sus estudios. Pero la brusca expansión del nivel terciario trajo sus consecuencias: la inefectividad para combatir la exclusión, la baja calidad de las instituciones, el alto y creciente costo de los aranceles, el endeudamiento en base a créditos privados y públicos, y la sobrecarga del sistema con la presencia de nuevos cesantes ilustrados hacen que la sociedad se replantee la efectividad de sus elecciones.

En síntesis, respecto del contexto educacional chileno, la educación cambió de manera inédita en las últimas décadas, incluyendo un fuerte desarrollo del nivel superior. El panorama general de la educación en Chile presenta un cambio de mirada por parte del Estado y la ciudadanía. La calidad del sistema educacional aumenta levemente a través de los años, pero las inequidades entre los grupos socioeconómicos se mantienen. La cobertura escolar deja de ser una brecha significativa y el desafío comienza a residir en otros espacios, como la participación

[6] Gratuidad Responsable y Universal http://www.usach.cl/tags/gratuidad

en la educación superior. Chile comienza a acceder a la educación terciaria, pero a costos significativamente altos.

Para el ciudadano promedio, la gran promesa de cambios que auguraba la esperanza democrática se resquebraja –crisis que ataca a todas las autoridades en general– y que, sumada al malestar por la marginalización de las personas en situación de pobreza de las oportunidades educativas, deviene en el impredecible momento en que Chile se encuentra hoy: por un lado, un momentum sin registros que genera gran esperanza respecto de los cambios que son posibles de realizar y; por otro lado, un espiral de desconfianza y desesperanza educativa y social que radicaliza opiniones y dificulta los avances.

A continuación revisaremos qué obstáculos específicos han generado estos cambios contextuales, siguiendo la trayectoria de los jóvenes provenientes de contextos vulnerables.

2.2. EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SUS FACTORES

En Chile el contexto de origen de una persona tiene fuerte incidencia en su educación. Los niños chilenos que nacen en contextos vulnerados enfrentan una trayectoria educacional desventajada en relación a la de sus pares, en especial de los más privilegiados.

Para los jóvenes de grupos vulnerados existen factores educacionales, económicos, sociales y culturales que aumentan la brecha que los separa de la educación superior, agregando obstáculos en su camino. Los estudiantes con talento académico aprovechan los recursos educacionales de su entorno *a pesar* de tener numerosos elementos en contra, pero es menester reconocer que ellos son la excepción y no la regla, y que muchos otros potenciales estudiantes tropiezan en su camino personal y pierden la oportunidad de seguir desarrollándose personal y académicamente en educación superior. En consecuencia, comprender profundamente cómo operan las trayectorias personales hacia la exclusión educativa es fundamental para generar transformaciones y apoyos específicos para una mayor inclusión.

A continuación, describiremos los desafíos y obstáculos de la trayectoria educativa de los estudiantes con talento académico provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social. Detallaremos las dificultades que se relacionan con los aspectos familiares y socio educacionales en la etapa de formación escolar, las barreras que se suman en los intentos de acceso a la educación superior y las que deben sortear para transitar y titularse oportunamente de sus carreras.

Obstáculos socioeconómicos y escolares

El primer gran obstáculo que enfrentan estos estudiantes son las escasas oportunidades educativas de calidad que su contexto les ofrece, y la trayectoria educacional deficitaria que se proyecta hacia su futuro en su primera infancia, educación primaria y secundaria.

Origen familiar y socioeconómico

El lugar donde nacen los estudiantes condiciona sus oportunidades futuras. Entre la mitad y dos tercios de los puntajes PSU, relacionados con los contenidos adquiridos por los estudiantes, en general, se explican por su origen socioeconómico y familiar (Rothstein, 2004). Aún sabemos poco respecto a cómo se manifiestan las habilidades no-cognitivas y las mentalidades en el espectro socioeconómico, aunque algunos estudios parecen sugerir que su distribución también es desigual en la población (Claro, Panesku y Dweck, 2016). Los procesos que explican estas diferencias de promedios no están en la naturaleza de las personas ni en la distribución de los talentos –premisa de la cual partimos en nuestro trabajo– sino de cómo las personas acceden a recursos de su entorno para que les permiten desarrollar mejor estas habilidades.

Educación preescolar, primaria y secundaria

En el comienzo de la trayectoria educativa, en el ingreso de niños y niñas al sistema pre escolar, ya aparece una brecha entre quienes provienen de contextos acomodados y aquellos de contextos vulnerados. Distancia que aumenta con los años. Los niños y niñas que viven en sectores vulnerados accederán (si lo hacen) a establecimientos de educación preescolar (normalmente) de menor calidad, para luego ingresar al sistema escolar municipal o subvencionado por el Estado, que se compone mayoritariamente de Escuelas y Liceos que obtienen muy bajos resultados de aprendizaje y abordaje de contenidos con respecto a los establecimientos privados “colegios particulares” a los que acceden los sectores acomodados.

A medida que niños y niñas crecen, las diferencias en las oportunidades se acentúa. A los 8 años, y usando la medición nacional SIMCE, la brecha de puntajes de lectura es de 53 puntos (escala desde 180 hasta 380). Esta diferencia se mantiene casi idéntica tanto en la medición de los 10 como la de los 14 años, e incluso sube a 72 puntos a los 16 años (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). En términos de desempeño, el desarrollo deprivado de nuestros estudiantes refleja estas carencias: a los 10 años el 40% de los alumnos no entiende lo que lee, mientras que a los 14 años, sólo un 3% maneja los contenidos que debería saber en matemáticas.

Muchos jóvenes llegan a educación secundaria rezagados en su manejo de contenidos y desarrollo de habilidades, de la mano con una construcción de creencias

negativas sobre sus propias posibilidades futuras en educación. En el año 2014, siete de cada 100 niños dejaron la enseñanza básica y 11 de cada 100 adolescentes abandonaron la educación media. Las cifras adquieren mayor gravedad en estratos de menores ingresos. (MINEDUC 2015) Los y las estudiantes del quintil más vulnerable protagonizan –con diferencias alarmantes respecto de sus pares del quintil más acomodado– las cifras de embarazo adolescente, víctimización física o psicológica, y criminalidad, factores que continúan alejándolos de mejores oportunidades educativas. Sólo dos tercios de las y los estudiantes de sectores vulnerados completarán educación media, a pesar de su obligatoriedad legal (MINEDUC, 2013), en contraste con el casi 100% de los jóvenes privilegiados que si terminarán la educación media (secundaria).

Si estos jóvenes logran finalizar el la etapa escolar y rendir la PSU, promediarán, en general, un puntaje bajo y fuera de las exigencias de ingreso de las universidades selectivas con más años de acreditación. Peor aún, al menos la mitad de estos estudiantes no contará siquiera con el puntaje mínimo para realizar las postulaciones de educación superior. En promedio, la educación escolar de los jóvenes chilenos ha cubierto entre un 40% y 50% de los contenidos mínimos esperados, medidos por la PSU –mucho más bajo para los estudiantes en condición de vulnerabilidad– y el aprendizaje consolidado sobre estas materias ha sido escaso (PACE, 2015).

Creencias y expectativas

Las trayectorias educacionales de los estudiantes que viven en sectores vulnerados disminuyen drásticamente sus posibilidades de continuar estudiando en la educación superior. A nivel más profundo, socava las mentalidades necesarias para el éxito en el mundo de la educación superior y laboral a través del ciclo de desesperanza y bajas expectativas. Esta desesperanza –la constatación de que cualquier esfuerzo frente al aprendizaje no tiene frutos concretos– construye la creencia de que el ámbito educacional y el paso a la educación superior no son posibles para las más pobres, aun cuando hayan demostrado una destacada capacidad para aprovechar las oportunidades de aprendizaje que encuentran en sus contextos.

Los estudios sugieren que la influencia de las expectativas de las personas cercanas a las y los jóvenes sobre su futuro es fundamental, y que las familias y escuelas en contextos vulnerados son más proclives a mantenerlas bajas (Rist, 1970; Davis-Kean, 2005). Estas creencias externas, sumadas a la compleja trayectoria que experimentan las y los estudiantes, terminan siendo internalizadas por las y los jóvenes y afectando su conducta y toma de decisiones, es decir, construyen una creencia sobre sí mismos que termina limitando su potencial (Bong & Skaalvik, 2003) y coartando sus proyecciones hacia la educación superior percibida como un sinsentido (Gil, et al., 2016).

Obstáculos al acceso

Algunos estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables, a pesar del efecto gravitatorio que tienen los factores anteriormente descritos, logran esquivar o remontar los obstáculos y encuentran oportunidades de enfrentar la educación superior.

Considerando el acceso a educación superior de manera amplia, Chile ha aumentado durante las últimas dos décadas en un 150% su cobertura de educación superior, acercándose a un 40% de cobertura en la actualidad. Sin embargo, el acceso continua siendo desigual: mientras el 58% del quintil más acomodado accede a educación superior, sólo un 27% de los jóvenes más vulnerables lo logra, (CASEN 2013).

Considerando la lógica de admisión actual, pareciera que el talento académico no basta. En un contexto anterior a los programas de inclusión (que sigue siendo cierto para la gran mayoría de los jóvenes chilenos), existe un abanico de complejidades que dificultan la transición entre la etapa escolar y la educación superior donde muchos jóvenes con las capacidades y voluntad no encuentran oportunidades para su desarrollo pleno.

1. Barreras económicas

Otro gran obstáculo para el acceso han sido las barreras económicas. Chile es uno de los países más caros para estudiar en la educación superior (Malgarejo, 2015), familias y estudiantes tienen que costear al menos el 75% de los aranceles, cuando el promedio de los países de la OECD está alrededor del 30% (OECD, 2015_A). El costo promedio anual de las universidades chilenas ronda los USD$4.000, y en el caso de las carreras más prestigiosas pueden triplicar esta cifra (Ministerio de Educación, 2016). Como referencia, para una familia del quintil más pobre, costear sólo a un hijo en educación superior implica gastar el 110% de sus ingreso, lo que resulta quimérico (Meller, 2011). Los costos impagables son además empeorados por la concentración geográfica de la oferta de educación superior, que obliga a incurrir en gastos complementarios de transporte y alojamiento a estudiantes de otras regiones o que viven alejados de las instituciones de educación superior (Gil, et al., 2016).

Como mecanismo paliativo, el Estado ofrece algunos apoyos financieros, pero sus efectos son contradictorios y su cobertura es limitada. Existen dos mecanismos para el apoyo a los estudiantes de educación superior: el crédito universitario y las becas. Una de las limitaciones que tienen estos beneficios estudiantiles en general, es que –salvo la Beca de Excelencia Académica y la actual Gratuidad– las ayudas estudiantiles están sujetas a puntajes mínimos de PSU que los estudiantes vulnerables normalmente no consiguen (Gil, et al., 2016).

Respecto de las becas[7], el 44% de este financiamiento estatal para educación superior es ocupado por las instituciones, mientras el resto se ofrece en becas de apoyo universitario (OECD, 2015). Las becas, sin embargo, trabajan como un apoyo complementario y sólo logran cubrir alrededor de dos tercios de los costos de las carreras, por lo que los estudiantes se ven obligados a adquirir préstamos o a trabajar (o, a veces, ambas cosas) para costear sus estudios.

El crédito universitario, aunque especialmente el Crédito con Aval del Estado (CAE)[8], inicialmente instalado como una gran oportunidad para democratizar la universidad, se ha convertido en un "salvavidas de plomo" para sus deudores, quienes tienen que pagar altas retribuciones e intereses por morosidad a los bancos privados que administran el proceso, quedando altamente endeudados durante y después del período de educación superior. Hoy se estima que en Chile, el 60% de los estudiantes de los tres quintiles más vulnerables están endeudados. Esto implica que los futuros profesionales están comprometidos con alrededor del 18% de su sueldo mensual en retribuciones a los crédito solicitados, cifra que es 6 veces mayor al promedio de otros países, y que incluso triplica las deudas relativas de los estudiantes en Estados Unidos (Meller, 2011). Adicionalmente, el requisito académico de ambos créditos es 475 o más puntos PSU o al menos 733 puntos ranking[9].

Los sistemas de crédito han sido altamente criticados en los últimos años –en otros países, como en Estados Unidos, estos apoyos también han resultado a ratos perjudiciales– y han representado parte de la bandera de lucha de los movimientos estudiantiles que han generado las primeras políticas de "gratuidad" universitaria, actualmente en proceso de implementación en nuestro país.

2. Barreras artificiales

Los recursos que asigna el Estado a las universidades están mediados, en buena parte, por una concepción errónea de quiénes son los "mejores estudiantes". Este paradigma del mejor estudiante representa otra barrera al acceso, pues limita y distribuye inequitativamente los recursos en educación superior.

El paradigma surgió en la década de 1980. Aun cuando en el año 1981 las universidades seleccionaban a sus estudiantes considerando los puntajes en la Prueba de

[7] Las becas para educación superior son variadas. Existe la Beca Bicentenario, Beca Vocación de Profesor, Beca Juan Gómez Millas, Beca Puntaje PSU, Beca Hijos de Profesionales de la Educación, Beca de Reparación, Beca de Discapacidad, Beca Nuevo Milenio, Beca de Excelencia Técnica y Beca de Excelencia Académica, entre otras. Las becas están ligadas a ciertos mininos de puntajes PSU (L y M) con la excepción de la Beca de Excelencia Académica (BEA) que está ligada al Ranking de notas en lugar de la PSU; estudiantes Top10% .

[8] El crédito universitario funciona en tres canales: Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU) ofrecido por las universidades del CRUCH, de un interés del 2%; El Crédito con Aval del Estado (CAE), mediado por los bancos, con una tasa recientemente ajustada también al 2%; y el Crédito CORFO, también administrado por los bancos, con un interés del 8%.

[9] En rigor se exige haber obtenido la Beca de Excelencia Académica, que a su vez exige tener notas en el 10% superior que a su vez esquívale a puntajes Ranking iguales o superiores a 733 puntos ranking.

Aptitud Académica (PAA) y las Notas de Enseñanza Media (NEM), las autoridades de gobierno del año 1981 no consideraron las NEM como relevantes, e impusieron sin ninguna razón académica que lo justificara, que los "mejores estudiantes" serían aquellos que obtuvieran los 20.000 puntajes más altos en la PAA (promedio verbal y matemática). Esta definición fue respaldada con la creación de un Aporte Fiscal Indirecto (AFI) que entre 1981 y 2016 fue distribuido anualmente entre las Instituciones de Educación Superior (IES) que matricularan a alguno de los 27.500 "mejores estudiantes": en total fueron cerca de 1.600 millones de dólares.

El AFI tuvo fatales consecuencias sobre la equidad del acceso a las universidades chilenas y sobre la calidad de sus estudiantados, pues el año 1981 las universidades CRUCH, consientes del incentivo, aumentaron casi un 20% sus ponderaciones de la PAA en desmedro de las calificaciones NEM. Eso provocó que 10.000 postulantes con altas calificaciones escolares se movieran desde las listas de seleccionados a las de espera y viceversa, perjudicando a los estudiantes más vulnerables (Grez Viela, Cazenave, González, & Gil, 1994).

La práctica universitaria en general –y nuestro trabajo en particular– sostiene suficiente evidencia para destruir este paradigma. En la actualidad, más de un tercio de los estudiantes que traen consigo los montos de AFI a las universidades no han conseguido las mejores calificaciones (Gil, et al., 2016). El sistema imperante también esconde otras brechas. En términos de quiénes consiguen los mejores puntajes nacionales, la relación entre hombres y mujeres es de 9 es a 1, realidad que se contrapone al observar como las mujeres presentan una mejor trayectoria escolar que los hombres en los establecimientos escolares.

Durante 2015, ante las peticiones y evidencias, se logró reducir el monto del AFI a un 50%, reduciendo el impacto negativo de sus incentivos para el acceso de los estudiantes más idóneos. El año 2017 el AFI fue abolido definitivamente, lo que es un avance en la facilitación al acceso a la educación terciaria.

Como trasfondo, es bueno comprender que los mecanismos de admisión universitaria de cada cultura dependen de su definición de mérito (Blanco, 2013), definición que también se extiende a las becas y otros apoyos. Esta definición tiene a la base paradigmas culturales. Esta es la manera en que los "mitos" descritos al principio del libro operan con fuertes consecuencias, incluso a través de operacionalizaciones técnicas. El contexto chileno, en base a una visión de mérito centrada en altos puntajes en pruebas estandarizadas, ha consolidado un paradigma del "mejor estudiante" que desfavorece a los jóvenes con talento académico que viven en contextos de alta vulnerabilidad social. Chile vive bajo la ilusión de un proceso de admisión meritocrático que finalmente yerra en su intento de invitar a "los mejores", y que de paso, logra que los mismos grupos marginalizados terminen atribuyéndose la responsabilidad por el fallo (Bowen, Chingos & McPherson, 2008; Blanco, 2013).

3. Barreras de admisión

La tercera barrera para acceder a la educación superior tiene que ver con sus mecanismos de admisión. En Chile se utiliza una prueba estandarizada para la selección desde 2003 llamada Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Esta prueba es requisito para todos los estudiantes que busquen ingresar a las universidades del CRUCH y asociadas, y es rendida a fines del último año escolar (4° medio). Contiene pruebas generales para Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias (con sus especializaciones en Biología, Química o Física) e Historia y Geografía.

La PSU reemplazó la antigua Prueba de Aptitud Académica (PAA), que tenía casi 40 años de uso, dotándola de mayor alcance respecto de los contenidos más avanzados de educación media. El cambio intentó generar no sólo un mayor alcance de conocimientos, sino también corregir los sesgos que tenía la PAA en favor de alumnos más privilegiados. Sin embargo, los cambios terminaron profundizando aún más los sesgos socioeconómicos del instrumento (Pearson, 2013).

En la actualidad, los puntajes PSU siguen siendo explicados en promedio en un 70% por el nivel socioeconómico del postulante. Las calificaciones y, en mejor posición, el Ranking de notas que detallaremos más adelante, son un predictor más efectivo para determinar quiénes son los estudiantes que tienen más posibilidades de permanencer y concluir con éxito la Educación Superior. En la práctica, más de un 47% de los estudiantes que rinden PSU obtuvieron menos de 475 puntos[10], el mínimo para postular a la mayoría de las universidades del CRUCH y para acceder a las varias becas y beneficios asociados.

No somos enemigos de las pruebas estandarizadas a pesar de que estamos conscientes de sus limitaciones. Creemos en su eficiencia e imparcialidad, no permitiendo la discrecionalidad de decisiones personales. Sin embargo, es importante revisar la evidencia de cómo la PSU favorece a los más privilegiados. Es urgente disminuir su poderación y complementar con otros indicadores, como el Ranking de Notas u otros a explorar.

4. Barreras de información, capital social y cultural

La cuarta barrera tiene que ver con aspectos culturales y creencias sobre las posibilidades que ofrecen el tránsito y el logro en educación superior.

La literatura sugiere que los estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad económica, y/o que cuyos padres o personas cercanas no han tenido experiencia universitaria, tienen menores recursos para acceder a la universidad. Muchos

[10] Dato obtenido de acuerdo al uso de bases de datos proporcionadas por DEMRE.

investigadores, notoriamente Bourdieu (1997), han detallado las maneras en que el capital social y cultural opera como un recurso simbólico y aprendido que abre caminos para navegar el acceso a la educación terciaria.

Cuando los vínculos cercanos a un estudiante no funcionan, otras estructuras de apoyo pueden salir adelante y generar los mapas y simplificaciones para el tránsito entre escuela y educación superior (Cabrera & La Nasa, 2000; Aldeman, 2006). Es por esto que algunos programas, como en Sciences Po, permiten a los jóvenes conocer de cerca la experiencia universitaria antes de desafiarlos a tomar ese camino (Gil & Bachs, s.f.). Pero estas figuras de andamiaje cultural han sido prácticamente inexistentes en nuestro país[11].

Concluimos que, muy probablemente, los que corren en desventaja por sus escasos referentes culturales y ausencia de apoyos suplementarios son los jóvenes que viven en contextos de alta vulnerabilidad social. Para estos postulantes, esta carencia se traduce en menor información y apoyos para decidir, elegir, postular y financiar su proceso de educación superior (Kirst & Bracco, 2004).

Finalmente, el bajo capital cultural y la falta de información no sólo se traduce en menos acceso, sino también permite que instituciones de dudosa calidad –que proliferan en contextos de baja regulación y fiscalización– matriculen a estos jóvenes, cobrándoles aranceles por una formación no debidamente acreditada. Son instituciones que son menos demandantes, o derechamente más fáciles de costear (Bowen, Chingos, & McPherson, 2009). En las universidades más prestigiosas, los jóvenes que provienen de sectores de alta vulnerabilidad social apenas alcanzan el 7% en universidades donde más de la dos tercios de los estudiantes provienen de los dos quintiles más ricos (Meller, 2011).

Desafíos de la retención y titulación

1. Retención

Un primer desafío que enfrentan los jóvenes que continúan estudios universitarios es la permanencia. Los estudiantes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social que lograron vencer todas las barreras para el acceso son los que resienten especialmente este desafío.

En Chile, SIES (2014) describe que sólo 2 de cada 3 estudiantes superaron el primer año de estudio en educación superior. Estas cifras son alarmantes, aun cuando un grupo pequeño de estos desertores vuelve a ingresar al año siguiente a otras carreras u organizaciones. Se estima, respecto del primer año, que alrededor del 20% son desertores definitivos.

[11] El programa PACE ha comenzado a operar en conjunto con los establecimientos educacionales para intentar remediar esta situación.

Los estudiantes que viven en sectores de alta vulnerabilidad social nuevamente enfrentan obstáculos extras en este proceso. Primero, según estudios de SIES informan que la mayor tasa de deserción la tiene el quintil más vulnerable, con un 71% mientras que los otros quintiles tienen tasas inferiores (que sin embargo siguen siendo altas) (SIES, 2014). Segundo, aquellos estudiantes que tienen ayudas estudiantiles tienen una tasa 20% mayor de retención que los estudiantes que no las poseen (PAIEP, 2015; Faúndez et al., 2017). Finalmente, los estudiantes que provienen de colegios municipales –en su mayoría altamente relacionados con una alta vulnerabilidad– tienen las menores tasas de retención, se ubican hasta un 10% abajo que los estudiantes de colegios privados (SIES, 2014). Entre otros factores de riesgo se cuentan: ser estudiantes hombres, mayores de edad, con menores puntajes PSU, peores notas de enseñanza media (NEM). Las razones por las que los estudiantes desertarían de la educación superior sería variadas, pero en general se mencionan los siguientes aspectos: 1) vocacionales, 2) económicos, y 3) de integración académica y social (Scheele, 2015).

2. Titulación oportuna

El segundo desafío, asociado a la retención, es la titulación oportuna, que implica completar los programas de formación dentro de los plazos propuestos en los currículos, con un máximo de un año de diferencia.

Los datos sobre titulación oportuna son altamente escasos a la fecha. Se estima, muy ampliamente y como referencia, que en 2007 menos de un tercio de los estudiantes en universidades CRUCH se titularon oportunamente, cifra similar a la titulación oportuna de CFTs. Para las universidades que no pertenecen al CRUCH y para los IPs, la titulación oportuna es menor al 25% (PACE, 2015). Otras fuentes estiman que la mitad de los estudiantes que ingresan a las universidades del CRUCH no se titula jamás, y menos del 10% lo hace en los tiempos que duran oficialmente las mallas curriculares (OCDE y Banco Mundial, 2009).

Como último botón de muestra, la información disponible de 2012 describe que la Universidad, la institución más selectiva en comparación con IP y CFT, tiene la duración real más larga de sus carreras, con una expectativa promedio de 10,5 semestres para su finalización. El discurso oficial estima, que la mitad de los escasos estudiantes universitarios que viven en sectores marginados terminan desertando, situación que agrava incluso más su condición.

Uno de los factores que empujan a los estudiantes a dejar la educación superior es la lentitud en progresar de sus estudios, provocada por ramos reprobados, trabajo complementario, deberes familiares u otras razones. Esta realidad es más prevalente para los estudiantes universitarios que viven en estratos socioeconómicos más bajos, pues son más propensos a tomar la decisión de abandonar frente a la presión de estas circunstancias.

***

En síntesis, en este capítulo 2 hemos descrito el desafío global que enfrenta la inclusión en educación superior en el contexto chileno. Los jóvenes que viven en sectores vulnerables enfrentan una trayectoria de pocas oportunidades y muchos obstáculos, en contraste con aquella de estudiantes más favorecidos económicamente. En esta trayectoria influyen variables personales, familiares y educacionales, pero estas dinámicas están instaladas en una cultura y organización social específica, donde las diversas inequidades están naturalizadas.

Las diferencias de oportunidades y resultados emergen "desde la cuna", y se manifiestan durante la etapa escolar. Aquellos que logran superar las barreras entre escuela y educación superior aún tienen que enfrentar una experiencia nueva y abrumadora, cruzada por la vulnerabilidad frente a amenazas de la vida adulta que pueden exigir la deserción.

El descubrimiento:

En este contexto hace muchos años nos preguntamos: ¿Habrá algún indicador comparable que nos permita medir, sin sesgo económico, el talento académico necesario para continuar y progresar en la Educación Superior? Buscamos la respuesta en las trayectorias escolares de las y los jóvenes, descubriendo que quienes aprovechan al máximo las oportunidades de aprendizaje de sus contextos –independiente de que tan favorables o carentes sean– serán quienes seguirán haciéndolo en el ambiente universitario. Tomemos de ejemplo a los estudiantes que egresan de la educación media con promedios de notas en el 10% superior del ranking, es decir, estudiantes ubicados en el top10%. En la siguiente figura se muestra que en todos los quintiles de ingreso los promedios de notas de los estudiantes ubicados en el top10% superan a los promedios de los estudiantes del mismo quintil y quintiles superiores que no se encuentran en ese segmento. En resumen, pareciera que los y las estudiantes con trayectorias escolares destacadas, logran superar de mejor manera las barreras y desafíos de la vida universitaria, que las y los estudiantes de quintiles superiores, a pesar de provenir de establecimientos escolares de menor calidad y de tener un menor "capital cultural".

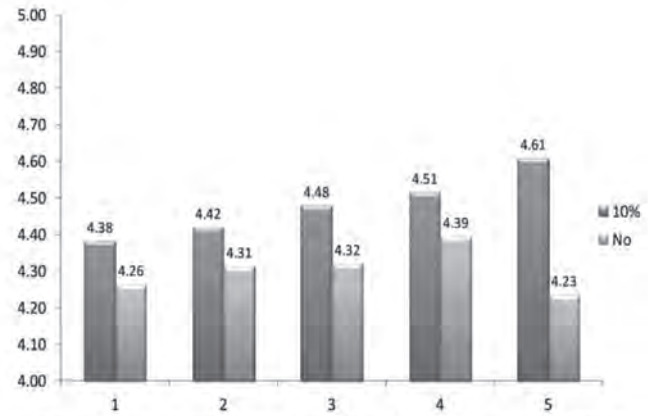


Figure 10. Cumulative GPA of students enrolled in USACH by family income quintile (2006-2010). From USACH.

Tabla 2. De rendimiento académico de estudiantes de la Universidad de Santiago de Chile agrupados por quintil de ingreso y divididos por pertenencia al 10% de mejor rendimiento de sus establecimientos. Fuente: Gil & Canto, 2012.

De este modo, podemos afirmar que las carencias y dificultades propias de los contextos vulnerados no afectan irreversiblemente los proyectos de vida de los estudiantes con mayor motivación, facilidad y gusto por el estudio, por el contrario, si se otorgan las oportunidades, las desigualdades se subsanan y se logra una deseada indistinguinbilidad académica en una amplia, y deseada también, diversidad del estudiantado.

El mayor valor de nuestra propuesta de inclusión es que además de restituir el derecho a la educación superior otorga diversidad, equidad y excelencia al Sistema.

CAPÍTULO 3
LA OPORTUNIDAD

El camino desde la sociedad civil hacia la política pública

3.1. EL CRUCE DE LAS TRES CORRIENTES

El capítulo 2 detalló el contexto y los desafíos que enfrenta Chile respecto de la marginalización en la educación superior de jóvenes que viven en contextos de alta vulnerabilidad social. A continuación describiremos cuáles han sido las propuestas que se han desarrollado en los últimos años para avanzar en la solución de esta gran deuda, y cómo han transitado desde la innovación académica hacia las políticas públicas. Revisaremos las primeras experiencias de acceso más inclusivo, y cómo estas fueron depurándose, involucrando a más actores y escalando en la agenda pública, tomando presencia nacional desde la sociedad civil.

Intentamos explicar cómo sucedió que propuestas aisladas de inclusión en educación superior maduraran y se hicieran globales a través del modelo de Corrientes Múltiples (Kingdon, 1995). Este marco, de manera sencilla, propone que para que una propuesta alcance la agenda de política tienen que confluir tres corrientes casi siempre paralelas: 1) las propuestas, o ideas de innovación, 2) los problemas, y 3) la política. Cuando las tres corrientes cobran fuerza y se orientan en una misma dirección –confluyen– se abre una "ventana de política pública" que puede ser aprovechada para instalar una idea en agenda y ejecutarla. .

Este marco ilustra el proceso de emergencia de la inclusión en educación superior y su adopción por parte del Estado chileno. Lo primero fue la inquietud de un grupo de académicos frente a una política instalada y poco cuestionada sobre la PAA, el AFI, el Sistema de Admisión y, por cierto, la baja titulación oportuna acompañada de una elitización de la educación superior. Frente a esto existieron varias propuestas: primero la "Bonificación del 5%", luego el modelo del Programa Propedéutico de UNESCO y el puntaje Ranking, todas estas iniciativas nacidas en la Universidad de Santiago en 1991, 2007 y 2102 respectivamente. Finalmente, existió la voluntad política impulsada por la opinión pública, tensionada por el CRUCH y respaldada por UNESCO, a través de la creación de la Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Universitaria, con sede en la Universidad de Santiago (2009). La creación de esta confluencia generó la ventana que finalmente generó el Programa de Acceso y Acompañamiento Efectivo a la Educación Superior (PACE) y masificó en la academia y la sociedad civil las ideas y beneficios de la inclusión en educación superior.

3.2. LAS PROPUESTAS (1991-2011)

VIENTOS DE CAMBIO

No todos los cambios en educación parten "desde arriba", ni suceden de la noche a la mañana. La historia de inclusión en educación superior en Chile parte desde la sociedad civil, en lo específico, desde un grupo de académicos y requirió de paciencia y perseverancia de personas que se comprometieron a generar mecanismos innovadores para provocar un cambio social en un sistema injusto.

A continuación Francisco Javier Gil relatará en primera persona como vivió los acontecimientos:

. *Mi acercamiento a la inclusión comienza en Santiago, en el año 1991.*

Una de mis principales preocupaciones en esos años era conocer las violaciones a los derechos humanos ocurridos durante la dictadura cívico-militar; necesitaba conocer quiénes y cuántos eran los estudiantes de mi Universidad que habían sido asesinados o desaparecidos en ese periodo. Una empresa delicada y muy dolorosa pero necesaria para sanar las heridas internas. Pedí a las máximas autoridades de ese entonces en la Universidad, que se investigara la verdad de lo sucedido y entonces se me solicitó que presidiera una Comisión Especial encargada de la tarea. Luego de casi un año de trabajo supe que 62[12] personas pertenecientes a la comunidad universitaria –profesores, estudiantes y miembros del personal– habían sido asesinadas o desaparecidas durante el régimen. Nada ha sido igual en mi vida desde entonces. Las lágrimas derramadas al conocer caso a caso las circunstancias de sus muertes me permitieron ver que perder la vida no es tan distinto a perder el proyecto de vida.

Así fue que tras la entrega del Informe, me pregunté por qué los estudiantes que veía por los jardines de USACH, provenían en su gran mayoría de sectores medios y acomodados. Hasta entonces el hecho de que la mayoría de los jóvenes privilegiados fueran la norma en la universidad me parecía un dato de la naturaleza. La explicación oficial era sencilla e irrefutable: los mejores estudiantes eran los que habían recibido mejor educación y mejores oportunidades; tenían el dinero para pagar la universidad; y finalmente traían consigo los montos del Aporte Fiscal Indirecto para las arcas de la universidad. Por eso estaban ahí.

Encontrarse con estudiantes que vivieran en contextos vulnerados en la USACH de 1991, así como en muchas otras universidades prestigiosas, era inusual. Generalmente, al ahondar en las historias de estos jóvenes, descubría muchísimo talento y esfuerzo individual, un desproporcionado sacrificio familiar por el futuro del estudiante. Y suerte, mucha suerte[13].

[12] En 2015 otra Comisión constataría que fueron 88 personas las afectadas, no 62.

[13] En 1990, un poco más del 10% de los jóvenes accedían a educación superior, pero menos del 1% de los estudiantes más vulnerables en Chile entraban a la universidad (Casen, 1990). Muchos menos completaban sus estudios.

Ensimismado en los verdes patios de USACH, me prometí a estudiar y trabajar para que las futuras generaciones nunca tuvieran que encontrarse con las dificultades sociopolíticas que esta generación estaba viviendo. El año 1991 mis colegas me eligieron como Decano de la Facultad de Ciencia, junto a Máximo González y Norma Grez. Los tres nos presentamos como equipo. Sólo armados con nuestra inquietud, ingenuidad e ignorancia, comenzamos a tocar puertas para entender mejor qué impedía que los jóvenes estudiosos que vivían en contextos vulnerados fueran universitarios.

Con el tiempo nos dimos cuenta que cada vez que nos encontrábamos sólo hablábamos de estos temas, tanto que algunos colegas comenzaron a llamarnos "fenicios". Este "sobrenombre" proviene de una tradicional historia según la cual un niño llamado Pedrito que solo había estudiado la historia de los Fenicios para la prueba del colegio y cuando llegó a clases le preguntaron por la historia de los Etruscos de modo que respondió que Etruscos no eran Fenicios y a continuación habló con tanta propiedad acerca de los Fenicios que los profesores lo aprobaron. Desde entonces la cantidad de "fenicios" ha aumentado y lo más importante es que nuestros puntos de vista, principios y estrategias se han infiltrado en diversas organizaciones de todo el territorio nacional.

Lo primero que me encontré el año 1991 fueron expertos –muchos expertos– que me explicaron por qué no era posible hacer cambios sustantivos que permitieran una mayor inclusión en la educación superior de Chile. Los estudios y las cifras eran apabullantes, pero también lo era la poca voluntad para cambiar las cosas, tanto en la academia como en aquellos círculos de tomadores de decisiones.

Decidimos entonces partir con lo que podíamos controlar. Intentamos levantar el nivel de rigor que tenía la selección de estudiantes en nuestra universidad, elevando las ponderaciones de la PAA. Nuestra intención era atraer a mejores estudiantes, y ofrecer facilidades de matrícula y arancel a aquellos jóvenes que vivieran en contextos vulnerados. Esperábamos que este incentivo trajera a los "mejores y más brillantes" de esos contextos, para poder ofrecerles una oportunidad real. Nuestra decisión estuvo basada en la creencia de que aquellos que tuvieran mejores Aptitudes Académicas serían los más capacitados para el éxito universitario. Pero esta experiencia salió mal. Terminado el proceso de selección de postulantes a USACH, nuestra Facultad terminó con numerosos cupos vacantes y con menor representación de estudiantes vulnerables que antes. ¿Qué habíamos hecho mal?

De vuelta a nuestros escritorios confundidos y desafiados comenzamos a tratar de entender cuál había sido nuestro error. Después de un buen tiempo observamos que los estudiantes de la promoción del año obtenían puntajes en la PAA inferiores a los puntajes de los estudiantes rezagados; inferiores puntajes a los de aquellos estudiantes que habían egresados en años anteriores y que rendían la prueba por segunda o tercera vez. Aquellos estudiantes que repetían la prueba tenían en promedio 80 puntos más que la primera vez que la rendían. Con más preguntas que respuestas, me contacté con la Dra. Erika Himmel, influyente educadora chilena y

una de las principales artífices de la PAA. Ella me explicó que efectivamente, pocos jóvenes recién salidos del colegio estaban bien preparados para rendir estas pruebas, por lo que los puntajes mejoraban a medida que la prueba se rendía de nuevamente. Yo no comprendía esto porque hasta entonces creía de buena fe que la Prueba de Aptitud Académica medía aptitudes académicas y que estas eran innatas.

Erika Himmel también me explicó que a pesar de todos los intentos, los sesgos socioeconómicos de la prueba eran altos[14], y me entregó un paper escrito por ella en el año 1981 que así lo probaba. Himmel me confidenció que los creadores de la PAA habían pensado en crear algo como un ranking porque se sabía que predecía muy bien en rendimiento en la universidad. Me escandalicé no sólo con los efectos discriminatorios de la prueba, sino con el hecho de que la marginalización de facto estuviera a vista y paciencia de todos hace más de una década, sin que nadie concretara nada para corregirlo. La evidencia era clara en señalar que el desempeño de los estudiantes en sus colegios predecía el desempeño en la universidad. Este fue nuestro punto de partida.

Usando la autonomía relativa que tenían las universidades para ponderar los diferentes factores de la selección universitaria, tuvimos como primera intuición subir el peso de las notas de los estudiantes, el llamado Puntaje NEM[15]. Nuestra hipótesis era que las notas reflejarían mejor el talento y esfuerzo personal, al menos de mejor manera que la PSU. El entusiasmo duró poco, pues tomamos conciencia que era probable que algunos colegios comenzaran a subir artificialmente las calificaciones de sus alumnos para ayudarles a que tuvieran más oportunidades de entrar a la universidad, por lo que dar mayor peso a las notas no serviría.

Volví a estudiar y descubrí que unas pocas universidades en Chile entregaban bonificaciones por factores distintos a la PAA y las NEM. Por ejemplo, algunas instituciones ofrecían puntajes adicionales a aquellos que eran hijos de profesores universitarios o si estudiaban en su región de origen, o si postulaban en una universidad o carrera como primera prioridad. Estos puntajes no prometían ser una panacea pues sólo ofrecían 30 ó 20 puntos extra, pero eran puntos que podían significar la diferencia entre quedar en la lista de seleccionados o en la lista de espera de una carrera y universidad. ¿Qué pasaría si entregábamos un bono a los alumnos más aplicados de todos los establecimientos del país? Acordamos entonces proponer al Consejo de la Facultad de Ciencia bonificar a los estudiantes del top15% de mejor rendimiento académico escolar de todos los niveles socioeconómicos, lo que impactaría no sólo a la justicia sino que también a la cohesión social. La pobreza no es un mérito académico, lo que es meritorio es aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje que las personas encuentran en sus respectivos contextos, más aun si son contextos extremadamente vulnerados. El proceso sería simple y liviano: los puntajes entrarían al computador y saldrían ajustados. El riesgo era

[14] Recordemos que, hasta el presente, el nivel socioeconómico de los estudiantes explica el 70% del rendimiento en las pruebas estandarizadas de selección universitaria, actualmente llamada PSU.

[15] Notas de Enseñanza Media. Estas notas, en conjunto con los puntajes de las pruebas, eran los únicos factores a considerar antes de la introducción del Ranking de notas, y generalmente el puntaje NEM era mínimo en su ponderación comparado con las pruebas estandarizadas.

grande pues los estudiantes no contarían con planes de nivelación adicionales a los habituales que la USACH ofrecía a todos.

A medida que los cálculos se ajustaban en las planillas y que pensábamos cómo enfrentaríamos el resto del año, entramos en cuenta de que el desafío no se resolvería sólo con una solución técnica, si no que sumando a otras personas y temiendo que no todos los estudiantes superarían los prejuicios clasistas que sufren las personas que viven en contextos vulnerados.

LOS PRIMEROS DESAFÍOS

Las primeras personas a las tendríamos que convencer serían las de nuestra propia Facultad. Este grupo fue receptivo, se motivó rápidamente con la idea y aprobó por unanimidad la propuesta de bonificar con un 5% del puntaje ponderado a los estudiantes ubicados en el top 15% de mejor rendimiento de cada colegio. Este apoyo me conmovió y me dio seguridad y esperanza. Allí nació la "Bonificación del 5%". El paso siguiente fue ir al Consejo Académico de la Universidad que temíamos fuera menos receptivo. La Bonificación del 5% implicaría una pérdida de recursos para la USACH porque sólo los estudiantes con los 27.500 más altos puntajes en la PAA eran considerados por el Estado como los "mejores alumnos" de acuerdo a los planteamientos de la Ley del AFI.

Nuestros jóvenes, los estudiantes con mejores notas de sus colegios –particulares pagados, subvencionados y municipales– no coincidían necesariamente con los criterios de obtener un alto puntaje en la PAA. Aceptar jóvenes con promedios de notas en el 15% superior y dejar fuera a los estudiantes con mejor PAA (que además traían aportes monetarios extras para la institución), implicaría importantes sacrificios económicos para la Universidad. Con mucha visión de futuro de partes de las autoridades –aunque con bastante debate– la propuesta fue finalmente aprobada por el Consejo Académico sin votos en contra. El apoyo del Director de Planificación de la época, Sr. Juan Manuel Zolezzi fue vital. Las cosas comenzaban a avanzar a pesar de los grandes obstáculos que aparecerían en el camino.

Para formalizar los cambios, tuve que pedir una reunión con los directivos del Departamento de Medición, Registro y Evaluación Educacional (DEMRE) de la Universidad de Chile. Este organismo era el responsable de la PAA y de los puntajes asociados en ésta y, aunque la USACH tenía la autonomía para generar estos cambios, era necesario chequear con el DEMRE la factibilidad técnica del mismo.

Recuerdo que a esa reunión fuimos la Sra. Norma Grez y yo. Ninguno de los directivos del DEMRE simpatizó con la Bonificación del 5%. En su opinión la Bonificación de la USACH complejizaría un sistema de admisión de carácter nacional y uniforme. Argumentaron que los beneficios de la "Bonificación del 5%" serían limitados y que retirarla cuando empezara a causar problemas sería un gran contratiempo. Les ofrecimos entonces compartir la "Bonificación del 5%" con otras universidades.

Las autoridades del DEMRE respondieron que sería imposible, pues la Bonificación del 5% demoraría el análisis de datos del proceso, incurriendo además en gastos de recursos asociados. Les ofrecimos hacer los cálculos gratis y tener los resultados en menos de un día. Sin más excusas, el DEMRE mantuvo su negativa a promocionar la "Bonificación del 5%" a nivel nacional, pero al menos acataron la decisión autónoma de la USACH.

De vuelta planificamos el fin de año, pues los estudiantes de 4° medio harían sus pruebas y declararían sus preferencias. Había mucho en juego: la USACH había apostado con fuerza a este cambio, no sin desgaste, y había nerviosismo para ver si finalmente las cosas funcionarían como esperábamos. Finalmente, una tibia mañana de diciembre llegó el periódico a las oficinas de USACH, medio por el cual en esos años se informaban los puntajes de los estudiantes publicados por DEMRE. Tras unos momentos de silencio, los tres nos miramos emocionados: miles de excelentes estudiantes habían reorientado sus preferencias hacia la USACH, y la demanda era altísima. Era una gran victoria que marcaría el primer paso formal de los cambios sobre la inclusión universitaria en Chile.

Los estudiantes beneficiados con la "Bonificación del 5%" comenzaron su camino primero accediendo a la USACH, luego perseverando en sus estudios –incluso por sobre la media– y finalmente saliendo adelante. La "Bonificación del 5%" fue avanzando y desarrollándose, a pesar de las voces que se levantaron manifestando su rechazo desde dentro y fuera de esta universidad.

Los detractores que instigaban para poner fin a la "Bonificación del 5%" esgrimían distintas inquietudes. Primero, había detractores preocupados por las finanzas universitarias y veían un riesgo grande. La preocupación era comprensible pues la USACH dejaría de percibir más de un millón de dólares anuales del AFI, un verdadero castigo por ser inclusivos. Otro grupo de críticos tenían interés en mantener el status quo de la admisión universitaria, pues resentían los cambios y resultados esperados por la USACH. Otros pocos decían que "no son muchos, pero están ahí", eran a quienes la sola idea de que jóvenes que viven en contextos vulnerados entraran a una universidad selectiva les incomodaba, especialmente porque utilizaban cupos que tradicionalmente habían sido ocupados por jóvenes que no pertenecían al top 15% pero socialmente privilegiados.

Finalmente, también había un grupo significativo que apoyaba el propósito de la "Bonificación del 5%", pero temían que la experiencia universitaria para los jóvenes que se ubicaban en el top 15% de los sectores tradicionalmente excluidos fuera demasiado dolorosa y traumática. Temían que exponerlos a "falsas promesas" y que tener carreras universitarias truncadas podía resultar causando daños emocionales y económicos aún peores que los que podían causar el no entrar a la universidad. Tenían el legítimo temor de fallarles a los jóvenes. Los fenicios los identificamos como el grupo con el que teníamos que trabajar con más fuerza. Reflexionando con ellos y socializando los resultados, nos dimos cuenta que actuaban

mayoritariamente desde el desconocimiento sobre el potencial del talento académico y la evidencia de la inclusión. Al mediano plazo, tras conocer desde dentro la experiencia, la gran mayoría de estos últimos detractores fueron sumando filas a favor de la Bonificación del 5%.

La evidencia comenzó a monitorearse tempranamente en esta experiencia. Desde los inicios la "Bonificación del 5%" mostró que los estudiantes que se habían ubicado en el top 15% de desempeño escolar, alcanzaban tasas de aprobación de asignaturas más altas que sus compañeros NoTop15%, aun cuando ingresaran con 100 y 200 puntos menos en la PAA/PSU. Los primeros monitoreos de resultados de comenzaron en marzo de 1992 y se publicaron en 1994 (Donoso & Hawes, 1994).

LA DERROTA

Habían transcurrido nueve años del inicio de la "Bonificación del 5%" cuando aparecieron obstáculos insalvables.

El primero se presentó al inicio del año 2002 cuando el DEMRE cometió un grave error que detectamos de inmediato porque en las bases de datos había estudiantes bonificados que tenían promedios de notas demasiado bajos. En aquel entonces, el DEMRE carecía de mecanismos internos o externos de control de la calidad y transparencia de sus operaciones. Tuvimos que contactarnos con los directivos del DEMRE para pedirles que nos entregaran las bases sin errores. Siete semanas duraron las negociaciones entre las máximas autoridades de la USACh y de la Universidad de Chile, hasta que entregaron los resultados correctos.

En el curso de estas negociaciones el Director del DEMRE nos propuso –a Máximo González y a mí– "corregir" los puntajes de los estudiantes perjudicados por su error y si al año siguiente volvieran a postular, ya que la postulación a la educación superior es sólo una vez al año, de manera que buscarían "corregirlos" hasta garantizar su ingreso a alguna universidad del CRUCH. Nuestra incredulidad fue inmensa y nuestra respuesta negativa fue inmediata. Ya avanzado el primer semestre del 2002 le pedí a las autoridades de la U. de Chile que entregaran las bases con la promesa –que obviamente no cumpliría– de que sólo las necesitaba para estudiar el rendimiento académico de los estudiantes ingresados gracias al error.

Con las bases en la mano, constatamos que el problema provenía de un error informático que había derivado en que se bonificó al 85% superior en lugar del 15%. Este error hizo que 497 postulantes quedaran seleccionados equivocadamente en la USACH, y que otros tantos quedaran en alguna de la siguientes tres situaciones: 1) seleccionados en otra universidad del CRUCH, 2) no seleccionados en ninguna universidad del CRUCH, o 3) seleccionados en la USACH pero en una carrera de menor preferencia.

Frente a esta situación, Máximo y yo contactamos a los estudiantes que estaban en las situaciones 2 o 3 para ofrecerles cambiarse de carrera o ingresar a la USACH, respectivamente. Obviamente antes habíamos acordado con la rectoría de la USACH mantener las vacantes a los estudiantes que habían sido aceptados gracias al error. La Directora de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación (DIVESUP) se limitó a declarar que este era un conflicto entre particulares, lo que significó que la USACH debió asumir los costos asociados al error de la U. de Chile. Fui informado por la rectoría de la USACH que, por acuerdo del CRUCH, aquellos estudiantes que estaban estudiando en otra universidad del CRUCH en una preferencia inferior no serían contactados. Esto último motivó nuestra renuncia indeclinable a los cargos de Director y Vicerrector de Docencia de la USACH que servíamos Máximo y yo. Fue una experiencia dura.

Los problemas con el DEMRE continuarían. Así, el año 2004, el DEMRE emitió un informe en el cual reiteró que –según ellos– las bonificaciones retrasaban en tres días la publicación de las listas de estudiantes seleccionados. Por esta razón, el DEMRE propuso al CRUCH poner fin a las bonificaciones El día anterior a la votación me reuní en persona y, ante testigos, con el Rector de una de las universidades más influyentes del CRUCH, de quien obtuvimos la promesa de que defendería la continuidad de la "Bonificación del 5%". Semanas antes yo había obtenido el mismo compromiso de parte de otro Rector. Lamentablemente, al día siguiente el Consejo de Rectores aprobó con el único voto en contra del rector de la USACH, la eliminación de la "Bonificación del 5%". Fueron días tristes.

Enfrentando el desafío político más serio a la fecha, Máximo y yo hicimos todo lo que estuvo en nuestras manos para proteger a los jóvenes beneficiados: reunimos miles de firmas de estudiantes, apelamos de manera infructuosa tres veces al CRUCH. Finalmente contratamos –con recursos propios– a una prestigiosa oficina de abogados, la cual presentó un recurso de protección por la evidente transgresión a la libertad de enseñanza cometida por el CRUCH en contra de la USACH. Aunque el recurso llegó hasta la Corte Suprema, la prohibición de las bonificaciones, fue irrevocable. Fueron días muy tristes.

La "Bonificación del 5%" de la USACH duró 11 años, periodo en que acumulamos abundante evidencia que justificaban plenamente su existencia e impacto. Los cambios en las trayectorias de vida de los estudiantes beneficiados con la Bonificación del 5% valieron la pena. Durante el período comprendido entre los años 1992 y 2004, la Bonificación del 5% favoreció a 15.191 estudiantes extraordinariamente aplicados. La gran mayoría de estos estudiantes eran la primera generación universitaria de sus familias. Los beneficios no habían sido solo personales, sino que también institucionales, ya que, por ejemplo, en el período, USACH subió sus tasas de titulación significativamente. Los resultados eran incontestables y a pesar del cierre del programa habíamos demostrado que la inclusión con excelencia en educación superior es posible. Probó también que los obstáculos a la Inclusión estaban más presentes en prejuicios que en la capacidad académica de los jóvenes. De acuerdo a los datos internos que se manejan en la Universidad de Santiago de

Chile, cerca de 3/4 de los postulantes ingresados con la "Bonificación del 5%" se titularon; esto ocurre porque los estudiantes que aprovechan al máximo las oportunidades de aprendizaje en la educación secundaria continúan aprovechándolas en la universitaria.

EL PROPEDÉUTICO

Tras el enfrentamiento y derrota ante el CRUCH y el DEMRE nos propusimos difundir nuestros principios éticos, metodologías y resultados a organizaciones de la sociedad civil. Así fue que redoblamos los contactos y confianzas con los jóvenes, incluidos presidentes de las Federaciones de Estudiantes, especialmente las Federaciones de la Universidad de Santiago de Chile (FEUSACH), de la Pontificia Universidad Católica de Chile (FEUC) y de la Universidad de Chile (FECH)[16]. Dos años después de la prohibición de las bonificaciones, en el 2006, la CONFECH logró que el CRUCH ofreciera Cupos Supernumerarios (CSN)[17] y que el MINEDUC creara las Becas de Excelencia Académica (BEA)[18] para los estudiantes que se ubicaran en el top10% superior de rendimiento académico y que fueran de los primeros ocho deciles. Así entre el 2002 y 2004 habíamos entregado todas las simulaciones que nos había solicitado el Grupo de Estudio de la CONFECH.

Los estudiantes beneficiados con los CSN se diferencian de los favorecidos por la "Bonificación del 5%" en que ésta es una política nacional. Es decir para todos los y las estudiantes ubicadas en el top 15% de mejor rendimiento de sus contextos educacionales y de todos los quintiles de ingreso.

Desde mi punto de vista la universalidad de la "Bonificación del 5%" fue un aporte la cohesión de Chile, pues los beneficiados se identifican entre sí por compartir una destacada motivación, facilidad y gusto por el estudio además de hábitos de lectura por interés propio superior a la media nacional. Este es el argumento por el cual la CONFECH justificó la universalidad de los CSN, sin embargo, el MINEDUC no la aprobó. Lamentablemente, en los primeros años de la oferta de los CSN, el DEMRE no informó a los estudiantes beneficiados, en consecuencia la mayoría de ellos se perdieron la oportunidad de ingresar a la educación superior. Fueron las propias universidades, especialmente los Jefes de Carreras, Centros de Alumnos y Federaciones de Estudiantes quienes se contactaban con los estudiantes beneficiados. El año 2017 un total de 884 postulantes ingresaron al sistema vía CSN; cerca de 10 mil desde su creación.

Las Becas de Excelencia Académica (BEA) hicieron posible que diseñáramos e implementáramos el programa Propedéutico[19] con ingreso al Bachillerato en Cien-

[16] Úrsula Mix, Nestor Marín, Claudio Castro, Felipe Melo Rivara y Nicolás Grau.
[17] http://www.psu.demre.cl/proceso-admision/factores-seleccion/cupos-supernumerarios
[18] http://portal.becasycreditos.cl/becas-y-creditos/beca-excelencia-academica-bea
[19] Propedéutico, según la Real Academia Española, significa "enseñanza preparatoria para el estudio de una disciplina", y es una palabra compuesta entre las palabras griegas *pro* (antes) y *paideutikós* (relativo a la enseñanza).

cias y Humanidades"[20] de la USACH, que dirigíamos Máximo González, Caupolicán Catrileo y yo. El Propedéutico se iniciaría como plan piloto por lo que su cobertura inicial sería ínfima (sólo 4-5 establecimientos) en comparación con la "Bonificación del 5%" que cubría a los cerca de 3.300 establecimientos del país. No obstante, estos establecimientos serían de extrema vulnerabilidad y se invitaría a los estudiantes ubicados en el top 10% de mejor rendimiento académico durante el último semestre de cuarto medio a clases de en la Universidad, eran alrededor de 40-50 estudiantes cada año. El Propedéutico sería una vía de "acceso especial" que requería la aprobación del Rector, Dr. Juan Zolezzi, quien la apoyó con gran entusiasmo. Además no requería consultar al DEMRE lo cual era obviamente un alivio. La USACH cubriría la diferencia entre el monto que cubre la BEA y el arancel real de la carrera. En suma, los estudiantes no pagarían el arancel de Bachillerato y tampoco el de la carrera de destino que escogieran.

El año 2008 ingresó al Programa de Bachillerato de la USACh la primera generación de estudiantes propedeutas. Para aprobar el Propedéutico, los estudiantes deben –hasta hoy– cumplir tres requisitos: (1) asistir al 100% de las clases de Matemática, Lenguaje y Gestión Personal que se imparten en el campus universitario durante 16 sábados previos al ingreso a la Universidad; (2) aprobar las tres asignaturas del plan , y (3) egresar con un promedio de notas en el 5% superior de sus cursos al ponderar en un 90% las notas obtenidas en el establecimiento y un 10% el promedio de notas en el promedio de las notas del Propedéutico. Una vez dentro de la Universidad, la USACH los nivelaría hasta que su desempeño académico fuera indistinguible al de los estudiantes ingresados vía DEMRE.

Las primeras cohortes mostraron que normalmente los estudiantes lograban ser académicamente indistinguibles antes de finalizar el tercer semestre. Esta fue una buena noticia pues algunos de ellos promediaban 300[21] puntos menos en la PSU que los ingresados por el sistema ordinario; tenían brechas de 200-300 puntos PSU. Al inicio tuvimos que reconocer que, aun cuando los estudiantes ubicados en el Top10% de rendimiento escolar tienen una extrema motivación, facilidad y gusto por el estudio (Bralic & Romagnoli, 2000), los 16 sábados que dura el Propedéutico no son suficientes para nivelar una educación deficiente de 12 años. Paulatinamente dicha brecha ha disminuido, muy probablemente por la ampliación de expectativas que les muestra el Propedéutico; no en vano la primera generación propedéutica bautizo el programa como "Nueva Esperanza, Mejor Futuro". El cambio de expectativas es también una buena noticia pues impacta positivamente sobre otras dimensiones de los establecimientos, y en especial sobre los aprendizajes[22]. En la actualidad la mayoría de los estudiantes ingresados vía Propedéutico, son académicamente indistinguibles de sus compañeros en el primer semestre y en el caso extremo antes de terminar el segundo semestre de Bachillerato.

---

[20] El Bachillerato es un programa de acceso alternativo de algunas universidades chilenas. Está frecuentemente dividido en "científico" o "humanista", teniendo 1 o 2 años de duración, y luego de completarlo, los estudiantes continúan sus estudios en las carreras específicas de cada universidad.

[21] En la escala 207-850.

[22] http://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf

El paso final del Propedéutico ocurre cuando el estudiante completa el programa de Bachillerato e ingresa a algunas de las carreras de la USACH. Todos los estudiantes de bachillerato –alrededor de 200 ingresados vía DEMRE, sumados a alrededor de 40 ó 50 que ingresan vía Propedéutico– postulan a cupos reservados para ellos en todas las carreras de la Universidad. En aquellas carreras en que la demanda superara a la oferta de vacantes, los postulantes son seleccionados en estricto orden de los promedios de notas universitarias.

La exigencia del Propedéutico es tan alta que cuando los estudiantes no asisten a una clase son expulsados del programa. Estas son medidas duras, pero necesarias para reforzar la cultura del trabajo, del esfuerzo y la responsabilidad que caracteriza a los estudiantes ubicados en el top 10% superior de rendimiento y que serán vitales para avanzar satisfactoriamente una vez que ingresan a la educación terciaria: vitales. A través del tiempo, el Propedéutico fue mejorando y creciendo, cobrando más experiencia y sometiendo a mayor análisis y escrutinio sus resultados.

El interés de la UNESCO por este modelo y sus fundamentos, la motivó a crear en el mes de Julio del año 2009 la "Cátedra UNESCO sobre Inclusión a la Educación Superior Universitaria" con sede en la USACH, que dirijo desde entonces. El respaldado de UNESCO, junto a los buenos resultados académicos obtenidos por los estudiantes, hizo posible que el modelo se expandiera –con las debidas adaptaciones– a otras 16 universidades chilenas. Los requisitos que pedimos para que un programa de acceso especial reciba el reconocimiento oficial de la Cátedra UNESCO de Inclusión en Educación Superior Universitaria, son tres: (1) que el Programa invite a estudiantes que hayan aprovechado al máximo las oportunidades de aprendizajes que encontraron en sus establecimientos[23], (2) que los alumnos estudien en establecimientos que tengan altos IVE[24], idealmente los más altos de sus respectivas comunas y (3) que los estudios sean gratuitos, al menos en el primer año de estudios.

A continuación, se puntualizan los Programas Propedéuticos con sus respectivos años de creación:

1. *U. de Santiago de Chile (2007)****[25]
2. *U. Alberto Hurtado (2009)*
3. *U. Cardenal Silva Henríquez (2009)*
4. *U. Católica del Norte en sus sedes de Coquimbo*** (2010) y Antofagasta (2013)*
5. *U. Tecnológica Metropolitana (2010)*
6. *U. Metropolitana Ciencias de la Educación (2010)*
7. *U. Católica de Temuco (2011)****
8. *U. de Antofagasta (2011)****

[23] Por ejemplo, promedios de notas de la enseñanza media en el 5-10% superior.

[24] Índice de Vulnerabilidad Educacional: al respecto se puede afirmar que "este índice se calcula mediante la estimación del porcentaje ponderado de aquellas necesidades consideradas como riesgosas, como por ejemplo: necesidad médica, déficit del peso para la edad, pobreza, entre otras" (Infante et al, 2013).

[25] Con *** se destacan las universidades invitadas el año 2014 por el MUNEDUC al piloto del PACE).

9. U. de Viña del Mar (2012)
10. U. de Los Lagos en su sede de Puerto Montt (2012)
11. U. Austral de Chile en sus sedes de Coyhaique (2012) y Valdivia (2014)
12. U. de Magallanes (2013)
*13. U. Técnica Federico Santa María (2013)****
14. U. de Valparaíso (2013)
15. U. Católica de la Santísima Concepción (2013)
16. U. de Playa Ancha (2014).

Así fue que el año 2011 nació la red de universidades con Propedéuticos UNESCO, gracias a la cual los fenicios de distintas universidades compartimos, hasta el presente, nuestros principios, aprendizajes y buenas prácticas.

LA PIEDRA ANGULAR

En el año 2008, fui invitado a integrarme a la Junta Directiva de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) y esta misma junta me designó Rector el año 2010, asumiendo como rector el 6 enero del mismo año. La UCSH pertenece a la congregación Salesiana, fundada en el AÑO 1858 por San Juan Bosco –un reconocido sacerdote, educador y escritor italiano– para educar a los hijos de campesinos que golpeaban las puertas de Milán escapando del hambre que les generaba en los campos la revolución industrial. El espíritu de la UCSH se inspira también en la obra del Cardenal Silva Henríquez[26], un sacerdote salesiano recordado por su defensa de los derechos humanos durante la dictadura chilena cívico militar de los años 1973-1990. Ambas influencias marcan un fuerte compromiso social de la UCSH por el bien común. Los superiores salesianos me encargaron fortalecer la misión de la UCSH. Tras varios meses de deliberaciones logramos que el Consejo Superior de la UCSH acordara que su Misión fuera:

> *La misión de la Universidad Católica Silva Henríquez es contribuir al desarrollo integral de sus estudiantes y, de este modo, de la familia humana, ofreciendo una educación superior de excelencia a todos quienes puedan beneficiarse de ella, especialmente a los jóvenes talentosos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos, a partir del modelo de formación salesiano inspirado en la razón, el amor y la trascendencia*
> (Universidad Católica Silva Henríquez, s.f.)

Con el objetivo de mejorar la calidad y diversidad socioeconómica del estudiantado de la UCSH, evaluamos la posibilidad elevar la ponderación del puntaje NEM (notas de enseñanza media) y bajar el del puntaje de la PSU. Urgía hacerlo porque las NEM tienen mucho menos sesgo socio económico que la PSU, sin embargo, como

[26] Palabras de Silva-Henríquez: "Quiero que en mi país todos vivan con dignidad. La lucha contra la miseria es una tarea de la cual nadie puede sentirse excluido. Quiero que en Chile no haya más miseria para los pobres. Que cada niño tenga una escuela donde estudiar. Que los enfermos puedan acceder fácilmente a la salud. Que cada jefe de hogar tenga un trabajo estable y que le permita alimentar a su familia".

ya comentamos, si lo hubiéramos hecho habríamos inducido un aumento artificial de las calificaciones pues naturalmente los profesores habrían sido presionados a subir las notas sin una adecuada justificación. Además, las notas de distintos establecimientos no son comparables. Para superar ambas dificultades Caupolicán y yo creamos una fórmula matemática capaz de transformar los promedios de notas de los postulantes (la nota mínima de aprobación es un 4,00 y la máxima un 7,00) en un puntaje (mínimo 206 máximo 850 puntos). En rigor era una interpolación en dos rectas unidas en un punto al que se le asignarían y que representaba el promedio de notas de todos los egresados del establecimiento en los tres años anteriores. Desde ese punto partían otras dos rectas: una recta hasta el promedio de las máximas notas de los tres años anteriores a los que se le asigna 850 puntos, por ser el máximo valor de la PSU. La otra recta avanzaba hasta el promedio de las mínimas notas para aprobar el curso de los tres años anteriores a los que se le asignaban 206 puntos. El objetivo de asignar los 850 puntos al promedio de las máximas calificaciones de los estudiantes de los tres años anteriores en el establecimiento fue evitar la competencia entre estudiantes, que crearía un clima destructivo en el aula, por la misma razón, los 500 puntos se asignan a los promedios de los tres años anteriores. Las calificaciones máximas, y medias de cada establecimiento han demostrado, hasta la fecha, ser suficientemente estables en el tiempo. Así entonces, bastaría que los estudiantes que necesiten continuar estudios universitarios para desarrollar en plenitud sus talentos, estudiaran concienzudamente para subir sus calificaciones. La fórmula fue usada con éxito por la UCSH en los procesos 2010 y 2011. Adicionalmente, acordamos que los estudiantes que se habían asignado el Crédito con Aval del Estado (CAE) debían tener como mínimo 600 puntos Ranking para que les aceptáramos esta forma de financiamiento.

En enero 2011, el CRUCH invitó a otras universidades a incorporarse al Sistema Único de Admisión (SUA)[27]. Agradeciendo la invitación aproveché la oportunidad para entregar toda la evidencia disponible sobre el potencial del puntaje Ranking, y solicité formalmente que la Universidad Silva Henríquez pudiera pilotear su uso a nivel nacional; en otras palabras, les pedí que autorizaran que únicamente la UCSH considerara el puntaje Ranking. La negación del Consejo de Rectores fue rotunda, por lo que me retire de las conversaciones y así la UCSH pudo continuar trabajando libremente en pro de la calidad y equidad.

Creo que mi servicio en la Universidad Católica Silva Henríquez fue fructífero aunque breve pues en octubre de 2011 decidí renunciar. La USCH continuó ofreciendo el Propedéutico, así como el uso del puntaje Ranking. Tras la renuncia y sin trabajo, fui invitado por los rectores de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), Ignacio Sánchez, y de la USACH, Juan Zolezzi, a incorporarme a sus instituciones a cooperar en los temas de Inclusión. Invitación que acepté agradecido y honrado.

[27] El SUA es el proceso de admisión que fija el CRUCH y sus universidades asociadas para la selección de estudiantes. DEMRE actúa como su organismo coordinador.

3.3. EL PROBLEMA Y LA POLÍTICA

En paralelo a lo que sucedía en el mundo académico debido al trabajo por la Inclusión a la educación superior comenzado por Francisco Javier Gil, también se estaban dando otros eventos a nivel nacional con la involucración de muchos estudiantes, tanto secundarios como universitarios. Es ese dilema político y social es lo que a continuación revisaremos desde la óptica de la inclusión.

LA REVOLUCIÓN PINGUINA (2006)

Otra historia se tejía a nivel nacional, en paralelo a las experiencias de inclusión en las universidades de Santiago y Silva Henríquez. Chile no sólo había cambiado en la academia sino también en la calle.

En términos políticos, las diversas inequidades del sistema educativo, en especial las que hemos mencionado respecto de educación superior, habían colmado la paciencia de muchos. La voluntad política respecto de mejorar los problemas educativos era limitada, y se alimentaba del paradigma propuesto por la dictadura militar de Pinochet y por los gobiernos de la transición democrática: una educación de gastos fuertemente privados, un gobierno con rol subsidiario y focalización en políticas remediales de limitada efectividad. Los desafíos que había traído el drástico aumento de matrícula en educación en los últimos 15 años no estaban en las carpetas de la agenda política.

El problema, o malestar social respecto de la educación, fue expresado durante 2006 por un actor impensado: los estudiantes secundarios o "pingüinos"[28]. Las consignas de este movimiento que se organizó rápida y eficazmente, se focalizaron alrededor de temas específicos (pase escolar y PSU gratuitas) así como transformaciones de fondo (una mejor calidad de la educación y el fin de la LOCE[29], entre otros). A través de tomas de establecimientos educacionales, manifestaciones en general pacíficas y entrevistas a través de los medios masivos de comunicación, los pingüinos fueron ganando voz en el debate público. Más de 250 escuelas estuvieron en toma, y las marchas convocaron a casi un millón de personas a medida que otras organizaciones sindicales y del mundo de la educación se fueron sumando (García-Huidobro, 2007). Fue significativo que los "pingüinos" fueran parte de una generación nacida en democracia, testigo de un sistema educativo que habían heredado y con el cual no se conformaban, y que –ajenos a los temores que habían debilitado a la ciudadanía durante el régimen militar– lideraban las demostraciones más multitudinarias desde el retorno a la democracia.

[28] Término que hace referencia al uniforme escolar chileno, que en el caso de los hombres, suelen usar pantalón gris, camisa blanca y una chaqueta azul marino, similar a los colores y apariencia de un pingüino.
[29] Ley Orgánica Constitucional de Educación que regía la educación chilena desde la dictadura cívico-militar hasta 2007.

La presión sobre el gobierno se fue acumulando después de muchos desaciertos políticos, que involucraron quiebres en el movimiento estudiantil, aumento de simpatía ciudadana por la causa estudiantil y la salida del primer Ministro de Educación del gobierno de Bachelet. Luego del fracaso de algunas negociaciones y de la complejización del conflicto, se convocó a un Consejo Presidencial (que también fue integrado por algunos líderes estudiantiles) para generar puntos de acuerdo y posibles soluciones al conflicto.

En diciembre de 2006, a fines del año escolar, el informe del Consejo sería presentado con los acuerdos finales de la mesa de conversación. Estos acuerdos incluían, entre otros, el fin de la ley LOCE, el mejoramiento de la educación pública chilena, sistemas y organismos de aseguramiento de la calidad educativa, y el desarrollo de la profesión docente. Con estas resoluciones, y desgastados con el correr del año, el movimiento estudiantil secundario fue cediendo frente a las oportunidades de cambio. En 2008 los estudiantes universitarios se movilizaron nuevamente pero de manera más tenue para mantener en pie los compromisos acordados.

Con el tiempo, algunos de estos cambios se materializaron y otros no. Sin embargo, al largo plazo la herencia de la "Revolución Pingüina" sería más que medidas específicas en el imaginario colectivo: representaría un fortalecimiento de la sociedad civil para desafiar los acuerdos de la transición democrática de 1990 y generar propuestas, y el aumento del sentido de posibilidad respecto de los posibles cambios a los que podía aspirar la educación chilena.

Los estudiantes secundarios no levantaron directamente los temas de exclusión en educación superior, pero sí se enfrentaron con obstáculos para la igualdad educativa y discutieron en concreto, por ejemplo, la atribución de los colegios para seleccionar a sus estudiantes (que se derogaría algunos años más tarde). Estos pequeños pasos servirían de semilla para las aspiraciones de inclusión en educación terciaria, empujada por un grupo más empapado de esta inquietud: los universitarios.

LA MOVILIZACIÓN ESTUDIANTIL (2011)

Desde 2008 en adelante las voces estudiantiles estuvieron soterradas, en parte expectantes por la implementación de los compromisos acordados con el primer gobierno de Michelle Bachelet y en parte atentos al cambio de mandato de 2010, cuando la presidencia fue asumida por Sebastián Piñera, quien lideraba una coalición de centro-derecha.

Durante este período, los gobiernos de turno intentaron resolver las inquietudes latentes generando algunas propuestas que se relacionan y apoyan el trabajo de inclusión en educación superior. Ejemplo de ello es, como se explicó anteriormente, cuando en 2009 se aprobó la Ley General de Educación (LGE), que reemplazaba a la antigua ley LOCE que regía la educación desde el régimen militar, sin embargo,

ninguna de estas propuestas fue percibida como avances profundos por parte de la ciudadanía.

En este contexto los estudiantes se movilizaron nuevamente. La Confederación de Estudiantes de Chile (CONFECH), que agrupaba a los alumnos de las universidades del CRUCH, se tomaron las calles durante abril de 2011, heredando el momentum y algunas banderas de las lucha de la Revolución Pingüina de 2006 y de los universitarios en 2008.

Este movimiento, activo de alguna manera hasta nuestros días, levantó demandas centrales: (1) igualdad de oportunidades en el acceso a educación superior, (2) un mayor financiamiento de la educación por parte del Estado, (3) y la democratización de la educación superior. Estas consignas invitaban a entender la educación como un derecho y un bien público, por lo que atacaban fuertemente el lucro[30] en educación en todos los niveles del sistema y luchaban por la eliminación de mecanismos de posible inequidad en las escuelas, como la selección escolar y el copago de mensualidades para la educación primaria y secundaria. Además, los estudiantes también levantaron demandas relacionadas con la inclusión en educación superior a través de sus demandas de acceso: se buscaba la reestructuración del sistema de becas, mayor diversidad en las pruebas de acceso y la aplicación de propedéuticos para los estudiantes.

Los eslogans de “la educación es un derecho” y “no más lucro” llenaron todas las esquinas de Chile durante gran parte del año 2011, haciendo que sus marchas fueran incluso más grandes que los números de la revolución pingüina. Los estudiantes secundarios pronto se plegaron también a las protestas e incluso la prensa internacional trajo su atención sobre lo que ocurría con “la primavera chilena”.

Desde la política, el gobierno de Sebastián Piñera –tal como la administración anterior de Michelle Bachelet– no daba señales de acierto político para manejar la situación y la aprobación de su gestión caía a niveles históricos. En julio de 2011, el presidente Piñera se presentó al país por televisión anunciando un plan que promovía el “Gran Acuerdo Nacional de la Educación” (GANE) y el Fondo por la Educación (FE) (Ministerio de Educación, 2011), un fondo de aumento de inversión en educación que lo sustentara, pero las medidas parecieron limitadas al movimiento y el efecto no fue el esperado. El traspié generó un nuevo cambio de gabinete, reemplazando al Ministro de Educación Joaquín Lavín (fuertemente cuestionado por su participación accionaria en universidades que lucraban) y a la Ministra Vocera de Gobierno.

Las manifestaciones continuaron durante las vacaciones y contra los pronóstico a pesar de un invierno inclemente. El gobierno fue empujado a proponer un segundo, y luego a un tercer paquete de propuestas que comenzaban a profundizar en los temas de fondo, como ajustes importantes a los sistemas de becas universita-

[30] Para el movimiento estudiantil, el lucro en la educación hace referencia a la generación de ganancias monetarias en educación que no se reinvierten en la misma.

rias (desde el condicionante del puntaje PSU hacia un mayor foco en los quintiles más vulnerados), propuestas de desmunicipalización de la educación y regulación del lucro en educación.

Pronto ocurriría que varias encuestas, entre ellas CEP y CERCA, indicaron que la gran mayoría de la población de chilenos aprobaba al movimiento de estudiantes y sus propuestas, legitimando sus inquietudes y presionando al gobierno para abrir los espacios de conversación. También, y por primera vez en 20 años de democracia, la Educación se situaba casi a la par o superaba a la delincuencia como el problema más importante que percibía la población. Se había generado un cambio sobre la percepción del problema y su urgencia, que no era explicable por tendencias anteriores, sino que tenía por causa muy probable los movimientos estudiantiles (Von Bülow & Ponte, 2015).

Las movilizaciones de 2011 se extendieron desde mayo a diciembre, y tuvieron efectos importantes sobre la política pública en educación y sobre los supuestos del sistema educativo. En particular, los movimientos influyeron en cambios amplios como el mejoramiento de la calidad de educación superior, un mayor control sobre el lucro universitario y la creación de la superintendencia de educación superior. En el largo plazo, directa e indirectamente –y en parte por la incorporación de estos temas en la hoja de ruta política de Michelle Bachelet durante su segundo mandato– las demandas educativas fueron transformándose en avances concretos, como la eliminación del copago y la selección a nivel escolar durante 2015.

En concreto y respecto de la inclusión en educación superior, las movilizaciones significaron la instalación de soluciones más focalizadas para un acceso equitativo a educación superior. A corto plazo se redujeron los intereses del CAE de un 5,6% a un 2%, se permitieron las renegociaciones de deudas de crédito universitario y se aumentaron las becas focalizadas en los tres quintiles más vulnerables (Espinoza & González, 2011). Estas medidas permitieron aliviar el endeudamiento de los estudiantes. A pesar de esta victoria, la más importante contribución de estos actores sería haber sembrado el sentido de posibilidad respecto de otras políticas futuras de inclusión, como el PACE, la gratuidad universitaria y el uso del puntaje Ranking.

3.4. LA VENTANA DE OPORTUNIDAD (2011-2014)

LA PRIMAVERA DE LA INCLUSIÓN (2011)

Florecimiento de los propedéuticos

El año 2011 se cumplían dos décadas desde que la USACH había comenzado a experimentar sobre modelos que ofrecieran mayor inclusión. Este sería el año en que la ventana de oportunidad se abriría para que los modelos de inclusión maduraran y se masificaran en Chile. Aun cuando la ciudadanía, la clase política y el Estado aún maduraban sus opiniones respecto de la inclusión en educación supe-

rior la urgencia de avanzar en soluciones y las experiencias tempranas de inclusión habían inspirado a otros académicos y universidades.

El 2011 llegaría la "primavera de la inclusión" a la educación superior chilena. En efecto, otro hito significativo, además de los ya explicados, fue que las dos universidades más prestigiosas de Chile, la Pontificia Universidad Católica (PUC) y la Universidad de Chile, abrieron programas de admisión especial para ofrecer un acceso más inclusivo y equitativo a estudiantes ubicados en el top 10% de mejor rendimiento de sus colegios.

Talento e Inclusión de la PUC nace el 2011 en la Facultad de Ingeniería con un sólido apoyo de la Rectoría y se expende progresivamente hasta que el 2015 todas las carreras y Facultades ofrecen "Cupos Talento e Inclusión". Inmediatamente después, la Universidad de Chile abriría, durante el 2012, el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), siguiendo similares principios. Ambas casas de estudios comenzaban a comprender la responsabilidad que les cabe en términos de inclusión en educación superior. De manera simbólica, el que ambas instituciones "arriesgaran" abrir sus puertas a sistemas de equidad en el acceso –ya teniendo a los mejores estudiantes de Chile, según indica el AFI– implicaba un cambio de mareas en la conversación a nivel de educación superior, liderada por hechos más que por palabras.

Adopción del Ranking por parte del CRUCH

Con una voz importante dentro del CRUCH y siendo símbolos a nivel nacional, los rectores de la PUC y de la USACH promovieron el año 2012 el interés por parte de otras universidades para sumarse y gravitaron la conversación dentro del Consejo de Rectores en torno a la propuesta de uso del Ranking de notas como otro elemento para la ponderación de puntaje para el ingreso a la educación superior. El CRUCH, que previamente había desestimado la incorporación del Ranking de notas fue cambiando su parecer. La causa no fue sólo el empuje de las universidades prestigiosas, sino también la creciente evidencia de que la inclusión traía beneficios tanto para los estudiantes en exclusión como también para las universidades y el país. Lentamente, la calidad y la equidad demostraban estar correlacionadas y ser necesarias para universidades de elite. Así fue que el año 2012 el CRUCH acordó incorporar el puntaje Ranking de notas a la batería de selección.

La fórmula adoptada por el CRUCH está inspirada en la fórmula de la UCSH ya que ambas tienen la acertividad de crear, de manera efectiva, un puntaje Ranking para cada uno de los estudiante de Chile. Permite demás identificar a los estudiantes de cada generación que han aprovechado al máximo las oportunidades de aprendizajes que encuentran en sus contextos; educacionales, familiares y sociales. En todas la Comunas, Provincias y Regiones del país.

A nivel individual, fue también crucial el apoyo de Juan Manuel Zolezzi, Rector de la USACH y vicepresidente del CRUCH y del Rector Ignacio Sánchez de la PUC para generar los consensos internos a favor del puntaje Ranking. Sin ninguna razón académica que lo justificara y sin atribuciones para hacerlo el Ministro de Educación de la época intentó por distintos medios y en reiteradas ocasiones impedir la incorporación del puntaje Ranking a la batería de selección del CRUCH, lo que produjo un rechazo unánime entre los rectores y quizás generaron el efecto contrario al que buscó el ministro. El CRUCH aprobó finalmente durante junio de 2012 la incorporación del puntaje otorgado por el Ranking de notas en su sistema de selección. Las universidades que participaban del Sistema Único de Admisión del CRUCH tenían autonomía para definir sus criterios de selección, pero como márgenes acordaron ponderar el puntaje Ranking con una ponderación fija de 10%.

El 2013 el CRUCH acordó que el Puntaje Ranking se podría ponderar en un mínimo y un máximo de 10% y 40%. En la siguiente tabla se muestra la amplia diversidad de respuestas por parte de las universidades del sistema único de admisión.

Tabla 3. Sobre Porcentaje de Ponderación del Puntaje Ranking – Elaboración propia.

Etiquetas de fila	Promedio de %_RANK
U. DE LOS LAGOS	40,0
U. DE TARAPACÁ	40,0
U. DE SANTIAGO DE CHILE	40,0
U. ARTURO PRAT	40,0
U. DEL BIO-BIO	40,0
U. DE ATACAMA	40,0
U. CATÓLICA DE TEMUCO	39,3
U. DE VALPARAÍSO	33,8
U. DE MAGALLANES	30,8
U. CATÓLICA DE CONCEPCIÓN	30,3
U. AUSTRAL DE CHILE	25,0
U. DE CONCEPCIÓN	25,0
U. DE TALCA	25,0
U. CATÓLICA DEL MAULE	23,3
U. DE CHILE	22,0
U. CATÓLICA DEL NORTE	20,5
U. TECNOLÓGICA METROPOLITANA	20,3
U. TÉCNICA FEDERICO SANTA MARÍA	20,0
U. DE LA FRONTERA	20,0
U. DE ANTOFAGASTA	20,0
*U. ANDRES BELLO	17,7
P. U. CATÓLICA DE CHILE	17,7

U. METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	17,3
*U. ALBERTO HURTADO	16,6
U. DE LA SERENA	16,0
P. U. CATÓLICA DE VALPARAÍSO	15,5
U. DE PLAYA ANCHA	15,4
*U. FINIS TERRAE	13,0
*U. DE LOS ANDES	12,6
*U. MAYOR	11,5
*U. DIEGO PORTALES	10,3
*U. DEL DESARROLLO	10,3
*U. ADOLFO IBAÑEZ	10,0
Total general	**23,9**

(*) Con asterisco se destacan la Universidades que no pertenecen al CRUCH aunque si están adscritas al SUA.

El impacto del puntaje Ranking crece junto con su ponderación por lo que Chile aún tiene espacio para crecer en calidad y equidad de su Sistema Único de Admisión.

Así, la instalación del Ranking en el CRUCH y la conversación amplia sobre inclusión en educación superior significó un paso que permitió la apertura de la ventana de oportunidad para una política pública nacional. Los tres canales –propuestas, problemas y política– que habían permanecido paralelos unos a otros por décadas, convergían por fin. En términos de las propuestas, el trabajo incansable de los *fenicios* de los primeros propedéuticos había tomado raíces en el imaginario nacional. El principio de mayor inclusión, es decir, el uso del Ranking, la aplicación de vías de acceso alternativo y el trabajo de apoyo a los estudiantes no sólo se esparció por una gran cantidad de instituciones académicas, sino que también inspiró en buena medida a los líderes estudiantiles de las movilizaciones del 2011 para promover una mayor equidad en el acceso universitario. Varias universidades, como se mencionó,habían comenzado sus propias propuestas de inclusión, avanzando en sus prácticas y buenos resultados. En términos de los problemas, el malestar respecto de la calidad y equidad de la educación había logrado generar un punto de inflexión en la educación pública. La educación era el principal problema percibido por la ciudadanía y una las inquietudes importantes era la equidad e inclusión en educación superior. Finalmente, la clase política, en parte inspirada y en parte presionada por la voz de la calle en un año electoral, también comenzó a focalizarse en esta inquietud y a generar diferentes mecanismos que pudieran resolver el problema, en especial a medida que el gobierno de Michelle Bachelet comenzaba.

LA LLEGADA EL PACE (2014) Y LA ELIMINACIÓN DEL AFI (2018)

A continuación Francisco Javier Gil relata en primera persona los acontecimientos:

El año 2013, habíamos comprendido que al ponderar el puntaje Ranking en 30-40% las universidades del CRUCh facilitarían que estudiantes del tipo de aquellos que se ubicaban en el top 10% de mejor rendimiento ingresaran directamente a las carreras sin la nivelación que se lograba con los 1 ó 2 años de Bachillerato según las propuesta del Programa Propedéutico, es por eso que postulamos a un Convenio de desempeño[31] que denominamos "Diseño e implementación de un modelo replicable de acceso directo a la USACH de estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto (Ranking de las notas) egresados de establecimientos con elevados índices de vulnerabilidad escolar (IVE): "Nuevo Propedéutico". El "Nuevo Propedéutico" propuso diseñar un programa de acceso efectivo a la educación superior que cubriera la educación media y los dos primeros años de estudios universitarios. El proyecto "Nuevo Propedéutico" fue adjudicado.

En marzo del 2014 fui invitado por el Ministro de Educación de la recién asumida Presidenta de la República Michelle Bachellet, a cooperar con la tercera medida de su programa de gobierno, a saber,

> *"A los jóvenes chilenos de sectores más vulnerables no solo les es muy difícil entrar a la Educación Superior, sino también mantenerse y terminar una carrera profesional. Por eso, iniciaremos un Programa para asegurar el acceso a la Educación Superior de los jóvenes más vulnerables, con la preparación y apoyo a* jóvenes que partirá con alumnos de 3º medio que ingresarán a la universidad el 2016"
>
> (Bachelet, 2013)

Para mí fue algo inesperado. Luego supe que ex dirigentes estudiantiles que trabajaban en el MINEDUC me habían propuesto. Era una oportunidad única y pronto me encontraba entregando mis aprendizajes y ajustando el proyecto "Nuevo Propedéutico" a lo que semanas después se llamaría el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior, el PACE[32]. Asumí feliz esta responsabilidad a los pocos días del comienzo del nuevo gobierno e invite a trabajar conmigo a Jaumet Bachs, un joven Ingeniero Comercial que dictaba una de las asignaturas del Propedéuticos UNESCO.

Un elemento fundamental del diseño fue que en todas las comunas del territorio, por pequeñas y alejadas de las grandes ciudades que ellas fueran, habría al menos un establecimiento PACE. Esto mejoraría radicalmente las oportunidades de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que viven en las zonas más aisladas de nuestro país. Significaría también un esfuerzo tremendo en términos logísticos por parte del Estado y de las universidades aliadas.

[31] Convenios de desempeño en el marco del fondo de desarrollo institucional, año 2013.
[32] Mayor detalle sobre el PACE en el capítulo 4.

Un segundo elemento fundamental del diseño fue que los establecimientos PACE de cada comuna serían los mayor Índice de Vulnerabilidad Educacional (IVE), que resultaron ser, salvo pocas excepciones, municipales. En las poquísimas comunas en que el establecimiento más vulnerable es uno subvencionado, se invitó también al de mayor IVE comunal.

El PACE comenzó a implementarse como un programa piloto a mediados del 2014, alcanzando a más de siete mil estudiantes de 69 colegios a lo largo de seis regiones del país y trabajando en alianza con las cinco universidades que tenían más experiencia en Propedéuticos-UNESCO.

Fue un gran paso fruto de los esfuerzos de toda la comunidad fenicia. Muchos me han dicho que el PACE marcó un hito pocas veces visto en la historia de nuestro país. La oportunidad de que los estudiantes con talento académico pudieran continuar estudiando en la educación superior desde incluso la más remota de las escuelas era un salto sin precedentes para la igualdad educativa del país.

En paralelo al PACE, el Estado aún financiaba el Aporte Fiscal Indirecto (AFI), que en la práctica es un PACE a la inversa, pues genera incentivos para premiar a las instituciones por capturar a los "mejores estudiantes" del antiguo paradigma de excelencia: altos puntajes en la PSU verbal y matemática. Cuando acepté cooperar con el MINEDUC mi única pregunta fue qué ocurriría con el AFI, pues sería tremendamente contradictorio apoyar ambas políticas. Altos funcionarios del nuevo gobierno me respondieron con una promesa tácita de la pronta eliminación del AFI. Con el correr de los meses, y a medida que insistía en modificar o eliminar el AFI, la División de Educación Superior del MINEDUC (DIVESUP) comenzó a dar señales de que continuaría financiando el AFI, sin hacer ninguna modificación al concepto de mejor alumno, es decir, continuaría vinculándolo solo a la PSU Creo necesario que se sepa que todas las Comisiones del Parlamento, conformadas tanto por Diputados como por Senadores, constituidas entre el año 1992 y 2013 para determinar el futuro del AFI habían concluido que urgía modificar o eliminarlo. Paralelamente la Diputada María Antonieta Saa solicitó el apoyo a cada uno de los Ministros de Educación que tuvieron los Gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia entre 1990 y 2010 obteniendo de cada uno de ellos la promesa de una pronta modificación/eliminación del AFI. Agotada esta instancia en el año 1998 la Diputada Saa presentó un proyecto de ley que proponía que el AFI se pagara ponderando en un 100% el ranking de notas. Durante todos esos años Máximo González y yo estuvimos asesorando a la Diputada Saa hasta que logramos que la Cámara de Diputados acordara –sin ningún voto en contra– que el AFI se pagaría ponderando en un 50% la PAA y 50% las NEM (notas de enseñanza media). Entre los años 1999 y 2010 fui dos veces a la Comisión de Educación del Senado obteniendo la promesa de una inmediata modificación o eliminación del AFI. En consecuencia, cuando en agosto de 2015 constaté que los 25 mil millones de pesos (38 millones de dólares) del AFI seguían en el presupuesto 2016, renuncié a seguir colaborando en las siguientes etapas de implementación del PACE desde el MINEDUC, sin embargo, continuaría haciéndolo desde la USACH.

En noviembre del 2015, junto a Beatriz Rahmer, subdirectora de la Cátedra UNESCO, retomé el trabajo de eliminación definitiva del AFI pues me pareció que después de 23 años había agotado todas las instancias razonables para modificarlo. La estrategia fue pedir que el presupuesto del AFI se redujera a un millón de pesos. En rigor, la solicitud fue presentada por dos diputadas y un senador, pues los ciudadanos no podemos presentar indicaciones. Durante semanas asistimos día tras día a todas a las reuniones de la Comisión Mixta del parlamento chileno donde se discutía el presupuesto 2016. Presentamos la evidencia que justificaba eliminar el AFI y luego permanecimos en el Congreso hablando con todos quienes nos dieron espacio. Uno de los Diputados que se manifestaba abiertamente contrario a la eliminación del AFI, cambió de posición al leer sus propias declaraciones en el acta de la reunión de la Cámara del año 1998 en que defendió la modificación del AFI, que le llevé y mostré en reserva. Creo que fue una experiencia humana y enriquecedora para ambos.

Beatriz y yo pasamos días completos en la Cámara, hasta que a último momento –interceptando al Secretario General de la Presidencia mientras iba al baño– logré hacer llegar al Ministro de Economía una sola hoja que resumía el problema; en la hoja había seleccionado 10 Comunas de tamaños prácticamente iguales pero en las que los estudiantes que aportan AFI diferían hasta en tres veces.

Tabla 4 .Sobre Asignación de AFI por Comuna - Elaboración propia

Año de egreso 2014			
Comuna	**Total de estudiantes que rindieron la PSU 2014**	**Nª de estudiantes que no aportan AFI**	**Nª de estudiantes que sí aportan AFI**
Valparaíso	3.556	3.400	156
Viña Del Mar	3.421	2.899	522
Talca	3.220	2.897	323
Las Condes	3.167	1.867	1.300
Providencia	3.018	2.012	1.006
Ñuñoa	3.011	2.530	481
Chillán	2.512	2.247	265
Arica	2.478	2.365	113
Lo Barnechea	1.431	792	639
Talcahuano	1.409	1.279	130
Punta Arenas	1.282	1.178	104
La Reina	1.262	842	420

Las comunas más ricas tenían hasta tres veces más estudiantes AFI que las más pobres de tamaños similares, lo cual era obviamente insensato pues los talentos académicos están igualmente distribuidos en todas las comunas del país sean estas ricas o pobres. El mensaje caló hondo in extremis, y después de días de deliberaciones por el presupuesto, el AFI para 2016 fue reducido en un 50% respecto

del monto inicial. Posteriormente sucedió que para el año 2017, el presupuesto del Ministerio de Educación no contenía la glosa del AFI, y el 16 de enero de 2018 se deroga definitivamente el AFI. Así el 2016 fue el comienzo del fin de décadas de un instrumento de financiamiento universitario que parece haber sido diseñado con el objetivo de frenar el ingreso a las universidades de estudiantes meritorios que viven en contextos vulnerados socialmente. Aún está pendiente eliminar todos los indicadores de calidad vinculados exclusivamente a los puntajes de PSU que contaminan la asignación de becas, las acreditaciones y los rankings de universidades.

***

En este capítulo, hemos descrito cómo las propuestas de inclusión fueron tomando forma en el Chile desde principios de 1990, pasando por un largo proceso hasta desembocar en una política pública nacional. En este transcurso, el nuevo paradigma sobre la inclusión y los programas emergentes fueron convirtiéndose en propuestas concretas para la inclusión que encontraron asidero en la inquietud ciudadana de la última década en Chile gracias a los movimientos sociales, y que fueron lentamente asimiladas como posibles por la voluntad política de los gobiernos de turno.

Al margen de las tres corrientes y la ventana de oportunidad generada, es necesario reconocer que siempre hubo personas específicas perseverando en un continuo aprendizaje por mejorar sus propuestas. Aun cuando es complejo predecir cuándo ocurrirán estas ventanas, estos emprendedores educativos estuvieron preparados para “tomar la ola” cuando la oportunidad se presentó. La perseverancia fue el motor de estos cambios históricos en nuestro país, que están comenzando a mostrar frutos.

En el próximo capítulo revisaremos los modelos específicos de inclusión en detalle.

CAPÍTULO 4
LAS SOLUCIONES

Modelos de inclusión en educación superior en Chile: derribando mitos

4.1. MODELOS DE INCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD CIVIL

Dentro de los modelos de inclusión de educación superior surgidos desde la sociedad civil, haremos la distinción entre modelos transitorios y modelos permanentes. Por una parte, los modelos transitorios son aquellos que se utilizan hoy pero que *están destinados a desaparecer* cuando las barreras de exclusión se eliminen en base a cambios estructurales. Por otra parte, entendemos que los modelos permanentes son aquellos que inducen cambios paradigmáticos como es el Puntaje Ránking de notas.

MODELOS PERMANENTES

Ranking de notas (2013)

Como ya se ha dicho, este mecanismo busca, en primer lugar, promover el acceso a la educación superior universitaria de los y las estudiantes que alcanzan durante la educación secundaria, un rendimiento académico destacado en referencia a su contexto educativo. El Ranking de notas es usado desde el 2013 por las veintisiete universidades del CRUCH más nueve universidades privadas adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA).

Cálculo del Ranking. El Puntaje Ránking del CRUCh se obtiene utilizando como base la fórmula diseñada el año 2010 por el académico Caupolicán Catrileo y el Rector Francisco Javier Gil, de la Universidad Católica Silva Henríquez en ese momento. Operacionalmente, este indicador se traduce en un número, tal como los puntajes PSU o el puntaje asociado a las notas de enseñanza media (NEM), a partir de los cuales se puede obtener el "puntaje ponderado" de postulación. El puntaje del NEM es el resultado de una transformación lineal del promedio de las calificaciones de los cuatro años de educación secundaria, desde una escala 4,00 a 7,00 hacia una escala 208 a 826 puntos; en otras palabras desde las coordenadas (4.00; 208) hasta (7,00; 826). La transformación del promedio de notas en puntaje Ranking UCSH se hace utilizando dos tramos lineales como se explicó previamente en el capítulo precedente.

El Puntaje Ranking de Notas del CRUCh expresa la posición relativa de las calificaciones de un estudiante en el contexto educativo en que estuvo durante su enseñanza media, tomando como referencia el desempeño de las últimas tres ge-

neraciones. Se busca establecer una comparación intergeneracional, con el fin de prevenir los efectos nocivos de la competencia entre compañeros de una misma generación y, por el contrario, promover la cooperación.

Una inquietud que surgió el segundo año de la implementación de este indicador, fue el aumento de la migración de estudiantes entre establecimientos (buscando aquellos que podían favorecer el cálculo de su puntaje). Este efecto, no deseable, fue neutralizado el año 2015 calculando puntaje Ranking referido a cada establecimiento en que haya estudiado el postulante.

Beneficios. Algunos de los beneficios asociados al uso del Ranking de notas son: 1) eleva las expectativas sobre el sentido y valor educativo del proceso de aprendizaje para todos los actores escolares (Gil, Frites, & Muñoz, 2010); 2) aumenta la diversidad en las instituciones de educación superior; 3) promueve la cohesión y movilidad social; 4) disminuye los incentivos a las Instituciones de Educación Superior para excluir a los estudiantes que enfrentan dificultades de aprendizajes; y no menos importante (5) eleva la productividad y el PIB del país por la vía de contar con una mayor proporción de técnicos y profesionales competentes. Chile no debiera continuar perdiendo el aporte que podrían hacer decenas de miles de excelente potenciales técnicos y profesionales que provienen de los sectores más vulnerables de la población.

El Ranking posee también ventajas específicas en otros indicadores. Respecto a las calificaciones escolares, expresadas en el NEM, el Ranking de Notas permite capturar información sobre las características de los estudiantes que no entregan las otras variables actualmente en uso como la motivación, facilidad y gusto por el estudio. Otra ventaja de este indicador por sobre el NEM es que fortalece la libertad de enseñanza, al no ser un indicador que compite entre establecimientos educacionales, sino que es comparable dentro de cada contexto. Este elemento no es menor, ya que actualmente el NEM compara EE que son divergentes en su asignación de calificaciones y niveles de exigencia, problema que el Ranking de Notas soluciona, distinguiendo a quienes han aprovechado de mejor manera las oportunidades que ofrece su comunidad escolar de referencia.

Respecto a la PSU, el puntaje Ranking del CRUCH tiene la ventaja de disminuir las brechas de los puntajes ponderados por nivel de vulnerabilidad socioeconómica, por sexo, por modalidad (científico humanista o técnico profesional), y por ubicación geográfica (rural o urbana). A modo de ejemplo, el puntaje Ranking de notas de los estudiantes que egresan de la educación secundaria con promedios de notas en el 30% superior del país o del establecimiento (Top > 30%) es independiente del Índice de Vulnerabilidad Educacional del establecimiento del cual ellos egresan, mientras que la brecha en los puntajes PSU promedio entre las pruebas de Matemática y Lenguaje y Comunicación supera los 250 puntos. Por otra parte, las mujeres normalmente egresan de enseñanza media con promedios de notas superiores a los hombres y sus puntajes Ranking son también superiores, con lo

que se compensa, en parte, el sesgo de género de la PSU. Desde un punto de vista costo-beneficio el Ranking de Notas supera significativamente a la PSU.

En agosto, 2016 se publicó la tesis de Magíster, de la estudiante Nadia Malvina Segovia Ormazábal guiada por el profesor Jorge Manzi Astudillo titulada "Estudio acerca de la validez predictiva del ranking de notas" que concluyó, que

> *"la capacidad predictiva del ranking aumenta al avanzar en la trayectoria formativa del estudiante, sin evidenciar diferencias significativas según área de conocimiento y sexo del estudiante. La PSU de matemáticas presentó una disminución de su predictividad al avanzar los semestres académicos, mientras que la PSU de lenguaje se mantuvo relativamente estable"*
> (Segovia, 2016).

Estos resultados plenamente concordantes con los observados en Chile en las Escuelas matrices de las Fuerzas Armadas, las Escuelas Normales, los Cupos Supernumerarios, las Becas de Excelencia Académica, los Propedéuticos UNESCO, y los programa Talento e Inclusión y SIPEE de las universidades Católica de Chile y de Chile respectivamente. Del mismo modo son concordantes con lo observado en USA con los *Top Plan* de Texas y California y en Europa en los programas de acceso inclusivo ya descritos.

El impacto del puntaje Ranking de notas: De los estudios que se resumen en la Tabla 4 se puede concluir que el puntaje Ranking cumplió con las expectativas y sueños de sus creadores en cuanto beneficia a los estudiantes que aprovechan al máximo las oportunidades de aprendizajes que encuentran en sus respectivos contextos sociales y establecimientos, sean Municipales, Particulares subvencionados o Pagados. Los estudiantes beneficiados por su alto puntaje Ranking, se distinguen de los perjudicados por su inferior puntaje en que los primeros tienen 150 puntos más de ranking y son, a su vez, 15-20% más vulnerable. Además, dos de cada tres estudiantes beneficiados son egresados de la enseñanza técnica profesional; y el 60% son mujeres. Se estima que el año 2013 fueron aproximadamente cuatro mil estudiantes beneficiados y a partir del 2014 alrededor de siete o diez mil cada año; esto representa a cerca del 8-10% de los estudiantes seleccionados por las Universidades del SUA. Desde su implementación el puntaje Ranking ha beneficiado entre 25 y 35 mil dependiendo del estudio considerado.

Tabla 5. Sobre estudios sobre Inclusión - Elaboración propia

Referencia	PPT CRUCh SUA	Francisco Javier Gil, Ricardo Paredes e Ignacio Sánchez.	Tomas Larroucau, Ignacio Ríos y Alejandra Mizala. DEMRE		Tomas Larroucau, María Elena Gonzalez, Angélica Bosch, Valeria Signorini y Tatiana Diener
Período	Enero 2013	Mayo 2013 (con ponderaciones 2012)	Agosto 2013 (simulación sin Ranking 2012)	Agosto 2013 (simulación 20% Ranking por PSU)	Marzo 2014 (con ponderaciones 2013)
Postulantes beneficiados (20%/80%)[33]	4.639	4.000	5.710	10.133	7.137
Egresados de establecimientos Técnico Profesionales// Científicos Humanistas	Dos de cada tres				Dos de cada tres
Índice de Vulnerabilidad Educacional (IVE)		+15%	+~12%	+~23%	+16%
Calidad (Ranking de notas)		+150 puntos	+~123 puntos	+~160 puntos	+125 puntos
Mujeres (%)		+60%	+~55%	+~68%	+60%

Desafíos. El impacto del puntaje Ranking crecerá aún más cuando la fórmula de cálculo incluya a todos los postulantes a las universidades del SUA y cuando las Universidades, especialmente las privadas creadas después del año 1980, aumenten su ponderación y bajen el porcentaje de ponderación de la PSU.

MODELOS TRANSITORIOS ACTUALMENTE EN USO

Cupos supernumerarios (2007)

Los Cupos Supernumerarios (CSN) fueron los sucesores naturales de la "Bonificación del 5%". Constituyen una vía de acceso inclusivo a las universidades del CRUCH y asociadas para estudiantes ubicados en el top10 % de mejor rendimiento académico que se adjudiquen la Beca de Excelencia Académica y estén en los primeros lugares de la lista de espera de la carrera elegida.

[33] El 20% son nuevos seleccionados por alguna universidad del SUA y el 80% por alguna carrera de mayor preferencia.

Talento e Inclusión (2011)

Ya se indicó previamente en qué consiste este Programa de la PUC, sin embargo, para dar más antecedentes, respecto a la generación de 2016, 62 de los 335 estudiantes ingresados por este programa se presentaron con el máximo de 850 puntos en su ranking de notas, con un alto promedio total de 789 puntos, aun cuando se ha aumentado progresivamente el índice de vulnerabilidad de los colegios de donde provienen los estudiantes.

En términos de impacto, durante los cinco años de trabajo de Talento e Inclusión se ha observado que los jóvenes que participan en el programa presentan resultados superiores a sus pares a partir del 2º-3er. En términos de reprobación, los estudiantes beneficiados tienen mayor reprobación durante el primer semestre en aquellos ramos que apelan a conocimientos escolares, como Matemáticas o Química, pero tienen menor reprobación en el mismo periodo académico en asignaturas que son independientes a estos conocimientos (Moreno & Farias, 2015). Este comportamiento es plenamente coincidente con las conclusiones de otros trabajos, como el Informe Pearson (2013) y la investigación de Segovia (2016).

SIPEE – Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (2012)

Este Programa también fue descrito en detalle previamente, sin embargo, es importante mencionar que el SIPEE incluye orientación sobre becas, apoyo psicosocial, médico, dental, y una beca especial de manutención para estudiantes de regiones fuera de Santiago (SIPEE, 2015). Dentro de sus líneas de acción, el programa contempla una estrategia de difusión a los establecimientos educacionales donde se encuentran los potenciales estudiantes, evitando significativamente la pérdida de cupos, y estimando un costo de $30.000 (US$45) para lograr que un estudiante postule a SIPEE (Wagenreld, 2015).

Este Programa ha aumentado sus vacantes, desde 131 cupos en 2012 hasta las 450 en 2016. Complementariamente, la Universidad de Chile también ofrece otros programas afines, como el programa “Escuela de Desarrollo de Talentos”, alojado en la Facultad de Economía y Negocios, que apunta al trabajo temprano con jóvenes de alto potencial académico y el programa “Programa de Ingreso Prioritario de Equidad de Género” (PEG) en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, que se focaliza en el acceso de mujeres a aquellas disciplinas donde históricamente han estado más excluidas.

LA RED DE PROPEDÉUTICOS UNESCO

Aun cuando la Red de Propedéuticos no es un modelo de inclusión propiamente tal, nos parece necesario incluirla en este texto pues permite comprender por qué la cobertura de los Propedéuticos UNESCO creció a la velocidad que lo hizo.

La Red es una organización de la sociedad civil que invita a líderes de los Propedéuticos UNESCO y otros líderes de la inclusión a trabajar en equipo. Su propósito principal es reflexionar y compartir buenas prácticas. La Red está liderada, de manera informal –no existen jerarquías declaradas– por Francisco Javier Gil y Máximo González como Director y Subdirector de la Cátedra UNESCO, respectivamente.

Son invitados a participar en la Red los Programas que cumplen con los requisitos que exige la Cátedra UNESCO para reconocerlos como Propedéuticos UNESCO y otros programas similares. La sinergia directa que practica la Red ha contribuido a la resolución de problemas específicos de manera ininterrumpida, especialmente entre universidades con mayor y menor experiencia. También los equipos han hecho frente en conjunto –aunque no gremialmente– a las contingencias de la política pública, orientando la toma de decisiones en urgencia. Finalmente, es común ver que dentro de la Red se crean nodos de cooperación que generan productos y eventos. La Red muy pocas veces ha generado declaraciones comunes pues no hay interés de mantener un funcionamiento de vocería. Generalmente el grupo se reúne 3 ó 4 veces al año, con alta asistencia incluso de aquellas instituciones ubicadas en zonas más extremas.

Aun cuando los principios de trabajo y objetivos que comparten son comunes, se valora la heterogeneidad de intervenciones dentro de la Red, ya que cada universidad conoce sus debilidades y fortalezas para encontrar el mejor camino para cambiar las trayectorias de vida de sus estudiantes en el marco de UNESCO.

Román (2013) definió que al menos 3 aspectos eran comunes a las instituciones dentro de la red: (1) beneficiar a estudiantes que pertenecen al top 5% o 10% del Ranking de sus colegios, (2) ofrecer programas de nivelación en torno a Lenguaje, Matemáticas y Gestión personal (que generalmente ocurren los días sábados), y (3) los estudiantes beneficiados son orientados a ingresar a las carreras de bachillerato de sus instituciones, para luego de un año elegir una carrera definitiva.

La Red ha catalizado la cobertura y mejorado la calidad de los programas de inclusión, respetando plenamente la autonomía universitaria.

Impacto de corto y mediano plazo de Programas de Inclusión en Educación Superior

¿Funcionan los programas de inclusión en educación superior? ¿Cuál es su impacto? A nivel internacional existe evidencia que comprueba los efectos positivos.

Estas políticas y programas parecen mejorar significativamente el acceso y representación de grupos marginalizados en educación superior. En Estados Unidos, se propone que las políticas que identifican e incluyen deliberadamente a estudiantes vulnerables en educación superior incrementan su participación en educación superior casi cuatro veces (Carnevale & Rose, 2003). El impacto respecto del aumento proporcional de grupos marginalizados en las instituciones de educación superior con estas políticas tiene una base robusta (Fletcher & Mayer, 2010; Long, Saenz, & Tienda, 2010).

Sabemos, sin embargo, que el mero acceso no basta para cambiar las oportunidades de los jóvenes. Para eso se hace importante verificar si los índices de retención y titulación oportuna también son afectados por los programas de inclusión.

Aquí la evidencia es menos directa. Algunas investigaciones sugieren que estas políticas pueden generar una desalineamiento, sobreestimando las capacidades de los estudiantes para las demandas de universidades más selectivas. Esta sobrecarga se expresaría en peores puntajes en el primer año y sexto semestre, así como peores probabilidades de graduación (Furstenberg, 2010). Sin embargo, otros investigadores explican que esta "sobreestimación" (*mismatching)* se produce mayoritariamente en instituciones que dan demasiada importancia a los puntajes de pruebas estandarizadas y postergan otros indicadores. Otros estudios, al contrario, indican las buenas calificaciones acumuladas por los estudiantes talentosos durante su etapa escolar son un fuerte indicador de calificaciones universitarias sobresalientes, mejores índices de graduación y mejor acceso a postgrados de educación superior (Geiser & Studley, 2002; Carnevale & Rose, 2003; Bowen, Chingos, & McPherson, 2009).

En Francia, el programa Sciences Po también registra resultados positivos con su programa *Conventions Education Prioritaire* (CEP). Este programa no usa el ranking de notas, pero comparte aspectos similares al PACE y el Propedéutico en tanto trabaja con los y las estudiantes desde las Escuelas. Después de 10 años de operación, su evaluación es positiva. Los estudiantes más marginados bajo el programa CEP: 1) han incrementado en un 900% su representación en la educación superior, 2) presentan calificaciones y tasas de deserción similares a sus pares no-CEP, y 3) presentan iguales o mejores capacidad de inserción laboral (Diagne & Wasmer, 2009; Sciences PO, 2012).

Resumiendo la experiencia internacional, existe evidencia progresiva de distintos sistemas de inclusión educativa en instituciones de educación superior alrededor del mundo. Estos programas, en general, presentan factores comunes –por ejemplo, la

consideración criterios académicos, de pobreza o raciales, así como mecanismos de apoyo dentro de la universidad y consideraciones culturales–, pero a su vez atienden a su realidad local con elementos que permiten un puente cultural entre la educación superior y su entorno. Los resultados de estas experiencias son variados y no completamente comparables, pero sí emerge un patrón general de mayor inclusión en la composición del estudiantado, mejores calificaciones, mayor retención y titulación.

El Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile

Por cerca de 25 años la Universidad de Santiago de Chile ha creado vías de acceso inclusivas y mecanismos de acompañamiento para favorecer la permanencia logrando, en la suma de experiencias, crear una política universitaria de acción afirmativa con el objetivo de incrementar el ingreso de estudiantes de alto rendimiento escolar en contexto, fortalecer sus recursos personales y potenciar sus competencias académicas (PAIEP: 2018).

El año 2012, desde la Cátedra UNESCO y a partir de dos Fondos de Fortalecimiento otorgado por el Ministerio de Educación (USA1199 y USA1299), se crea el PAIEP con el fin de desarrollar, articular y fortalecer iniciativas orientada hacia el acceso, permanencia y titulación de estudiantes de alto rendimiento en contexto, acciones que, como se dijo anteriormente, la Universidad de Santiago viene desarrollando por más de 25 años, pero que busca consolidar, articular y promover dentro de la Institución, en el Sistema Universitario y la Política Pública (PAIEP: 2018).

Desde su creación el PAIEP ha ejecutado 17 proyectos, 11 de ellos han sido adjudicados en procesos concursables posibilitando acompañamiento académico a estudiantes de las distintas carreras que, por diversas vías de ingreso y sólo por mérito académico, se han integrado a la Institución. El acompañamiento inicial se ha ido incrementado progresivamente hasta llegar a 5000 atenciones anuales, diversificándose además las maneras de llegar a los estudiantes y que dan cuenta de un completo modelo de apoyo que incluye tutorías, talleres, asesorías, además de soporte virtual y coordinación con las unidades académicas (PAIEP: 2018).

Los tres principios esenciales del PAIEP son:

(1) los talentos académicos se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias, culturas y sexo;

(2) la pobreza/riqueza, etnia y cultura de los estudiantes no son méritos académicos;

(3) la participación de los estudiantes en los programas de nivelación del PAIEP son –sin excepción– voluntarios. Sus servicios se ofrecen especialmente en los tres primeros semestres de estudios.

Los objetivos generales del Programa son:

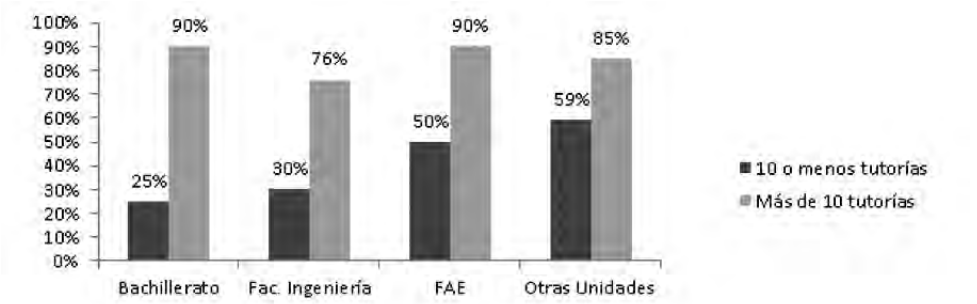
Fortalecer la trayectoria académica de estudiantes destacados en sus contextos, promoviendo su acceso a la educación superior y apoyándoles a lo largo de su proceso formativo mediante la nivelación de sus competencias académicas y el desarrollo de sus recursos personales.

Generar mecanismos replicables, que impacten en la política pública de acceso inclusivo y acompañamiento académico para estudiantes destacados en sus contextos.

Y sus objetivos específicos:

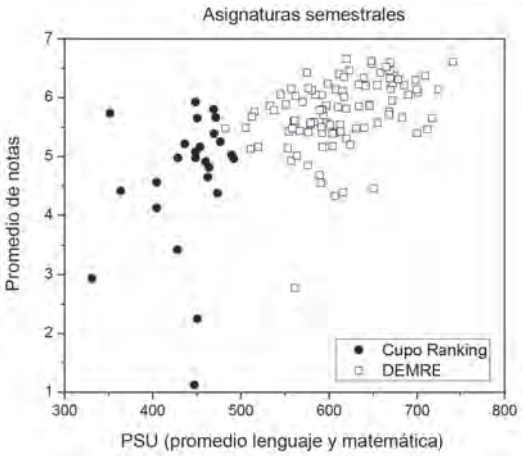
1. Promover mecanismos que permitan la diversificación de los sistemas de ingreso a la Universidad de Santiago que privilegien a estudiantes destacados en sus contextos, especialmente aquellos egresados de establecimientos con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE).
2. Fortalecer las competencias académicas de los estudiantes que se incorporan a la Institución viabilizando un tránsito exitoso a la educación superior.
3. Implementar un sistema de nivelación y acompañamiento académico para los estudiantes de primer año para disminuir las brechas entre sus competencias efectivas y las requeridas para enfrentar exitosamente las demandas de sus planes de estudio.
4. Facilitar la articulación de las trayectorias educativas desde la educación media hasta los primeros años en la Universidad.
5. Generar conocimiento en temas de inclusión a la Educación Superior.
6. Proponer estrategias e impactar en las políticas públicas de equidad e inclusión en Educación Superior.

El PAIEP ofrece sus servicios de nivelación y gestiona las vías de inclusión de la USACH en el edificio de la Cátedra UNESCO. Los fundamentos del PAIEP están contenidos en el Plan Estratégico institucional de la Universidad y la Cátedra USACH-UNESCO que fundamenta a la Cátedra. En la siguiente Figura se resumen las tasas de retención de los estudiantes que asisten a más de 10 tutorías son claramente superiores a las de los estudiantes que asisten a 10 o menos.



Finalmente, es importante reconocer que el PAIEP continúa experimentando con otras formas de identificación del talento y sus correspondientes vías de acceso inclusivas. Dos ejemplos son la instalación del proyecto Ranking 850, y los cupos Explora.

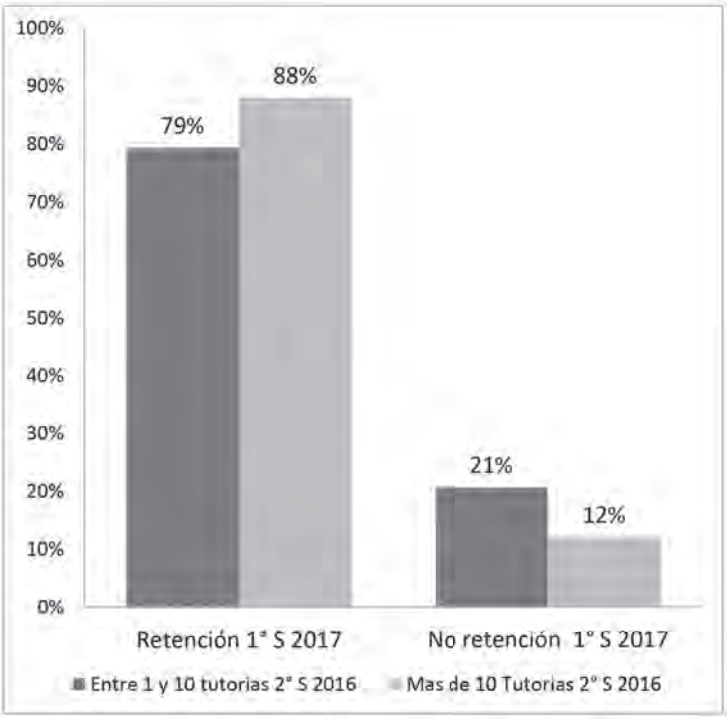
El Ranking 850, en resumen, ofrece cupos en USACH para estudiantes que tengan máximo puntaje de Ranking (850 puntos) pero que no han logrado el mínimo de 475 puntos requeridos para postular a la mayoría de las universidades del CRUCH – más del 25% de estos estudiantes ubicados en el top 1% de mejor rendimiento no logran este mínimo. Además de los estudiantes que han ingresado por esta vía de acceso a la USACH (10 el 2015, 28 el 2016, 30 el año 2017 y 16 el año 2018). Esta iniciativa ha motivado a otras Casas de Estudio a recibir a estudiantes con este perfil, proporcionando vacantes , como lo son la Universidad Católica de Temuco, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Austral de Chile y Universidad Católica del Norte, llegando a ofrecer 165 cupos a nivel nacional, 60 más que el año anterior y muy distante de los 20 cupos con los que comenzó el Programa. Los primeros resultados de rendimiento académico, aprobación de asignaturas y retención de los estudiantes ya ingresados vía R850 son auspiciosos (Faúndez, Labarca, Villarroel, Cornejo, & Gil, 2017), tal como se resume en la figura adjunta. Los estudiantes ingresan al programa de Bachillerato que tiene una duracion de dos años universitarios. Los cupos DEMRE se refieren a los estudiantes ingresados por la vía ordinaria. Cada estudiante ingresado vía el Programa R850 tiene –con una excepción– un estudiante "espejo" ingresado vía DEMRE: tienen diferencias de 200-300 puntos en la PSU pero el mismo promedio de notas (cohorte 2016).



En paralelo, los Cupos Explora estarán reservados exclusivamente para estudiantes que se han destacado a nivel nacional e internacional por su interés y compromiso científico en el Programa Explora (Programa Nacional de Divulgación y Valoración de la Ciencia y Tecnología) del Consejo Nacional para la Ciencia y la Tecnología (CONICYT). Esta iniciativa surge al notar que muchos estudiantes escolares que desarrollaban proyectos científicos de alto potencial finalmente no contaban con los mínimos de PSU, NEM y Ranking para acceder a universidades selectivas debido a la dedicación que ponían a sus iniciativas. En la primera versión (2018) se sumaron al piloto la universidad de O'Higgins, de Concepción, Austral y Magallanes, ofreciéndose entre las cinco universidades 60 cupos.

La siguiente figura se seleccionó entre otras muchas evidencias de impacto positivo del PAIEP, que es el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la

Universidad de Santiago de Chile. El PAIEP crea, implementa y evalúa estrategias de acceso inclusivo e intervenciones para fortalecer la permanencia de los estudiantes en la Universidad. Lo que se muestra a continuación es sólo un ejemplo: en la siguiente figura se observa que la retención, a marzo del 2017, de la cohorte 2016 crece en la medida que lo hace también la frecuencia con la que los estudiantes asisten a Tutorías Pares; específicamente la retención es mayor (88%) entre los estudiantes que asistieron a más de 10 Tutorías en el año que entre aquellos que asistieron a 10 o menos (79%). Considerando que el 38% y 95% de los estudiantes de la cohorte 2016 de la USACh son Top10% y Top50% respectivamente, los servicios que presta el PAIEP pueden ser voluntarios e impactar positivamente en la retención, ya que sus estudiantes tienen una destacada motivación, facilidad y gusto por el estudio (Gil, Bralic &Romagnoli: 2000).



Fuente: Características Educacionales de Estudiantes de Enseñanza Media Chilenos con Alto Rendimiento Escolar Francisco Javier Gil, (Niños y Jóvenes con talento, S. Bralic y C. Romagnoli DOLMES Ed.), 329-347. 2000.

4.2. MODELOS DE INCLUSIÓN EN LA POLÍTICA PÚBLICA: Propedéutico PACE

Descripción del PACE

El PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior) es un programa nacional de inclusión en la educación superior, dependiente del Ministerio de Educación. En este programa, el Estado hizo suyos los fundamentos, principios y aprendizajes de la Red de Propedéuticos UNESCO. Los objetivos del PACE son:

> Permitir el acceso a la Educación Superior de estudiantes destacados en Enseñanza Media, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanentes y el aseguramiento de cupos adicionales a la oferta académica regular, por parte de las Instituciones de Educación Superior participantes del Programa.
>
> Facilitar el progreso de los estudiantes que accedan a la Educación Superior gracias al Programa, a través de actividades de acompañamiento tendientes a la retención de aquellos durante el primer año de estudios superiores. (PACE. 2017).

El Programa está estructurado en tres etapas 1) Preparación a la enseñanza media de estudiantes de tercero y cuarto medio; (2) Acceso a la Educación Superior de cupos garantizados al 15% superior de cada EE asociado, (3) Acompañamiento en la Educación Superior a los estudiantes que ingresan.

Respecto del apoyo a estudiantes en su fase escolar, el trabajo consiste en orientación y exploración vocacional, desarrollo de habilidades trasversales, preparación académica temprana en matemática y lenguaje (principalmente) y ampliación de expectativas. Este apoyo en los establecimientos es realizado por instituciones de educación superior, que trabajan en cooperación con las escuelas. A diferencia de algunos Propedéuticos, el PACE trabaja desde tercero medio e incluye un trabajo en el territorio, además continua acompañando a los estudiantes una vez que ingresan en la Universidad.

La segunda etapa del programa corresponde al acceso garantizado para el 15% de mejor rendimiento escolar a la educación superior. De acuerdo con PACE (2017) los requisitos para ser estudiante “Habilitado PACE”, es decir, que puede acceder a través de sistema son:

> Egresar de cuarto año de enseñanza media en un establecimiento educacional del programa dentro del 15% superior de puntaje del ranking de notas del establecimiento o, haber obtenido un puntaje ranking de notas igual o superior a 703 puntos a nivel nacional para el Proceso de Admisión 2018, debiendo optarse por la alternativa más beneficiosa para los estudiantes de cada establecimiento educacional.

Rendir las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) obligatorias de Lenguaje y Comunicación y Matemática, además de una de las pruebas electivas (Historia, Geografía y Ciencias Sociales o Ciencias).

Haber cursado las actividades de preparación correspondientes al programa de Acceso a la Educación Superior durante tercero y cuarto año medio en un establecimiento educacional del Programa, y haber aprobado satisfactoriamente las actividades establecidas para cuarto año medio durante el año 2017, según la información remitida por la respectiva Institución de Educación Superior.

Al respecto existe un listado de carreras específicas en distintas instituciones que están adscritas a PACE y a las cuales pueden postular las y los estudiantes habilitados. Todas las carreras ofrecen cupos PACE.

La última etapa del PACE consiste en apoyar a los estudiantes durante la de educación superior; principalmente a través de la oferta de actividades de nivelación de estudios, acompañamiento a través de tutores pares, y acceso a los sistemas regulares de apoyo socioeducativo de las respectivas instituciones.

Fase de pilotaje

Como explica la cuenta pública 2015 del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015) la etapa piloto del PACE involucró a más de 7.614 estudiantes de 69 colegios, en su mayoría públicos, localizados a lo largo de seis regiones del país e involucrando a 34 comunas. Fueron invitadas 5 Universidades del CRUCH (Universidad de Antofagasta, Universidad Católica del Norte, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad de Santiago de Chile y Universidad Católica de Temuco). La inversión pública del PACE durante 2014 alcanzó cerca de $2,200 millones de pesos, unos US$3.300, mientras que el presupuesto 2017 del PACE es de 13.400 de millones de pesos, es decir, unos US$20.000.000.

Cobertura del PACE

Posteriormente al piloto, en 2015 se incorporaron 24 Instituciones de Educación Superior, dos más el año 2017, sumando entonces un total de 31 Instituciones, abarcando todo el territorio Nacional.

Instituciones de Educación Superior con PACE:

Universidades

Universidad de Tarapacá
Universidad Arturo Prat
Universidad de Antofagasta
Universidad Católica del Norte

Universidad de Atacama
Universidad de La Serena
Universidad de Valparaíso
Universidad de Playa Ancha
Universidad Técnica Federico Santa María
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Universidad de Chile
Universidad de Santiago de Chile
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Universidad Tecnológica Metropolitana
Pontificia Universidad Católica de Chile
Universidad Católica Silva Henríquez
Universidad Alberto Hurtado
Universidad de O'Higgins
Universidad de Talca
Universidad Católica del Maule
Universidad del Bío-Bío
Universidad de Concepción
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Universidad de La Frontera
Universidad Católica de Temuco
Universidad Austral de Chile
Universidad de Los Lagos
Universidad de Aysén
Universidad de Magallanes

Institutos Profesionales/Centros de Formación Técnica
Centro de Formación Técnica CEDUC UCN
Instituto Profesional DUOC UC

Actualmente (2018) el PACE abarca 574 Liceos de 311 comunas de todo el país. Participan más de 94.000 jóvenes de tercero y cuarto medio, y desde el 2015 han ingresado más de 7000 estudiantes a las mejores Universidades, otorgando una oportunidad real de formación profesional, incorporando expectativas en las comunidades escolares y trasformando la vida de miles de familias.

Desde su creación en el año 2014 el PACE ha modificado su modelo original, particularmente los años 2015 y 2016, en los cuales recibió ajustes desde el equipo del MINEDUC, algunos de los cuales incomodaron a las Instituciones de Educación Superior. Sin embargo, a partir de un trabajo colaborativo y en red, para el 2017 se logró consolidar un modelo y mantener una vinculación fructífera entre las autoridades ministeriales y los equipos técnicos de las Instituciones. Junto con lo anterior, también se logró dar mayor estabilidad al Programa, cambiando su dependencia institucional del gabinete de la División de Educación Superior (espacio más político) hacia el Departamento de Fortalecimiento Institucional (DFI) ,

dependiente de la misma División, pero que ejecuta procesos institucionalizados, de mayor continuidad, lo cual otorgó al PACE estabilidad y mayor independencia de los cambios de Gobierno.

Impacto y Resultados del PACE

Si bien es cierto el PACE es un programa que se inició hace cuatro años ya cuenta con evaluaciones de su impacto. El principal impacto, informado por la evaluación de la etapa piloto (2014), es un significativo aumento de expectativas sobre los estudios de educación superior por parte de todos los estudiantes; también entre los profesores aunque con menor intensidad (PNUD, 2015).

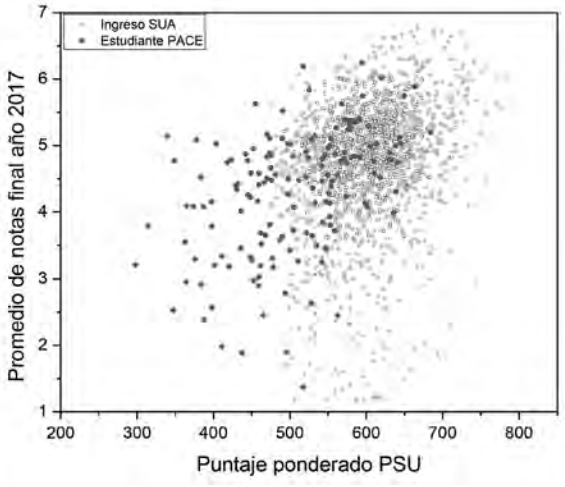
El segundo estudio fue elaborado por el MINEDUC sobre "Percepciones de actores educativos beneficiarios del programa PACE", realizado a 281 directores, a 562 docentes y 15.971 estudiantes de 281 establecimientos educacionales en el año 2015. El estudio concluye que, *comparando las respuestas persona a persona, prácticamente el 50% de los estudiantes que en 2014 indicaron (a través del cuestionario SIMCE) que solo alcanzarían a finalizar cuarto año de enseñanza media, señalaron en la medición de 2015 que sí van a poder finalizar estudios en la enseñanza superior. Los docentes y directores también tienen mayores expectativas académicas, aunque en menor grado que los estudiantes. Todos los actores perciben cambios positivos tanto en la convivencia escolar cómo en la calidad de los establecimientos*.

La Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Universitaria también ha realizado algunos estudios exploratorios sobre el impacto del PACE. Uno de ellos se relaciona con la salud de las y los jóvenes; se observó que quienes acuden a liceos PACE se ausentan menos de sus clases por motivos de salud que aquellos del grupo control. También se observa que las jóvenes de Liceos PACE se embarazan menos que sus pares de otros EE . Debido a las auspiciosas noticias que implica este estudio exploratorio, actualmente estamos desarrollando uno con alcance nacional. Creemos que hay una relación creciente y positiva entre en aumento de expectativas y la salud física, relación que estamos explorando y esperamos difundir pronto .

Junto con lo anterior, hemos observado, en forma exploratoria y preliminar, que existe menor deserción en los Liceos PACE que en los EE similares, también que aumenta el ingreso a la Educación Superior en general, no solo a través del cupo sino que a toda la oferta del sistema.

Resultados y Permanencia de los estudiantes ingresados vía PACE

Al igual que lo observado en el caso de programa R850 los estudiantes ingresados vía PACE tienen un estudiantes espejo –igual promedio de notas en el primer año de estudios universitarios– ingresado vía ordinaria (DEMRE) pero con 200-300 puntos en la PSU. Está pendiente aún analizar las tasas de retención y en algunos años más, las de titulación.



***

En este capítulo hemos descrito los modelos específicos de inclusión que coexisten en Chile en la actualidad. El uso del Ranking de Notas debería permanecer en el tiempo, mientras que los propedéuticos y otros programas de las instituciones de educación superior en Chile –variados en sus focos y necesidades locales, pero unidos en sus principios y objetivos– deben seguir trabajando hasta que las brechas de los estudiantes, que se aprecian en el ingreso a la educación superior, sean irreconocibles dada la calidad, equidad e integración de educación escolar. El PACE ha surgido como una política pública inspirada en las prácticas específicas y posee, a pesar de sus espacios de crecimiento, un tremendo potencial para cambiar el rostro de la inclusión en Chile.

El próximo capítulo es breve, y a modo de epílogo reflexiona sobre los desafíos futuros en Chile y qué elementos podrían considerarse en otros contextos para promover la inclusión en educación superior.

CAPÍTULO 5
EL FUTURO

Consideraciones para promover la inclusión en otros contextos

5.1. CONSIDERACIONES FINALES

Desafíos de la inclusión en Chile a mediano plazo

Chile aún está en la mitad de un fuerte debate político y social en torno a la reforma educacional que promovió el Gobierno de Michelle Bachelet. La Ley de Inclusión Educativa ha generado algunos cambios positivos para la calidad, equidad e inclusión educativa de nuestro país –como es el caso del fin de la selección escolar, o el aumento de la subvención escolar preferencial– pero hay elementos de la reforma que aún no terminan de decantar su impacto, como el caso de la gratuidad universitaria.

Sea cual sea el escenario de nuestro país en los próximos cinco o diez años, podemos decir con franqueza que queda muchísimo por trabajar, pero también, con esperanza, podemos expresar que hemos logrado pasos importante para avanzar hasta convertirnos en el Chile que queremos.

Reconocemos, como al inicio de este libro, que el gran cambio que necesita nuestro país es un cambio en sus creencias respecto de la educación, cruzada por mitos que las iniciativas descritas en este libro han ido desafiando y derribando.

En la actualidad, los logros de inclusión han traído nuevos desafíos específicos que probablemente serán parte de nuestra agenda de inclusión para la próxima década:

1. Asociar la gratuidad al Ranking. La meta es que cualquier estudiante en el Top 10%-15% tenga acceso automático a la educación superior y con gratuidad.
2. Aumentar las ponderaciones del Ranking en la selección universitaria por sobre la PSU. La meta es que la ponderación de la PSU o la prueba que la suceda no supere el 40%.
3. Extender la cobertura del puntaje Ranking a los estudiantes que egresen con promedios de notas inferiores a la media de sus establecimientos.
4. Crear bases de datos confiables, transversales y transparentes que permitan monitorear la retención, permanencia y graduación oportuna en todas las instituciones de educación superior.
5. Eliminar de los mecanismos de financiamiento (becas y créditos) de la educación superior vinculadas al antiguo paradigma del “buen estudiante”, como fue el caso del AFI.

6. Un tránsito mayor de becas, créditos y beneficios que tengan como criterios el Ranking, u otros indicadores distintos a la PSU.
7. Ajustes importantes a la PSU como herramienta complementaria, que disminuyan drásticamente sus sesgos socioeconómicos y de género.
8. Reemplazo del puntaje NEM por el puntaje Ranking.
9. Ampliación y búsqueda de otros indicadores de talento académico que permitan la creación de programas y bonificaciones complementarias.
10. Comprender mejor cómo se integran social, académica e institucionalmente nuestros estudiantes, una vez que han logrado el acceso inclusivo para el desarrollo de dispositivos pertinentes de acompañamiento y los ajustes institucionales que correspondan.

Elementos para el desarrollo de políticas públicas de inclusión en la educación superior

La Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile, ha tenido como uno de sus objetivos centrales la búsqueda de equidad y calidad, y ha desarrollado una serie de iniciativas que dan cuenta de este compromiso.

Este esfuerzo, por tener estudiantes tan diversos, como diverso es el país, se ha visto reconocido en dos políticas –el Ranking de Notas y el Programa PACE–, que han reconocido, a partir de los resultados exhibidos, que es posible compatibilizar calidad y equidad en el sistema de educación superior.

Lograr este tipo de influencia en la política pública desde la academia es posible a partir de un conjunto de elementos claves que la Cátedra UNESCO y la Universidad de Santiago han sumado a lo largo del proceso. Distinguir estos elementos puede ser útil y favorecer a otras universidades que estén interesadas en impactar en la política pública a partir de sus acciones de inclusión y equidad.

Un primer elemento fundamental es *la persistencia en la suma de antecedentes*. La investigación y la recopilación de datos es parte del quehacer de las universidades, ahora bien, es necesario dar a conocer los resultados en los medios de comunicación, en la comunidad académica, en el mundo político, y en la sociedad civil organizada. No basta la publicación en las revistas especializadas. De ahí la idea de *persistencia*, es preciso insistir en los hallazgos, aún cuando año a año se encuentren los mismos resultados. Finalmente, ante una suma de evidencias las resistencias de otro orden (políticas, filosófica, burocráticas) se flexibilizan.

Un segundo elemento es impulsar las acciones desde un *móvil ético* que esté claramente definido. Esta declaración de principios permite la búsqueda de aleados, distinguirse de las acciones que son impulsadas por otras intenciones y, lo más importante, desarrollar las acciones con sentido moral y coherente, y de este modo ser reconocidos por estos elementos. La Cátedra UNESCO ha sido insistente en la

afirmación de que *los talentos están igualmente distribuidos y que la pobreza no es mérito académico*. Estas afirmaciones las han hecho suyas posteriormente líderes políticos, técnicos, rectores e incluso personajes de las comunicaciones.

Un tercer elemento es sumar *actores claves*. Mayoritariamente estos actores se encuentran fuera del mundo académico, por lo tanto, es importante desarrollar una estrategia que incorpore aliados del mundo político (gobierno, congreso, partidos, técnicos de ministerios), en la sociedad civil organizada (ONG, Fundaciones, Movimientos), en las organizaciones internacionales y en la empresa privada. Por ejemplo, en el proceso expuesto ha sido fundamental que la UNESCO apoye y patrocine las iniciativas, también incorporar a los dirigentes del movimiento estudiantil, generar alianzas con profesionales claves del Ministerio de Educación. Todo esto ha sido un factor clave para así incorporar los temas de interés en la agenda pública.

Otro elemento a considerar es asumir que *las ideas y acciones no son propias*. Es preciso superar el legítimo interés por patentar ideas y hallazgos a cambio de *entregarlos libremente* para su uso a las otras instituciones de educación superior. La inclusión, la equidad y la excelencia en educación superior no se pueden convertir en aspectos a competir entre las universidades. En este sentido, las redes son fundamentales. Cuando este tipo de iniciativas se presentan alineadas entre las instituciones, la presión que se ejerce a la toma de decisiones es sustancialmente mayor.

Por último, es muy importante que todas las acciones de inclusión y antecedentes que pueda recabar la universidad estén siempre orientados hacia *un fin de impacto público*. Porque la institución podría desarrollar acciones propias con alto impacto interno, pero si no actúa en perspectiva de influir en las decisiones públicas, podrá cumplir sus objetivos, pero no logrará un contexto favorable que finalmente mitigue las necesidades de su misma acción.

Decálogo de la inclusión

Junto con lo anterior, nos parece importante enfatizar las ideas que, a nuestro juicio, son fundamentales para desarrollar programas, políticas y acciones de inclusión y equidad en educación superior. Aquellas “ideas fuerza” que hemos nombrado *Decálogo de la Inclusión*.

En base a nuestro largo camino, ¿qué recomendaciones podríamos hacer a aquellos lectores que buscan emprender un desafío similar en sus contextos? Creemos que la historia que hemos contado contiene gran parte del valor de nuestra propuesta, y que nuestra capacidad de hacer demasiadas recomendaciones sería un ejercicio de orgullo que olvidaría los obstáculos propios de la importación de políticas públicas, así como la alta contextualización que las prácticas de inclusión requieren.

Aun así, creemos que sí hay algunas ideas fundamentales que queremos recomendar a nuestros colegas que viven en otros países. Las listamos a continuación:

1. Del talento: Crean profundamente en que los talentos académicos –y otros– se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias, culturas y sexos.

2. De su dispersión: Busquen en todos los establecimientos educacionales de todos los rincones del mundo –sin excepción– a los niños, jóvenes y adultos que se destaquen por su mayor talento académico.

3. De su identificación: Los identificarán porque estarán aprovechando al máximo las oportunidades de aprendizajes que encuentren en sus contextos. Consecuentemente, se destacarán –salvo excepciones– por alcanzar las más altas calificaciones de sus respectivos establecimientos educacionales. Las excepciones las identificarán, normalmente, por su destacada participación en actividades extra-programáticas en ciertas áreas específicas del conocimiento.

4. Del paternalismo: Valórenlos porque tienen una destacada motivación, facilidad y gusto por el estudio en lugar de menospreciarlos por vivir en contextos excluidos social, étnica o culturalmente. Y, paralelamente, socaven desde sus bases los muros estructurales que los excluyen.

5. Del efecto cuna: Confíen en que los jóvenes y adultos con talento académico destacado de cualquier contexto social alcanzarán tasas de retención y titulación universitaria más altas que las de los estudiantes *normales* de contextos sociales superiores. Mejor aún si en los dos o tres primeros semestres de estudios universitarios reciben nivelaciones académicas pertinentes.

6. Del liderazgo: Sistematicen la evidencia y difúndanla ampliamente entre las personas, organizaciones y movimientos sociales, que aún no creen que entre los excluidos vivan niños, jóvenes y adultos con talento académico destacado.

7. *De las corrientes:* Construyan las condiciones necesarias para que se produzca la "confluencia de corrientes" trayendo la atención al problema, refinando y compartiendo las propuestas y sensibilizando a la sociedad civil y a los políticos.

8. De la igualdad de oportunidades: Vean que, salvo excepciones, los estudiantes de un mismo establecimiento educacional comparten el profesorado, la biblioteca y el mismo contexto social, constituyéndose de este modo en una comunidad (casi) perfecta de igualdad de oportunidades.

9. De las redes: Pidan ayuda y ayuden a sus pares de otras organizaciones del Estado y de la sociedad civil que trabajen en programas de inclusión universitaria, hasta cubrir todas las comunas, países y continentes por distantes y alejados que estén.

10. De la verdad: Busquen apasionadamente la verdad. Paralelamente, busquen los prejuicios en que –consciente o inconscientemente– han incurrido e incurren quienes temen a la inclusión en educación superior y luego no teman desenmascararlos.

El impacto entre líneas

Este libro hemos descrito a grandes trazos el qué y el porqué del actual contexto de mayor inclusión en educación superior en Chile. También hemos relatado cómo fuerzas centrípetas lograron que la sociedad civil empujara una política pública nacional y retratamos los modelos específicos de inclusión. Lo que queda entre líneas es el impacto que esto ha tenido en los actores educativos. En nuestro trabajo, constantemente observamos que la evidencia cataliza cambios de paradigma en las persona e instituciones, y que éstas las movilizan a trabajar por una mejor educación.

En el caso de los estudiantes, vemos cómo muchos han encontrado un sentido a su aprender, y se han hecho cargo de su aprendizaje y futuro. Más concretamente, muchos niños, jóvenes y adultos han descubierto que ellos tienen potencialidad y que es posible. Hace algunos meses, una académica universitaria estaba comunicando en el gimnasio de un establecimiento la buena noticia que les traía el PACE, cuando observó que una estudiante salía corriendo entre lágrimas. Al finalizar la académica la buscó hasta encontrarla. Le preguntó, pidiendo disculpas, qué había dicho que la había herido tanto. La niña le respondió: *"es que nunca me habían dicho que yo podía ser talentosa".*

Para los apoderados, esta luz al final del túnel también está transformando su involucramiento con la educación y con sus hijos. Pensemos en los lugares más alejados o de mayor violencia donde, aunque distante, hay un umbral que ahora se puede cruzar para que los estudiantes que se esfuerzan e interesan por el estudio puedan seguir el desarrollo natural que *necesitan*. Hace muchos años atrás un estudiante nos contó que su padre, contrario a que continuara educándose, alcohólico y violento, supo que su hijo había sido invitado a un Propedéutico. En una transformación radical los golpes cesaron, el padre dejó el alcohol y –desde sus infinitas carencias– se puso a trabajar duramente para apoyar el futuro de su hijo. Lamentablemente el padre no pudo escapar definitivamente del alcoholismo, pero sigue intentándolo. Normalmente, los profesionales que alguna vez fueron beneficiados por nuestros programas de inclusión actualmente ayudan a sus padres y hermanos –no profesionales– a tener una vida más digna.

A nivel de profesores, hemos repasado la evidencia sobre el aumento de sus expectativas. Muchos directivos y docentes se están liberando de algunos incentivos perversos provocados por la PSU, como la reducción del currículum o el "enseñar para la prueba". Ahora pueden centrarse en consolidar aprendizajes significativos y en fortalecer las habilidades socio-afectivas de los estudiantes y así, desarrollar

algunos aprendizajes y habilidades que serán tan necesarios para la educación superior.

Las aulas de educación superior también se están transformando, desarrollando un cambio de paradigma desde la academia del "sálvese quien pueda" a una responsable por desarrollar al máximo el talento de sus estudiantes y promotora de liderazgos diversos para el futuro de nuestro país. Recordamos con emoción a un parco profesor de una universidad de elite, en una carrera de elite, al que le preguntaron, entre números y gráficos, qué beneficios tenía su programa de inclusión: "humaniza mi trabajo" fue su respuesta.

Es posible

Los estudiantes, familias, docentes e institutos de educación superior de Chile están viviendo una transformación que día a día acorta la brecha entre el Chile que somos y el Chile que queremos. La inclusión no es, obviamente, una panacea en sí misma ni tiene el poder de contrarrestar otras formas de discriminación, inequidad o exclusión, por lo que principalmente se constituye en una oportunidad que tenemos el deber de aprovechar como Nación.

En Chile, la oportunidad fue creada por personas que año tras año estudiaron en detalle los mecanismos de la exclusión de los más pobres de la educación superior, se impactaron profundamente y, abandonando sus espacios de confort, se decidieron por algunos modelos de inclusión con excelencia. Esta misma oportunidad se presenta en otros países donde existe la exclusión con otras máscaras: raza, etnia, religión, género, discapacidad o cualquiera de las formas en que como seres humanos limitamos el desarrollo de otros. Serán también personas, agentes de la inclusión, las que serán requeridas en contextos lejanos al nuestro para dignificar la educación.

Todo lo que hemos aprendido lo hemos entregado gratuitamente a nuestros hermanos, sin distinción a sus opciones políticas, religiosas o de cualquier otro tipo.

Deseamos fraternalmente lo mejor a aquellos hermanos de otros países, etnias y culturas que decidan emprender un camino propio de inclusión a la Educación Superior. Es posible.

Francisco Javier Gil Llambías
Director Cátedra UNESCO de Inclusión a la Educación Universitaria.
Universidad de Santiago de Chile

LISTA DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

AFI	Aporte Fiscal Indirecto
BEA	Beca de Excelencia Académica
CAE	Crédito con Aval del Estado
CASEN	Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional
CEP	Conventions Education Prioritaire
CFT	Centros de Formación Técnica
CONFECH	Confederación de Estudiantes de Chile
CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades de Chile
DEMRE	Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional
JEC	Jornada Escolar Completa
FECH	Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile
FMI	Fondo Monetario Internacional
GANE	Gran Acuerdo Nacional de la Educación
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IES	Instituciones de Educación Superior
INE	Instituto Nacional de Estadísticas
IP	Instituto Profesional
IVE	Índice de Vulnerabilidad Educativa
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
NEM	Notas de Enseñanza Media
OECD	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OHCHR	Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights
ONU	Organización de Naciones Unidas
PAA	Prueba de Aptitud Académica
PACE	Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior
PENTA	Programa de Estudios y Desarrollo de Talento Académico
PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
PSU	Prueba de Selección Universitaria
PUC	Pontificia Universidad Católica de Chile
SEREMI	Servicio Regional Ministerial
SIES	Servicio de Información de Educación Superior
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad en la Educación
SIPEE	Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa

UAH	Universidad Alberto Hurtado
UCSH	Universidad Católica Silva-Henríquez
UCT	Universidad Católica de Temuco
UFRO	Universidad de la Frontera
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USACH	Universidad de Santiago de Chile

Bibliografía

Abdullah, A., Doucouliagos, H., & Manning, E. (2015). Does education reduce income inequality? A meta-regression analysis. *Journal of Economic Surveys, 29*(2), 301-316.

Abricot, N., & Gaete, J. (2014). ¿Qué pasó después del propedéutico? La inserción a la vida universitaria de los estudiantes que ingresaron a la USACH vía propedéutico. *Cuarta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*, (pp. 1-12). Ciudad de México.

Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *Simce 2013. Síntesis de resultados.* Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Ainscow, M., & Miles, S. (2009). *UNESCO International Bureau of Education.* Retrieved Mayo 20, 2016, from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* Abingdon: Routledge.

Aldeman, C. (2006). *The Toolbox Revisited, Paths to Degree Completion from High School Through College.* Washington DC: U.S. Department of Education.

Bachelet, M. (2013). *Michelle Bachelet.* Retrieved Julio 20, 2016, from http://michellebachelet.cl/pdf/50medidasMB.pdf

Banco Mundial. (2013, Marzo). *Tertiary Education. A Global Report.* Retrieved Mayo 24, 2016, from The World Bank Data: http://datatopics.worldbank.org/education/wStateEdu/StateEducation.aspx

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. Ramachaudran, *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.

Blanco, M. (2013). *Equidad e Inclusión: Limitaciones en un sistema educativo meritocrático.* Valladolid: Universidad de Valladolid.

Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 1-40.

Bowen, W., Chingos, M. M., & McPherson, M. (2009). *Crossing the finish line: Completing college at America's public universities.* Princeton University Press.

Bowman, N. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: a meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research, 81*(1), 29-68.

Bralic, S., & Romagnoli, C. (2000). *Niños y Jóvenes con talento, una educación de calidad para todos.* Santiago: Dolmen Ediciones.

Brand, J., & Xie, Y. (2010). Who benefits most from college? Evidence for negative selection in heterogenous economic returns to higher education. *American Sociological Review, 75*(2), 273-302.

Brewer, J., Eide, E., & Ehrenberg, R. (1999). Does it pay to attend an elite private college? cross-cohort cvidence on the effects of college type on earnings. *The Journal of Human Resources, 34*(1), 104-123.

Cabrera, A., & La Nasa, S. (2000). Understanding the College-Choise Process. *New Directions for Institutional Reserach*, 5-22.

Carnevale, A. P., & Rose, S. J. (2003). *Socioeconomic Status, Race/Ethnicity, and Selective College Admissions.* New York: The Century Foundation.

Castro, P. A. (2012). El efecto de la implementación del 'cupo de equidad' en la carrera de psicología de la Universidad de Chile. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*(10), 161-174.

Catalán, X., & Santelices, M. (2015). Becas y rendimiento académico en la universidad: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1*(8), 63-80.

CEP. (2011). *Estudio nacional de opinión pública n°65. Noviembre-diciembre 2011.* Retrieved Julio 30, 2016, from Encuesta CEP: http://www.cepchile.cl/cep/site/edic/base/port/encuestacep.html

Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Science, 113*(31), 8664-8668.

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., et al. (1966). *The Coleman Report. Equality of Educational Opportunity.* Washington, D.C.: US Government Printing Office.

CRUCH. (2015). *Resultados del proceso de admisión 2015.* Sistema único de admisión. Consejo de Rectores.

Dale, S., & Krueger, A. (2002). Estimating the payoff to attending a more selective college: an application of selection on observables and unobservables. *The Quarterly Journal of Economics, 117*(4), 1491-1527.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future.* New York: Teachers College Press.

Davis-Kean, P. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 294-304.

Dee, T. (2003). Are there civic returns to education? *Journal of Public Economics, 88*(9), 1697-1720.

DEIS. (2016). *Ministerio de Salud*. Retrieved Julio 23, 2016, from Departamento de Estadísticas e Información de Salud: http://www.deis.cl/

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* New York: Macmillan.

Diagne, M., & Wasmer, E. (2009). *Addressing premarket discrimination through geographically-targeted affirmative action: the "Conventions Education Prioritaire" of Sciences Po.* Brussels: European Center for Advanced Research in Economics and Statistics.

Donoso, S., & Hawes, G. (1994). *25 años: La prueba ¿un proceso de selección?* Santiago: CPU.

Ducksworth, A., Peterson, C., Matthews, M., & Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087-1101.

Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success.* New York: Random House.

Espinoza, O., & González, L. (2011). Las protestas estudiantiles y sus implicancias para la gestión universitaria en Chile. In UCINF.

Faúndez, R., Labarca, J. P., Villarroel, M., Cornejo, M. F., & Gil, F. J. (2017). Ranking 850, transición a la educación terciaria de estudiantes con desempeño educativo superior y puntaje PSU insuficiente. *Revista Pensamiento Educativo Latinoamericano, 54*(1), 1-11.

Fernández, E., Cerda, S., Pizarro, E., & Storey, R. (2011). Una experiencia de inclusión para estudiantes aymaras en la Universidad de Tarapacá. In *Recreando la educación intercultural bilingüe en América Latina* (pp. 235-256). Guatemala: PACE.

Fink, G., & Peet, E. (2014). Returns to Education in Low and Middle-Income Countries: Evidence from the Living Standards and Measurement Surveys. *PGDA Working Paper No. 120*.

Fletcher, J. M., & Mayer, A. (2010). *The Effect of the Texas 10% Law on Applications, Admissions, Enrollment and Student Outcomes–Regression Discontinuity Evidence.*

Florida DOE. (2016). *Florida Department of Education*. Retrieved mayo 23, 2016, from Activities and Programs: http://www.fldoe.org/schools/family-community/activities-programs/talented-twenty-program/index.stml

Francis, A., & Tannuri-Pianto, M. (2012). Using Brazil's racial continuum to examine the short-term effects of affirmative action in higher education. *Journal of Human Resources, 47*(3), 754-784.

Freie Universität Berlin. (2016). *Admission Limits*. Retrieved Mayo 22, 2016, from http://www.fu-berlin.de/en/studium/information_a-z/ncmerkblatt/index.html

Fundación Equitas. (2009). *Propedéutico UNESCO: Un modelo para armar equidad.* Santiago, Chile: UNESCO.

Furstenberg, E. (2010). Academic outcomes and Texas's top ten percent law. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 627*(1), 167-183.

Gagné, F. (2004). A Differentiated Model of Giftedness and Talent (DMGT). Personal Notes. Quebec, Canada.

García-Huidobro, J. E. (2007). ¿Qué nos dicen las movilizaciones estudiantiles del 2006 de la visión de los estudiantes sobre la educación secundaria? In *Jóvenes y Docentes del Mundo de hoy* (pp. 87-110). Buenos Aires: Fundación Santillana.

Geiser, S., & Studley, W. (2002). UC and the SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California. *Educational Assessment*, 1-26.

Gil, F. (2000). Características educacionales de estudiantes de enseñanza media chilenos con alto rendimiento escolar. In S. Bralic, & C. Romagnoli, *Niños y jóvenes con talento* (pp. 329-347). Santiago: Dolmen Ediciones.

Gil, F. (2001). Iniciativa IV: la experiencia de la USACH y las ponderaciones para el ingreso a la universidad. In A. Samaniego, *Las universidades públicas, ¿equidad en la educación superior chilena?* (pp. 163-187). Santiago: LOM.

Gil, F. (2003). Selección y mantención de estudiantes basados en criterios de calidad y equidad. *La universidad en su función docente.* Concepción: Fundación Participa.

Gil, F. (2006). Acceso a las universidades. Una propuesta. *Foro nacional de educación para todos.*

Gil, F. (2013, Enero 24). *Primicias del impacto directo del ranking de notas.* Retrieved Agosto 2016, 12, from UNESCO OREALC: http://portal.unesco.org/geography/en/ev.php-URL_ID=16327&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Gil, F. J., & Bachs, J. (s.f.). *Propedéutico USACH-UNESCO: Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva.* Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Gil, F. J., & Del Canto, C. (2012). The Case of the Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 49*(2), 65-83.

Gil, F. J., & Rahmer, B. (2016). Inclusión y ampliar oportunidades. In I. Sánchez, *Ideas en Educación. Reflexiones y Propuestas desde la UC* (pp. 369-396). Santiago, Chile: Ediciones UC.

Gil, F. J., Treviño, E., Sanhueza, C., Rahmer, B., Meneses, F., Glasinovic, V., et al. (2016). *Un Aporte a la Gratuidad en Chile. Informe UNESCO.* Santiago, Chile.

Gil, F., & Ureta, M. (2004). La evaluación del merito académico en la admisión a las universidades. *Pensamiento Educativo, 33*, 179-198.

Gil, F., Frites, C., & Muñoz, N. (2010). La incorporación del ránking de notas en el sistema de admisión universitaria. In C. R. Pérez, *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los programas propedéuticos en Chile* (pp. 29-52). Santiago, Chile: Andros Impresores.

Gil, F., Paredes, R., & Sánchez, I. (2013). El ránking de notas: inclusión con excelencia. *Centro de Políticas Públicas UC*(60).

González, A. (2010). *Pobreza y vulnerabilidad social. Análisis de metodologías de medición.* Santiago: Universidad de Chile.

Grez Viela, J., Cazenave, P., González, M., & Gil, F. (1994). 25 años. La prueba, ¿un proceso de selección? *Corporación de Promoción Universitaria*, 205-236.

Grez, N., & Gil, F. (2002). *Igualdad de oportunidades en el ingreso a las universidades.* Santiago: Consejo Superior de Educación.

Hanushek, E. (2009). The economic value of education and cognitive skills. In *Hanbook of education policy research* (pp. 39-56). New York: Routledge.

Hanushek, E., & Woessmann, L. (2007). *The role of education quality for economic growth.* Washington, DC.: World Bank.

Hinrichs, P. (2012). The Effects of Affirmative Action Bans on College Enrollment, Educational Attainment, and the Demographic Composition of Universities. *The Review of Economics and Statistics, 94*(3), 712-722.

INE. (2012). *Síntesis de Resultados. Censo 2012.* Retrieved from La Tercera: http://static.latercera.com/20140226/1904534.pdf

Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A., & Vizcarra , R. (2013). *Narrando la Vulnerabilidad Escolar: Performatividad, Espacio y Territorio.* Retrieved Junio 27, 2017, from Scientific Electronic Library Online: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112013000100014

Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, alternatives and public policies.* New York: Longman.

Kirst, M. W., & Bracco, K. R. (2004). Bridging the great divide: How the K-12 and postsecondary split hurts students and what can be done about it. In M. W. Kirst, & A. Venezia, *From high school to college: Improving opportunities for success in postsecondary education* (pp. 1-30). San Francisco: Jossey Bass.

Koljatic, M., & Silva, M. (2013). Opening a side-gate: engaging the excluded in Chilean higher education through test-blind admission. *Studies in Higher Education, 38*(10), 1427-1441.

Larrañaga, O. (2013). Pobreza en las políticas públicas. Santiago: PNUD.

Larrocau, T. (2014). *Ránking de notas proceso de admisión 2014.* CRUCH.

Larrocau, T., Ríos, I., & Mizala, A. (2013). *Efectos de la incorporacion del ranking de notas en la seleccion universitaria.* DEMRE.

Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Calidad en la educación*, 61-97.

Long, M. C., Saenz, V., & Tienda, M. (2010). Policy Transparency and College Enrollment: Did the Texas Top Ten Percent Law Broaden Access to the Public Flagships? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 672*(1), 82-105.

López, R., Figueroa, E., & Guitiérrez, P. (2013). La 'parte del león'. Nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en el ingreso de Chile. *Serie de documentos de trabajo*.

Lorenzo, R. (2006). ¿A qué se le denomina talento? Estado del arte acerca de su conceptualización. *Intangible Capital, 2*(1), 72-163.

Malgarejo, H. (2015, Octubre 27). *Top Five: Estudio sitúa a Chile como el cuarto país donde es más caro estudiar en la universidad*. Retrieved Junio 27, 2017, from El Dínamo: http://www.eldinamo.cl/nacional/2015/10/27/chile-cuarto-pais-mas-caro-educacion-superior-universidad/

McMahon, W. (2009). *Higher Learning, Greater Good, The Private and Social Benefits of Higher Education.* Baltimore: John Hopkins University Press.

Meller, P. (2011). *Universitarios: El problema no es el lucro, es el mercado.* Santiago de Chiel: Uqbar Editores.

Miles, S., & Singai, N. (2009). The Education for All and Inclusive Education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education, 14*(1), 1-15.

Milligan, K., Moretti, E., & Oreopoulos, P. (2004). "Does Education Improve Citizenship? Evidence From The United States And The United Kingdom," Journal of Public Economics, 2004. *Journal of Public Economics, 88*(9), 1667-1695.

MINEDUC. (2015). *Cuenta pública 2015.*

Ministerio de Educación. (2011). *Gran Acuerdo Nacional por la Educación (GANE).* Retrieved Mayo 02, 2017, from UACh Noticias: http://noticias.uach.cl/uach-medios/Gran%20Acuerdo%20Nacional%20por%20la%20Educacion001.pdf

Ministerio de Educación. (2016). *Aranceles de referencia 2017*. Retrieved Junio 27, 2017, from Ministerio de Educación: http://portales.mineduc.cl/usuarios/becasycreditos/doc/201701131018540.aranceles_referencia_UES2017v2.pdf

Ministerio de Educación. (2017). Proceso de Admisión 2018.

Mönks, F., & Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective.* Nijmegen: Radboud University Nijmegen.

Moreno, K., & Farias, J. (2015). 5 años de acceso inclusivo en la Pontificia Universidad Católica de Chile - UC. La experiencia del programa Talento e Inclusión. *Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*, (pp. 1-7). Talca.

OCDE. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators.* OECD Publishing.

OCDE. (2014). *Education at a glance 2014. Country note: Chile.* Retrieved Mayo 27, 2016, from Education at a Glance 2014: Country Notes: http://www.oecd.org/edu/Chile-EAG2014-Country-Note.pdf

OCDE. (2015). *In It Together: Why Less Inequality Benefits All.* OECD.

OCDE y Banco Mundial. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La educación superior en Chile.* OCDE.

OECD. (2015_A). *Education at Glance 2014*. Retrieved Mayo 22, 2017, from Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: http://www.oecd.org/edu/Chile-EAG2014-Country-Note.pdf

OEI. (2012). *Organizacion de Estados Iberoamericanos.* Retrieved 06 12, 2016, from Sistemas Educativos Nacionales - Chile: http://www.oei.es/quipu/chile/

OHCHR. (1966, Diciembre 16). *United Nations Human Rights.* Retrieved Mayo 22, 2016, from http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CESCR.aspx

Olivares, J., & Valenzuela, J. (2015). *Resultados encuesta sobre identificación del concepto talento académico (informe preliminar).* Santiago: Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia. Universidad de Santiago de Chile.

ONU. (1948). *Organización de Naciones Unidas*. Retrieved Junio 15, 2016, from Declaración universal de los derechos humanos: http://www.un.org/es/documents/udhr/index_print.shtml

OXFAM. (2016). *An economy for the 1%. How privilege and power in the economy drive extreme.* Retrieved Junio 23, 2106, from OXFAM : https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en_0.pdf

PACE. (2015). *Fundamentos de PACE.* Retrieved Mayo 21, 2017, from Programa de Acceso Efectivo a la Educación Superior: http://pace.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/70/2016/06/Fundamento-del-PACE-2015.pdf

PACE. (2016). *Preguntas Frecuentes Proceso de Admisión PACE 2017.* Retrieved Junio 27, 2017, from Ministerio de Educación: http://pace.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/70/2016/07/FAQPACE2017D7.pdf

PAIEP. (2015, Diciembre). *Informe PAIEP cierre del primer semestre 2015.* Retrieved Junio 27, 2017, from Repositorio PAIEP: http://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/paiep_2015_informe_primer_semestre_2015.pdf

Pearson Education. (2013). *Informe Pearson Education.* Retrieved Noviembre 11, 2016, from Fundación Educación 2020: http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/201301311058200.chilepsu-resumen_ejecutivo.pdf

Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification.* New York: Oxford University Press.

PNUD. (2010, November). *Regional human development report for Latin America and the Caribbean 2010 - Acting on the future: breaking the intergenerational transmission of inequality.* Retrieved Mayo 29, 206, from http:\www.refworld.org\docid\4e7b52

PNUD. (2015). *Estudio de seguimiento a la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE).* Santiago.

PNUD. (2015). *Panorama General. Informe sobre desarrollo humano 2015.* Retrieved Junio 14, 2016, from http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf

Rahmer, B., Miranda, R., & Gil, F. (2013). Programa de acceso inclusivo equidad y permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. *CLABES. Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior*, (pp. 1-13). Ciudad de México.

Rist, R. (1970). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-Fulfillin Prophecy in Ghetto Educatio. *Harvard Educational Review, 40*(3), 411-452.

Robrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de salud. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 2*(51), 152-164.

Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos, 39*(2).

Román, C. (2013). *Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez.* Retrieved Junio 27, 2017, from Scienetific Electronic Library Online: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000200017

Rothstein, R. (2004). *Class and schools. Using social, economic, and educational reform to close the black-white achievement gap.* New York: Teachers College Press.

Santelices, M., Horn, C., & Catalán, X. (2015). *Equidad en la admisión universitaria: teorías de acción y resultados.* FONIDE.

Scheele, J. (2015). *Logros y desafíos pendientes para la inclusión y retención en la educación superior.* Centro de políticas comparadas de educación. Universidad Diego Portales.

Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review, 51*(1), 1-17.

SCIENCE PO. (2012). *SCIENCE PO.* Retrieved Mayo 30, 2016, from 10 Years of Promoting Student Diversity at Sciences Po: http://www.sciencespo.fr/en/content/7686/10-years-promoting-student-diversity

Segovia, N. (2016). *Estudio acerca de la validez predictiva del Ranking.* Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

SIES. (2014, Abril). *Retención de primer año en Educación Superior.* Retrieved Mayo 23, 2017, from Mi Futuro: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/retencion_primer_ao_carreras_de_pregrado_2014.pdf

SIPEE. (2015). *Decreto que crea el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa.* Retrieved Mayo 25, 2017, from Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa: http://www.ingresoequidad.uchile.cl/decreto_SIPEE_admision_2015.pdf

Telles, E., & Paixao, M. (2013). Affirmative action in Brazil. *Lasa Forum, 44*(2), 10-12.

UFRO. (2016). *Universidad de la Frontera*. Retrieved Mayo 26, 2016, from Proyecto Rupu: http://www2.ufro.cl/rupu/index.php

UNCUYO. (2016). *Facultad de Ciencias Exactas y Naturales*. Retrieved Julio 13, 2016, from Ciclo Propedéutico: http://fcen.uncuyo.edu.ar/ingreso

UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción.* Paris: UNESCO.

UNESCO. (2015). Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. Towards inclusive and equitable access. *World Education Forum 2015* (p. 8). Incheon: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Education For All 2000-2015 : Achievements and Challenges.* Paris: UNESCO.

UNICEF. (2016). *UNICEF.org*. Retrieved Julio 2016, 24, from Info by country: http://www.unicef.org/spanish/infobycountry/chile_statistics.html

Universidad Católica Silva Henríquez. (s.f.). *Nuestra Universidad*. Retrieved Mayo 24, 2017, from Universidad Católica Silva Henríquez: http://ww3.ucsh.cl/nuestra_universidad/proyecto.html

Urriola, R. (2015). *Crecimiento y desigualdad en el largo plazo. Chile: 1850-2008 (una reflexión post Piketty).* Santiago: Fundación Chile 21.

Von Bülow, M., & Ponte, G. B. (2015). It Takes Two to Tango: Students, Political Parties, and Protest in Chile (2005–2013). *Handbook of Social Movements across Latin America*, 179-194.

Wagenreld, V. (2015). *Evaluación del programa de difusión de los cupos del sistema de ingreso prioritario de equidad educativa, SIPEE.* Facultad de economía y negocios. Universidad de Chile.

Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo.* Santiago: Random House Mondadori.

Weiner, M. (1983). The political consequences of preferential policies: a comparative perspective. *Comparative Politics, 1*(16), 35-52.

Wilkinson, R., & Pickett, K. (2009). *The spirit level: why more equal societies almost always do better.* New York: Bloomsbury Press.

Ministerio de Educación
Gobierno de Chile

PROGRAMA DE
ACCESO INCLUSIVO,
EQUIDAD Y PERMANENCIA
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CÁTEDRA UNESCO
DE INCLUSIÓN A
LA EDUCACIÓN SUPERIOR
UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

El libro relata la experiencia de inclusión en la Educación Superior en Chile entre los años 1992 y 2018, abordando diversas iniciativas impulsadas por la Cátedra Unesco de Inclusión Universitaria de la Universidad de Santiago de Chile, como los Cupos Supernumerarios, Propedéuticos, Puntaje Ranking de Notas, y el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE).