



**Inequidad en el acceso a la educación superior**  
Análisis del Programa Propedéutico en la Universidad  
de Santiago de Chile

Supervisión: Prof. Dr. P. Silva

Lieneke Blok  
s1306103  
Tesis de Maestría  
Estudios Latinoamericanos  
Políticas Públicas  
Universidad de Leiden  
Diciembre 2016

Imagen de portada: [www.codeduc.cl](http://www.codeduc.cl)

# ÍNDICE

<b>PRÓLOGO.....</b>	<b>III</b>
<b>SIGLAS UTILIZADAS.....</b>	<b>IV</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>Acceso a la educación superior como instrumento de inclusión social.....</b>	<b>4</b>
1.1 Inclusión y exclusión social.....	4
1.1.1 Inclusión en la educación.....	5
1.2 Vulnerabilidad social.....	6
1.3 El debate en torno a igualdad de posiciones, de oportunidades o de resultados.....	7
1.3.1 Igualdad de posiciones.....	8
1.3.2 Igualdad de oportunidades.....	8
1.3.3 Igualdad de resultados.....	10
1.4 Equidad en la educación superior.....	10
1.4.1 Acceso (in)equitativo.....	11
Conclusión.....	12
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>La exclusión en el acceso a la educación superior en Chile.....</b>	<b>14</b>
2.1 La educación superior en Chile: su desarrollo a partir de los años 60.....	14
2.1.1 Reforma Universitaria (1967-1973).....	15
2.1.2 La Reforma de 1980.....	16
2.1.3 La educación superior a partir de 1990.....	17
2.1.4 La paradoja de la educación superior chilena.....	18
2.2 Diagnóstico de las barreras estructurales de acceso.....	19
2.3 Iniciativas para un acceso más equitativo .....	21
2.3.1 Iniciativas del tipo Propedéutico.....	22
Conclusión.....	24
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>El programa Propedéutico de la USACH: acceso equitativo y acompañamiento académico.....</b>	<b>25</b>
3.1 Antecedentes y objetivos para la implementación del programa Propedéutico.....	25
3.2 La filosofía detrás del programa.....	28
3.3 Fortalezas y debilidades.....	32

3.3.1 El ‘efecto Propedéutico’ .....	34
3.3.2 La opinión de los expertos.....	35
3.4 El Propedéutico desde la mirada de los participantes.....	37
3.4.1 Expectativas.....	38
3.4.2 Experiencias.....	42
Conclusión.....	45
<b>CONCLUSIÓN.....</b>	<b>47</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>51</b>
I Lista de personas entrevistadas.....	51
II Resultados gráficos: expectativas.....	52
III Resultados gráficos: experiencias.....	58
IV Formulario de encuestas: expectativas.....	65
V Formulario de encuestas: experiencias.....	68
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>71</b>

## PRÓLOGO

Esta experiencia me enseñó las dificultades que surgen en el intento de solucionar problemas sociales cuyos orígenes a veces se remontan a siglos atrás. También me enseñó sobre la importancia de que las personas visionarias estén allí proponiendo soluciones con mucha convicción, a pesar de las adversidades que enfrentan.

Quiero expresar mis más sinceros agradecimientos a todas las personas que fueron partícipes de la elaboración de este trabajo, ya sea de manera directa o indirecta. Esta investigación no hubiera sido posible sin el tiempo, el apoyo y la dedicación de muchas personas.

Primeramente, quisiera agradecer al equipo vinculado al Programa Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile: Francisco Javier Gil, Máximo González, Lorna Figueroa, Patricio Miranda, Karla Moreno, Sara González y, todos, los demás académicos que me ayudaron en obtener informaciones esenciales y entenderlas de forma integral.

Además, estoy muy agradecida por la participación de los estudiantes mismos del Propedéutico-USACH; por haberme compartido sus visiones y experiencias, las cuales fueron de gran valor para la elaboración de este trabajo.

Una mención especial es para mi asesor de tesis: Prof. Dr. Patricio Silva. Valoro mucho el apoyo y la enseñanza que me ha dado a lo largo del proceso. También quiero agradecer al Dr. Pablo Isla Monsalve por haberme ayudado en la orientación metodológica del estudio.

Por último, quiero dar las gracias a mi familia y a mi novio, por su apoyo incondicional.

## SIGLAS UTILIZADAS

AFD	Aporte Fiscal Directo
AFI	Aporte Fiscal Indirecto
BCN	Biblioteca del Congreso Nacional
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CFT	Centro de Formación Técnica
CRUCH	Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas
ES	Educación Superior
FAE	Facultad de Administración y Economía
IES	Instituto(s) de Educación Superior
IP	Instituto(s) Profesional(es)
IVE	Índice de Vulnerabilidad Escolar
MINEDUC	Ministerio de Educación
MUN	Colegios municipales
NEM	Notas de Enseñanza Media
OCDE	La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PAA	Prueba de Aptitud Académica
PACE	Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior
PSU	Prueba de Selección Universitaria
SES	Sistema de Educación Superior
SIPEE	Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa
T+I	Talento + Inclusión
UNESCO	La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
USACH	Universidad de Santiago de Chile

## Introducción

Las cifras de pobreza en Chile han disminuido paulatinamente en los últimos años. Sin embargo, las cifras de desigualdades se han mantenido, e incluso incrementado (Casen, 2013). Si bien esta característica se aplica a la mayoría de los países de América Latina, en cuanto a las desigualdades en Chile, se ha cobrado un especial interés en la dimensión socioeconómica. Según diversos analistas, una de las razones para ella son las fallas en el sistema de educación, tales como la calidad y el desigual acceso a la educación superior. Las debilidades que existen en el sistema de educación tienen sobre todo efecto en la población socialmente más vulnerable. Así, durante las últimas décadas, la cobertura en la educación superior en Chile se ha masificado, pero sigue existiendo un grupo que no logra acceder a los estudios en la educación superior o no logra concluirlos. Por lo tanto, se podría decir que a pesar de que en Chile se ofrece una educación superior para todos, no todos pueden aprovecharla de la misma manera. Este estudio se escribe bajo la premisa de que la educación (superior) es una pieza clave para el desarrollo social y económico de toda la sociedad chilena.

El estudio parte del concepto de equidad y apunta específicamente a la inequidad en el acceso a la educación superior y las desigualdades que reproduce, lo cual es un punto de discusión en todos los ámbitos de la esfera nacional. Es importante tener en cuenta que la equidad es un concepto relativo y relacional que tiene que ver con perspectivas y aspiraciones de grupos sociales y con la exigencia de reconocimiento de derechos y mecanismos para cumplir esas expectativas. En el caso de Chile, la educación universitaria es altamente valorada desde el sistema escolar y desde la opinión pública y las familias. Ello explica por qué el actual sistema universitario genera tantas críticas y movilizaciones por parte de los estudiantes.

El acceso a la educación superior en Chile está determinado en su mayor parte por los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Este sistema es calificado por muchos como segregador porque reproduciría desigualdades sociales, dado que estudiantes con mayores recursos también tuvieron la oportunidad de asistir a una enseñanza media en la que hay mejor preparación para dicha prueba. Esta situación aumentaría la inequidad, desfavoreciendo a los estudiantes en contexto de vulnerabilidad social y que no tienen los recursos para obtener una educación media de buena calidad. En las palabras de Marchesi, Tedesco y Coll (2015):

“Aunque se han producido avances importantes en las últimas décadas, no parece previsible que con la misma dinámica pueda lograrse el enorme salto educativo requerido para responder a los retrasos históricos. Son precisos nuevos modelos y estrategias para lograr la transformación de las estructuras educativas y sociales (*ibíd.*: 1).

Así, el programa Propedéutico puede ser visto como un ejemplo de nuevo modelo y estrategia a los que alude el autor. Este programa es una respuesta a la inequidad existente en el acceso a la educación superior anteriormente nombrada. El propósito principal del Propedéutico es ofrecer una vía alternativa de ingreso a una universidad de calidad sin considerar el puntaje obtenido en el examen de ingreso de los estudiantes en colegios con un alto índice de vulnerabilidad escolar, que se destaquen por sus méritos académicos (5 a 10 por ciento superior en ranking durante la educación media). Es decir, es para alumnos que no tienen los recursos para ir a una universidad de buena calidad, ni tampoco han obtenido puntajes altos necesarios en el examen de ingreso debido a mala preparación durante la educación media. Para los creadores del programa, los

alumnos que pertenecen al 5 a 10 por ciento superior durante su educación media, independientemente del contexto social, tienen las capacidades y habilidades académicas necesarias para acceder a y proceder exitosamente en la educación superior.

La oportunidad de acceder a la universidad sin importar el origen socioeconómico resulta motivadora para los alumnos y cambia sus percepciones de posibilidades en el acceso. Por ello, los programas Propedéuticos son importantes para los que pueden aprovecharlos y en el largo plazo será importante para toda la sociedad chilena, ya que aumentaría la calidad de la educación media, por el hecho de que el ranking subirá las expectativas de las comunidades escolares con menos recursos. Por estas razones, es imprescindible investigar este programa y sus resultados en profundidad, dado que, si su objetivo final es que todos alumnos con las capacidades y habilidades necesarias puedan acceder a una educación superior de calidad, debe confrontarse este objetivo con los resultados efectivos que su aplicación arrojan.

En esta investigación se indaga en particular el programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH), la universidad donde se ha creado y por primera vez implementado el programa en el 2007. Dado que el programa se ha creado hace relativamente pocos años, es un tema de investigación recién surgiendo en el mundo académico. En vista de ello, el objetivo central de la investigación es identificar y visualizar los logros y los límites del este programa. Así se podrá analizar la capacidad y la durabilidad del programa para reducir brechas y eliminar barreras sociales en el acceso a la educación superior. Este objetivo está basado en la siguiente pregunta central: ¿En qué medida el programa Propedéutico tiene la capacidad y la durabilidad para reducir brechas y eliminar barreras sociales en el acceso a la educación superior? Esta pregunta se pretende responder a través de las fortalezas y debilidades del programa; la filosofía que sustenta el programa para conocer sus intenciones y objetivos; la opinión de expertos; y la percepción de los participantes mismos. La hipótesis perteneciente a la pregunta central es que, de acuerdo a los resultados preliminares, el nuevo marco curricular y metodológico del Propedéutico sí muestra capacidades para mejorar el acceso a la educación universitaria, pero esta capacidad dependerá de la durabilidad del programa como política de Estado a largo plazo.

El trabajo está dividido en tres partes principales. El primer capítulo constituye el marco teórico de la tesis y aborda en primer lugar el concepto de la inclusión social, vinculándolo con la educación superior, ya que se considera la educación como instrumento de inclusión social. También será abordado el concepto de vulnerabilidad social en el contexto de este estudio. Un debate importante que será discutido es el que se trata de la igualdad de posiciones, la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados. En último lugar se trata la (in)equidad y en específico la inequidad en el acceso a educación superior. En el segundo capítulo se da un contexto histórico y social a la problemática principal en este trabajo, la inequidad a la educación superior en Chile. Aquí se dará una visión general de la historia chilena en cuanto a la educación superior con énfasis en las reformas del 1967 y 1980 y la educación superior en la sociedad de hoy día. Brevemente será abordado el tema de la paradoja que existe en la educación en Chile. Luego, se pretende dar un diagnóstico de las barreras estructurales de acceso en la educación superior por lo que existe la inequidad y después se expone unas iniciativas dadas para un acceso más equitativo. Es aquí donde se introduce el programa Propedéutico de la USACH. En el tercer y último capítulo, está central la experiencia propedéutica en la USACH: serán expuestos sus antecedentes y sus objetivos y será discutida la filosofía detrás del programa. ¿El programa habrá amplificado la equidad? Luego se analiza las fortalezas y debilidades del programa a través de, por un lado, los creadores, directores y académicos involucrados y, por otro lado, las expectativas y las experiencias de los mismos estudiantes que participan en el programa.



Para lograr el objetivo, responder a la pregunta central y confirmar o rechazar la hipótesis, se hará uso de una metodología variada para el análisis. Aparte de un análisis de la literatura existente sobre el tema (análisis de fuentes bibliográficas primarias y secundarias), se llevó a cabo por un lado, una investigación cualitativa a través de entrevistas semiestructuradas con los creadores y directores del Propedéutico además de académicos que trabajan con el programa y con el tema de inclusión social; por otro lado, se realizaron encuestas a dos grupos de participantes del programa: un grupo con estudiantes que recién comenzaron el Propedéutico y otro grupo que ya egresó del Programa e ingresó a la USACH. Esto fue hecho con el fin de por un lado conocer las expectativas de los estudiantes Propedéutico y, por otro lado, conocer sus experiencias con el programa. El trabajo de campo se realizó en Santiago de Chile, entre los meses de mayo y septiembre de 2016.

# Capítulo 1

## Acceso a la educación superior como instrumento de inclusión social

El presente capítulo representa el marco teórico de este estudio. Una de las dimensiones más importantes para esta investigación es el concepto de la inclusión social, ya que según varios autores, mediante ella es posible reducir brechas y eliminar barreras sociales. Dicho concepto será vinculado en especial con la educación superior. También se aborda el enfoque de la vulnerabilidad social en el contexto de este estudio, como homólogo del enfoque de la exclusión social. Luego se expone el debate en torno a la opción de igualdad de oportunidades, de posiciones o de resultados. ¿Qué es lo que un país prefiere garantizar? Por último, se trata el tema de la equidad en la educación superior, y más en particular, la (in)equidad en el acceso como tema principal de este estudio.

### 1.1 Inclusión y exclusión social

El concepto de inclusión tiene una variedad de significados que se manifiesta en distintos contextos. Hay que tener en cuenta que la inclusión social es un concepto, o más bien un proceso, que nunca está acabado. Es un proceso en que siempre pueden aparecer nuevas barreras que van excluyendo o que son discriminantes respecto de ciertos grupos o segmentos sociales (Blanco, 2006: 6). Varios autores procuran definir el concepto a través de su oposición: la exclusión. Gidley *et al.* (2010) sostienen que el término de la inclusión social proviene de un contexto europeo durante los tiempos del sociólogo Max Weber en el siglo XIX y cuya antípoda apareció en Francia: la exclusión social. Con este término se refería a *les exclus*, los que fueron excluidos del sistema de seguros sociales. Desde los años 80 y 90 del siglo XX el término se extendió por toda Europa y otras partes del mundo. Según los mismos autores, el concepto de inclusión social puede verse desde tres diferentes perspectivas ideológicas: inclusión social como acceso (una noción neoliberal), inclusión social como participación (una visión de justicia social) e inclusión social como éxito a través del empoderamiento (una visión de potencial humano) (*ibíd.*: 6-8). Para esta investigación será importante la visión de la inclusión social como acceso, ya que se considera que el acceso equitativo a la educación superior sirve como instrumento que lleva a la inclusión social.<sup>1</sup>

Aparte de la explicación anterior, hay que mencionar que desde los años 90 del siglo pasado el término exclusión social fue adoptado para interpretar desigualdades que fueron más allá de lo económico, en que se pueden observar cuatro tipos de exclusión según el Observatorio de Políticas Sociales contra la Exclusión: desigualdad en el acceso a educación, empleo y vivienda; menos oportunidades en comparación con el resto de la población; continuidad de dichas desventajas por largo tiempo, y rupturas consecuenciales en los derechos sociales que tienen que ver con el deterioro de derechos políticos y económicos (Tessio Conca y Giacobbe, 2014). Agregan que el término, entonces, puede ser visto como multidimensional y que éste fue reemplazando a los términos de pobreza y marginalidad en aquella época. Silver (2015) está de acuerdo con la descripción de inclusión social como un concepto multidimensional y destaca sus

---

<sup>1</sup> Más sobre este tema en la sección 1.4.

dimensiones económicas, sociales y políticas. Sin embargo, también advierte por el hecho de que existen varios discursos y terminologías sobre inclusión social (*ibíd.*: 3). El sentido de “estar socialmente incluido” depende de cada contexto (histórico) y en consecuencia difiere en cada sociedad (Tessio Conca y Giacobbe, 2014). De esta manera, la inclusión y exclusión social tienen múltiples entendimientos y manifestaciones dependiendo del contexto, lo cual Silver (2015) divide en tres dimensiones: el paradigma de una sociedad inclusiva no es lo mismo en todas las sociedades; diferentes lugares tienen diferentes historias, culturas, instituciones y estructuras sociales; y por último, el lugar donde uno vive determina el acceso a recursos y cercanía social (*ibíd.*: 2).

Actualmente, la inclusión social, además, puede ser vista como una cuestión de derechos. Es la base de una sociedad más justa e igualitaria. Vale decir que “la exclusión va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y bienestar” (Blanco, 2006: 7). En otras palabras, la exclusión social no solamente indica a individuos que no pueden satisfacer sus necesidades personales, sino que también carecen de oportunidades y posibilidades para incidir en la sociedad y en las decisiones que se toman en ella. Entonces:

“puede decirse que la inclusión social alude a las posibilidades de los individuos para satisfacer sus necesidades de desarrollo personal y social, así como a las oportunidades y condiciones para actuar en su entorno y transformarlo en la búsqueda de su bienestar” (Ramírez, 2016: 179).

Es el derecho de cada uno de poder satisfacer sus necesidades para poder desarrollarse personal y socialmente. Podría decirse que proveer estos derechos entonces es inclusión social.

### **1.1.1 Inclusión en la educación**

Varios autores argumentan que la educación puede llevar a más inclusión social. Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, no tener acceso a, por ejemplo, la salud o la vivienda puede llevar a la exclusión social. Pero si no se tiene acceso a educación, se pierde la posibilidad de desarrollar las competencias para participar en la sociedad, algo que Ramírez (2016), en su trabajo llama las ‘básicas’: conocimientos, habilidades, actitudes y valores que se necesitan para formar parte de la sociedad (*ibíd.*: 179). Como dijo Blanco (2006), la inclusión social es un derecho y a través de la educación se puede llegar a una sociedad más justa e igualitaria. Además, la educación abre las puertas para ejercer otros derechos en la sociedad y de esa manera lleva a más democracia. También afirma que a pesar de la masificación en el acceso a la educación –está hablando principalmente de la región latinoamericana– aún no se logra superar la desigualdad en la oferta educativa de calidad y de este modo la permanencia igualitaria dentro del sistema de educación, lo que también puede ser visto como causante de exclusión en la educación (*ibíd.*: 2-3). La UNESCO (2005) argumenta que para moverse en dirección de la inclusión educativa es necesario hacer cambios técnicos y organizacionales, pero también es importante realizar estos cambios con cierta filosofía o idea en mente, o sea, es substancial definir un conjunto de principios inclusivos y éstos pueden ser utilizados en la transición hacia una educación más inclusiva. Para la UNESCO estos principios incluyen “una visión dinámica para responder de manera positiva a la diversidad de alumnos y no ver las diferencias individuales como problemas, sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005: 12).

## 1.2 Vulnerabilidad social

En la parte anterior fueron expuestos los conceptos de inclusión y exclusión social. Estos enfoques fueron acuñados en Europa y en el marco de este estudio resultan limitados para entender la realidad actual de América Latina. De tal modo, Pizarro (2001) argumenta que el concepto de la vulnerabilidad social es “el resultado de los impactos provocados por el patrón de desarrollo vigente, pero también expresa la incapacidad de los grupos más débiles de la sociedad para enfrentarlos, neutralizarlos u obtener beneficios de ellos” (*ibíd.*: 7). Con ‘el patrón de desarrollo vigente’ se refiere al patrón de América Latina. También el resto de este marco teórico es enfocado en dicha región, para luego poder entender mejor los enfoques en el contexto del presente estudio.

Hacia el fin de la Guerra Fría, tuvo lugar la llamada ‘década perdida’<sup>2</sup> en América Latina. A partir de esta década, comenzó a haber un nuevo patrón de desarrollo en la región. Este patrón se caracterizó por la apertura a la economía mundial, la fuerte bajada de la presencia del Estado y el creciente papel del mercado. En cuanto a las políticas sociales, se había ido de lo universal a la focalización y el sector privado empezó a jugar un rol cada vez más predominante en, entre otros, la educación (Pizarro, 2001: 7-10). El proceso de neoliberalización en la mayoría de los países de la región fue consolidado a fines de los años 90. El crecimiento económico y de oportunidades en general fue un hecho, pero este crecimiento no favoreció igualmente a todos los sectores de las sociedades latinoamericanas. Pizarro nombra como signos distintivos de esta época la ampliación de la brecha en la distribución de ingresos y la vulnerabilidad como lo más característico. Argumenta que la economía libre, el mercado abierto al mundo y la reducción del papel protector del Estado fueron las razones por las que la indefensión y la inseguridad aumentaron, en especial en los grupos de ingresos medios y bajos, y que de esa manera ellos fueron expuestos a riesgos económicos y sociales. Junto a la reducción del Estado, se reduce la protección social, por lo que se queda desprotegido o, en otras palabras, en condición de vulnerabilidad social (Pizarro, 2001; Cecchini y Martínez, 2011). Kaztman, autor para la CEPAL, entiende la vulnerabilidad social como “la incapacidad de una persona o de un hogar para aprovechar las oportunidades disponibles en distintos ámbitos socioeconómicos, para mejorar su situación de bienestar o impedir su deterioro” (2000: 281). En el marco de este estudio se trata entonces de la incapacidad de poder aprovechar la educación superior.

Tanto la inclusión y exclusión social como la vulnerabilidad social son procesos multidimensionales. Otro autor lo entiende como un proceso en el que un individuo o comunidad/grupo corre el riesgo de “ser herido o dañado ante cambios o permanencia de situaciones externas y/o internas” (Busso, 2001: 8). La vulnerabilidad social se expresa en la indefensión de los individuos o grupos ante dichos cambios en el entorno y la incapacidad o impotencia del Estado (situaciones externas) y, por el otro lado, en la debilidad interna, o sea, no poder enfrentar los cambios necesarios para aprovechar las oportunidades que existen. Por último está el factor de la inseguridad, que impide la posibilidad de crear estrategias para actuar por un mejor futuro y bienestar (*ibíd.*) o, en otras palabras, la baja capacidad de los actores (individuos, grupos) del manejo de recursos y estrategias o respuestas a cambios o transformaciones (*shocks*) económicos, sociales o naturales.

Otro aspecto de la vulnerabilidad social es que se suele confundirla con el concepto de pobreza:

---

<sup>2</sup> La década perdida es el nombre que los miembros de la CEPAL les dieron a los años 1980, en los cuales muchos países en América Latina sufrieron varias crisis económicas. Durante esta época ocurrieron notables deterioros sociales y económicos (Altimir, 1997).

“la persistencia de la pobreza y la mala distribución del ingreso son fenómenos que constatan las carencias y desigualdades propias al capitalismo subdesarrollado; en cambio, la vulnerabilidad parece ser un rasgo social dominante propio del nuevo patrón de desarrollo en los países de la región” (Pizarro, 2001: 11).

Desde esta perspectiva se puede decir que el enfoque de la vulnerabilidad social es complementario tanto al enfoque de la inclusión y exclusión social como a otros enfoques tradicionales como la pobreza. Parece adecuado para explicar temáticas sociales en esta época que está viviendo un nuevo patrón de desarrollo respecto a hace unas décadas atrás.

Sin embargo, también hay académicos a los que no les gusta la palabra ‘vulnerable’. El argumento aquí es que un individuo no nace ‘vulnerable’, no es una categoría de alguien. Gil (2016) sostiene que las personas que usan esta palabra lo ven desde un punto de vista económico y pone el ejemplo de un niño que no puede acceder a la educación no porque sea vulnerable, sino porque “es ‘vulnerado’ en su derecho a recibir una educación” (Gil, 2016: entrevista).

Para llegar a un último punto relevante sobre la vulnerabilidad social, cabe destacar sus distintas dimensiones en la vida social que menciona Pizarro (2001): el trabajo, el capital humano, el capital físico del sector informal y las relaciones sociales. Para este estudio lo esencial es la dimensión del capital humano en el que la educación superior juega un papel importante. En esta dimensión de la vulnerabilidad social hay un aumento en la indefensión de los individuos o grupos porque éstos tienen que enfrentar más obstáculos (enseñanza media inadecuada y falta de recursos, entre otros). Si no hay aseguramiento del fortalecimiento del capital humano, hay menos probabilidad de progreso en la vida. Así, por ejemplo, las privatizaciones en educación durante las décadas de 1980 y 1990 en la región, caracterizadas por la segmentación según niveles de ingreso, han llevado a más vulnerabilidad de los estudiantes de bajo nivel de ingreso (*ibíd.*; Canales y Ríos, 2009).

### **1.3 El debate en torno a igualdad de posiciones, de oportunidades o de resultados**

Del debate acerca de la inclusión, exclusión y vulnerabilidad social llegamos al debate en torno a los distintos tipos de igualdad. Para el esclarecimiento del concepto de igualdad es importante tener en cuenta los tres tipos principales de la igualdad; principales, porque son los más nombrados y discutidos en la literatura: la igualdad de oportunidades, de posiciones y de resultados. El sociólogo francés François Dubet es uno de los autores líderes en el debate en torno a la igualdad de posiciones *versus* la igualdad de oportunidades. Estas dos concepciones de igualdad pueden ser vistas como modelos de justicia política y social y derivan de un problema común:

“buscan reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad fundamental de todos los individuos, por un lado, y las desigualdades sociales reales vinculadas a las tradiciones, la competencia de intereses y el «normal» funcionamiento de las sociedades modernas, por el otro” (Dubet, 2012: 42-43).

Por consiguiente, los tres tipos de igualdad son discutidos de manera separada y más adelante en este capítulo serán vinculados unos y otros.

### 1.3.1 Igualdad de posiciones

El modelo de la igualdad de posiciones está pensado desde la esfera del trabajo, ya que fue impulsado inicialmente durante la época del movimiento obrero<sup>3</sup> (Dubet, 2012: 44) y parte de la idea de que la justicia social se logra a través de la redistribución de riqueza "de modo que todos los individuos y grupos alcanzan un piso aceptable de condiciones de vida" (Miranda, 2016: 5). Este modelo procura reducir las desigualdades en el ingreso, en las condiciones de vida y en el acceso a los servicios. Lo particular de este modelo, y que lo distingue de su contraparte 'igualdad de oportunidades', es que no busca tanto la movilidad social de los individuos entre varias posiciones desiguales como la igualdad de condiciones de vida. Esto, debido a que el movimiento obrero no se preocupaba por o no aspiraba a cambiar su estatus social, sino que luchaba para mejorar sus condiciones de vida y de trabajo. Viéndolo así, la 'elevación' de la clase obrera no quería decir la elevación de individuos dentro de cierta estructura social, sino la elevación de la clase misma (Janmaat, Duru-Bellat, Mehaut y Green, 2013: 151). Un ejemplo que Dubet menciona para aclarar esto es la diferencia entre los hijos de obreros y los hijos de gerentes: este modelo no promete a los hijos de los obreros que tengan tanta oportunidad de llegar a ser gerente como los hijos de gerentes, sino que se trata de reducir la brecha en las condiciones de vida entre estos obreros y los gerentes (Dubet, 2012: 44). La idea de igualdad de posiciones en ese sentido es entonces llegar a una división de trabajo y remuneraciones más justas sin tener intenciones de cambiar la existente jerarquía. Críticas a este modelo de justicia social son, entre otros, que es un modelo conservador y discriminatorio en contra, por ejemplo, de las mujeres, pero también en contra de los obreros mismos porque privilegiaría a los hombres calificados y de estatus socioeconómico más alto (*ibíd.*).

### 1.3.2 Igualdad de oportunidades

Por lo mismo, se ha introducido otra concepción de justicia social durante los años más recientes: la igualdad de oportunidades. Su concepción se ha trasladado a otros grupos que los obreros, como mujeres, jóvenes y migrantes (Janmaat *et al.*, 2013: 152) y se basa más en una noción meritocrática, ya que según la igualdad de oportunidades cualquier persona debería poder llegar a cualquier posición en la sociedad (por ejemplo, en el trabajo), mientras tenga las capacidades y el talento necesarios. En vez de luchar contra la desigualdad de las posiciones sociales se lucha contra las discriminaciones por las cuales un individuo no puede acceder a posiciones iguales. Lo que dice este modelo de justicia social es que todos los individuos son fundamentalmente iguales y, por lo tanto, todos los individuos tienen el derecho a ocupar cualquier posición dentro de una sociedad de acuerdo a su mérito. Es decir, el problema según este modelo es la desigualdad en la oportunidad de acceder a puestos sociales jerarquizados, por ejemplo, la posición de gerente, por diferencias de género, orígenes culturales y/o socioeconómicos, etc. (*ibíd.*). Dubet concluye de estas afirmaciones que según este modelo entonces las desigualdades son justas en el sentido de que "todos los puestos están abiertos a todos" (Dubet, 2012: 46) y todos los individuos iguales pueden acceder a cualquier posición a través de una "competencia equitativa" entre ellos. Así, se puede decir que la diversidad es un aspecto importante de este modelo ya que el objetivo

---

<sup>3</sup> El término del movimiento obrero surgió en Europa durante la Revolución Industrial y con la llegada del capitalismo industrial. Fue un colectivo de obreros y su objetivo era proteger y reforzar sus intereses de clase dentro del sistema capitalista (Silver, 2003).

es que todos los grupos (socioeconómicos, culturales, étnicos, etc.) estén representados igualmente en "todos los escalones" de la sociedad" (*ibíd.*). Dicho esto, pues está claro que no es la intención de cambiar la jerarquía existente, sino la diversidad dentro de ella. De esta manera, la sociedad ya no estaría dividida en clases sino en grupos y el modelo aboga para que estos grupos, o su diversidad, sean vistos como algo positivo en vez de ser discriminados. Entonces, busca ir de la estigmatización al reconocimiento de la diversidad y, por tanto, se concluye que la representación de la sociedad sea cambiada totalmente desde esta perspectiva (Dubet, 2012: 46-47).

Otra manera de concebir la igualdad de oportunidades es la del filósofo Peter Westen (1985), quien ve la oportunidad como una relación triangular entre individuos o grupos a quien le pertenece alguna oportunidad; la meta, es decir, aprovechar la oportunidad y como último, los obstáculos que estén entre el individuo o grupo y lograr a aprovechar la oportunidad. Ahora bien, como dice el modelo, todos deben tener las mismas oportunidades. Si bien todos pueden tener oportunidades, no todos tienen los mismos obstáculos y de ahí que la igualdad de oportunidades implica que nadie debería tener ciertos obstáculos —como género, etnia, cultura, etc.—. (Westen, 1985: 842). Aparte del concepto de oportunidad, según Westen hay igualdad entre dos personas cuando (1) ellas han sido medidas por estándares preestablecidos, (2) luego estas mediciones han sido comparadas entre sí y (3) esta comparación muestre que las medidas fueron idénticas (*ibíd.*: 843). Lo mismo se aplica para vincular la 'igualdad' a la 'igualdad de oportunidades'. Para el, hay igualdad de oportunidades entre individuos o grupos cuando (1) las oportunidades hayan sido medidas por estándares preestablecidos, (2) estas mediciones hayan sido comparadas entre sí y (3) la comparación muestre que las oportunidades resulten ser idénticas (*ibíd.*: 844).

Las críticas más comunes a la concepción de la justicia social a través de la igualdad de oportunidades radican en que este modelo no reduce las desigualdades sociales y que es aún más conservador que el modelo de la igualdad de posiciones, puesto que "sustituye el conservadurismo de los puestos por los rigores del mérito, ya que cada cual es plenamente responsable de lo que sucede" y suele culpar a las víctimas de si no "supieron aprovechar las oportunidades que les fueron otorgadas" (Dubet, 2012: 47). Después de todo, Dubet está en favor de una combinación de los dos modelos: "una sociedad democrática justa debe necesariamente combinar la igualdad fundamental de todos sus miembros con las «desigualdades justas» que surgen de una competencia meritocrática equitativa" (*ibíd.*: 43). Además, tomando en cuenta que cada sociedad está obligada a determinar sus prioridades, el mismo autor priorizaría la igualdad de posiciones por encima de la igualdad de oportunidades, fundamentándolo en el ejemplo de que:

"no es lo mismo elegir mejorar la calidad de la oferta escolar en los barrios desfavorecidos que ayudar a los que tienen mayor mérito entre los alumnos desfavorecidos a fin de que tengan la oportunidad de unirse a la élite escolar y social" (*ibíd.*: 48).

También defiende su preferencia argumentando que si se funda una sociedad basada en igualdad de posiciones, algo que llevaría a la calidad de la vida social y la autonomía personal, es el mejor comienzo de una sociedad en que también haya igualdad de oportunidades, o en otras palabras, en que también existe la posibilidad de "circular en la estructura social (...) en función del mérito". Además de eso, afirma que por lo general existe más desigualdad social en países en que prevalece solamente el modelo de igualdad de oportunidades (*ibíd.*: 48-49).

### 1.3.3 Igualdad de resultados

Entonces, el modelo anteriormente discutido asegura que nadie sea discriminado antes de intentar aprovechar la oportunidad disponible. Como su oponente, está la concepción de justicia social a través de la igualdad de resultados, una concepción muchas veces vista como polémica. Cooray (1996) la describe a través de una metáfora comparándola con el principio de igualdad de oportunidades: esta última presume que todos empiezan la 'carrera' de la vida al mismo tiempo. En cambio, la igualdad de resultados intenta asegurarse de que todos la terminen al mismo tiempo. Así, un argumento en favor de igualdad de resultados es que las oportunidades que se le entrega a la gente están afectadas por múltiples diferencias sociales e individuales, por lo que alguna gente va a necesitar más de algo que otra gente para poder lograr lo mismo. Estas diferencias son, por ejemplo, edad, género, talentos, discapacidad, etc. (Phillips, 2004: 5). Otro ejemplo que utiliza Cooray (1996) para explicar el concepto de manera comprensible, y que varios estudiosos lo han hecho, es una frase de *Alicia en el país de las maravillas*: "Cada uno debe triunfar y cada uno debe ganar premios".<sup>4</sup> Este modelo es criticado por muchos autores porque la igualdad de resultados sería imposible de alcanzar dado que todas las personas son diferentes en muchas distintas maneras que afectan a los resultados. Ejemplos relevantes de esto son tanto los intereses y la motivación de las personas como sus actitudes para lograr algo. Por lo mismo, es difícil defender la igualdad de resultados si ella se compara entre individuos (Phillips, 2004).

### 1.4 Equidad en la educación superior

Ahora que ya fueron tratados los temas de inclusión, vulnerabilidad social y la igualdad, es hora de hacer el salto al concepto de la equidad aplicado a la educación superior. Según evidencias de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2015), los sistemas de educación superior con los mejores resultados son los que combinan equidad con calidad. Este organismo describe la equidad como un concepto que implica dos dimensiones: la del "fairness" (justicia) y la de la inclusión. La equidad en la educación se logra cuando están presentes estas dos dimensiones. La de justicia implica que ni circunstancias personales ni sociales, tales como origen socioeconómico, género, etnia, etc., impidan realizar el potencial educacional de alguien. En esta dimensión se puede reconocer la concepción de justicia social a través de la igualdad de oportunidades ya antes discutida. La dimensión de la inclusión significa que debe haber un estándar mínimo básico de educación para todos (OCDE, 2015: 44). En esta dimensión se puede reconocer la igualdad de posiciones tal como Dubet lo describió y argumentó que la combinación entre las dos concepciones –igualdad de oportunidades e igualdad de posiciones– sería lo mejor para llegar a una "competencia meritocrática equitativa".<sup>5</sup> En otras palabras, se podría decir que la OCDE concuerda con la visión de Dubet respecto al tema. Además, la OCDE argumenta que equidad en educación llevaría al fortalecimiento de la capacidad de individuos y sociedades para promover el bienestar social, responder a la recesión y contribuir al crecimiento económico (*ibíd.*). Para volver a la comparación de la equidad con los conceptos de igualdad, Zdenko (2016) comenta que la justicia a menudo es definida como igualdad y que esto es un error, ya que según ella la desigualdad no siempre es percibida como injusta, por ejemplo, cuando la desigualdad es el resultado de la capacidad, el mérito y el esfuerzo individual de alguien (*ibíd.*: 21). Así, Santiago,

---

<sup>4</sup> Traducción propia.

<sup>5</sup> Véase la sección 1.3: Debate en torno a igualdad de posiciones, de oportunidades o de resultados.



Tremblay, Basri y Arnal (2008) aclaran la diferencia entre igualdad de oportunidades y la equidad (en la educación superior): la igualdad de oportunidades se refiere a las igualdades en el acceso y en el trato que recibe el individuo dentro del sistema, mientras que la equidad se centra en las condiciones que son ofrecidas para adquirir habilidades utilizables que resulten en el éxito o fracaso del individuo en el sistema (*ibíd.*: 14). Blanco (2006) concuerda con esto diciendo que para más equidad se necesita del principio de la igualdad de oportunidades. En su visión hay que dar más a los que más necesitan y esto resultaría en una igualdad de condiciones para aprovechar las oportunidades otorgadas. De este modo, no solamente hay que ofrecer las oportunidades, sino que también “crear condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas. (...) El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos” (*ibíd.*: 8). Viéndolo así, también el concepto de igualdad de resultados se ve presente como parte de lo que es la equidad, ya que esta concepción implica que las oportunidades que se le entrega a la gente son afectadas por múltiples diferencias sociales e individuales, por lo que se debería entregar más a los que necesitan más, lo que va en la misma línea con lo que dice Blanco. No obstante, la meta real del concepto de igualdad de resultados es imposible de alcanzar por lo mismo: todos los individuos son diferentes.

De la misma manera es explicada la diferencia entre igualdad y equidad por Espinoza y González (2012), para quienes la igualdad implica una “evaluación cuantitativa” y la equidad está “asociada, además, a un juicio moral o ético que incluso podría estar sobre el espíritu de la ley” (*ibíd.*: 72). Entonces equidad significa ir un paso más allá de la igualdad, un paso ‘moral’. La equidad puede ser visto como la “búsqueda de la justicia para que exista igualdad” (*ibíd.*).

A base de lo anterior, hay que tener en cuenta que la equidad es un concepto relativo y relacional, o sea, tiene que ver con perspectivas y aspiraciones de los grupos sociales y con la exigencia de reconocimiento de derechos y mecanismos para cumplir esas expectativas en un contexto social o nacional específico.

En cuanto a la inequidad en educación superior, cabe destacar que ésta es motivo de inequidad en niveles previos a la educación superior. Si las oportunidades educacionales anteriores a la educación superior resultaron en que los individuos no tuvieran los requisitos previos para acceder o quizás no tuvieran la convicción de que la educación superior era una opción para ellos, su participación en ella se verá desfavorecida a pesar de la posibilidad de que sí posean las capacidades y el potencial necesarios (Santiago *et al.*, 2008: 13). Según los mismos autores hay equidad en la educación superior cuando “el acceso a, la participación en y los resultados de [la] educación superior están basados solamente en la aptitud innata y el esfuerzo de estudio de cada individuo” y entonces no puede ser que el logro de potencial educacional a nivel terciario sea resultado de circunstancias sociales y/o personales. Agregan que el objetivo general de la equidad en educación superior es que haya una población de estudiantes que refleje de mejor manera la composición de la sociedad completa (*ibíd.*: 14).

#### **1.4.1 Acceso (in)equitativo**

El objetivo de un estudio de Espinoza y González (2012) era analizar el impacto de políticas públicas basadas en equidad en el sistema de educación superior en Chile (1990-2007). El estudio muestra que la cantidad de recursos se había incrementado notablemente y también la matrícula para todos los sectores. Entonces, la masificación del acceso a la educación superior había tocado a toda la sociedad. Una de las conclusiones era, sin embargo, que en cuanto a nivel

socioeconómico no se había logrado la equidad en el acceso. Estos resultados indican que a pesar de la masificación en el acceso a educación superior –algo que podemos ver como igualdad de posiciones (Tessio Conca y Giacobbe, 2014)– no necesariamente significa que también haya más equidad. Otros autores argumentan que con la expansión y la masificación las inequidades no han desaparecido, sino que se han vuelto más sutiles y más difíciles de analizar (Santiago *et al.*, 2008: 19). Agregan que la equidad en el acceso es crucial para asegurar la movilidad social y que si no hay equidad en el acceso, esto incluso puede llevar al deterioro de ella (*ibíd.*: 17). En el estudio de Espinoza y González (2012), la equidad en el acceso a educación superior –en el contexto latinoamericano, y en específico de Chile– es abordada de manera sucinta desde dos distintas teorías: la teoría crítica y la teoría funcionalista. La primera adscribe el acceso inequitativo al funcionamiento del sistema económico neoliberal y dice que éste genera relaciones desiguales entre grupos sociales. La teoría funcionalista adscribe las desigualdades en el acceso a las habilidades y la motivación de los individuos, aunque también podrían estar generadas por la ineficacia en los sistemas educacionales y económicos. El enfoque funcionalista ve la desigualdad en general como algo natural y ‘buena’ para la sociedad en el sentido de que funciona como un “mecanismo de selectividad” de los talentos desiguales entre individuos (Espinoza y González, 2012: 72-73). En cambio, la teoría crítica está totalmente en contra de la desigualdad y cree que la educación debería servir como generador de movilidad social y económica.

Como fue planteado en la parte anterior, para que haya equidad se necesita de acceso y progreso en la educación superior para la mayor cantidad de individuos posible, sin que este acceso y progreso sean resultados de circunstancias sociales ni personales. En este estudio será más importante la circunstancia socioeconómica. Para lograr equidad en el acceso a educación superior Espinoza y González (2012) proponen que es necesario cambiar en el sistema la selectividad, como uno de los aspectos principales de éste, ya que:

“La superposición entre talento y privilegios en sociedades fuertemente segmentadas como las latinoamericanas introduce una especial tensión al debate sobre equidad en la educación superior, dado que el acceso y el progreso académico (y según esto, presumiblemente el talento) se concentrarían en las élites sociales” (74).

Por lo tanto, el presente estudio parte de la idea de que todos talentos están distribuidos igualmente en todos sectores de la sociedad (Gil, 2016, entrevista) y que para que todos los talentos en todos los sectores tengan la oportunidad de desarrollarse, es crucial que exista equidad en la educación superior. En este caso, el acceso equitativo es un primer paso.

## **Conclusión**

En resumen, para que haya equidad se tiene que cumplir cierto nivel de igualdad de posiciones, lo que significa que todos tengan que disponer de igualdad de posiciones, teniendo en cuenta que desde esta perspectiva no sería deseable la movilidad social o cambiar la estructura social; en combinación con la igualdad de oportunidades, que sí parte de la idea que todos son iguales en cuanto a oportunidades, ya se pertenezca a la clase baja o a la clase alta, todos deberían tener la misma oportunidad para llegar a esa posición de director, por ejemplo. Partiendo de esta base, si se agrega el aspecto de la discriminación positiva –“tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen”– en ventaja de los que necesitan más para lograr lo mismo, en otras palabras, los que están en situación de vulnerabilidad social, que otros individuos o grupos (algo

que falta en la implicancia de igualdad de oportunidades y que está presente en la de igualdad de resultados), se logra la equidad. En el marco de este estudio, es importante que para lograr una educación inclusiva, exista equidad para que justamente todos los sectores de una sociedad estén incluidos. Entonces, para los grupos que están desfavorecidos por causas de su origen socioeconómico, entre otros, es necesario que el concepto de equidad prevalezca. Esto al final lleva a una sociedad más próspera en su totalidad. En este estudio en particular se trata de equidad en el acceso a educación superior. En base al discurso llevado a cabo en este marco teórico, se argumenta que un acceso equitativo a la educación superior sirve como mecanismo para la inclusión social y que ésta implica que la educación debe estar capaz de atender a la diversidad existente, partiendo de la idea de que los talentos están distribuidos igualmente en todos sectores de la sociedad.

## Capítulo 2

# La exclusión en el acceso a la educación superior en Chile

El objetivo de este capítulo es darle un contexto histórico y social a la problemática discutida en esta tesis: la inequidad en el acceso a la educación superior. Por ello, primero se da una visión general del desarrollo de la educación superior en Chile, con el fin de comprender la situación actual. El énfasis de esta visión general es puesta, primero, en la Reforma universitaria de 1967 y luego en el periodo de 1980 hasta el presente, por el hecho de que la reforma de la educación en aquel año provocó cambios drásticos en la educación superior y desde entonces ha persistido este modelo de ajuste estructural. A consecuencia del curso de la historia de la educación superior, todavía hoy existen barreras de acceso para algunos grupos de la sociedad chilena. Algunas de aquellas barreras son presentadas en la parte siguiente. Además, varios estudios argumentan que los mecanismos de selección que existen actualmente para acceder a la universidad son en parte una explicación de las barreras existentes. Por lo tanto, se exponen los diferentes mecanismos de selección que han existido en el curso de la historia y los que están en función hoy en día. Asimismo, dichas barreras estructurales no pasan desapercibidas: durante las últimas dos décadas se toma cada vez más iniciativas para “equiparar la cancha” en el acceso equitativo. Algunas de estas iniciativas, como la acción afirmativa, son discutidas al final de este capítulo, lo que a la vez sirve como introducción al estudio específico del Programa Propedéutico.

### 2.1 La educación superior en Chile: su desarrollo a partir de los años 60

En un periodo de casi 120 años se consolida el sistema de educación superior (SES) en Chile. Este periodo se demarca por la creación de la Universidad de Chile en 1842 como inicio del sistema desarrollado por el Estado chileno (OCDE, 2012), y termina en 1956, con la creación de la Universidad del Norte. Es desde entonces hasta el año 1981 que son solo ocho las universidades que existían en el país y así formaron el núcleo institucional básico de la educación superior (ES). Entre estas universidades había dos estatales, tres privadas de carácter católico y tres privadas laicas. Todas obtenían recursos del Estado y el reconocimiento de ser autónomas. Durante este periodo el Estado no intervenía explícitamente en la coordinación y la conducción de la ES (Brunner, 1993; 2008). El papel del Estado aquí era más bien “autorizar o patrocinar la creación de nuevas instituciones y asegurar la gratuidad de la enseñanza mediante la provisión de los fondos requeridos para la operación de las universidades” (*ibíd.*: 123). Entonces, se puede apreciar que la enseñanza superior era gratuita en aquella época (Casanova, 2015: 136; Brunner, 1993) y se conformó originariamente a partir de la voluntad del Estado, por un lado, y de la Iglesia Católica, por el otro; o “separada y en pugna”, como afirma Brunner (2008: 116). En este tiempo, el único requisito para acceder a la ES era el grado de bachiller, lo que implicaba rendir exámenes tipo ensayo después del egreso de los establecimientos secundarios (Casanova, 2015: 81; Donoso y Schiefelbein, 2007: 9).

A pesar de la gratuidad de la época, no todos los sectores de la sociedad ingresaban equitativamente a la ES: los mismos autores agregan que la universidad se podía caracterizar como de las élites para las élites, ya que en 1955 sólo tres a cuatro jóvenes de cada cien entraban a la universidad y dada la autonomía de las universidades, el Estado tampoco intervenía para

cambiar algo en este patrón de ingreso. Además, Casanova (2015) señala que las inequidades y dificultades en el acceso en parte eran consecuencias de algunos establecimientos secundarios que no tenían en orden los planes de estudios requeridos. Otra razón era la situación económica de muchos alumnos, no obstante, la gratuidad (*ibíd.*: 83-84). La baja tasa de escolarización superior seguía siendo baja hasta aproximadamente diez años después (Brunner, 2008: 118).

### **2.1.1 La Reforma universitaria (1967-1973)**

Esta baja tasa de escolarización superior cambió en los años sesenta y setenta cuando se expandió la cobertura educativa en toda la región. El motivo para ello fue que la educación en esa época empezó a verse como instrumento de movilidad social y, por lo tanto, mejoraría las condiciones de vida de las personas (Espinoza y González, 2012: 71). Así también en Chile, a diferencia de los años anteriores, se triplicó la tasa bruta de participación durante la Reforma universitaria<sup>6</sup> (el periodo que duró de 1967 hasta el 1973) (Brunner, 2008: 133), por lo que se puede decir que este periodo representa “el tránsito desde un sistema elitista a uno ya en fase de masificación” (*ibíd.*: 128). Otra característica importante de este periodo fue la transformación en el gobierno universitario, visto que tuvo lugar una democratización interna de las universidades donde llegó a haber más espacio para participación mediante la elección directa de los académicos, directivos y representantes estudiantiles. Junto a la mayor participación democrática en la estructura de autoridad tuvo lugar una politización de la vida universitaria, un fenómeno que Brunner utiliza para luego explicar la intervención político-administrativa del Gobierno militar en 1973.

A pesar de la politización de la vida universitaria, la relación entre el poder estatal y el gobierno universitario no cambió durante estos años de Reforma. El Estado continuaba proveyendo de recursos fiscales a todas las universidades, mientras estas mismas seguían gozando de autonomía completa en lo académico. Relevante para este estudio de ese periodo es que la expansión de la matrícula generara un “proceso de diferenciación interna de las universidades, tanto horizontal como vertical, agregándole nuevas actividades” (Brunner, 2008: 133). Un ejemplo de aquellas actividades era la introducción de cursos de extensión dirigidos a sectores sociales pobres<sup>7</sup>, debido a la apertura de la universidad a su entorno. Con esta apertura se logró una ampliación en el acceso y mediante las actividades dirigidas a públicos no tradicionales se logró un ingreso de alumnos más variado que antes (*ibíd.*).

Aparte de la ampliación en el acceso, también se introdujo un nuevo mecanismo de selección en este periodo: la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que operaba con procesos de selección múltiple (Donoso y Schiefelbein, 2007: 9) y fue implementada por primera vez por la Universidad de Chile en 1965. Desde el año 1967 se implementó a nivel nacional en las otras siete universidades ([uchile.cl](http://uchile.cl)) con la idea de que era una prueba independiente de las circunstancias sociales de alguien. Además, la idea de las pruebas de selección era única en la región porque en Chile prevalecía la noción de que estas pruebas de selección de ingreso

---

<sup>6</sup> La Reforma universitaria se desarrolló bajo la influencia de, por un lado, el contexto internacional (la Guerra Fría, la Revolución Cubana, entre otros) y, por el otro, el contexto interno, en el que junto a las tendencias internacionales se vivía “un ambiente nacional proclive a las ideas de cambio e integración social de los grupos más desfavorecidos, sustentado en fuertes organizaciones estudiantiles” ([memoriachilena.cl](http://memoriachilena.cl)).

<sup>7</sup> Un ejemplo es la creación del Departamento Universitario Obrero Campesino (DUOC), una iniciativa de un grupo de estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Santiago en el año 1968, con el fin de organizar actividades de capacitación en medios obreros como artesanía, secretariado, instalaciones eléctricas entre otros. En 1974 se convertiría en Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica ([duoc.cl](http://duoc.cl)).

filtraban a los estudiantes talentosos y que las universidades en las cuales regía un sistema de selección eran vistas como mejores que las que no lo tenían (Donoso y Schiefelbein, 2007: 9-10).

### 2.1.2 La reforma de 1980

La Reforma universitaria, y con ella el ambiente nacional proclive a las ideas de cambio, fue cancelada abruptamente con el golpe de Estado en 1973. La larga tradición de autonomía de las universidades fue anulada y el Gobierno militar impuso un control estricto sobre las universidades. Bajo el contexto de la dictadura y la ideología neoliberal se llevó a cabo otra reforma en 1980, que tuvo como consecuencia cambios drásticos y de gran impacto en el SES chileno. De allí en adelante se partía de la idea de que “donde termina esa responsabilidad estatal, empieza a operar el mercado” y, además, que la ES debía ser provista por la iniciativa privada (Corvalán y García-Huidobro, 2015: 1).

Brunner (1986, 1993, 2008) distingue tres objetivos principales de esta Reforma. El primero era abrir el SES, es decir, la creación de nuevas instituciones de educación superior (IES), las cuales eran privadas, fue facilitada. Segundo, la diversificación de la ES que resultó en la creación de tres niveles<sup>8</sup> en el SES: las universidades, los institutos profesionales (IP) y los centros de formación técnica (CFT) de nivel académico a técnico respectivamente. El tercer objetivo de la Reforma era la reestructuración del sistema de financiamiento de las IES. Donde antes el Estado financiaba todas las universidades, ahora estos costos fueron transferidos parcialmente a los estudiantes y sus familias a través del cobro de aranceles (Brunner, 1993, 2007; Corvalán y García-Huidobro, 2015). Hay que tener en cuenta que antes de la reforma de 1980 también existía pago a través del sistema de arancel diferenciado, pero éste era calculado en base a la situación socioeconómica de los estudiantes y el ingreso familiar (BCN, 2011). Lo que el Estado sí financiaba eran las ocho universidades del Consejo de Rectores de Universidades chilenas<sup>9</sup> (CRUCH) que siempre habían obtenido recursos del Estado. Este financiamiento fue hecho por medio del Aporte Fiscal Directo<sup>10</sup> (AFD) de manera regresiva, y por medio del Aporte Fiscal Indirecto<sup>11</sup> (AFI) de manera progresiva con el objetivo de estimular la competencia entre las universidades que, según este paradigma, llevaría a desarrollar mayor calidad (Brunner, 2007: 160). En la próxima parte se entra más en detalle sobre las consecuencias del AFI en la selección de estudiantes.

A causa de la facilidad de crear nuevas IES hubo un fuerte aumento de IES entre 1980-1990: de ocho en 1980 a 310 en 1990. Cabe destacar que el aumento fue entre los IP, los CFT y las universidades privadas, ya que se permitió la creación de universidades estrictamente privadas, de carácter distinto a las tradicionales privadas, que habían sido creadas por ciertas corporaciones o fundaciones sin fines de lucro. Como resultado, las IES privadas llegaron a predominar en el escenario de la ES y esto, a su vez, resultó en la expansión de matrícula, por el

---

<sup>8</sup> Estos tres niveles en la ES siguen en pie hoy día. Esta tesis habla principalmente de las universidades.

<sup>9</sup> El CRUCH fue creado en 1954 como un “organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación”. Actualmente está compuesto por 27 universidades estatales y públicas no estatales y su objetivo es contribuir en el ámbito de la ES. El CRUCH es presidido por el ministro/a de educación (consejodirectores.cl).

<sup>10</sup> El AFD es el “más importante instrumento de financiamiento basal que el Estado destina a las universidades del CRUCH”. Actualmente consiste en un subsidio de libre disponibilidad lo cual es dividido en 95% conforme a criterios históricos y 5% a criterios respecto al desempeño anual de las universidades CRUCH (mecsup.cl).

<sup>11</sup> El AFI también es un instrumento de financiamiento y es asignado cada año por el Estado a todas las IES que contengan los 27.500 mejores puntajes de los estudiantes matriculados en su primer año (mecsup.cl).

hecho de que había nuevas oportunidades de entrar. Por lo mismo la expansión ocurrió sobre todo en lo que era nuevo: los IP, los CFT y las universidades privadas (Brunner, 1993, 37-38).

### 2.1.3 La educación superior a partir de 1990

El periodo posterior al retorno a la democracia en 1990<sup>12</sup>, no partió con una reforma como los periodos anteriores, sino más bien con algunos ajustes al SES que había. Alguno de estos cambios era la restauración de la autonomía de las IES que eran financiadas por el Estado y así volvió el autogobierno a las universidades públicas. El sistema de financiamiento no fue tocado, pero el gasto en la ES sí fue aumentado. Esta inversión fue dirigida a becas para que alumnos que no tenían los recursos suficientes pudieran estudiar y a ampliar la organización de préstamos estudiantiles, entre otros (Brunner, 1993: 40-41). Por lo tanto, vale decir que este periodo se caracteriza más que antes por sus ideas de equidad, la igualdad de oportunidades y la reducción de la pobreza (Corvalán y García-Huidobro, 2015; Cox, 2012). Sin embargo, el mercado como principio regulador, seguía en pie y existieron diversas críticas al respecto:

“«La lógica del mercado ha demostrado que perjudica discriminatoriamente a los más pobres.» En la educación de los más pobres, si se quiere implementar políticas tendientes a equidad social, se requiere la participación del Estado. (...) El aporte de los padres como mecanismo alternativo de financiamiento contribuye a una desigualdad creciente” (Corvalán y García-Huidobro, 2015: 8).

Dicha crítica poco a poco se empezó a escuchar en la sociedad chilena. Una primera consolidación de esta crítica a los problemas institucionales que afectan la calidad y equidad en el SES fue representada por la Revolución de los Pingüinos<sup>13</sup> en 2006, en la que los alumnos secundarios pusieron énfasis en que la educación era “el punto de entrada hacia una mayor igualdad y justicias sociales” (*ibíd.*: 9). En este mismo año se puede ver que la entonces ministra de Educación estaba de acuerdo con esta visión:

“Es cuestión de mirar alrededor y constatar que el sistema económico neoliberal que nos rige permite solo a los que tienen dinero acceder a una educación de mejor calidad (...). El Estado debe asegurar el acceso a la educación pública y gratuita; a todos quienes tengan mérito y cumplan con los requisitos de admisión” (*ibíd.* 12).

En la cita precedente se evidencia que el tema de acceso para todos está presente en la agenda nacional en este periodo. También habla de los “requisitos de admisión”. Desde el 2003 rige la Prueba de Selección Universitaria (PSU) —en reemplazo de la Prueba de Aptitud Académica (PAA)— como mecanismo de selección en la ES, una prueba que hoy día es vista por muchos como segregadora. Este tema será discutido en más detalle en la sección 2.2. El punto importante de las citas anteriores es que se estaría en el camino hacia una mayor equidad en la educación superior a través de la demanda al respecto desde la sociedad civil. La Revolución Pingüina puede ser vista como un hito aquí (Cox, 2012; Román, 2013). Los movimientos estudiantiles que estallaron en el 2011 confirman esto claramente. Estos movimientos rechazaban la educación de mercado y su objetivo era recuperar la educación “como un derecho

---

<sup>12</sup> En el periodo de 1990 a 2010 estuvieron en el poder gobiernos de centro-izquierda.

<sup>13</sup> La Revolución Pingüina implica las manifestaciones en el 2006 por los estudiantes secundarios en que reivindicaron a discutir temas “de nuestro orden educativo instalados en dictadura” (García-Huidobro, 2009: 206) y las desigualdades sociales y económicas que se ven reflejadas en la ES (Román, 2013).

social y humano universal” y que la educación entendida como un derecho social era “en primer lugar inclusiva” (Corvalán y García-Huidobro, 2015: 14). La demanda de dichos movimientos más relevante para este estudio es el acceso a la ES con equidad, calidad y heterogeneidad social.

### 2.1.4 La paradoja de la educación superior chilena

Algo deducible de lo hasta aquí discutido es, como muchos lo denominan, la paradoja del sistema educativo chileno y su carácter incluyente y a la vez excluyente. En el gráfico 1 se puede apreciar la expansión de la cobertura de ES desde 1990 a 2009. En todas las capas de la sociedad, por lo menos, se ha doblado la participación de estudiantes en el sistema universitario. Por lo tanto, según Brunner (2005), el país no está en crisis en cuanto a desarrollo educacional, es decir, Chile está progresando sostenidamente en educación y ES.

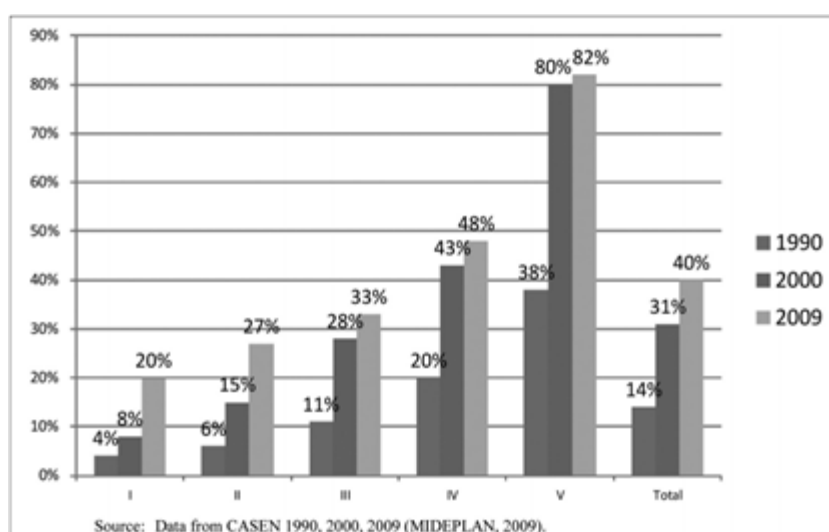


Gráfico 1. Participación en ES por quintil (Gil y Del Canto, 2012: 68).

Sin duda, los progresos obtenidos en cuanto a acceso y participación son substanciales y, como se ha dicho, subraya su paso en el camino hacia mayor equidad. Pero, “el peso de las desigualdades” (*ibíd.*) está pesando; las cifras lo demuestran y la sociedad civil está consciente de esta realidad, manifestándose.

La inmensa expansión de matrícula indica que sí existe inclusión en la ES en Chile. El acceso está al alcance de todos. Se podría decir que el problema, entonces, no está tanto en el acceso, sino en la calidad. Hay educación para todos, pero se accede a la educación de acuerdo a lo que se pueda pagar. Los con más recursos van a obtener educación de mejor calidad. Y he aquí el punto de exclusión en la ES chilena. En este sentido la exclusión es relativa, no absoluta. Las grandes diferencias socioeconómicas son las que determinan la calidad de la educación a que se pueda acceder. Además, los estudiantes que quieren entrar a la ES ya vienen marcados por la educación básica y media. Si se tienen los recursos, es lógico que se vaya a seguir estudios en establecimientos básicos y secundarios de buena calidad. Estos tipos de establecimientos (por lo general, los mejores son los privados pagados) preparan mejor a sus alumnos para seguir estudios superiores, al contrario de lo que pasa, en general, en establecimientos municipales o subvencionados. Los alumnos que egresan de estos últimos probablemente no accedan a la ES o



entren a IES no selectivas. Por lo tanto, hay inequidad en la ES en el sentido de que no hay iguales oportunidades en acceder a una ES de calidad. Esa es la paradoja de Chile: hay educación para todos, hay una cobertura inmensa en comparación con otros países en la región, y esto indica inclusión social. Al otro lado, la ES en Chile es excluyente porque los estudiantes que sí tienen los talentos necesarios, pero no cuentan con los recursos, no pueden acceder a una universidad de calidad. La educación disponible está severamente segregada porque no hay muchos colegios en los que se combinen alumnos de origen socioeconómico bajo y alto y este mismo contexto determina las oportunidades de alguien a acceder a las mejores IES, las más selectivas, las de mejor calidad. Hoy, Chile es mucho más rico y desarrollado que hace décadas atrás, pero también más desigual (Gaete, 2016).

## 2.2 Diagnóstico de las barreras estructurales de acceso

Siguiendo la línea de la paradoja, en la última sección del capítulo anterior también fue mencionada la masificación en la ES en Chile y que ésta había tocado a todos sectores de la sociedad. Sin embargo, este hecho no había llevado consigo equidad en el acceso en cuanto al nivel socioeconómico de los estudiantes (Espinoza y González, 2012). Críticas de los mismos autores, y de otros actores educativos como los movimientos estudiantiles anteriormente descritos, son entre otros que el acceso se concentraría en las élites sociales. Incluso Heras (2009) argumenta que el SES actual no presta igualdad de oportunidades a estudiantes de los grupos socioeconómicos más vulnerables. Otro autor concuerda con esto diciendo que la exclusión social en la SES actual implica que:

“El incremento del acceso, sin incrementar las oportunidades de éxito y reservando la educación de bajo estatus para los grupos de bajos ingresos, se configura como una nueva forma de exclusión social al interior de la educación superior” (Casanova, 2015: 48).

Dentro de la complejidad de lo que es el SES en Chile hoy día, se destacan tres puntos principales que son vistos como dicha exclusión social o, en otras palabras, barreras estructurales de acceso que reproducen la inequidad: los mecanismos de selección (sobre todo la PSU), el financiamiento estatal (el AFI) y los altos costos de las carreras universitarias. O sea, poder acceder a y proceder exitosamente en la ES está altamente relacionado con el origen socioeconómico del estudiante (Román, 2013, 2013b; Heras, 2009; Gil y Bachs, 2008; Gil y del Canto, 2012; Ulloa, Gajardo y Díaz, 2015; Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014).

Asimismo, un estudio de Koljatic y Silva (2010) revela que la PSU es perjudicial para los estudiantes de grupos vulnerables. Esta prueba reemplazó a finales de 2003 a la PAA como mecanismo de selección para entrar a la ES. El argumento para su reemplazo fue que una prueba más enfocada en el currículo<sup>14</sup> llevaría a la reducción de brechas entre los estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos; sin embargo, como se evidencia en el gráfico 2, aun lo contrario ocurrió (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Heras, 2009). En el gráfico 1 también se puede ver las significantes diferencias de rendimiento escolar según el nivel de ingreso familiar.

---

<sup>14</sup> Se trata de pruebas estandarizadas sobre conocimientos obligatorios en lenguaje y comunicación, matemáticas y opcionalmente en ciencias sociales o ciencias naturales (sistemadeadmision.consejodirectores.cl).

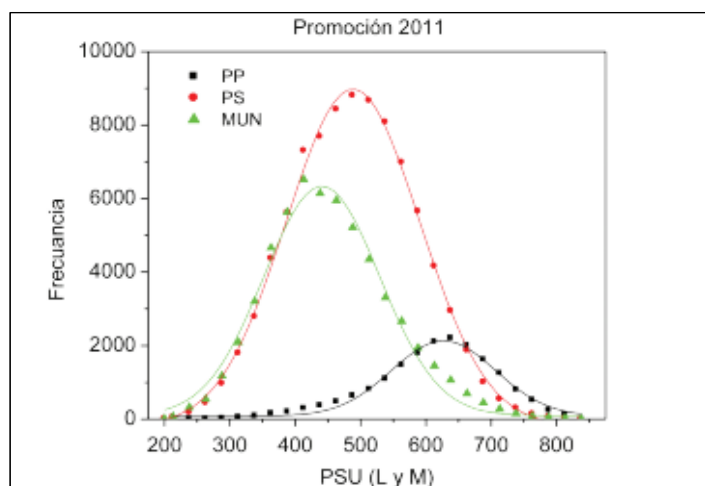


Gráfico 2. Admisión a la ES 2011 (Orellana, Moreno y Gil, 2015).

Los alumnos provenientes de colegios municipales (MUN) tienen un promedio de puntaje en la PSU mucho más bajo que los alumnos de colegios privados. Por lo mismo, teniendo en cuenta que la calidad en los PP es más alta que en los MUN, se podría decir que la PSU “hizo que aumentaran las brechas de calidad en los resultados entre colegios municipales y privados” (Heras, 2009: 30). También es de singular importancia agregar que los alumnos que rinden la PSU, de esta manera no son evaluados en igualdad de condiciones (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007; Ulloa, Gajardo y Díaz, 2015; Gil y del Canto, 2012) ya que “la PSU ha marcado las posibilidades de ingreso de los estudiantes a la universidad en virtud de su origen socioeconómico y del tipo de establecimiento de origen (Ulloa, Gajardo y Díaz, 2015: 36). Román (2013) respalda esto diciendo que en el 2013 tres de cada cuatro alumnos pertenecientes al 20% más rico de los chilenos accedían a la ES, mientras solo uno de cada siete alumnos del quintil I<sup>15</sup> accedía a ella. Además, agrega que, para poder recurrir a la mayoría de las becas disponibles, es necesario tener cierto mínimo de puntaje en la PSU, lo que muchas veces significa que los que más lo necesitan no pueden postular a estas becas (*ibíd.*). Partiendo de la idea que los talentos académicos y el mérito están distribuidos igualmente en todos sectores de la sociedad, se puede decir que lo que se mostró en los gráficos uno y dos y lo que se dijo anteriormente, son evidencias de la exclusión social y segregación en la sociedad chilena hoy en día.

Cabe destacar que, basándose en estos datos, es solo lógico que también la formación de expectativas educativas se vea afectada negativamente en el sentido de que los alumnos de colegios MUN y en contextos más vulnerables tienden a tener bajas expectativas respecto a perseguir estudios superiores en comparación con alumnos de colegios privados y provenientes de clases más altas (Acuña *et al.*, 2009).

En cuanto al financiamiento estatal, las universidades que matriculan a los estudiantes con los 27.500 mejores puntajes obtenidos en la PSU, reciben el AFI con la idea de que la competencia entre diferentes universidades llevaría a más calidad. La crítica común que va en contra este sistema de financiamiento es que de esta forma las universidades privilegiarían a estudiantes con un alto puntaje en la PSU y minimizarían las Notas de Enseñanza Media (NEM<sup>16</sup>).

<sup>15</sup> Los quintiles son la medida socioeconómica para calificar a la población chilena de acuerdo a sus ingresos en que el quintil I pertenece al ingreso per cápita familiar más bajo y el quintil V al más alto (noticias.universia.cl).

<sup>16</sup> El NEM se usa, junto a la PSU y el Ranking, como uno de los factores de selección para el ingreso a las universidades del CRUCH y las privadas adscritas al sistema (psu.demre.cl). El NEM tiene una ponderación mínima de 20%, el resto se distribuye de acuerdo “al valor que asigne cada universidad y carrera a los resultados de la PSU” (Román, 2013: 265).

Estos estudiantes, como se ha señalado, son por lo general también los estudiantes de origen socioeconómico alto. Según este sistema de financiamiento se considera, entonces, que los mejores alumnos son los que obtienen altos puntajes en la PSU. Esto fue generando un paradigma, como afirma González (2016),<sup>17</sup> en que la gente cree que un alumno que tiene un buen puntaje en la PSU es un buen alumno y, por lo tanto, la prueba podría predecir quien sea exitoso en la ES.

No obstante, Gil y González (2010) nombran cifras de un informe del OCDE (2009) que evidencian que los mejores alumnos no siempre se encuentran dentro de este grupo denominado como tal, ya que bajo este sistema entre 1998 y 2002 solo un 46,3% de todos los estudiantes en las universidades chilenas se tituló y, además, sólo un 8,6% de los graduados logró titularse dentro de los cinco años teóricamente considerados en los programas. Además, González (2016)<sup>18</sup> agrega que hoy en día aproximadamente uno de cada dos estudiantes que ingresa a la universidad se titula, algo que “destruye el carácter predictor que tendría esta prueba” (*ibíd.*) y según Castañeda (2016)<sup>19</sup> el AFI es “un subsidio que premia el capital social de los alumnos y sus familias”.

A causa de estas fundadas críticas, se logró que en el año 2013 el Ranking de Notas<sup>20</sup> fuera incorporado en la batería de selección de las IES adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA<sup>21</sup>). El Ranking se incorporó basándose en estudios que evidenciaron que estudiantes que obtienen los mejores promedios de notas en sus establecimientos, también obtendrán mejores desempeños durante sus estudios superiores (Gil, Paredes y Sánchez 2013; Román, 2013). Es importante tener en cuenta aquí el término de establecimientos, ya que los NEM de distintos colegios no son comparables en el sentido de que, por ejemplo, una nota 6 obtenida en un colegio privado no es lo mismo que un 6 obtenido en un colegio municipal; no refleja el mismo aprendizaje (Gil y González, 2010).

Otra barrera implica que los estudiantes que quieren estudiar en cierta universidad muchas veces no pueden entrar a la de su elección por el hecho de no tener el puntaje necesario. Así, generalmente los alumnos de quintiles más bajos, no tienen otra opción que o no estudiar, o entrar a alguna universidad privada no selectiva que en muchos casos no está acreditada, lo que, por lo general, significa que es de menos calidad. Según Heras (2009) esto es “otro mecanismo de exclusión porque a estos estudiantes no se les proporciona una enseñanza de calidad” (*ibíd.*: 55).

### 2.3 Iniciativas para un acceso más equitativo

Koljatic y Silva (2010) decidieron abordar la brecha social que se visibilizó a través de los estudios que se hicieron sobre la PSU desde el lado positivo: lo ven como el incentivo para actuar sobre esta realidad. Se visibilizaron los errores que se cometieron en este mecanismo de

---

<sup>17</sup> Entrevista con la autora.

<sup>18</sup> Entrevista con la autora.

<sup>19</sup> Entrevista con la autora.

<sup>20</sup> En las palabras de Román (2013) “el Ranking consiste en ordenar los alumnos según rendimiento en la enseñanza media, relativo a sus compañeros de egreso del mismo establecimiento escolar. Esta medida de habilidad relativa (o ranking) compara al alumno respecto a sus pares (que se desenvuelven en un mismo contexto y entorno), por lo que podría ser indicativa respecto de las proyecciones académicas del estudiante” (*ibíd.*: 266).

<sup>21</sup> Las universidades que son parte del SUA son las 27 universidades pertenecientes al CRUCH además de nueve universidades privadas. Este conjunto de universidades utiliza el sistema de selección de estudiantes de carácter estandarizado que actualmente consiste en la PSU, las NEM y el Ranking ([sistemadeadmision.consejodirectores.cl](http://sistemadeadmision.consejodirectores.cl)).

selección y nombran esto como uno de los motivos por lo que varios actores educativos decidieron tomar la iniciativa a través del diseño de programas de admisión alternativa, como los programas Propedéuticos (*ibíd.*: 19). Dichos programas hoy día están implementados en la mayoría de las regiones a lo largo del país con el objetivo de incluir en la ES a los estudiantes en contextos vulnerables con relativamente altos rendimientos escolares<sup>22</sup> para ofrecerles una vía alternativa de acceso. Estos estudiantes quedan fuera de la ES con el sistema de acceso actual y, por lo tanto, a través de los propedéuticos se procura aportar a un sistema de acceso más equitativo (Román, 2013; Gil y del Canto, 2012; Ulloa, Gajardo y Díaz, 2015).

Programas o políticas que son especialmente diseñados para grupos sociales que son históricamente excluidos se denominan como acción afirmativa (Leyton, 2015: 11). Normalmente se trata de medidas temporales y en la ES en específico la acción afirmativa tiene como objetivo:

“compensar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo en el acceso, permanencia y finalización de estudios a los grupos más vulnerables de la discriminación y exclusión social, inherentes a sociedades con grandes brechas de desigualdad social” (Catalán, 2013: 54).

Entonces, la idea principal de la acción afirmativa es tratar de forma diferenciada y preferencial a los grupos sociales que están en una situación de discriminación o exclusión. Según Reynaga (2011), se basa en los principios de justicia y equidad y, justamente a través de este trato diferencial y preferencial (también la llamada ‘discriminación positiva’), se le brinde la igualdad de oportunidades a aquellos grupos excluidos. Así, Kodelja (2016) comprende la igualdad de oportunidades como una cuestión de justicia y, en particular, como una justicia compensatoria que corrige las injusticias que se le han producido a un individuo o grupo en el pasado que le colocó en una situación de desventaja en comparación con el resto de la sociedad (*ibíd.*: 16). El autor nombra la acción afirmativa como sinónimo de discriminación positiva. Leyton (2015) habla de las diferentes dimensiones discursivas que la acción afirmativa puede subrayar. Como ejemplos nombra diversidad, meritocracia, justicia social e inclusión y, además, señala las diferentes categorías en que se puede enfocar como género, étnica, raza, barrios y estatus socioeconómico. Asimismo, clasifica la acción afirmativa actual en Chile como más tendiente a las ideas de inclusión social y meritocracia (*ibíd.*: 12).

### **2.3.1 Iniciativas del tipo propedéutico**

Siguiendo la línea de Leyton (2015), los programas propedéuticos en Chile se pueden adscribir a la noción de inclusión social y meritocracia dada la discriminación positiva que se le otorga al grupo de estudiantes desfavorecidos socioeconómicamente, pero con alto rendimiento escolar, es decir, estudiantes de excelencia dentro de su contexto.

A pesar de la evidente inequidad existente en el sistema de ingreso a la ES, las políticas educacionales no han podido corregir este fenómeno. En este marco, varias instituciones universitarias han decidido enfrentar con sus propios medios y “desde su ámbito de acción

---

<sup>22</sup> Con alto rendimiento escolar se quiere decir que los estudiantes con talentos académicos no solamente poseen un don innato de facilidad para el estudio (la capacidad intelectual o inteligencia), sino también “la articulación entre inteligencias y esfuerzos desarrollados de forma sistemática en el periodo escolar” (Leyton, 2006: 15). En otras palabras, se podría decir que el gusto para el estudio y el esfuerzo personal también son factores importantes.

institucional muy acotada” esta inequidad, incluyendo algunas de las universidades más selectivas (Figuroa *et al.*, 2014: 2). Algunos ejemplos que se han ido implementando en años recientes, que muestran similitudes con los programas Propedéuticos, son el programa de Talento+Inclusión (T+I) en la Pontificia Universidad Católica, el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) en la Universidad de Chile y el Programa de Equidad en la Universidad Diego Portales. Los tres ejemplos parten del principio de acceso equitativo a la ES. Por otro lado, está la Red de Propedéuticos, que está conformada con el patrocinio de la UNESCO por todas las universidades que en el país desarrollan programas con bases comunes (Figuroa *et al.*, 2014). En 2007 el Propedéutico fue, por primera vez, implementado en la Universidad de Santiago de Chile (USACH) y en 2015 la Red contó en total con 17 universidades con su Programa Propedéutico (Orellana, Moreno y Gil, 2015).

A continuación, se da una visión de los contenidos del programa Propedéutico-USACH, que implica una etapa preparatoria para los estudios universitarios. La mayoría de los contenidos también se ve en los propedéuticos en las otras universidades de la Red, pero también hay características distintivas en cada universidad que lo imparte (Orellana, Moreno y Gil, 2015).

Primero, los alumnos son convocados a participar del Propedéutico cuando aún están en la etapa de enseñanza media: durante 4º año medio en el liceo. Estos liceos son municipales o subvencionados y deben encontrarse en el rango del 60% del índice de vulnerabilidad escolar (IVE). Los requisitos de ingreso son que deben tener permanencia en su establecimiento desde el primer año medio; un promedio de las notas finales de 1º, 2º y 3º año medio que los sitúe dentro 10% superior del ranking de su curso; y presentar una carta de compromiso firmada por uno de los padres o apoderado y el alumno (Figuroa y González, 2013). Cuando son convocados, los estudiantes asisten a clases que se imparten todos los sábados en las dependencias de la USACH durante cuatro meses. Estas clases son compuestas de tres asignaturas: lenguaje, matemáticas y gestión personal<sup>23</sup>. Durante esta etapa los alumnos reciben apoyo social, académico y emocional. Cuando se aprueben las tres asignaturas con nota 4 como mínimo, se haya asistido a un 100%, se rinda la PSU (aunque su puntaje no será considerado) y se haya inscrito en el sistema de becas y beneficios del MINEDUC, se combinarán estos factores (cuentan un 10%) con el promedio de las notas obtenidas durante la enseñanza media (las notas de 1º-3º medio se ponderan en un 60% y las notas de 4º medio, en un 30%). De acuerdo a ese promedio se realiza un ranking de los estudiantes y de esa manera se llega a la selección de alumnos que ingresarán a la universidad de forma totalmente gratuita.

En el caso de la USACH, los estudiantes del Propedéutico no ingresan directamente a la carrera. Es obligatorio ingresar previamente al Programa de Bachillerato<sup>24</sup>. Aquí siguen un programa exigente de nivelación que ofrece una formación general durante dos años. Al final del primer año de dicho programa, los estudiantes pueden postular a sus carreras de traspaso y durante el segundo año siguen asignaturas del primer año de la carrera y a la vez terminan el Programa de Bachillerato. De esta manera, los estudiantes son acompañados hasta nivelarse de cierta forma con los estudiantes que ingresaron a través del sistema de la PSU. La transición

---

<sup>23</sup> La asignatura Gestión personal sirve para fomentar el desarrollo de habilidades sociales, inter e intrapersonales y estrategias de estudio (Figuroa, 2014) y se inició en el Propedéutico-USACH bajo el apoyo de la Fundación Equitas (González, entrevista con la autora, 15-06-2016).

<sup>24</sup> El Bachillerato nació en 1993 como una unidad donde los estudiantes pueden definirse vocacionalmente. Es un programa académico interdisciplinario e integrador y “surgió con un criterio de admisión basado en el mérito escolar orientado a combatir la deserción y las repitencias causadas por una insuficiente orientación profesional y el desconocimiento de las carreras universitarias”. La USACH otorga un 20% de la matrícula de todas las carreras que imparte para este programa (bachillerato.cl). Al Bachillerato entran estudiantes a través del Propedéutico, pero también por otras vías de admisión.

desde la enseñanza media a la ES es, para muchos estudiantes, tan grande que, por lo general, no es posible nivelarse totalmente dentro de un año. Pero, desde la mirada de Miranda (2016)<sup>25</sup> el Bachillerato puede ser visto como una estrategia para que los estudiantes “sobrevivan” el primer año, para evitar la deserción.

En el capítulo siguiente será tratado el caso del Propedéutico-USACH de manera extensa para así conocer sus objetivos, motivaciones, filosofía, fortalezas y debilidades.

## **Conclusión**

En síntesis, hace hasta más que medio siglo atrás, prevaleció una ES de élites para élites, hasta que en los años sesenta se desembocó un SES más diversa mediante la Reforma universitaria en 1967. Luego, el Gobierno militar instaló una educación regulada por el mercado. Esto está cambiando en años más recientes en términos del cada vez más escuchado rechazo al mercado como principio regulador y la llamada por una ES inclusiva entendida como derecho social. Todo parece indicar que hoy día los chilenos saben que la educación es una potente herramienta para progreso y más equidad. Además, es importante tener en cuenta la paradoja chilena: la ES es relativamente incluyente en el sentido de que hay para todos. Sin embargo, está excluyente para los estudiantes talentosos pero que no tienen los recursos para acceder a una ES de calidad. Se podría entonces afirmarse que el problema no está en el acceso a ES, sino en el acceso a la ES de calidad.

En cuanto a mecanismos de selección, hasta el 1966 el acceso a la universidad era regulado mediante las pruebas del grado de bachiller que era un tipo de ensayo. Desde 1967 hasta el 2003 rigió la PAA, la cual fue remplazada por la PSU en 2003. Esta historia de casi un siglo de pruebas de selección en las universidades (públicas) en Chile es única en la región y no es basada en que había más demanda que oferta en ES sino en la hipótesis que no todos estudiantes que egresan de la enseñanza secundaria tienen las aptitudes y habilidades necesarias para obtener estudios superiores exitosamente. Otra razón era y es porque se supone que las universidades con sistemas de selección son mejores que las que no lo tienen.

Sin embargo, varios estudios han evidenciado que, en el sistema de acceso actual en Chile, estos talentos académicos no siempre son captados (sólo uno de cada dos estudiantes se está titulando), ya que gran parte de los estudiantes en contextos más vulnerables quedan fuera de la ES si bien el talento académico es distribuido homogéneamente en todas capas de la población. Por lo tanto, el sistema de selección para la admisión a las universidades adscritas al SUA, es visto como segregador. En años recientes se está reaccionando a esta exclusión e inequidad en lo que la incorporación del Ranking en la batería de selección es un buen ejemplo. No obstante, todavía se ve necesario la necesidad de vías alternativas para acceder a la ES; por lo que se crearon programas como el Propedéutico en el marco de acción afirmativa. Iniciativas como el Propedéutico surgen desde la sociedad por varios actores educativos y la Universidad de Santiago de Chile ha sido pionero en esto.

---

<sup>25</sup> Entrevista con la autora.

## Capítulo 3

# El programa Propedéutico de la USACH: acceso equitativo y acompañamiento académico

Este capítulo tiene por objetivo explorar y profundizar en el programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). En primer lugar, se describen los antecedentes y objetivos del programa, o más bien dicho las fuerzas propulsoras de esta iniciativa institucional. Siguiendo esta línea, se pretende explicar la filosofía y las motivaciones detrás de este programa, las cuales parecen ser relevantes con respecto a su capacidad y durabilidad. Luego se exponen las fortalezas y debilidades, visualizando sus logros y sus límites. Estas fortalezas y debilidades están basadas, por una parte, en estadísticas y, por otra, en las entrevistas y encuestas empleadas con figuras claves dentro del programa, de tal manera que se llegue a conocer las visiones y opiniones de los expertos, tanto como de los participantes mismos: los estudiantes 'Propes', como se han autocalificado.

### 3.1 Antecedentes y objetivos para la implementación del programa Propedéutico

En el marco de cuáles han sido las razones por las que fue creado el Propedéutico, hay que volver a sus raíces unas décadas atrás. Según Miranda,<sup>26</sup> un primer presagio para la implementación de programas de inclusión social en la ES, quizás estuvo basado en una propuesta de Enrique Kirberg, quien fue rector de la USACH entre los años 1968-1973 (en aquel tiempo denominada como Universidad Técnica del Estado), que consideraba el rendimiento en contexto como factor de ingreso a la universidad. No obstante, dicho presagio fue velozmente amortizado con la llegada del régimen militar hasta 1990. Luego, en 1991, Francisco Javier Gil fue decano de la Facultad de Ciencias de la USACH y este periodo puede ser visto como un segundo antecedente del Programa Propedéutico. Él mismo cuenta en el prefacio del libro *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva* (Gil y Bachs, 2008) sobre el momento en que se dio cuenta de cuál era realmente la razón de la inequidad existente en el entonces Sistema de Educación Superior (SES). En aquel año había visto que entre el 60 y el 80% de los alumnos no aprobaba la asignatura de matemáticas en su facultad, algo que entonces vio como una "vergüenza", por lo que propuso elevar los puntajes mínimos con la idea de que "debíamos educar obviamente sólo a los mejores alumnos" (*ibíd.*: 9). Sin embargo, el año siguiente no se llenaron las vacantes de las carreras de la facultad. Por esta razón empezó a investigar el tema y durante este estudio surgió claramente que los alumnos de colegios municipales consecuentemente obtuvieron alrededor de 400 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), mientras que era normal que los alumnos de colegios pagados obtuvieran aproximadamente 650 puntos (los alumnos de colegios subvencionados se encontraban entre estos dos números). Estas diferencias siguen en pie en el presente. Además, se supo que la capacidad predictiva de la entonces Prueba de Aptitud Académica (PAA) era inferior a las notas

---

<sup>26</sup> Patricio Miranda, académico de la USACH, entrevista con la autora, 17 de julio de 2016.

de enseñanza media (NEM), por lo que llegó a la luz la correlación que tuvo la alta ponderación de la PAA desde el año 1982, cuando fue implementado el aporte fiscal indirecto (AFI). Ya en el capítulo 2 fue aclarado que este subsidio lleva a que las universidades empiecen a competir entre sí para capturar a los 27.500 alumnos con mejores puntajes obtenidos en la PAA (hoy día PSU), considerando las NEM solo como un pequeño porcentaje.

A causa de esta noción, que básicamente implica un paradigma basado en que los más ricos son los mejores alumnos –algo que fue promovido por el Estado a través del AFI– se decide darle más importancia a la trayectoria escolar del alumno (Gil y Bachs, 2008). En suma, se puede decir que en este periodo se consolida, en cierta medida, la noción del rendimiento escolar en contexto<sup>27</sup> bajo la premisa de que el trayecto escolar puede predecir si los alumnos tienen las condiciones necesarias, es decir, talentos académicos, para proceder exitosamente en la ES.

Bajo este contexto, se creó un mecanismo previo al Propedéutico, tratando de rescatar el indicador del trayecto escolar: la bonificación. Entre los años 1992 y 2004 la USACH otorgó una bonificación del 5% al puntaje ponderado obtenido entre la PSU y las NEM a los alumnos cuyo rendimiento escolar estaba en el 15% de sus establecimientos. Así se beneficiaron aprox. 15.000 estudiantes, la mayoría proveniente de colegios municipales y subvencionados, y 10.000 de ellos no habrían ingresado si no hubieran obtenido esos 30-35 puntos a través de la bonificación. Además, se evidenció que la tasa de retención de estos estudiantes de excelencia del 15% era más alta que los estudiantes sin excelencia del 15% (Orellana, Moreno y Gil, 2015: 6). Después de doce años de funcionamiento, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) le prohibió a la USACH todo tipo de bonificación, argumentando que por ella se atrasaba el cálculo de los resultados de la PSU y eso estaría en desventaja para todo el país (Rebolledo, 2012; González, 2016, entrevista).

Después de la prohibición de la bonificación se comenzó a pensar en cómo enfrentar la inequidad en el acceso a la ES. Es aquí donde nace el Propedéutico (lo que literalmente significa ‘preparar para’) y como los ‘bonificados’ no siempre eran los alumnos con menos recursos, Gil y González<sup>28</sup> propusieron lo siguiente:

“Hagamos el salto a los que ni siquiera pueden postular<sup>29</sup>. Hagamos un modelo para jóvenes que no pueden postular, que no tienen puntajes para postular. Los que quedan fuera son los más pobres. Los menos pobres entran, aunque hayan sido menos estudiosos en sus colegios. (...) Entonces, ahí decidimos invitar a estos alumnos con el concepto de eximirlos de la PSU. Ya demostraron que tienen aptitudes para la vida universitaria. ¿Por qué? Porque estuvieron en el colegio entre los mejores” (Gil, entrevista 29-07-2016).

En 2006 hicieron un experimento con un solo liceo,<sup>30</sup> del cual dejaron entrar a ocho alumnos de 4º medio. Eran los mejores alumnos de los ocho cursos. González (entrevista, 15-06-2016) cuenta que después de algunos meses sólo quedaban dos estudiantes y que hoy día uno de ellos se tituló como único “sobreviviente de la generación experiencia frustrada 2006”. A pesar de la experiencia ‘fallida’, sirvió para aprender que no se podía dejar solos a los estudiantes una vez ingresados, además de que tenían que sentirse ‘parte de’ y entregarles un sentido de pertenencia, lo que resultó en que en los años siguientes recibieron a todos los estudiantes Propes en un mismo edificio: el del Bachillerato. El año siguiente, en el 2007, aprovechando la coyuntura de

---

<sup>27</sup> Con el contexto se refiere a las familias, el entorno social y el establecimiento escolar de los estudiantes.

<sup>28</sup> Francisco Javier Gil y Máximo González son considerados aquí como los creadores principales del Programa Propedéutico.

<sup>29</sup> Al menos a las universidades del CRUCH.

<sup>30</sup> El Liceo Presidente Aguirre Cerda en Rancagua.



que el MINEDUC le entregó a la USACH cuatro colegios llamados ‘prioritarios<sup>31</sup>’, se juntó un equipo y se creó el programa Propedéutico. Desde aquel año en adelante toman a los alumnos antes, es decir, comienzan el programa en 4º medio a fin de que los alumnos pongan en su imaginario que es posible seguir estudiando en la universidad. Después siguen acompañados durante dos años en el programa del Bachillerato en la USACH. Aquí se les entregan redes de colaboración y Lorna Figueroa, directora ejecutiva del programa, explica que “es importante que los estudiantes Prope se sientan apreciados y valorados. Es importante crear vínculos entre los estudiantes y los académicos” (entrevista, 20-07-2016). Aparte de eso, es un lugar donde otra vez se evidencia el talento académico de los estudiantes y su necesaria perseverancia, puesto que para ser seleccionado para la carrera de elección muchas veces hay que “pelear” un cupo.

Además de crear vínculos con los académicos, también es importante crear vínculos con su entorno. Los estudiantes Prope tienen como ventaja que cuando entran a su primer año en la universidad, ya conocen el lugar. Han tenido clase durante el segundo semestre de 4º medio en las dependencias del Bachillerato, por lo que terminan sabiendo dónde queda la biblioteca, la computación, la directora, etc. Por lo tanto, cuando ingresan al Bachillerato junto a estudiantes que ingresaron por vías que no sean el Propedéutico, son los del Propedéutico que quedan espontáneamente encargados como “anfitriones” de los demás (González, entrevista 15-06-2016). Marcela Orellana, directora actual del Bachillerato, cuenta que con la llegada del Propedéutico el Bachillerato se fue transformando en un lugar de inclusión en la universidad. Todos los estudiantes están juntos ahí: los que ingresaron vía Propedéutico, Ranking, PACE y PSU (entrevista, 26-07-2016).

Ahora bien, ¿con qué propósito nace el Propedéutico? Mientras la PSU puede indicar la proveniencia de un contexto socioeconómico de un estudiante, estar entre los mejores del curso refleja en la mayoría de los casos el mérito real y esto es comprendido por el Propedéutico como disponer de habilidades de disciplina, resiliencia y persistencia. Siguiendo esta argumentación, los mejores estudiantes entre sus pares son los que tienen el carácter personal y las habilidades académicas necesarios para concluir exitosamente estudios superiores. Por lo tanto, el Propedéutico apunta precisamente a ofrecer una vía alternativa que asegura la oportunidad de acceder a y proceder en la ES a estos estudiantes (Gil y del Canto, 2012: 66; Román, 2013). Asimismo, el programa genera un sistema de selección para ingresar directamente a la USACH, independientemente del puntaje en la PSU. González lo llama ‘sistema de selección’ porque:

“en diecisiete sábados tú no logras acortar la brecha de contenidos que tienen los chiquillos. Y eso es absolutamente real. Sí queremos cortar esa brecha, pero en rigor, el Prope es un sistema de selección en donde tú sometes a los chiquillos. Y a esos contenidos, para ver en general las actitudes que la adopta, la resiliencia, cómo enfrenta situaciones que no son nuevas en los programas pero que, usualmente, son nuevas para ellos. No podemos nivelar a los cabros en diecisiete sábados, lo que hacemos nosotros es usar estos contenidos para la selección. Como son del 10% superior, son jóvenes con un perfil bien determinado. Son jóvenes que les gusta aprender, en el contexto que tengan” (entrevista, 15-06-2016).

En simples palabras podría decirse que para proceder exitosamente en la ES se necesita de dos elementos: una buena preparación (la enseñanza básica y secundaria) y talento académico. Lo que les faltó a los estudiantes Prope fue la buena preparación. Es aquí donde interviene el

---

<sup>31</sup>Liceos prioritarios son abarcados en el Programa Liceos Prioritarios por el MINEDUC y son identificados como colegios con problemas para desarrollar la labor educativa. Se trata de “establecimientos que atienden a estudiantes de familias de bajos ingresos, cuyos padres cuentan con baja escolaridad y que, además presentan bajos resultados en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y altas tasas de retiro y repitencia” (facso.uchile.cl).

programa Propedéutico, generando nuevas oportunidades para aquellos estudiantes. De este modo el Propedéutico sirve como mecanismo de detección y de selección de alumnos talentosos en contextos socialmente vulnerables, para luego acompañarlos una vez que hayan ingresado, con el fin de evitar la deserción. Así se procura contribuir a la calidad y la equidad en el ingreso a la ES.

Un objetivo final del programa es que este modelo sea replicado como política de Estado para que sea implementado en todos los establecimientos con alto índice de vulnerabilidad escolar (IVE) en Chile y que así todos los alumnos talentosos tengan oportunidad de acceder a y permanecer en una IES de calidad<sup>32</sup> (Figueroa y González, 2016).

### 3.2 La filosofía detrás del programa

La filosofía<sup>33</sup> o la idea detrás del programa Propedéutico quizás es mejor expresada por sus creadores. Uno de ellos cuenta que tuvo que trabajar en un informe sobre las 62 personas de la USACH desaparecidas y/o ejecutadas durante la dictadura. A partir de este informe se fue dando cuenta de que la diferencia de quitarle la vida a alguien y rebatarle su proyecto de vida<sup>34</sup>, sus esperanzas, no es tan grande. De ahí hace la comparación en que no se puede salvar al proyecto de vida de un difunto, pero sí a una persona que está destinada a no poder construir su proyecto de vida por razones sociales y económicas. Agrega que se refiere a la filosofía aristotélica, en el sentido de que un individuo debe poder definir y desarrollar su propio proyecto de vida (Gil, entrevista 29-07-2016). Entonces, por un lado, el programa fue creado bajo la premisa de que todos tienen el derecho a la autorrealización individual y así la idea fue que a través del programa se les abriera el abanico de posibilidades para realizar esto.

Por otro lado, todos los creadores y directores del Propedéutico están de acuerdo en que también tiene que ver, en cierta medida, con el imperativo ético de la universidad. Así, Lorna Figueroa, actual directora ejecutiva del programa, explica que:

“fundamentalmente, el Prope tiene que ver con el compromiso a la universidad lo que tiene declarado en su proyecto institucional. Es parte, como algunos dicen, del ADN de la universidad. Es decir, si no tuviéramos estas políticas de acceso, de inclusión, de equidad y de calidad, la universidad no tendría mucho sentido. Y nuestra universidad se caracteriza por eso. Es voluntad de la universidad” (entrevista, 20-07-2016).

También la exdecana de la Facultad de Administración y Economía (FAE) de la USACH, Silvia Ferrada, subraya la obligación de la USACH como universidad estatal al incluir a alumnos menos favorecidos y la obligación de contribuir al desarrollo igual del país (entrevista, 01-07-2016). En la misma línea, según Miranda “la USACH tiene su alma mater en ser una universidad que incluye y que a través de conocimiento que cultiva y transmite, busca incidir en una sociedad más inclusiva” (entrevista, 17-06-2016). Basándose en estos dichos podría entonces afirmarse que la

---

<sup>32</sup> Este objetivo en parte está siendo realidad con la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) a la educación superior en 2014. El PACE es una política pública inspirada en el programa Propedéutico y creado e implementado en colaboración con académicos de la USACH. Sin embargo, hoy día existe una situación conflictiva debido a desacuerdos entre el MINEDUC y los creadores del Propedéutico sobre, entre otros, promesas incumplidas por parte del MINEDUC, por lo que los creadores del Propedéutico opinan que este objetivo final por el momento no está (logrado) (González, entrevista, 15-06-2016).

<sup>33</sup> Filosofía en el sentido de “manera de pensar o de ver las cosas” (dle.rae.es).

<sup>34</sup> Proyecto de vida en el sentido de que un individuo tiene la posibilidad de aprovechar y realizar sus potencialidades, capacidades y talentos; en este caso a través de la ES.

actitud proactiva de la universidad en buscar maneras de incluir a los excluidos es uno de los motores propulsivos detrás del programa. Esta actitud es encarnada por personas (académicos, rectores, etc.) visionarias con gran convicción. De tal modo Gil afirma que “eso que vemos, esa realidad, nos indigna la realidad, y decidimos actuar sobre la realidad”. Con la ‘realidad’ quiere decir que los alumnos hayan sido vulnerados en su derecho a una educación de buena calidad. Entonces, se basa en un principio de ‘ver-juzgar-actuar’.

No obstante, también advierte de una actitud paternalista, en el sentido de que sería negativo mirar a los alumnos con compasión, como si fueron vulnerables o “débiles”. Desde el punto de vista del equipo académico a cargo del Propedéutico-USACH, los alumnos no son vulnerables, sino vulnerados en sus derechos educacionales y destacan la importancia del foco del programa de inclusión. Moreno<sup>35</sup> aclara esto diciendo que “nuestra apuesta desde UNESCO, si bien es apoyar estos estudiantes, nosotros no tomamos sus atributos de pobreza o vulnerabilidad por sobre sus rendimientos académicos” (entrevista, 28-06-2016). Entonces, desde el programa no hacen trabajos de intervención psicosocial, sino que el atributo está enfocado en lo académico. Hay apoyo y acompañamiento, pero, si los estudiantes tienen problemas de salud u otras dificultades, son derivados a los organismos especializados.

Otro aspecto esencial de la filosofía detrás del programa es la ya reiterada premisa de que “los talentos están igualmente distribuidos entre distintos estratos sociales, de modo que en todos los establecimientos educacionales estudian jóvenes que tienen las potencialidades para continuar estudios superiores y estos son, salvo excepciones, los(as) estudiantes mejor evaluados de cada establecimiento” (Figueroa y González, 2016: 121).

Aunque la mayoría de la literatura escrita hasta el momento sobre el programa Propedéutico y sus fundamentos ha sido positiva, también existen autores que tienen una mirada más crítica frente a la filosofía y la lógica del mismo programa. Acuña *et al.* (2009), del grupo de investigación CESSC-OPECH, cuestionan los fundamentos en que se basa este modelo y argumentan que implica algunas contradicciones. Según ellos, el Propedéutico está basado en una concepción meritocrática de la sociedad en que “la desigualdad es la solución para lograr una óptima ocupación de los roles por parte de los individuos más capacitados” (*ibíd.*: 20). De esta manera la desigualdad se justificaría ya que “la meritocracia es uno de los valores que permiten que el sistema social se mantenga en equilibrio (...) pues los individuos en las posiciones más bajas o con menos estatus y recompensa material tendrían siempre la posibilidad de adquirir un mejor rol si lo ameritan” (*ibíd.*: 20-21). Así, también nombran la ampliación de la oferta educativa (superior) como una ampliación de igualdad de oportunidades y que, por lo tanto, todos serían tratados como iguales. Según los mismos autores, un sistema escolar basado en esta concepción introyecta en los estudiantes la orientación meritocrática (en la cual “unos triunfan y otros pierden”) y su crítica hacia el Propedéutico está en su lógica de que básicamente sólo beneficia a los “mejores” (el 10% de cada curso). Los autores incluso llegan a llamarlos “los mejores de los peores” y se preguntan qué pasará con los que no pertenecen al grupo denominado como los mejores. Luego agregan que, en Chile, las barreras estructurales son evidentes y que por lo mismo es claro quiénes tienen más posibilidades y quiénes menos en obtener estudios superiores. Según ellos, “en ese plano se emplaza el Propedéutico” (*ibíd.*: 23). Su argumento principal es que:

“es un programa que permite que la ideología del mérito, limitada en sí misma, operativa sólo (y a medias) en las clases bajas, se expanda a colegios que de otro modo no podrían ni soñar con que

---

<sup>35</sup> Subdirectora de la Cátedra UNESCO-USACH Inclusión a la Educación Superior Universitaria.

sus mejores estudiantes ingresen a la universidad. Y por eso mismo el programa Propedéutico está bien diseñado y funciona expandiendo el límite de la ideología meritocrática hacia los colegios con mayores dificultades con éxito, y sin duda con más justicia; pero se refiere a límites que busca expandir, no solucionar" (*ibíd.*).

Entonces, desde esta visión está claro que se considera que el Propedéutico no tendría la capacidad necesaria para superar brechas sociales debido a la lógica meritocrática que comprendería. Además, argumentan que la contradicción está en que la expansión llevaría a la generación de una minoría elitista en los colegios vulnerables y que, por lo tanto, mantendría a ciertos grupos fuera de la ES, "encubriendo barreras estructurales de acceso" (*ibíd.*). En suma, según la visión de estos autores, el programa Propedéutico incluye excluyendo y proponen en vez del principio de igualdad de oportunidades (un piso mínimo de competencia), el principio de la igualdad de resultados a través de un acceso y tipo Propedéutico universal (*ibíd.*: 27).

Uno de los creadores del Propedéutico rebate esta visión, argumentando que tienen una diferente concepción del concepto mérito, ya que, para los creadores del programa, la palabra mérito no significa nacer con un derecho propio por su cuna, sino haber aprovechado al máximo las oportunidades de aprendizaje que les fueron entregados en el colegio, en su contexto (Gil, entrevista, 31-08-2016). Se podría interpretar la diferencia de visión de meritocracia entre Acuña *et al.* (2009) y los creadores del Propedéutico a través de la explicación de Kodelja (2016): los primeros entenderían la meritocracia como una competición y ésta sería la única vía para reconocer qué es lo que uno se merece. Los últimos concebirían la meritocracia no como una competición o un método para ver quién se merece qué cosa, sino como una manera de identificar los talentos de un individuo (*ibíd.*: 19-20).

Siguiendo la teoría de Dubet, discutida en el capítulo uno, podría afirmarse que este autor estaría más bien de acuerdo con los autores (Acuña *et al.*, 2009) que expresaron una crítica a la supuesta concepción meritocrática del programa Propedéutico. Su crítica en común es que la igualdad de oportunidades no reduce desigualdades sociales. Luego, Dubet argumenta que, en un mundo ideal, debería existir en primer lugar una igualdad de posiciones, lo que no es el caso en Chile debido a la desigualdad de calidad en la educación básica y media, por lo que diferentes segmentos sociales parten de una base desigual en la vida. Incluso, por falta de igualdad de posiciones, podría afirmarse que las desigualdades son reproducidas por la sí existente igualdad de oportunidades (en el sentido de que hay educación para todos). Quizás esto es también algo implícito en la paradoja de la educación chilena: hay acceso, hay oportunidades, pero éstas no pueden ser aprovechadas de la misma manera, porque no todos los segmentos de la sociedad parten de la misma base (lo que es la desigualdad de posiciones). Dubet (2012), como se ha citado en el primer capítulo, plantea que:

"no es lo mismo elegir mejorar la calidad de la oferta escolar en los barrios desfavorecidos que ayudar a los que tienen mayor mérito entre los alumnos desfavorecidos a fin de que tengan la oportunidad de unirse a la élite escolar y social" (*ibíd.*: 48).

Según este autor, primero se debería establecer una base igual para todos, y que de ahí sería justo la implementación de una concepción de la justicia social a través de la igualdad de oportunidades. En la cita se puede apreciar una concordancia con lo que dijeron Acuña *et al.* (2009) con respecto a la élite. Estos autores, en el fondo, dicen que el Propedéutico es una manera de crear más elite y ellos proponen deselitizar la universidad (algo que parece estar cerca de lo imposible en la sociedad chilena contemporánea).

A pesar de estas visiones que van de cierta forma en contra de lo que es el Propedéutico, se podría argumentar que este programa es hoy indispensable y primordial en la sociedad chilena ya que –aunque sólo respecto de un grupo en el corto plazo- está dando sus frutos, da esperanzas, sube expectativas y deja entrar a y proceder exitosamente en la ES en su total miles (teniendo en cuenta el efecto Propedéutico) de estudiantes que sin este programa no hubieran tenido la oportunidad de desarrollar su proyecto de vida de esta manera. Además, se podría argumentar que el aumento de expectativas al final afectará a toda la sociedad positivamente, y no solamente al grupo beneficiario.

A fin de cuentas, mientras no cambie la estructura de igualdad de posiciones en la sociedad chilena (en este caso esto implicaría una educación básica y media de buena calidad para todos), parece ser de crucial importancia que existan programas como el Propedéutico. No es por nada que pertenece a lo que es la acción afirmativa, que tiene justamente el objetivo (como se ha dicho en el capítulo 2) de:

“compensar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo en el acceso, permanencia y finalización de estudios a los grupos más vulnerables de la discriminación y exclusión social, inherentes a sociedades con grandes brechas de desigualdad social” (Catalán, 2013: 54).

Asimismo, valdría decir que esta falta de oportunidades en el sistema educativa (ES) es justamente causa directa de la básicamente no existente igualdad de posiciones. En este sentido sí se está de acuerdo con Dubet, ya que en un mundo ideal debería primero existir la igualdad de posiciones y después se puede llegar a una igualdad de oportunidades de manera más justa. Quizás el Propedéutico ayuda a crear justamente la igualdad de posiciones necesaria para sus estudiantes.

Entonces, en la sociedad chilena, por lo menos en el ámbito educacional, existe una disonancia con respecto a la teoría de Dubet en algunos puntos. De acuerdo con las opiniones de los expertos entrevistados e incluso los participantes (los beneficiarios) mismos, parece legítimo el programa, es decir, es necesario el programa Propedéutico mientras no exista un buen equilibrio de igualdad de posiciones en combinación con la igualdad de oportunidades. Las “desigualdades justas” solo existirán cuando se haya logrado un buen equilibrio de estas dos concepciones de justicia social, y así éstas efectivamente serán justas. Por último, cabe destacar que la igualdad de oportunidades parte de la idea de que nadie debe ser discriminado en la posibilidad de aprovechar oportunidades disponibles (es decir, entrar a una IES de calidad), pero parece ser que en Chile se necesita de igualdad de posiciones primero, para evitar dicha discriminación. La discriminación aquí implicaría, entre otros, la PSU como reproductor de desigualdades.

Ahora bien, haber concluido que el Propedéutico es un programa altamente necesario en el contexto chileno actual, también se podría concluir que es un programa que responde a la inclusión social, aludiendo a “las posibilidades de los individuos para satisfacer sus necesidades de desarrollo personal y social, así como a las oportunidades y condiciones para actuar en su entorno y transformarlo en la búsqueda de su bienestar” como dijo Ramírez (2016: 179) en el capítulo 1. Además, se ha confirmado en el mismo capítulo que es el derecho de cada uno poder satisfacer sus necesidades para poder desarrollarse personal y socialmente y que proveer estos derechos entonces es inclusión social. Por lo tanto, el programa Propedéutico puede ser visto como proveedor de derechos en el sentido de que les entrega a los estudiantes talentosos en situación vulnerable, la oportunidad de seguir estudios superiores de calidad. El problema en

Chile es que estos programas no deberían ser necesarios, como dice Moreno (2016, entrevista): “si todos tenemos acceso a la misma calidad de educación, no existirían estos programas. Este programa existe porque Chile no ha hecho una buena pega en esa línea”. Aquí otra vez se evidencia la falta de la igualdad de posiciones.

Algo que confirma la justificación o legitimidad del programa Propedéutico es la argumentación de la UNESCO (2005), discutida en el capítulo 1. Según esta organización es necesario hacer cambios técnicos y organizacionales y que éstos sean basados en cierta filosofía, con el fin de moverse en dirección de la inclusión educativa. De esta manera se podrían definir principios inclusivos, los cuales para la UNESCO implican “una visión dinámica para responder de manera positiva a la diversidad de alumnos” y ver esta diversidad como “oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (*ibíd.*: 12). De tal modo, se podría interpretar la filosofía detrás del Propedéutico como dicha visión dinámica para responder de manera positiva a la diversidad de alumnos, de manera que sean incluidos.

### 3.3 Fortalezas y debilidades

Para identificar las fortalezas y debilidades del programa se hace, en primer lugar, uso de datos duros. Luego se pretende establecer una aproximación de sus fortalezas y debilidades a través de las opiniones de los expertos (los creadores, los directores y los académicos) obtenidas por entrevistas semiestructuradas. Además, se aplicó encuestas a dos grupos de participantes del Propedéutico, que serán analizadas y discutidas posteriormente.

Para comenzar, hay que ver qué impacto tiene el Propedéutico en cifras reales en base de datos estadísticos. En la tabla 1 se puede observar que los que se matriculan en el Programa de Bachillerato (y entonces en la universidad) se ha mantenido más o menos con leve aumento entre 2011-2014. Hay que agregar que en el año 2014 se introdujo el programa PACE<sup>36</sup>, una política pública de inclusión llevado a cabo por el MINEDUC y que fue inspirado por el Propedéutico. Por esta razón, desde ese año se han ido transfiriendo establecimientos educacionales del Propedéutico al PACE con el resultado de haber menos estudiantes en el Propedéutico desde el 2015. La diferencia entre la cantidad de seleccionados y matriculados tiene que ver con que alumnos, al final, deciden no entrar por razones personales o por elegir cumplir el servicio militar.

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Nº Establecimientos	5	7	8	9	11	18	14	19	7
Nº Als. Impactados (*)	4.902	7.005	7.343	9.537	8.808	14.031	9.649	12.962	5.113
Nº Als. Ens. Media (*)	3.967	4.557	4.955	6.941	5.460	9.092	6.615	6.949	2.560
Nº Als. 4º Medios (*)	857	836	947	1.411	1.207	2.063	1.366	1.754	524
Als. Convocados	110	99	107	124	125	148	146	188	64
Als. Seleccionados	50	47	48	50	58	63	65	71	43
Als. Matriculados	46	47	47	48	55	59	62	64	30

Tabla 1. Datos de participación en el Propedéutico-USACH (Figueroa y González, 2016b).

<sup>36</sup> Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo.

En la tabla 1 también se muestra el universo de alumnos impactados. Es decir, todos los alumnos que se han enterado del Propedéutico en sus establecimientos, y entonces de la posibilidad de acceder a la universidad de manera alternativa. Este impacto en los alumnos en los colegios parece ser imprescindible, ya que muchas veces en estos tipos de colegios, los con alto IVE, prevalece una “introyección de una expectativa negada” (Miranda, entrevista 17-06-2016). En otras palabras, las expectativas de seguir estudios superiores están por lo general muy bajas en estos establecimientos. Esto, debido al hecho de que en muchos casos ningún alumno había entrado a la universidad. Entonces, cada vez más alumnos iban enterándose de la oportunidad de participar en el Propedéutico y, por lo tanto, las oportunidades de entrar a la ES. Las expectativas crecientes resultaron ser motivadores, ya que en la tabla 2 se puede apreciar los crecientes puntajes en la PSU de estudiantes Prope, a pesar de mostrar valores más bajos que sus pares que no ingresaron a través del Propedéutico (vale decir que la bajada en el año 2011 se puede adscribir al estallido de las protestas estudiantiles en aquel año). En el libro *Equidad en la educación superior, desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*, Figueroa y González (2016) nombran el cambio motivacional, el aumento en el compromiso y la responsabilidad como consecuencias del aumento de expectativa.

	Vía de Ingreso	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>Ponderado</b>	Prope	503	541	552	537	548	620	646	604	572
	PSU	649	650	648	650	638	653	664	657	658
<b>PSU</b>	Prope	436	485	510	496	502	548	549	516	507
	PSU	639	645	641	643	636	629	627	650	602
<b>NEM</b>	Prope	658	656	657	642	668	684	679	630	590
	PSU	670	672	664	666	669	683	669	650	652
<b>Ranking</b>	Prope	-	-	-	-	-	795	787	728	651
	PSU	-	-	-	-	-	743	732	715	711

Tabla 2. Puntajes de estudiantes que ingresan al Bachillerato (Figueroa y González, 2016b).

Aparte de algunas evidencias mostradas en la tabla 2 a través de crecientes puntajes, también se puede observar evidencias en la figura 1 que muestra la retención de los estudiantes Prope desde la cohorte del 2008 hasta 2011. La evidente subida de la curva manifiesta que la retención va en aumento cada año. Por ejemplo, donde en el 2008 se retuvo cerca de 70% de los estudiantes Prope en el tercer año en la universidad, en el año 2010 ya es cerca de 85% que se retuvo.

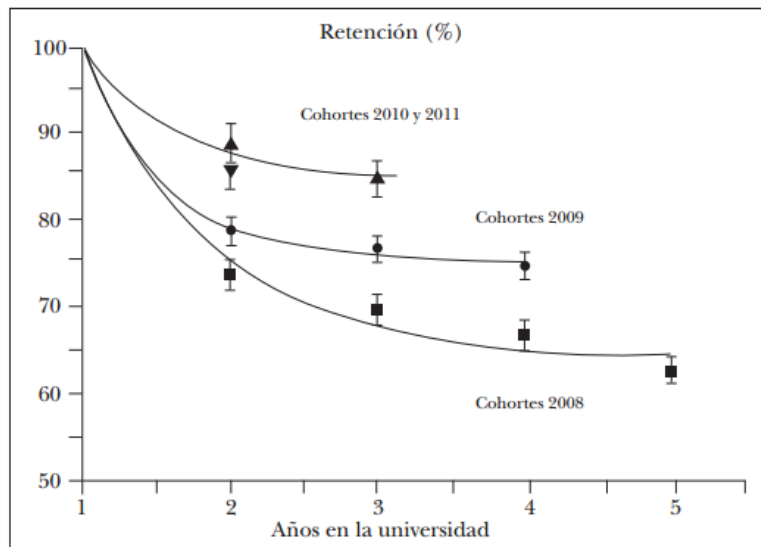


Figura 1. Porcentaje de retención de estudiantes de Propedéutico-USACH (Figueroa y González, 2016: 130).

Este desarrollo positivo puede ser adscrito al acompañamiento académico y la nivelación durante el programa de Bachillerato (*ibíd.*: 129-130) además de poder ser relacionado con las expectativas crecientes que llevan a la motivación y el esfuerzo creciente. Esto finalmente resulta en la “esperanza cumplida” (Figueroa, entrevista, 20-07-2016). Parece ser efectivo el mensaje que intentan dejar escuchar en los colegios de que sí existe la posibilidad de ingresar a una universidad de calidad, independientemente de las condiciones socioeconómicas.

### 3.3.1 El ‘efecto Propedéutico’

En base a los resultados positivos mostrados por las estadísticas se podría explicar lo que algunos llaman ‘efecto Propedéutico’. Desde el 2009 se han ido uniendo cada año más universidades a la iniciativa de implementar el programa Propedéutico. Por esta razón se ha creado la Red de Propedéuticos, ya mencionado en el segundo capítulo de este trabajo. Aparte de resultados positivos, también el hecho de que estos resultados fueran inmediatos juega un papel en la dispersión del programa, además de que era relativamente “simple” implementarlo. El programa se implementa de manera relativamente “simple”, dado que no implica un cambio estructural o radical en el actual SES chileno. Puesto que no tiene mayor costo y que no afecta ni comporta un cambio de las reglas básicas del juego del sistema chileno, parece sólo lógico que cada vez más universidades implementan el Propedéutico o un programa similar basado en inclusión social y equidad. Así se podría decir que quizás la imagen corporativa de las universidades con tales programas resulta relevante, ya que, universidades que no cuentan con ningún tipo de programa así podrían ser vistas como descomprometidas con la idea de equidad e inclusión.

La implementación del Propedéutico nunca fue pauteada por los creadores del programa en la USACH (entrevista Gil, 29-07-2016), pero después de algunas evaluaciones se considera que las siguientes claves son las que llevan el Propedéutico a su éxito: primero, es que durante la fase preparatoria (los 17 sábados cuando los alumnos aún están cursando 4º medio) se les



imparte las asignaturas lenguaje, matemáticas y gestión personal. Aunque no son nivelados aquí, se consideran como las asignaturas más relevantes. Segundo, este modelo solamente funciona de manera óptima con estudiantes académicamente talentosos. Tercero, se recomienda que la admisión a la universidad vía Propedéutico se hace a través de un programa formato Bachillerato (2 años) para sobrevenir deficiencias académicas (Gil y del Canto, 2012: 80). La mayoría de estas características principales están presentes en los programas Propedéuticos pertenecientes a la Red.

Algo que también se podría considerar como efecto Propedéutico es no solamente la replicación horizontal del programa, sino también el efecto en su dimensión vertical a través de la creación del ya mencionado PACE. Esto, debido a que el Propedéutico mostró su eficiencia de relativamente bajo costo.

Por el hecho de que hoy día ya 18 universidades se han sumado a la iniciativa y, además de la creación de una política pública inspirada en él, se podría decir que el modelo ha logrado plasmarse, instituirse y llevarse adelante y que ha tenido un efecto “avalancha” (entrevista Miranda, 17-06-2016) en la comunidad (académica).

### **3.3.2 La opinión de los expertos**

Si bien ya se ha expuesto las perspectivas de varias figuras relevantes del Propedéutico, en el marco de interpretación a continuación se discute unos temas más en detalle con respecto a las fortalezas y debilidades del programa según el punto de vista de algunos expertos en el tema.

Según Moreno (entrevista, 28-06-2016), el sentido principal del Propedéutico radica en que se le otorga la posibilidad de entrar a una universidad de buena calidad a alumnos que fueron destacados en su contexto, pero que no habrían obtenido esta oportunidad si no fuera por el programa, porque el sistema de admisión actual en Chile los deja fuera (o lo otro sería ir a alguna universidad privada, un IP o CFT y pagar altos aranceles). La USACH les entrega a los estudiantes Prope una beca de arancel completa mientras dure su condición de alumno regular dentro de la universidad. De esta manera, el tema financiero no puede ser el motivo principal de eventual deserción. Además, Moreno destaca la alta valoración de obtener estudios superiores en vez de solo terminar la enseñanza media en Chile; y en especial obtener carreras universitarias, ya que son ellas por las que se pueden obtener ingresos más altos.

En cuanto a la inclusión social, Moreno opina que el Propedéutico tiene un impacto importante en la sociedad. Por un lado, es la creciente diversidad a la que aporta el programa, y al otro lado es el cambio de paradigma que está llevando a cabo desde su comienzo. Argumenta que el Propedéutico aporta a la inclusión social en la ES porque hace que el cuerpo estudiantil se diversifique a través del acceso de estudiantes de contextos sociales muy distintos. Al otro lado, habla del paradigma que antes (y todavía por algunos) implicaba que la PSU era visto como único determinante del grado de inteligencia o el grado de posibilidad que una persona tiene para poder ingresar a la ES. O como lo dice González:

“muchos profesores aún mantienen el paradigma de la PSU como sinónimo de calidad. Ellos encuentran que estos chiquillos entran por la ventana, no cumplen con la regla. Y para peor, en el primer año les va mal, tú sabes que esos profesores entonces encuentran que tienen razón. Entonces: hay que protegerlos a que logren madurez, que salten la brecha. ¡Y una vez que eso ocurre, las cosas son muy diferentes!” (entrevista, 15-06-2016).

Ahora está comprobado que también hay otras maneras de medir la inteligencia y, además, que a partir de algún momento (la mayoría en el segundo año en la universidad) logran las competencias que no tenían y se tornan indistinguibles de sus pares que entraron a través de la PSU.

Aparte de verlo como un cambio de paradigma, Miranda argumenta que también puede ser visto como una expresión de una disputa mayor que busca acortar brechas: “el Propedéutico es parte del proceso de disputa; de disputa por la valoración del ranking, de disputa por las lógicas estandarizadas como la PSU que reproduce brechas estructurales” (entrevista, 17-06-2016). Usa la palabra ‘disputa’ por el hecho de que el programa ha tenido adversarios. Parece ser lógico que los “adversarios” son los que no están de acuerdo con el nuevo paradigma que propone el Propedéutico, o “los que creen que estos alumnos ‘ya no tienen arreglo’” en las palabras de Gil (entrevista, 31-08-2016).

A pesar de las adversidades, el programa ha persistido y cada vez más universidades se comprometen con el tema de inclusión social. En cuanto al Propedéutico, Moreno explica que ha habido dos factores principales que han llevado al éxito del programa y a su ‘contagio’ a otras universidades y a la creación del PACE. El primer factor de éxito es el simple hecho de que les va bien a los estudiantes Prope. Agrega que la apuesta por estos estudiantes ha sido la consolidación de estos programas. Así, llega a la segunda variable de éxito según Moreno: cuando los decanos y los rectores de la universidad se dan cuenta de que la apuesta por estos estudiantes da frutos, es ahí donde comienzan a comprometerse (las autoridades). Entonces, esto indica que las autoridades de las universidades se quieren comprometer con el tema de inclusión social y que creen que es el “buen” camino. Por lo tanto, los estudiantes a los que les ha ido bien en el Propedéutico son “un respaldo total porque puedes mostrar los resultados, les va igual que los estudiantes que ingresaron con 100 o 200 puntos más altos [en la PSU]” (entrevista, 28-06-2016)). Las autoridades que se han comprometido a programas de inclusión social como el Propedéutico, ven la calidad en equidad y diversidad<sup>37</sup>. Esto puede ser respaldado por lo que dice Moreno: “la palabra de la universidad se fortalece en la medida que la ES es diversa y que hay ES para todos” (*ibíd.*).

Una debilidad que nombran varios de los académicos vinculados al Propedéutico-USACH es que es un programa que no se puede hacer masivo. Por ejemplo, la USACH tiene una determinada cantidad de colegios que colaboran con el Propedéutico y no tiene la capacidad de traer a todos los estudiantes seis meses antes a clases de todo el sistema escolar, principalmente a los vulnerables. La universidad está acotada en términos de recursos y en términos de capacidad. Entonces, si un alumno con talentos académicos en un contexto social vulnerable no estudia en un colegio que está adscrito al Propedéutico, se ve limitada su oportunidad a acceder a una IES de buena calidad.

Otra debilidad que nombra Moreno es que, a pesar de las evidencias de que los estudiantes Prope —por lo general— se nivelan con los estudiantes no Prope en el segundo año en la universidad, es muy poco el tiempo que tienen para nivelarse. Hay que tener en cuenta que, si un alumno ha obtenido una enseñanza secundaria de mala calidad, ha tenido una educación de mala calidad por aproximadamente doce años. Como ya se ha dicho, sí logran nivelarse, pero el

---

<sup>37</sup> Diversidad en el sentido de que cuando estudiantes Prope entran a la universidad se mezclan con los estudiantes que no entraron vía Propedéutico y que quizás provienen de otros contextos sociales. Según la directora del Bachillerato, Marcela Orellana, ambos lados aprenden de esto ya que muchas veces los estudiantes PSU llegan prejuiciosos respecto a los estudiantes Prope y al revés. Ella cree que “acá [la universidad] ellos aprenden a valorizar el otro. Y eso es bien interesante, o sea, los PSU después de un tiempo te dicen que ellos admiran a los Prope; los Propes entienden que los de PSU son jóvenes como ellos y no porque vengan de otro lado son malos o despreciativos. Entonces aprenden mucho. Es como un pequeño factor de paz social” (entrevista, 26-07-2016).

costo de vida o el costo emocional que tiene poder ‘remediar’ estos doce años de mala escolaridad para poder lograr ese objetivo es alto<sup>38</sup> (Moreno, entrevista, 28-06-2016). De todas maneras, también se podría sacar una conclusión positiva, ya que evidencia el factor de resiliencia, motivación y el gusto para estudiar en estos estudiantes. Además, por lo general, los estudiantes no fueron expuestos a procesos de aprendizaje enriquecedores “donde te sacan de verdad ‘todo el jugo’ de desafío en el aprendizaje” durante la enseñanza secundaria. Como el ambiente de baja expectativa que prevalece generalmente en estos tipos de establecimientos:

“los mismos profesores les ponen techo a estos estudiantes (...). Entonces, cuando se ven enfrentados a contextos desafiantes académicamente, a recursos bibliográficamente amplios, eso también es una motivación adicional” (*ibíd.*).

Así, se podría decir que los incentivos motivacionales en combinación con el apoyo académico hacen que persistan los estudiantes Propes.

Ahora bien, una de las debilidades que fueron nombradas (que el Propedéutico-USACH no se puede hacer masiva por falta de recursos y capacidad) a la vez también apunta a la pregunta central de esta investigación. Todos los creadores, directores y académicos que fueron preguntados acerca de si el programa tiene la capacidad para reducir brechas sociales, concordaron en que el Propedéutico no la tiene a nivel nacional. Esto es lógico si se considera que aproximadamente cincuenta estudiantes entran cada año mediante el Propedéutico en un universo de 4.000 estudiantes que entran a pregrado mediante la admisión regular a la USACH. En estos términos el Propedéutico queda corto. Cabe destacar que para aquel grupo de estudiantes que les tocó el Propedéutico, sí ha reducido brechas sociales o, mejor dicho, se han eliminado barreras sociales para ellos. Pero, a nivel nacional, el Propedéutico no cumple con esa condición.

Sin embargo, también concuerdan en que si se suman los programas de inclusión social que se han ido dando en Chile –el ‘efecto Propedéutico’–, se llega ya a una masa mayor. Y como ya se ha mencionado, el efecto Propedéutico no ha sido solamente horizontal sino también verticalmente con la creación de la política pública PACE. Podría afirmarse entonces que, si bien el Propedéutico partió con pocos vacantes, el impacto en el sistema educativo ha sido fuerte.

### **3.4 El Propedéutico desde la mirada de los participantes**

Uno de los objetivos específicos de esta investigación es conocer y describir la percepción de los participantes sobre el Propedéutico. Para lograr esto se realizaron dos tipos de encuestas: una para un grupo de participantes que recientemente ingresaron al Propedéutico (al momento de realizar las encuestas, estaban en la segunda semana del transcurso), para saber más de sus expectativas del programa; y otro grupo de estudiantes que ya egresó del programa e ingresó al programa de Bachillerato en la USACH, para saber de sus experiencias con el programa. Es más bien una visión general de las expectativas y experiencias de los participantes que se da a conocer a través del análisis de las encuestas y de algunas entrevistas con estudiantes egresados del Propedéutico. En el anexo se puede encontrar todos los resultados de las encuestas en gráficos.

---

<sup>38</sup> Hay que agregar que aún no se han medido los aspectos del costo emocional.

En cuanto a la ficha técnica: la encuesta fue contestada por 40 alumnos Prope, 15 hombres y 25 mujeres, cuyas edades fluctuaban entre los 16 y los 18 años. La encuesta para los estudiantes que egresaron del Propedéutico y que actualmente están cursando el Bachillerato en la USACH, fue respondida por 17 estudiantes, 9 hombres y 8 mujeres, de edades entre 17 y 19 años. Ambos grupos se enteraron de la existencia del Propedéutico en su liceo/colegio a través de sus docentes, orientadoras, directores, en charlas por profesores de la USACH o por la municipalidad. Esto parece indicar que la información está difundida y disponible ampliamente en distintos lugares.

### 3.4.1 Expectativas

En el gráfico 3 se ve la primera pregunta de la encuesta que se trata del sentido principal del Propedéutico, según los participantes. Lo que aquí llama la atención es que para más de la mitad de los encuestados (60%), el sentido principal radica en el hecho de que les sirve para facilitar el ingreso a la universidad de manera más equitativa. La segunda opción más escogida, con un 15%, es que el Propedéutico les sirve en el sentido de que es una ayuda para ellos y su familia. Que la mayoría diga que el programa les sirve principalmente en facilitar el ingreso a la universidad, también se ve reflejado en la segunda pregunta: todos calificaron la utilidad y la eficiencia del Propedéutico como medio de acceder equitativamente a la universidad como bueno hasta muy bueno<sup>39</sup>. Sin embargo, también hay un estudiante que en la primera pregunta eligió la opción 'otra' y agregó que no lo ve tan igualitario el programa "debido a que no todos ganan esta beca, en el fondo solamente se fija en las notas, sin saber por qué obtuvo esas notas" (estudiante recién ingresado al Propedéutico). Esto va en línea con la crítica de algunos autores de que el programa solamente beneficia a los 'mejores'.

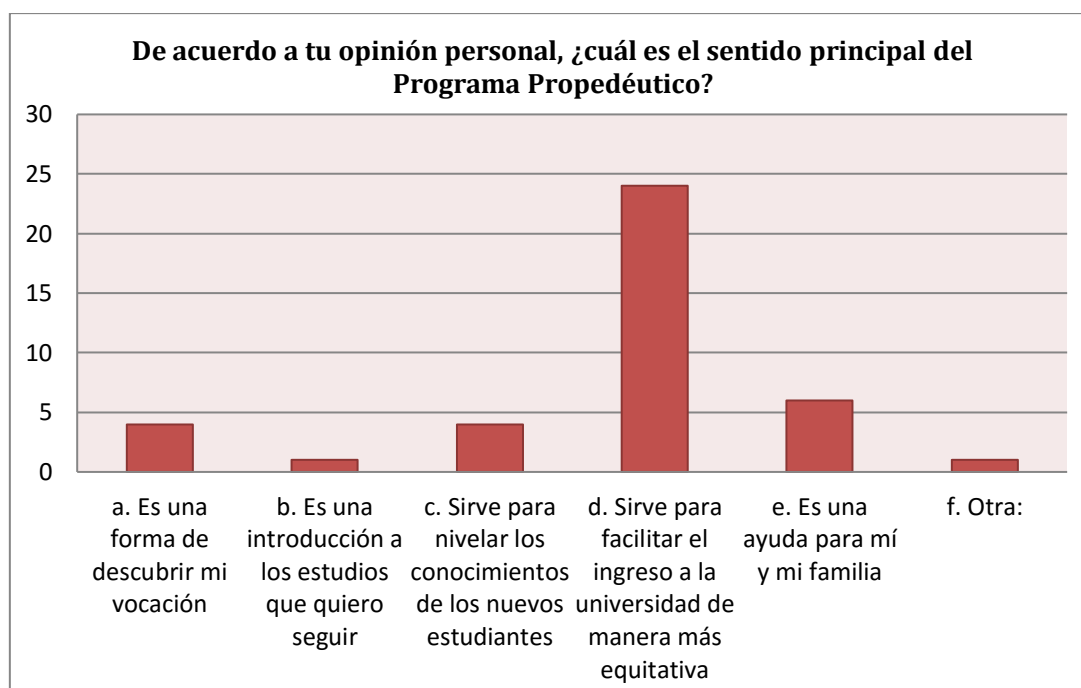


Gráfico 3. Pregunta 1 de la encuesta: expectativas (anexo II).

<sup>39</sup> Véase pregunta 2: expectativas en el anexo II.

En cuanto a sus expectativas académicas, basándose en las opciones dadas en la encuesta, en el gráfico 4 se puede observar que la gran mayoría (85%) dice que lo ven como un curso de nivelación general que les ayuda a continuar estudios en la universidad. Se podría decir que, aunque los creadores del Propedéutico no tienen la intención de que éste sea un programa de nivelación –teniendo en cuenta que es difícil de ‘remediar’ doce años de educación secundaria de mala calidad–, los participantes sí esperan esto en cierta medida del programa. Comentarios escritos en las encuestas afirman esto: “sirve para preparar la vida en la universidad”, “creo que sin el Propedéutico podré entrar a la universidad, pero me falta nivelación para permanecer en ella. Es una muy buena oportunidad” y “permite llenar vacíos de conocimiento que traigo del colegio”.



Gráfico 4. Pregunta 3 de la encuesta: expectativas (anexo II).

Al otro lado, hablando de sus expectativas personales<sup>40</sup>, una mayoría (57%) dice que el Propedéutico los motiva a poner sus fuerzas para entrar y permanecer en la universidad. También con respecto a los beneficios<sup>41</sup> del Propedéutico el grueso de los participantes (42%) elige la opción de que el programa es un medio para ingresar de manera más igualitaria a la universidad, seguido por un 35% que dice que el mayor beneficio es que los permite llenar los vacíos de conocimientos que traen de la enseñanza media. Un número considerable (20%) dice que le ayuda a conocer mejor las opciones de estudio que se puede seguir. Entonces, aparte de un medio para acceder y la nivelación, también ven un beneficio en que los ayuda a enfocarse vocacionalmente, en mirar lo que quieren en su carrera de traspaso.

En lo que a expectativas se refiere, una vez que hayan ingresado a la universidad<sup>42</sup>, un 67% dice creer que va a ser una etapa difícil, pero si estudian mucho tienen la convicción de que

<sup>40</sup> Véase pregunta 4: expectativas en el anexo II.

<sup>41</sup> Véase pregunta 5: expectativas en el anexo II.

<sup>42</sup> Véase pregunta 6: expectativas en el anexo II.

podrán aprobar el programa. Así, uno de ellos sostiene que “espero permanecer y terminar la carrera, aunque será muy difícil, pero con esfuerzo y estudio se puede”. Un 15% espera que ésta (la USACH) sea la universidad donde empiecen y terminen su carrera. Es evidente que tienen una visión positiva hacia la experiencia que les espera: saben que va a ser difícil, pero a la vez piensan que, si se esfuerzan, pueden lograr seguir estudios superiores exitosamente. Para hacer este esfuerzo, la motivación es crucial y se podría decir que lo que más les motiva es la esperanza de un mejor futuro. Un 42% dice que el programa les motiva porque, según ellos, sirve para tener más oportunidades de mejora para ellos mismos. Además, el 33% dice que los motiva porque es una oportunidad para ellos ya que no tienen los recursos para pagar la universidad, mientras que un 17% se motiva porque serviría para su desarrollo personal e intelectual. Entonces, sobre todo, ven el programa como una oportunidad a un mejor futuro, y otra razón para esforzarse mucho es porque es su única oportunidad de entrar a una universidad sin tener que pagar los altos aranceles.

Sobre lo que será lo más difícil o complicado de enfrentar en la universidad para los participantes Propedéuticos<sup>43</sup>, están más divididas las opiniones: un 35% dice que lo más difícil será combinar su vida social con el estudio; un 32% dice lograr no quedarse atrás con los ramos y otro 23% espera tener dificultades en obtener buenas notas. Uno de ellos escribe que lo más difícil será: “permanecer y terminar la carrera, además de ser el mejor en lo que hago (buenas notas, rendimiento, etc.)”. Algo que salta a la vista, es que ninguno optó que lo más difícil sería tener buena onda con los otros compañeros de la universidad que no entraron a través del Propedéutico. Por lo tanto, vale decir que el aspecto académico (no quedarse atrás con los ramos y obtener buenas notas) para estos estudiantes es más importante que el aspecto social en el sentido de contacto con estudiantes proveniente de otro contexto social.

En cuanto a la oferta académica en el programa<sup>44</sup>, todos parecen estar contentos, ya que un 92% la califica como buena o muy buena. Entonces, parece ser verdad lo que se había mencionado anteriormente sobre los aprendizajes enriquecedores para los estudiantes, algo que a la vez resulta motivador.

En el gráfico 5 se puede apreciar la última pregunta, que se trata de la posición social en la sociedad chilena de los estudiantes Prope. Aquí un 45% está de acuerdo con la afirmación que entrar a la universidad a través del Propedéutico cambiará su posición social en la sociedad. Este número parece bastante, pero sólo un 7% está totalmente de acuerdo con esto, un 35% no está de acuerdo ni en desacuerdo, y el otro 13% no está de acuerdo o incluso está totalmente en desacuerdo. Una conclusión que se podría sacar de estos datos es que, aunque la mayoría ve el Propedéutico como un medio de acceder más equitativamente a la ES, no (quieren) cambian de donde son, no niegan sus orígenes, sino al contrario. En una entrevista con algunos de los estudiantes que recién egresaron del programa y actualmente están cursando el Bachillerato, uno explica que:

“eso viene ya de familia entonces son como principios que uno va aprendiendo, entonces sería feo cambiar. Como que si *estái* estudiando en la universidad, *vái* a quedar mejor que otra persona. Eso estaría mal” (entrevista, 29-07-2016).

---

<sup>43</sup> Véase pregunta 7: expectativas en el anexo II.

<sup>44</sup> Véase pregunta 9: expectativas en el anexo II.

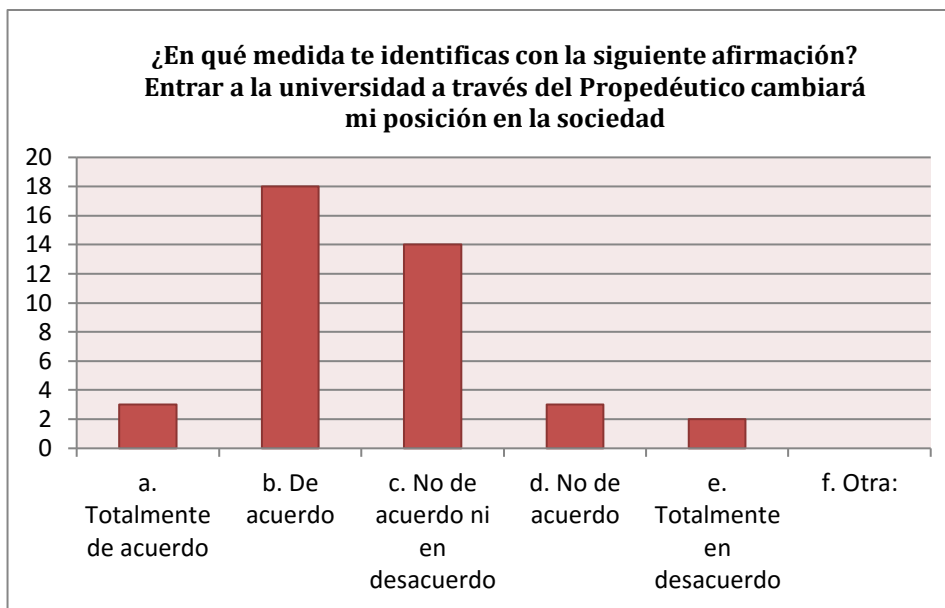


Gráfico 5. Pregunta 11 en la encuesta: expectativas (anexo II).

Otro estudiante afirma esto, diciendo que “no, porque creo que no cambié yo, ni tampoco la forma de tratar a las personas” (*ibíd.*). Aunque la pregunta fue hecha con la intención de saber más sobre sus percepciones acerca de la movilidad social, los estudiantes parecen haberla tomado como algo más personal.

Otra conclusión que se puede sacar en base de todo lo anterior es que una gran mayoría ve el Propedéutico como una buena oportunidad y quieren aprovecharla. Por un lado, porque si no fuera por el Propedéutico no hubieran entrado a la universidad. Como dice uno de los estudiantes: “creo que el Propedéutico abre muchas puertas a quienes tienen ganas de estudiar, pero no pueden pagar una universidad” (estudiante recién ingresado al Propedéutico). O hubieran elegido ir a un Instituto Profesional, ya que es más fácil de entrar: “Esta opción [ir a la universidad] no estaba originalmente en mis planes, ya que sólo optaba a ir a algún Instituto Profesional” (estudiante recién ingresado al Propedéutico). Al otro lado, algunos estudiantes creen que sin el Propedéutico sí pudieran haber entrado a la universidad, pero el tema financiero se les hubiera complicado mucho. Por eso el Propedéutico es un alivio para aquellos estudiantes y, además, les ayuda a decidirse de mejor manera vocacionalmente:

“Yo quiero y he esperado siempre entrar a la universidad, pero para mí es muy difícil costearlo, por lo que tendría que trabajar y complicar mi situación universitaria. Por lo que el Propedéutico ha sido un alivio” (estudiante recién ingresado al Propedéutico).

Otro encuestado escribe: “además te da la posibilidad de entrar a un Bachillerato, la cual te ayuda a decidir y estar seguro de la carrera que quieres estudiar” (estudiante recién ingresado al Propedéutico).

Una de las desventajas que nombra uno de los estudiantes recién ingresados al Propedéutico es que hay que entrar primero al Bachillerato, en vez de poder empezar una carrera enseguida. Según él: “eso no sería muy favorable para los que ya tienen claro qué estudiar y quieren ingresar de inmediato a la carrera”. Esto indica que también hay estudiantes Prope que ven innecesaria el Bachillerato, aunque al otro lado por lo general lo ven como algo que les favorece, ya que: “en el Bachillerato ya dimos un esfuerzo previo y como ya entrar a la

carrera... para no entrar tan vacío de conocimientos” y “es como acostumbrar al ritmo de la universidad” (entrevista con estudiantes egresados del Propedéutico, 29-07-2016).

En suma, podría decirse que el Propedéutico ha subido la expectativa a una ES de calidad en estos estudiantes y así su esperanza a un mejor futuro, justamente como cuenta el eslogan del programa: “nueva esperanza, mejor futuro”. La esperanza parece ser crucial para la motivación y el esfuerzo, y estos a su vez para proceder exitosamente en la ES.

### 3.4.2 Experiencias

Para la mayoría (53%) de los estudiantes Prope que ya ingresaron al programa de Bachillerato en la USACH, el sentido principal del Propedéutico también radica en que le facilita el ingreso a la universidad de manera más equitativa. Esto se puede observar en el gráfico 6. Otra gran parte (23%) dice que el sentido principal es que les sirve para nivelar sus conocimientos. Así que las opiniones sobre el sentido principal concuerdan con los que recién ingresaron al Propedéutico. Esto es confirmado por el hecho de que el 94% de los estudiantes egresados están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que el Propedéutico es un medio para ingresar de manera más igualitaria a la universidad<sup>45</sup> e, incluso, el 100% califica la utilidad y eficiencia del Propedéutico como medio de acceder equitativamente a la universidad como bueno o muy bueno<sup>46</sup>.

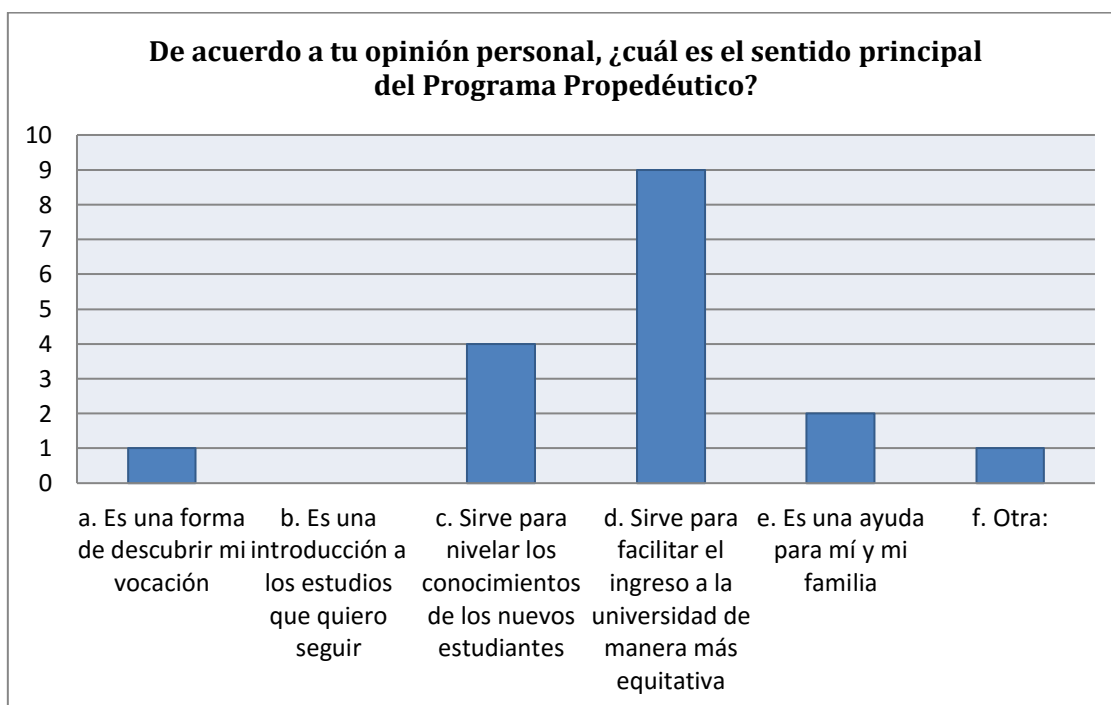


Gráfico 6. Pregunta 1 de la encuesta: experiencias (anexo III).

Algo que también salta a la vista es que los estudiantes egresados del programa califican su experiencia en general como bueno o muy bueno (88%) y que ninguno lo calificó como malo o muy malo<sup>47</sup>. La calidad de los contenidos del Propedéutico es calificada de la misma manera: 82%

<sup>45</sup> Véase pregunta 13: experiencias en el anexo III.

<sup>46</sup> Véase pregunta 4: experiencias en el anexo III.

<sup>47</sup> Véase pregunta 2: experiencias en el anexo III.



la califica como bueno o muy bueno y ninguno la ha calificado como mala o muy mala<sup>48</sup>. Todo esto indica una experiencia en general positiva del Propedéutico para estos estudiantes.

En relación con los resultados académicos durante el programa, es evidente que las expectativas académicas de los estudiantes Prope recién ingresados es confirmada de cierta manera desde la perspectiva de los estudiantes Prope que ya egresaron. Como se puede ver en el gráfico 7, un 76% de estos últimos dice que el Propedéutico es un curso de nivelación general que ayuda a continuar estudios en la universidad. Entonces, para estos estudiantes resultó ser útil en mira a su carrera de traspaso en la universidad. Un 18% dice que es un curso difícil porque el nivel ha sido muy alto en relación con el nivel del liceo. Entonces, por más difícil que sea en comparación con su educación previa, la mayoría opina que el programa les ha servido como una nivelación general que les ayuda durante la etapa en la universidad.

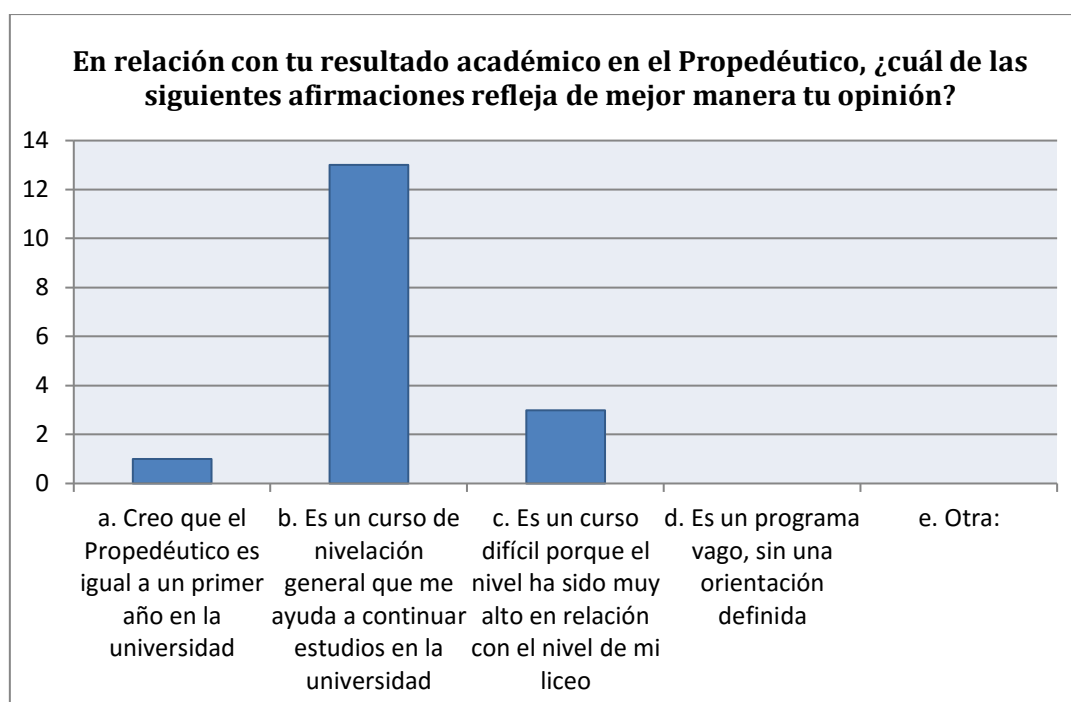


Gráfico 7. Pregunta 5 de la encuesta: experiencias (anexo III).

Esto también se ve reflejado en los beneficios del Propedéutico<sup>49</sup>: según un 47%, el beneficio más grande ha sido que les permitió llenar los vacíos de conocimientos que traen de la enseñanza media. Un 35% optó por el beneficio de que es un medio para ingresar de manera más igualitaria a la universidad, lo que otra vez subraya la importancia que tiene el programa para aprovechar la oportunidad de entrar a una universidad.

Sobre las expectativas que tenían los estudiantes Prope que ya egresaron sobre el programa<sup>50</sup> la gran mayoría (70%) creía que iba a ser una etapa difícil, pero si estudian mucho, podrán aprobarlo y continuar. Es un resultado similar a los estudiantes Prope recién ingresados: un 67% de ellos optó por esta opción. Los estudiantes Prope egresados ahora podrían decir que es una expectativa cumplida, dado que ya han logrado ingresar a la universidad.

<sup>48</sup> Véase pregunta 3: experiencias en el anexo III.

<sup>49</sup> Véase pregunta 7: experiencias en el anexo III.

<sup>50</sup> Véase pregunta 8: experiencias en el anexo III.

En contrario a los estudiantes Prope recién ingresados, los estudiantes Prope egresados<sup>51</sup> dicen que lo más difícil de enfrentar en la universidad será lograr no quedarse atrás con los ramos (47%) y después, un 17% dice que lo más difícil será combinar la vida social con el estudio. Esto para los estudiantes Prope recién ingresados era al revés, aunque con una diferencia más pequeña. Pero, aquí otra vez se podría decir que el aspecto académico (lograr no quedarse atrás con los ramos) es más importante que el aspecto social, ya que sólo un 12% cree que lo más difícil será tener buena onda con los compañeros no Prope.

En cuanto a la motivación principal<sup>52</sup> según los estudiantes Prope egresados, es otra vez similar a la opinión de los que recién ingresaron: la mayoría (41%) se motiva por el hecho de que creen que el Propedéutico les sirve para tener más oportunidades de un futuro mejor para ellos y, en segundo lugar (23%), dicen que creen que es una oportunidad ya que no tienen recursos para pagar la universidad; algo que también se podría interpretar como más oportunidades de un mejor futuro.

El apoyo que los académicos les entregaron a estos estudiantes es calificado positivamente<sup>53</sup>: todos lo calificaron como bueno o muy bueno. Entonces, sorprende que un 29% diga que cambiaría la comunicación entre los alumnos y los que gestionan el Propedéutico para mejorarlo<sup>54</sup>, aunque al otro lado un 24% dice que no hay que cambiar nada porque encuentran el programa bueno como está y otro 29% dicen que cambiarían los contenidos de cada ramo para mejorarlo. Es desconocido el porqué.

La afirmación que entrar a la universidad a través del Propedéutico cambia la posición social de los estudiantes Prope se puede apreciar en el gráfico 8. Es evaluada de manera más negativa por los estudiantes Prope egresados que los estudiantes Prope recién ingresados. Aunque un 18% está totalmente de acuerdo o de acuerdo con la afirmación, la mayoría no está de acuerdo ni en desacuerdo (53%) e incluso un 23% dice estar en desacuerdo. Esto está en contraste con los estudiantes Prope que recién ingresaron al programa: de ellos 13% dice estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. La misma conclusión se podría sacar aquí; los estudiantes son orgullosos de donde vienen. Aunque, a fin de cuentas, se tendría que investigar más en profundidad sobre el aspecto de posición social y movilidad social para conocer mejor los motivos detrás de estas respuestas.

---

<sup>51</sup> Véase pregunta 9: experiencias en el anexo III.

<sup>52</sup> Véase pregunta 10: experiencias en el anexo III.

<sup>53</sup> Véase pregunta 12: experiencias en el anexo III.

<sup>54</sup> Véase pregunta 11: experiencias en el anexo III.

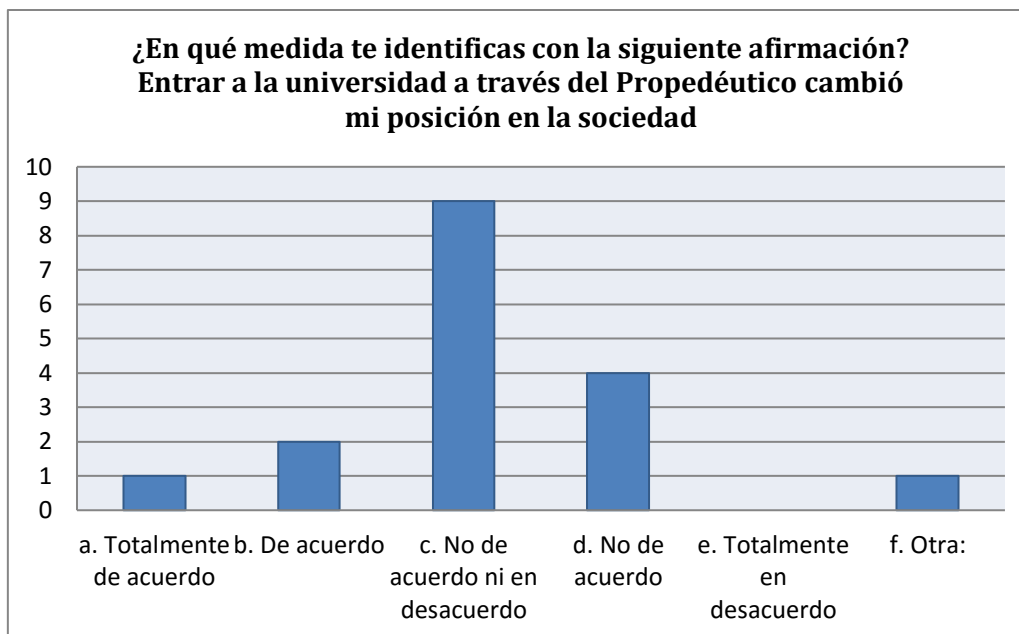


Gráfico 8. La pregunta 14 en la encuesta: experiencias (anexo III).

Aparte de todos los puntos anteriores discutidos, también hubo un espacio para comentarios libres en la encuesta. Un punto que llama la atención que varios estudiantes comentan es sobre el ambiente en y alrededor del edificio del Bachillerato en la USACH durante las actividades del Propedéutico: “es muy acogedor” y “el ambiente está muy agradable” son algunos escritos de los estudiantes Prope que ingresaron al Bachillerato. Podría decirse que el entorno les afecta positivamente. También el apoyo de los académicos parece haber sido valioso para los estudiantes:

“creo que a través del programa pude darme cuenta de que soy capaz de muchas cosas y que no tenía que conformarme con sólo completar la educación media. Gracias al apoyo de los profesores del programa he podido desarrollarme de manera positiva en la universidad.” (estudiante Prope que cursa el Bachillerato).

Otro aspecto importante es, en palabras de Lorna Figueroa (directora ejecutiva del Propedéutico-USACH), la ‘esperanza cumplida’, ya que según uno de los estudiantes es algo que “nunca me imaginé poder ingresar a esta universidad y gracias al programa lo logré”.

En términos evaluativos se podría decir que lo mejor que los estudiantes –recién ingresados y egresados– han conseguido de la experiencia Propedéutica es la oportunidad de ingresar a una universidad de calidad (en este caso la USACH), contar con el apoyo necesario<sup>55</sup> con la intención de proceder exitosamente y con esto, la esperanza a un mejor futuro.

## Conclusión

El Propedéutico sirve como mecanismo de detección y selección de alumnos talentosos en contextos socialmente vulnerables, con el objetivo de crear nuevas oportunidades para aquellos estudiantes. También acompaña y da apoyo a estos estudiantes para evitar la deserción y de esta

<sup>55</sup> En entrevistas mencionan que siempre pueden contar con la ayuda de los profesores si no entienden algo de la materia tratada en clase. Además, mencionan el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP) en la USACH en que pueden contar con apoyo académico a través de tutorías, talleres, clases de reforzamiento y espacios de estudio.

manera busca contribuir a la calidad y equidad en el acceso a la ES. Su filosofía radica en que todos tienen derecho a poder definir y desarrollar sus proyectos de vida. Además, para los creadores del programa y otras personas involucradas es importante el ético de la universidad en cuanto a la inclusión social, lo que va según el principio 'ver la inequidad-juzgarla-y actuar sobre ella'; de ahí se creó el Propedéutico.

No obstante, una crítica hacia el programa por parte de algunos autores es que este no solucionaría la inequidad, sino que expandiría los límites que existen en la igualdad de oportunidades. Es evidente que el programa no ha significado una modificación sustancial en las características elitistas de la ES. Pero, si bien la masificación en la cobertura en el SES ha significado más inclusión en general, el SES no es inclusiva en su total por el hecho de que la sociedad excluyente es reproducida en éste (Román, 2013b: 267). Es decir, no hay igualdad de posiciones en la ES chilena y, por lo tanto, las oportunidades dadas en el actual SES no son iguales para todos. Con el Propedéutico se responde a eso, tratando de equiparar el campo de juego. La intención del Propedéutico no es ver quién es el que se merece qué cosa, sino identificar los talentos académicos de alguien y luego entregarle a oportunidad de aprovechar aquel talento al máximo.

Claramente en la escala del Propedéutico-USACH no se puede reducir las brechas sociales sustanciales, pero para aquellos estudiantes beneficiados ha sido efectivo. Con el efecto Propedéutico la cantidad de beneficiados está creciendo y si no fuera por este programa, es probable que estos estudiantes no hubieran obtenido la oportunidad a completar estudios superiores en la universidad. Además, según los mismos participantes del programa, ha resultado motivador y ha aumentado sus expectativas de vida. Entonces, mientras no exista una estructural igualdad de posiciones en la sociedad chilena parece ser de gran importancia contar con programas como el Propedéutico y así llegar, paso a paso, a una ES más equitativa.

## Conclusión

Esta tesis se ha centrado en el estudio de la inequidad existente en el acceso a la educación superior en Chile. El caso de estudio que se investigó en relación con este tema fue el programa Propedéutico, una iniciativa de acción afirmativa que se creó en 2007 en la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

En el primer capítulo se expuso la importancia del papel que tiene la educación superior (y que en ésta debe prevalecer la equidad) como instrumento para la inclusión de personas en contexto de vulnerabilidad social. Para estudiar la equidad, este trabajo hizo referencia a la teoría de Dubet sobre las distintas concepciones de modelos de justicia social: la de igualdad de posiciones, igualdad de oportunidades y de igualdad de resultados.

Además, se prestó atención a los conceptos de inclusión social y la equidad partiendo del principio que el tener un acceso equitativo a la educación superior facilita la inclusión social. No obstante, es importante tener en cuenta que la educación por sí sola no es capaz de compensar todas las desigualdades sociales. Junto a lo anterior, se considera que una sociedad en donde predomina la inclusión social, y por tanto en donde haya mayores niveles de equidad, es una sociedad más justa e igualitaria. Así, la inclusión social es importante para que todos los individuos tengan la posibilidad de satisfacer sus necesidades de desarrollo personal y social. Esto para poder desarrollar su proyecto de vida, participar en la sociedad y tener acceso a sistemas de protección y bienestar.

Otro aspecto importante para este trabajo fue el concepto de la igualdad, discutido en el capítulo 1 a través del debate en torno a la igualdad de posiciones, de oportunidades y de resultados. Éstas son diferentes concepciones de modelos de justicia social y política. La igualdad de posiciones busca reducir desigualdades de ingreso, en las condiciones de vida y en el acceso a servicios. Aquí no se trataría de lograr la movilidad social, sino lograr que todos partan de la misma base y logren buenas condiciones de vida. Esto ya alude a una de las problemáticas discutidas en este trabajo: se podría decir que en Chile no existe la igualdad de posiciones en cuanto a la educación, dado que diferentes segmentos sociales siguen trayectorias escolares de diferente calidad. Es así como las desigualdades se reproducen en las diferentes etapas de educación. Es decir, muchas de las inequidades existentes en la educación superior son resultado de desigualdades experimentadas en etapas educacionales previas, Vemos que individuos que no pudieron asistir a una educación básica y media de calidad se ven perjudicados cuando quieren entrar a la educación superior. De esta manera, por un lado la educación puede servir como inclusión social, pero por otro, también puede facilitar la reproducción de las desigualdades. Se podría decir que esto es el caso en Chile.

Como segundo modelo de justicia social se expuso el de igualdad de oportunidades, que se basa en una noción meritocrática. Según este modelo, cualquiera debería poder llegar a cualquier posición en la sociedad mientras tenga las capacidades y el talento necesarios. Además, ve a todos como iguales y las desigualdades sociales serían justas porque todos obtienen lo que merecen conforme a la competencia meritocrática que este modelo aboga. En Chile, se podría considerar la igualdad de oportunidades que hay como injusta, dado que no todos segmentos sociales pueden aprovechar las oportunidades. En nuestro caso, de gozar de estudios superiores de calidad de la misma manera. Esto debido a que no todos parten de la misma base: hace falta, por tanto, una plena igualdad de posiciones. Relevante de la igualdad de resultados era que las oportunidades que hay para individuos son afectadas por múltiples diferencias sociales e individuales. Así, algunos individuos van a necesitar más apoyo que otros para poder lograr lo

mismo. A pesar de que esta concepción de modelo de justicia según muchos es imposible de alcanzar, sí aboga para la discriminación positiva, lo cual se considera como fundamental para lograr la equidad. La conclusión del primer capítulo era que para que haya equidad, se tiene que lograr un cierto nivel de igualdad de posiciones en combinación con la igualdad de oportunidades y agregar el aspecto de la discriminación positiva proveniente de la igualdad de resultados: hay que dar más a los que más necesitan. Equidad en la educación es importante para que todos sectores de la sociedad estén incluidos socialmente y puedan desarrollar sus proyectos de vida.

En el segundo capítulo se entregó un contexto histórico y social con respecto a la problemática de la inequidad en el acceso a la educación superior en Chile. En el pasado (antes de la reforma de 1980) la educación superior en Chile era gratuita, pero a la vez reservada mayoritariamente para la élite. Después de dicha reforma, se expandió de manera significativa la cobertura en educación superior en todos sectores de la sociedad. Sin embargo, parece que sigue siendo la élite que obtiene la educación superior de mejor calidad. Debido a esto, se prestó atención a los factores principales que hacen que la educación superior chilena sea excluyente. Porque a primera vista es incluyente: hay educación para todos. Pero la contradicción está en que no todos pueden aprovechar ésta de la misma manera debido a la segregación social existente. Por lo tanto, se podría decir que la igualdad de oportunidades en la sociedad chilena es una ilusión. La cobertura en educación media es extensa, hoy día casi todos los jóvenes completan su educación media. Sin embargo, en esta educación media hay segregación con respecto a la calidad (incluso esta segregación ya comienza durante la educación básica). El grupo que puede pagar obtiene educación de buena calidad, lo que los prepara para seguir educación superior de buena calidad. Otro grupo que no tiene los recursos por una educación básica y media de buena calidad, no son preparadas como los que sí pueden pagar. De tal modo la desigualdad económica se reproduce en la educación (superior) y la incapacidad de la educación media municipal y a menudo subvencionada de pasar todo el currículo, algo que se ve reflejado en la PSU y así también en el acceso a la ES, llevan entonces a la inequidad en el acceso (y en realidad también la permanencia) en la ES en Chile. En consecuencia, los alumnos que no tienen los recursos, pero sí los talentos, quedan excluidos de una educación de buena calidad.

El tercer capítulo profundizó en lo que es el programa Propedéutico en la USACH y qué impacto ha tenido. Se trataron los antecedentes y los objetivos del programa. El programa parte del principio que los talentos están divididos igualitariamente entre todas las capas de la sociedad, y entonces los mejores alumnos no solamente se encuentran en los sectores socialmente más privilegiados. El objetivo principal del programa es detectar y seleccionar alumnos talentosos en colegios de alto índice de vulnerabilidad escolar y entregarles la oportunidad de entrar a la USACH además de acompañarlos para que tengan un buen desempeño académico. El capítulo también dio a conocer la filosofía detrás del Propedéutico: este programa se basa en la idea que todos tienen el derecho a poder definir y desarrollar su proyecto de vida. Desde esta perspectiva, si alguien quiere lograr su proyecto de vida por medio de la educación superior, esta debería estar disponible de manera igualitaria para todos. Entonces el programa está basado en la constatación de que existe inequidad en el acceso y que hay que buscar los medios de apoyo para facilitar el ingreso de estudiantes de sectores sociales vulnerables a dicho tipo de educación. Las críticas que se han dado sobre el programa parecen ser una realidad de la que es importante tener en cuenta, ya que, el programa no soluciona la desigualdad social, sino expande los límites de la igualdad de oportunidades.

A base de las opiniones dadas por creadores, directores y académicos vinculados al programa, se puede decir que en su visión el Propedéutico aporta a la inclusión social en la

educación superior en Chile, puesto que hace que el cuerpo estudiantil se diversifique socialmente. Además, destacan la importancia del ya mencionado cambio de paradigma: la PSU ya no es vista como el único factor determinante del grado de inteligencia y capacidades. Cabe destacar que siguen existiendo adversarios a esta opinión que sí ven la PSU como único sinónimo de calidad y que creen que estos alumnos 'ya no tienen arreglo'. Sin embargo, los resultados que muestran que le va bien a la mayoría de los estudiantes Prope, hace que cada vez más autoridades se comprometan con el tema. Unas debilidades nombradas fueron el hecho de que el Propedéutico-USACH no se puede hacer masivo y que tiene un alto costo emocional de 'remediar' entre los estudiantes tras doce años de mala escolaridad. Esto último también tiene un lado positivo: alumnos con más motivación y resiliencia tienen más posibilidad de titularse, por lo que egresarían estudiantes bastante comprometidos. De todos modos, es necesario investigar más al respecto.

En cuanto a las expectativas y experiencias de los estudiantes Prope y los que recién egresaron del programa, se evidenció que éste contribuye a mejorar sus expectativas de vida ya que se demostró que es posible obtener estudios superiores de calidad a pesar de la situación de vulnerabilidad social en la que viven (no cuenta solamente los colegios vulnerables, sino también el ambiente familiar, condiciones para el estudio y la educación de los padres, por ejemplo). El Propedéutico no es intencionado necesariamente como programa de nivelación, sin embargo, una mayoría de los estudiantes lo ve de esta manera. Los estudiantes recién ingresados esperan llenar sus vacíos de conocimientos con el programa, y la mayoría de los estudiantes que ya entró a la universidad, opina que les sirvió para nivelar sus conocimientos. Además, el sentido principal del programa para los estudiantes resultó ser que se les facilita el acceso a una universidad de calidad y que sin ello, no hubieran entrado, o hubieran entrado a un algún instituto, a la vez siendo que los costos les hubiera complicado bastante el estudio. Todo parece indicar que la equidad para estos estudiantes está siendo realidad, según lo que la mayoría de los encuestados piensa. A través de las entrevistas con los académicos que trabajan con los estudiantes Prope, y aún más por las entrevistas con y las encuestas realizadas por los estudiantes Prope mismos, es evidente que para aquellos estudiantes que cursan el Propedéutico y entran a la USACH vía este programa es exitoso.

Podría afirmarse que el programa Propedéutico por un lado 'equipara la cancha' en el sentido de que hace que los estudiantes partan de la misma base (igualdad de posiciones), según opinan los estudiantes Propes mismos: una mayoría de ellos dice que les sirvió para nivelar sus conocimientos para continuar sus estudios superiores en la USACH; por otro lado, el programa aumenta las oportunidades para estos estudiantes (aumenta la igualdad de oportunidades), ya que deja entrar a la universidad estudiantes que sin el Propedéutico no hubieran entrado a la USACH ya sea por puntajes bajos en la PSU o por razones financieras. Además de eso, el programa lleva un factor de igualdad de resultados por su aspecto de discriminación positiva, aunque ésta no sirve necesariamente para que todos logren lo mismo, sino más bien para que todos partan de la misma base y tengan las mismas oportunidades de entrar a una universidad de calidad; por lo mismo es llamado un programa de acción afirmativa. Puesto que el Propedéutico lleva en cierta medida todas las características anteriormente nombradas, podría afirmarse que el programa lleva a más equidad en el acceso a la educación superior en Chile.

En base a todo lo discutido en este trabajo, el acceso equitativo a la educación superior sirve como mecanismo para la inclusión social. Además, debe estar capaz de acoger la diversidad existente, ya que los talentos están distribuidos homogéneamente en todos sectores de la sociedad (pero en la sociedad chilena contemporánea los alumnos provenientes de colegios privados tienen más chances a desarrollarlos). La pregunta de investigación central fue: ¿en qué

medida el programa Propedéutico tiene la capacidad y la durabilidad para reducir brechas y eliminar barreras sociales en el acceso a la educación superior? En base a todo lo anterior se puede decir que contribuye a la equidad y por lo tanto también en reducir brechas. Es claro que no cuenta con las condiciones para reducir brechas nacionales. Sin embargo, para aquellos estudiantes el programa se ha demostrado efectivo: ha dejado entrar ya cientos de estudiantes y de las primeras cohortes la mayoría ya está titulada, o está en proceso de titulación. Ahora bien, resultados sobre la capacidad y la durabilidad serán más visibles en 10-15 años más y por lo tanto sería interesante investigar más respecto a cómo les va a estos estudiantes después de su egreso de la universidad para ver si realmente están teniendo las mismas posibilidades a llegar a una posición 'alta' como una persona proveniente de la clase alta. Además, valdría indagar más sobre qué impacto tienen todos los programas Propedéuticos y similares en conjunto sobre la sociedad.

Por ahora, el Propedéutico-USACH está reduciendo brechas de su corte, diversificando la diversidad del alumnado, aunque sea de forma mínima, y eliminando barreras para aquellos estudiantes que sin el programa no pudieran saltar estas barreras solos. Así podría decirse que el Propedéutico es una expresión de la lucha contra la inequidad educacional. Además, en parte se puede confirmar la hipótesis: de acuerdo a los resultados preliminares, el nuevo marco curricular y metodológico del Propedéutico sí muestra capacidades para mejorar el acceso a la educación universitaria, pero esta capacidad dependerá de la durabilidad del programa como política de Estado a largo plazo. Con el contagio del Propedéutico horizontal (en otras universidades) y verticalmente (la implementación del PACE), el programa está alcanzando cada vez más alumnos. Aunque el Estado implementa un programa inspirado en el Propedéutico en todas las regiones del país desde el 2014, todavía no garantiza una igualdad de posiciones para todos (educación básica y media de calidad para todos). Es evidente que prevenir es mejor que remediar, y que aún falta mucho por mejorar en el acceso equitativo a la educación superior chilena; pero por ahora parece ser crucial que el Propedéutico exista para aquellos alumnos que sin el programa probablemente no hubieran cumplido no sólo el sueño de ir a la universidad, sino de haber recibido una formación universitaria de calidad.



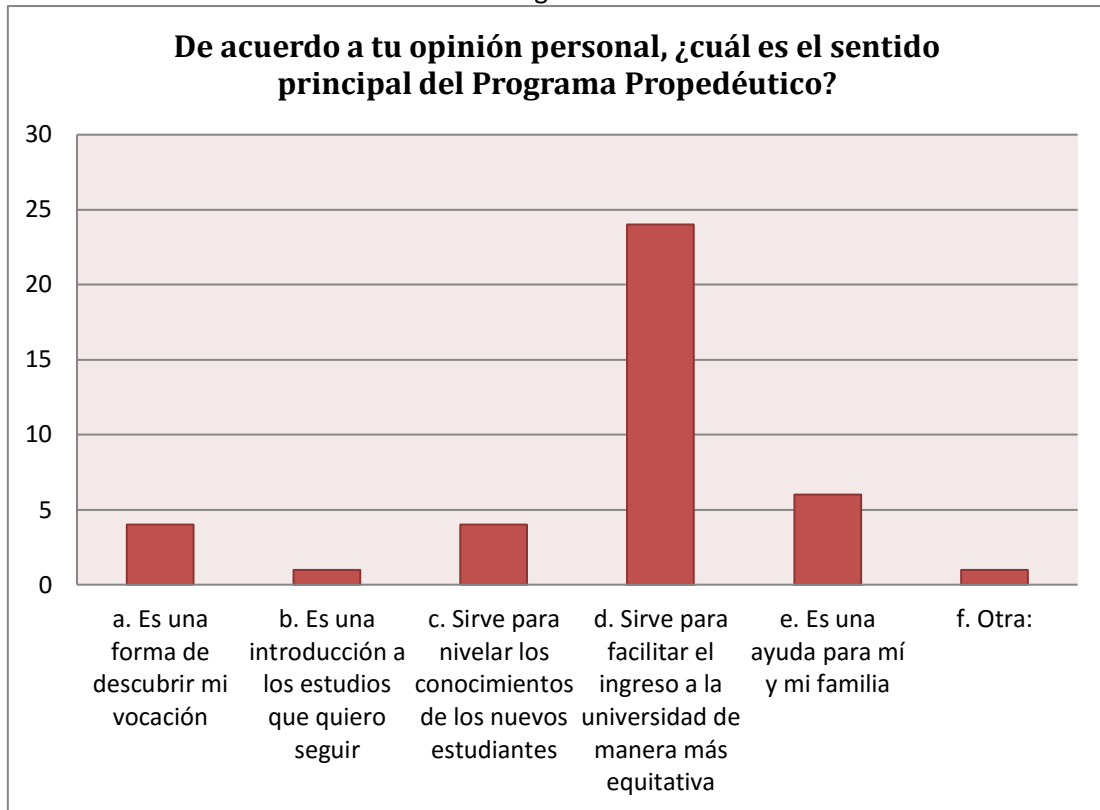
### ANEXO I: Lista de entrevistados

Fecha	Persona entrevistada	Cargo
10/06/2016	Judith Scheele	Investigadora en el Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales
15/06/2016	Máximo González	Director de Pregrado y del Programa Propedéutico, USACH
17/06/2016	Patricio Miranda	Profesor asociado e investigador, USACH
17/06/2016	Francisca Valenzuela	Investigadora, USACH
21/06/2016	Silvia Ferrada	Exdecana de la Facultad de Administración y Economía, USACH
28/06/2016	Karla Moreno	Subdirectora de la Cátedra UNESCO sobre Inclusión a la Educación Universitaria
18/07/2016	María Riscal	Directora de la Academia, USACH
20/07/2016	Lorna Figueroa	Directora Ejecutiva del Programa Propedéutico, USACH
26/07/2016	Marcela Orellana	Directora del Programa de Bachillerato, USACH
29/07/2016 y 31/08/2016	Francisco Javier Gil	Director de la Cátedra UNESCO sobre Inclusión a la Educación Universitaria; propulsor de la Red de Universidades Propedéutico UNESCO.
29/07/2016	Estudiante 1	Estudiantes del programa Bachillerato-USACH, recién egresados del programa Propedéutico-USACH.
	Estudiante 2	
	Estudiante 3	
	Estudiante 4	
	Estudiante 5	

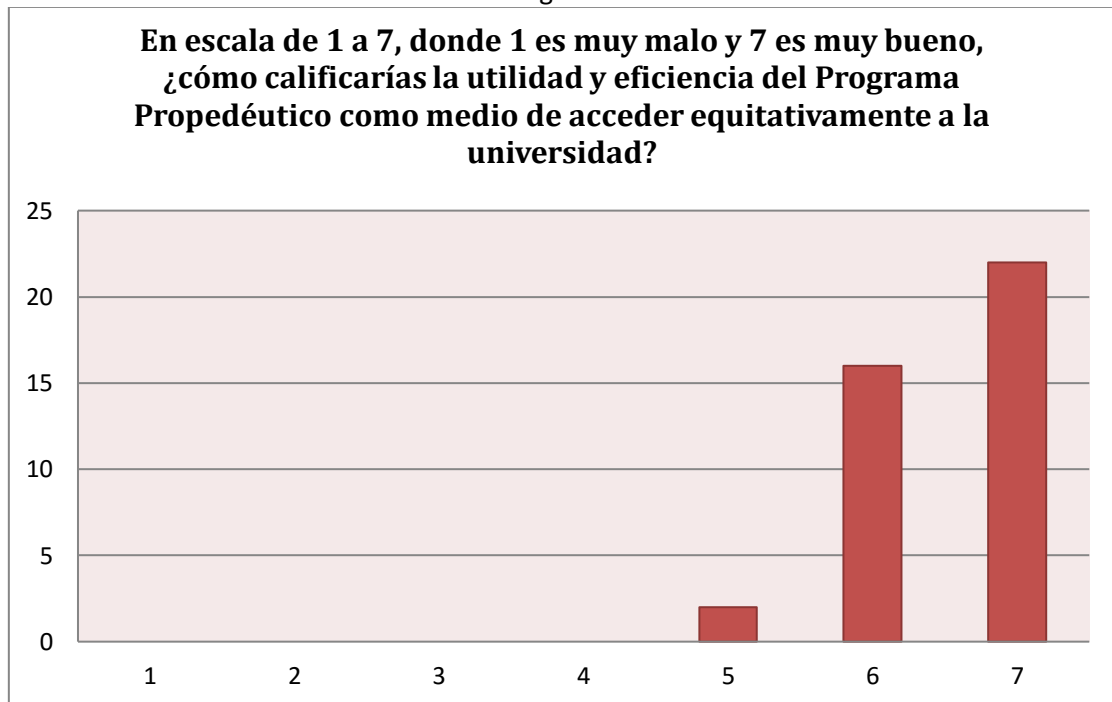
## ANEXO II: Resultados de las encuestas con los estudiantes del Propedéutico

### EXPECTATIVAS

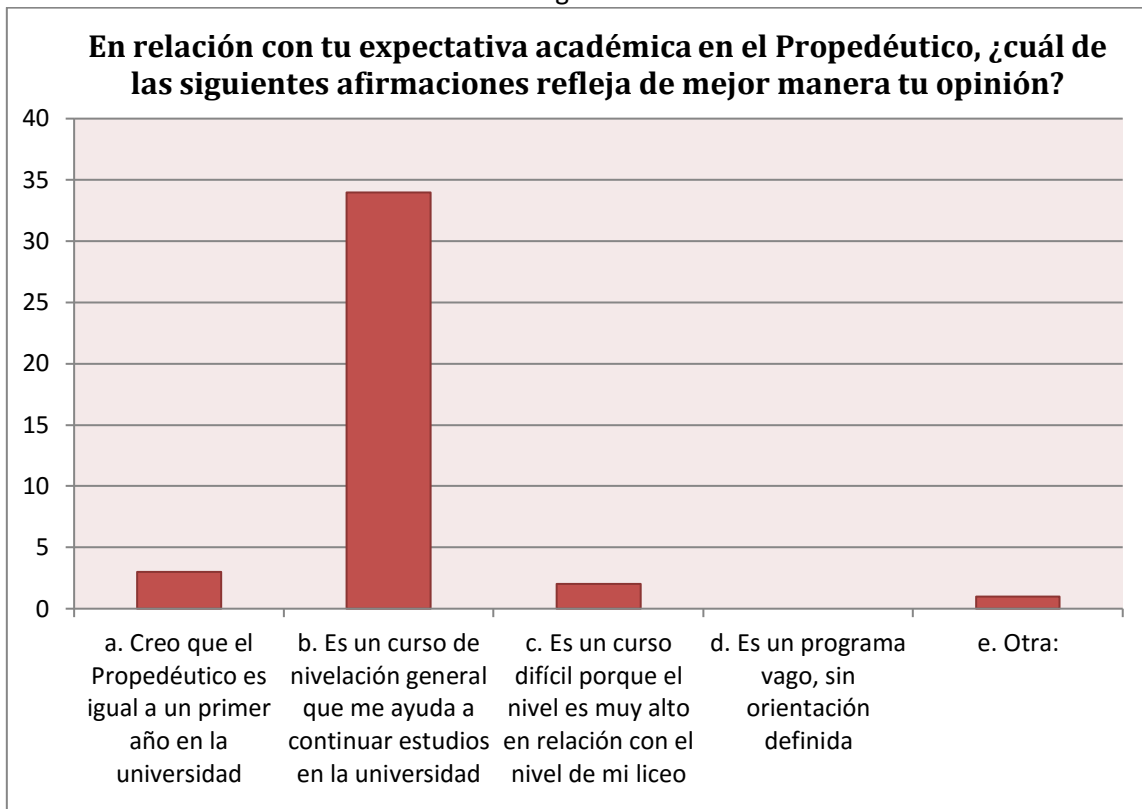
Pregunta 1



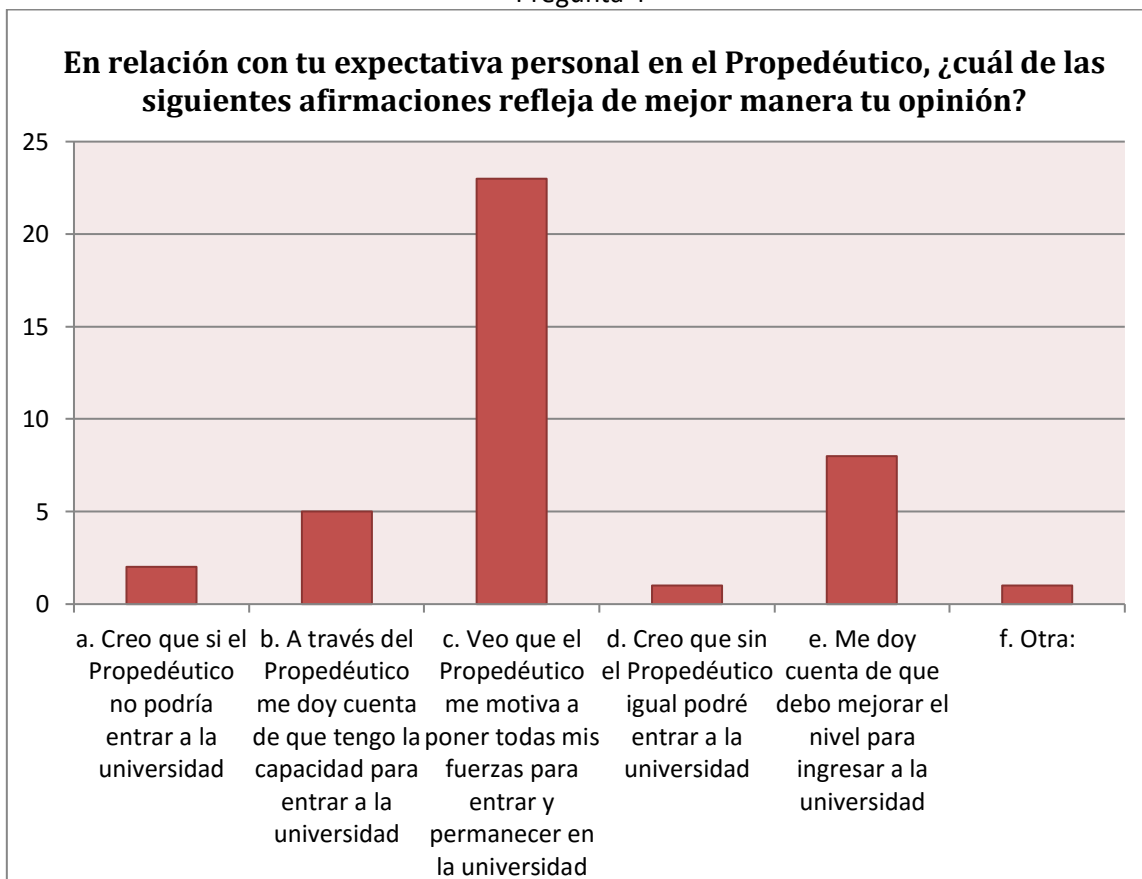
Pregunta 2



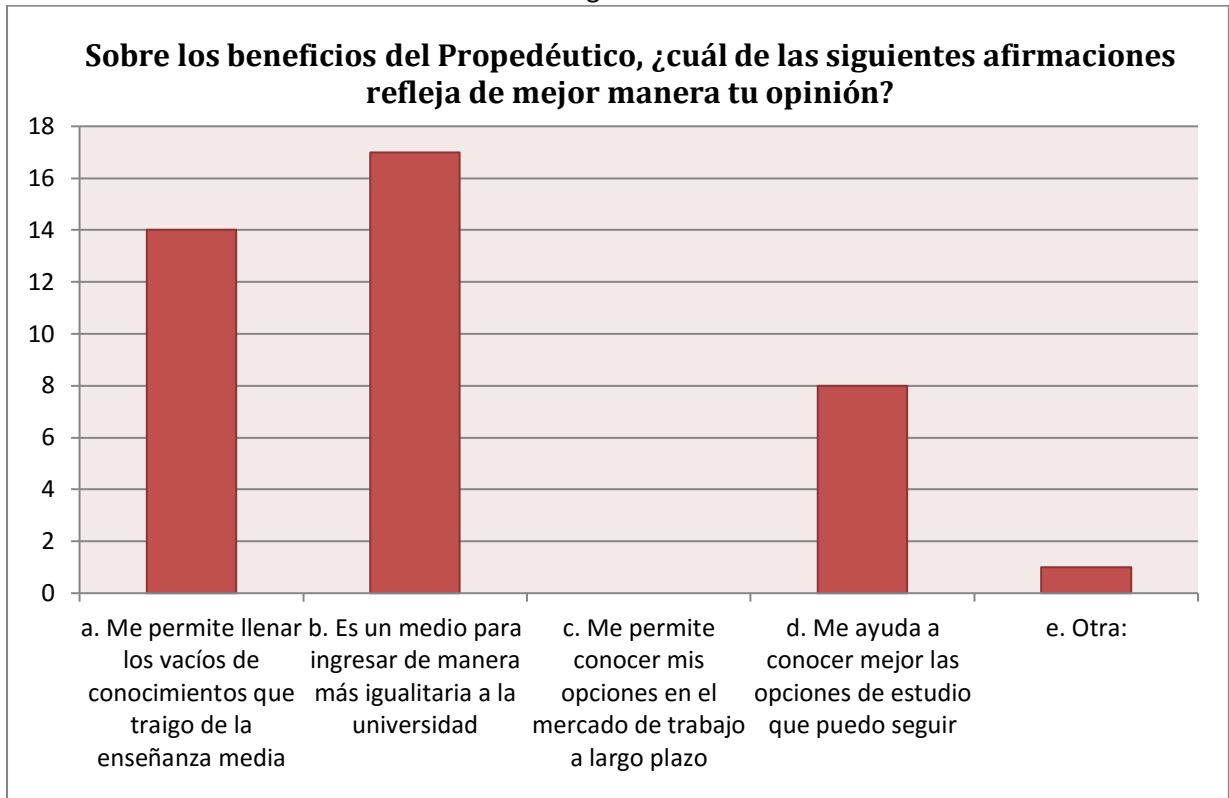
Pregunta 3



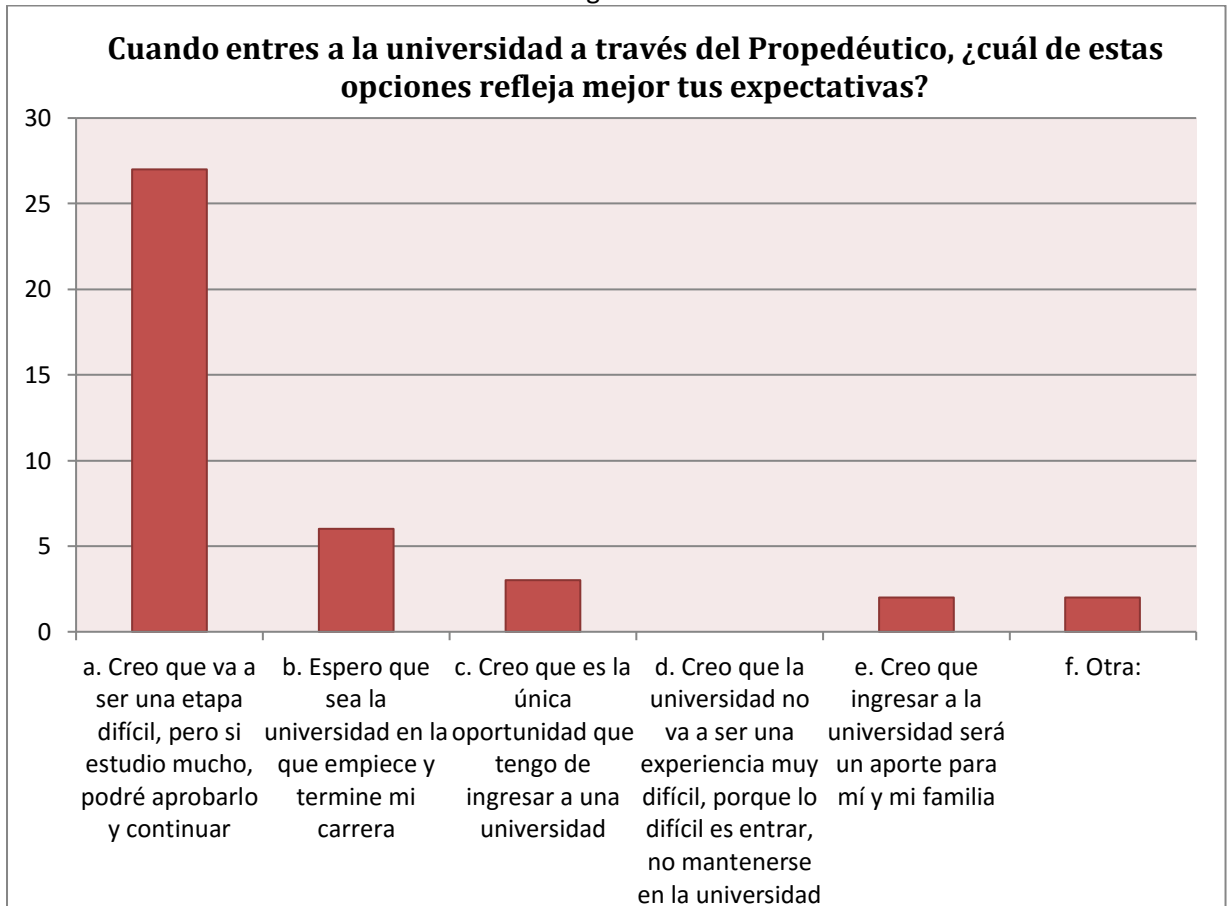
Pregunta 4



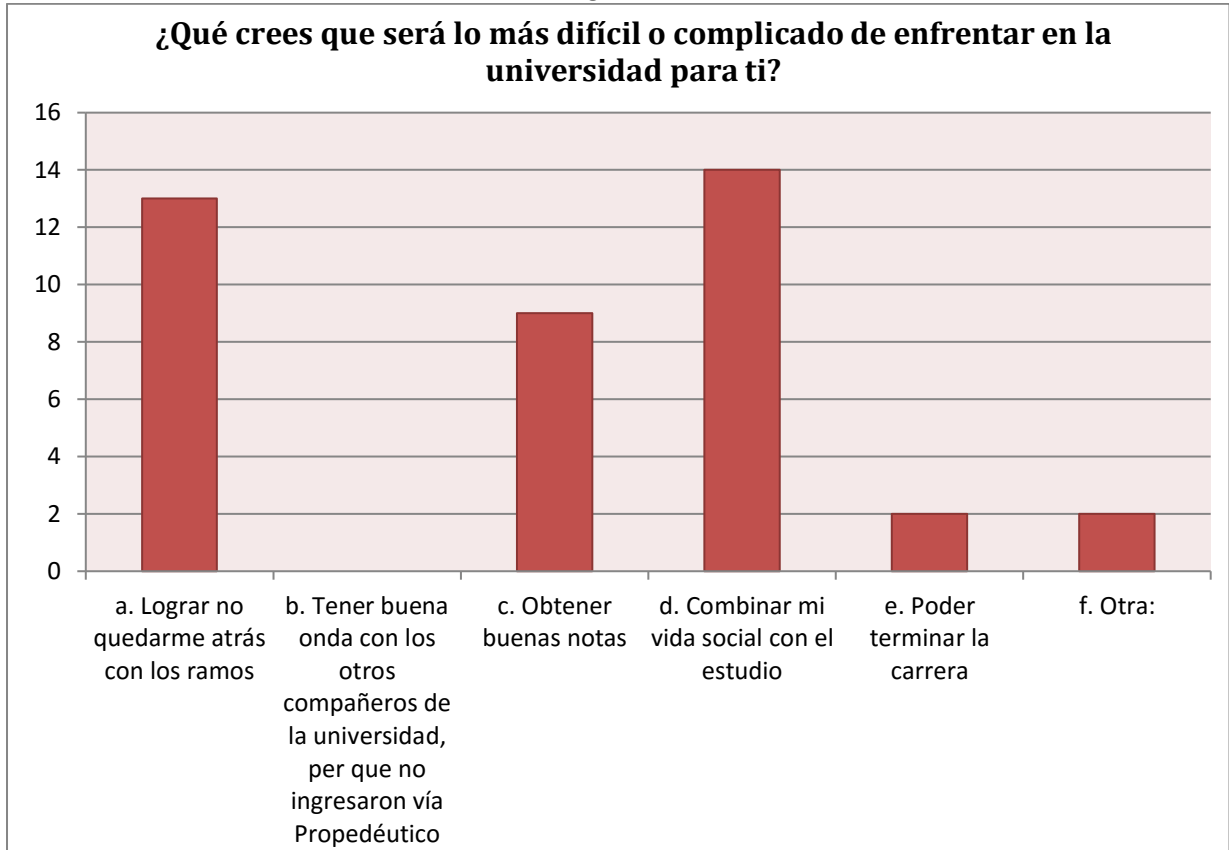
Pregunta 5



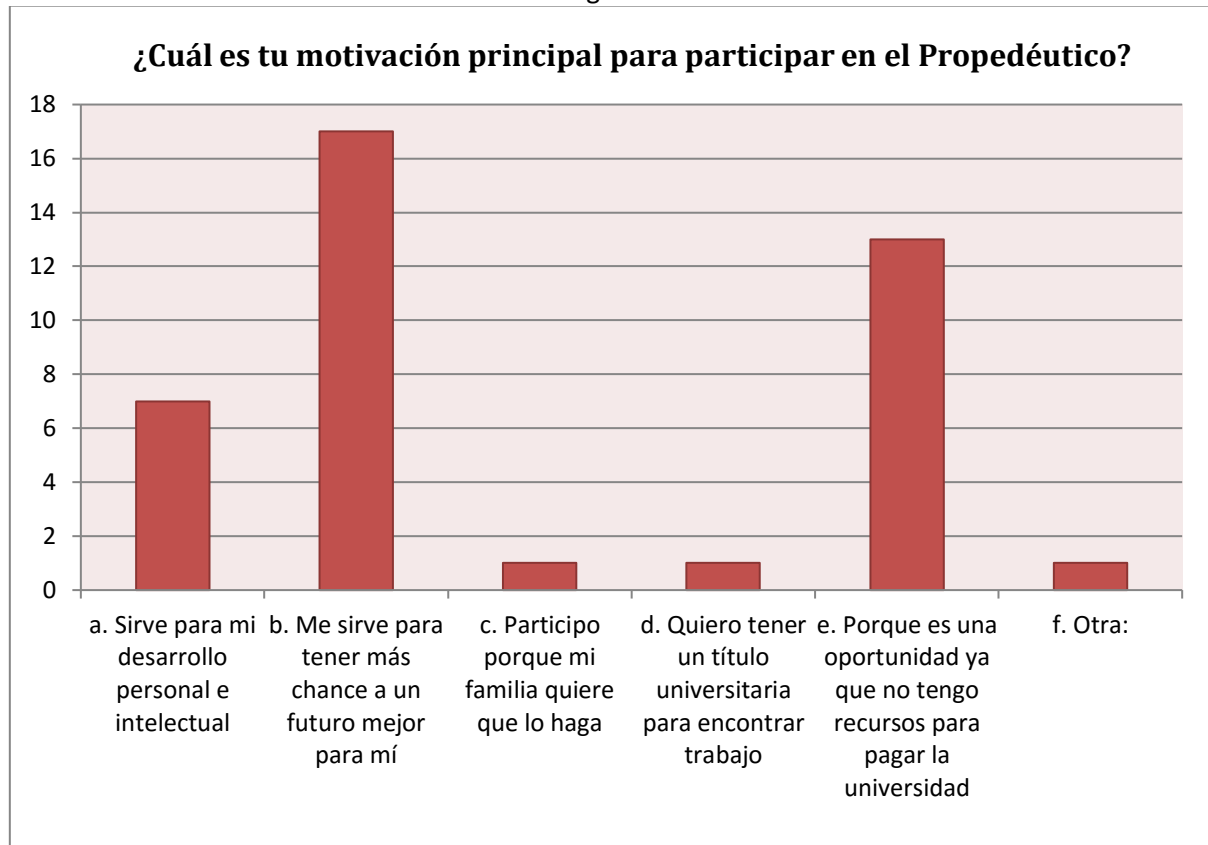
Pregunta 6



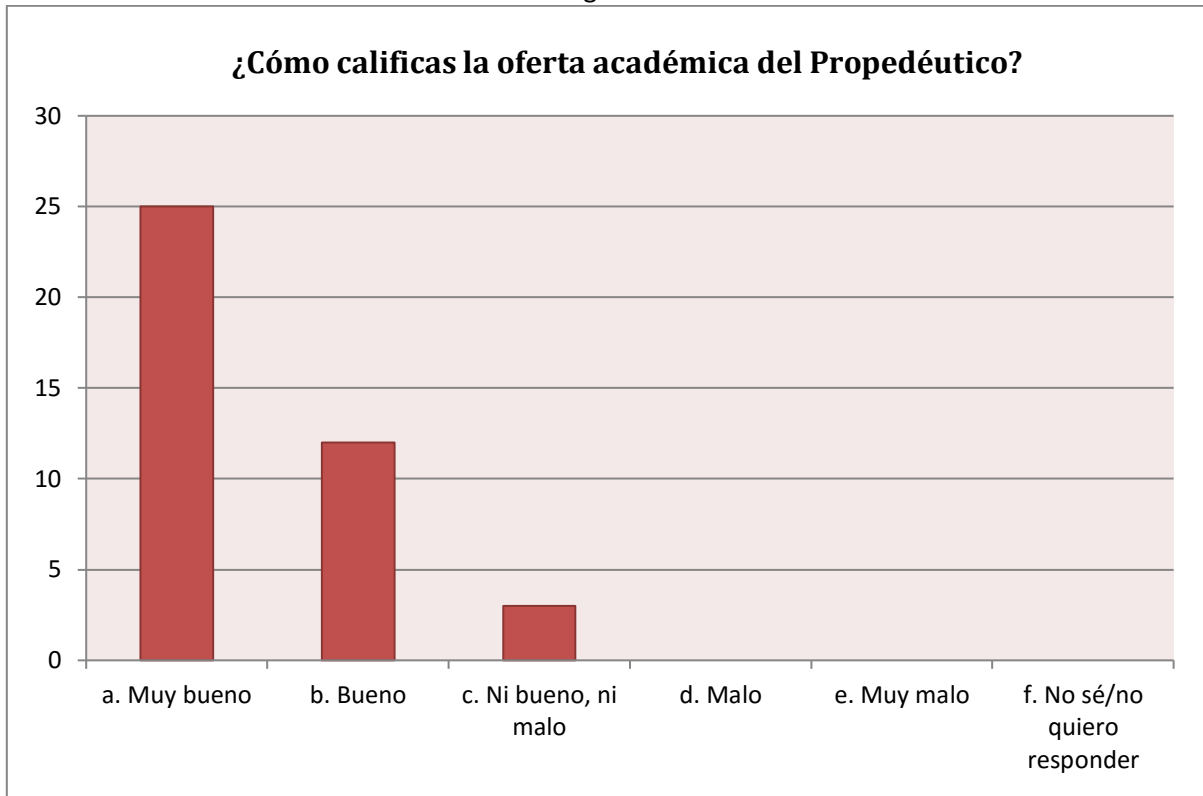
Pregunta 7



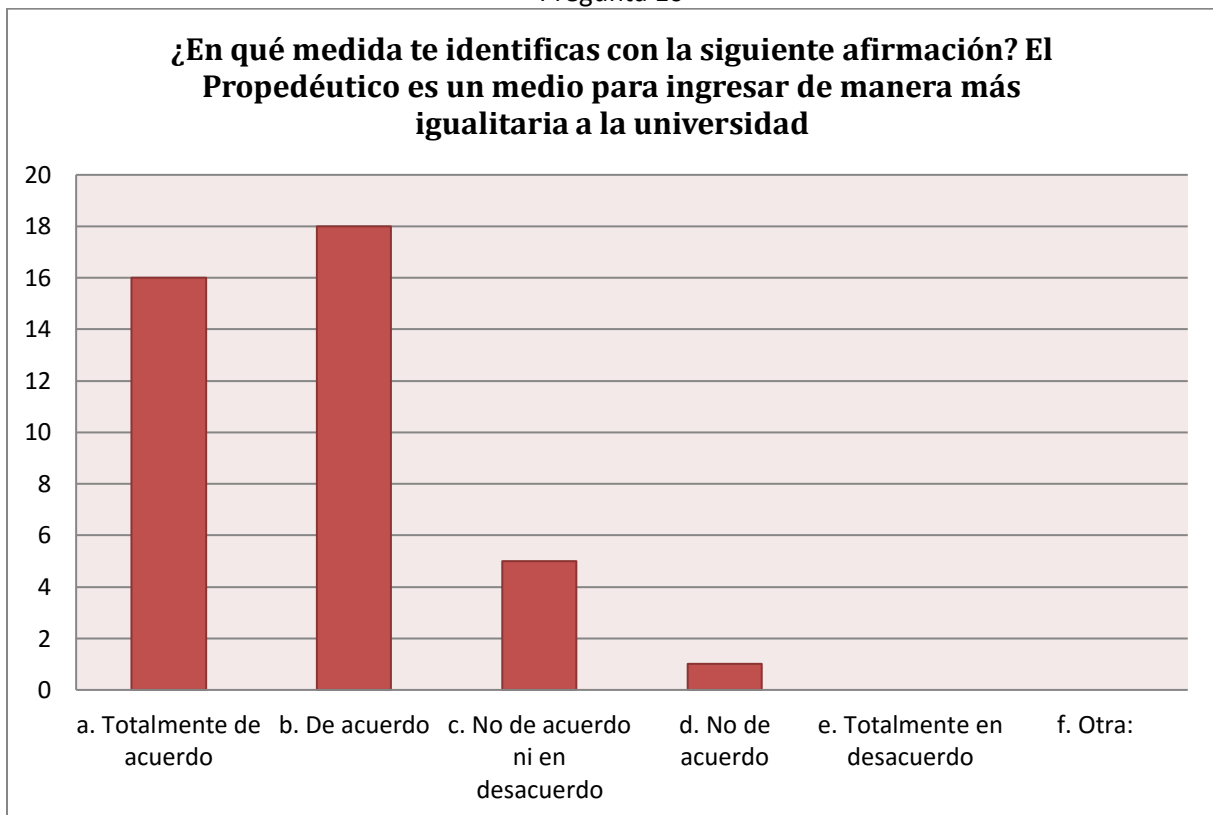
Pregunta 8



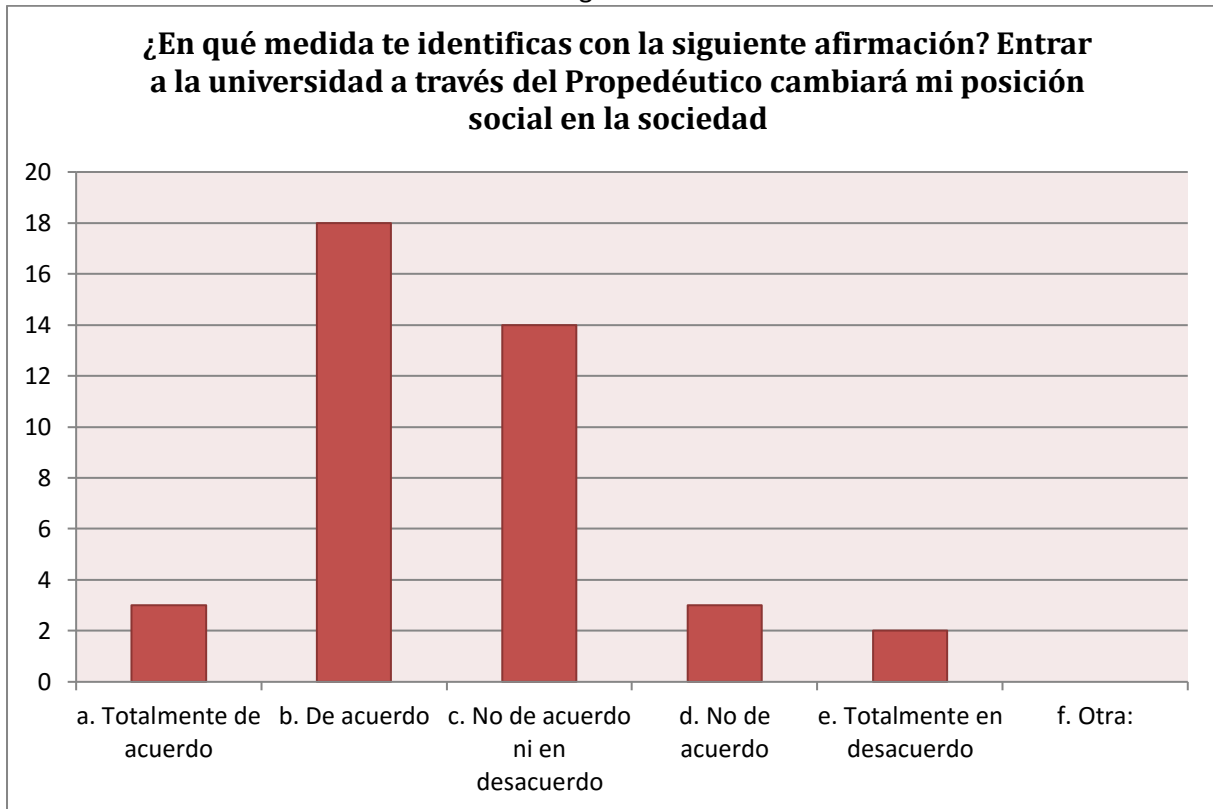
Pregunta 9



Pregunta 10



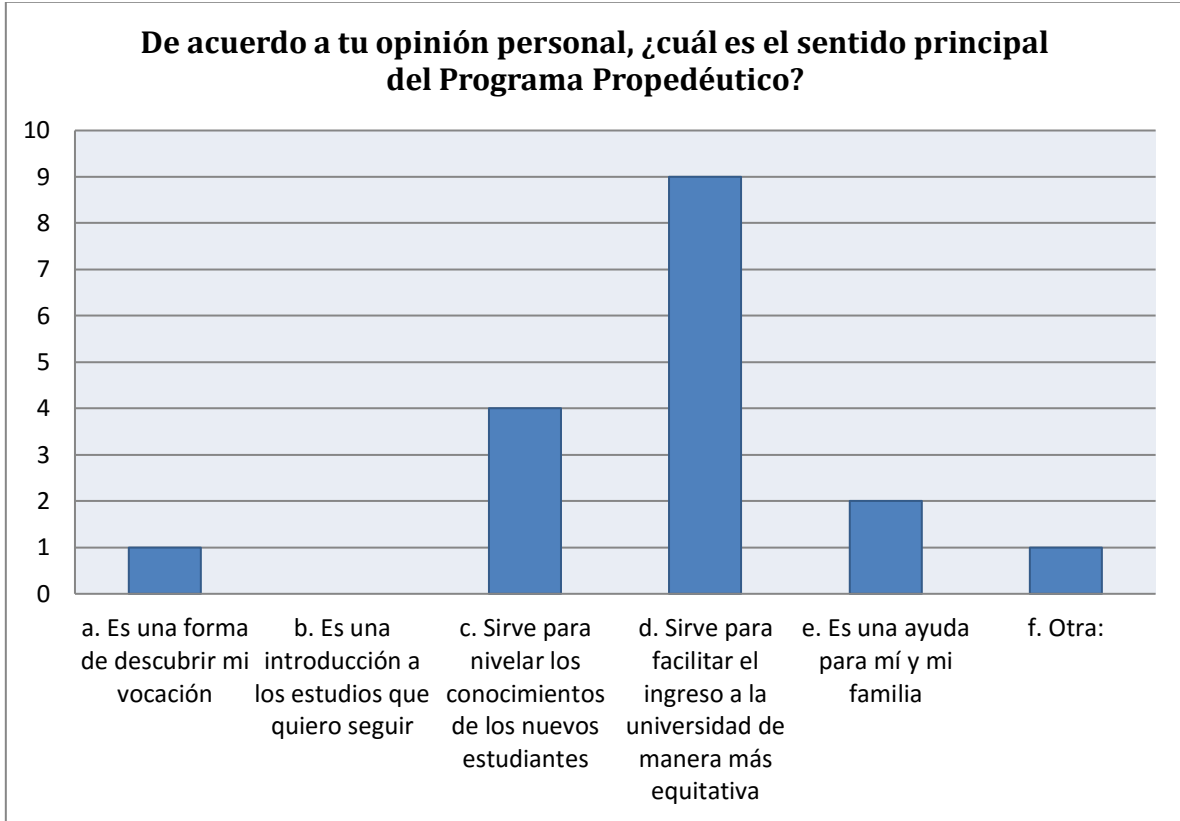
Pregunta 11



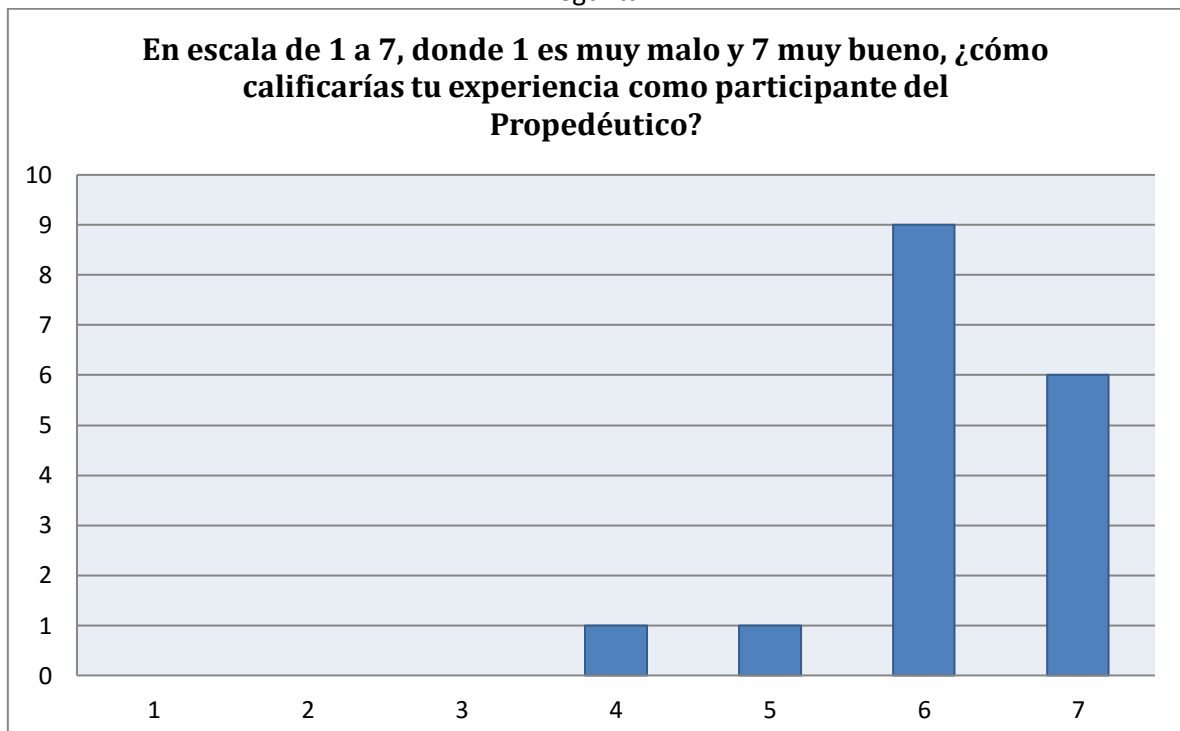
**ANEXO III: Resultados de las encuestas con los estudiantes que egresaron del Propedéutico**

**EXPERIENCIAS**

Pregunta 1

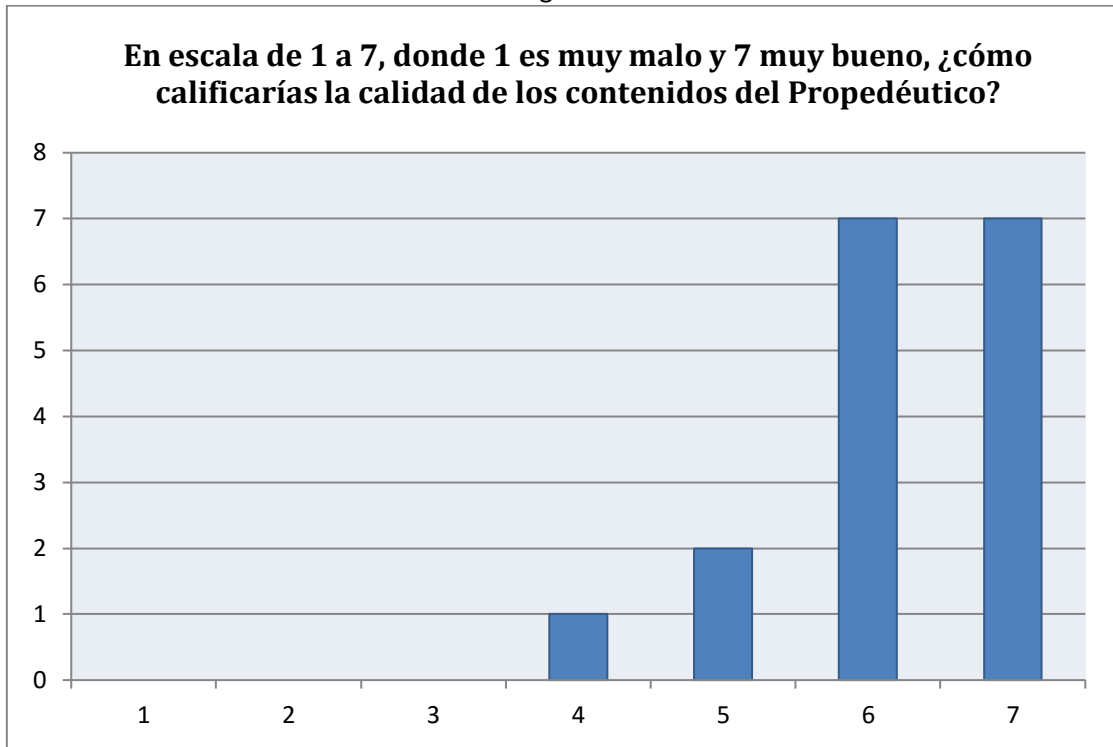


Pregunta 2

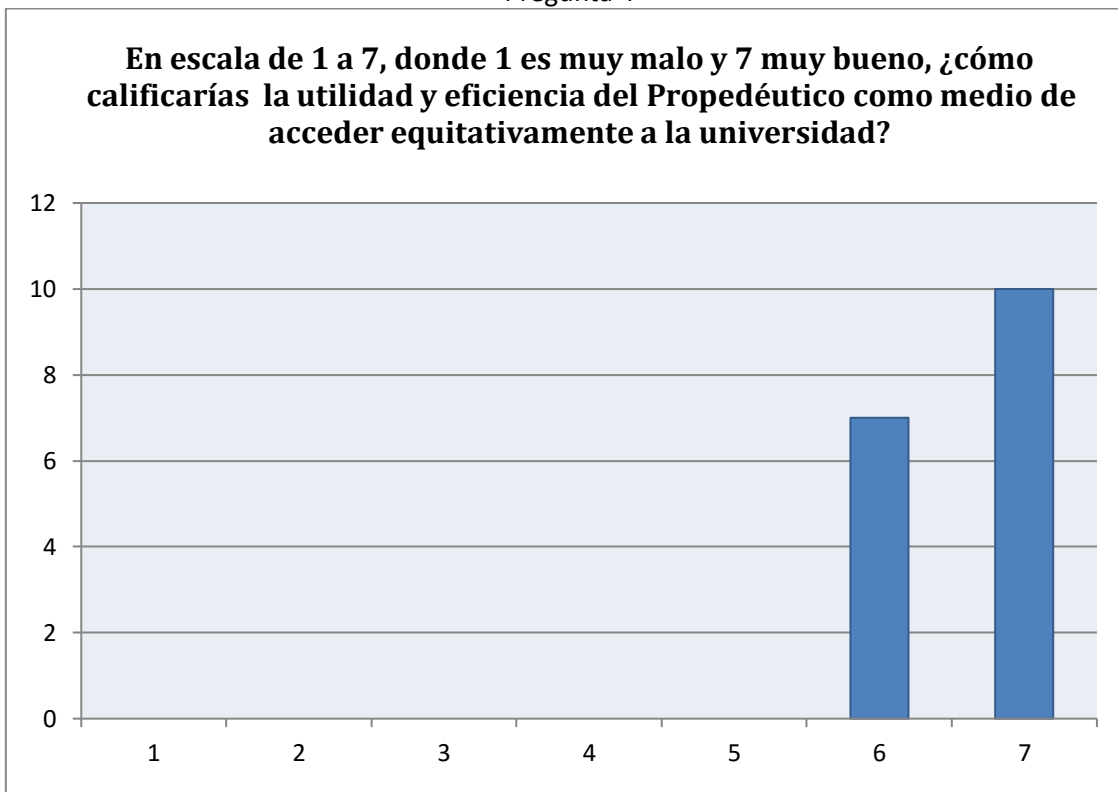




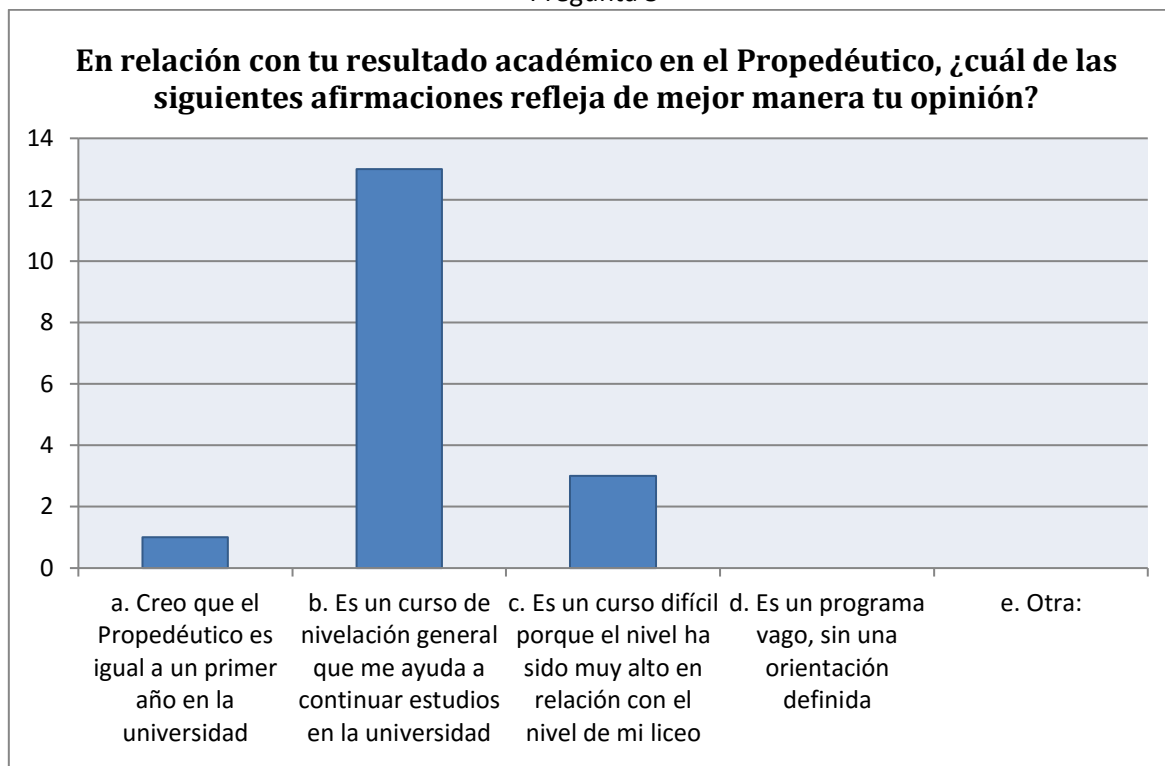
Pregunta 3



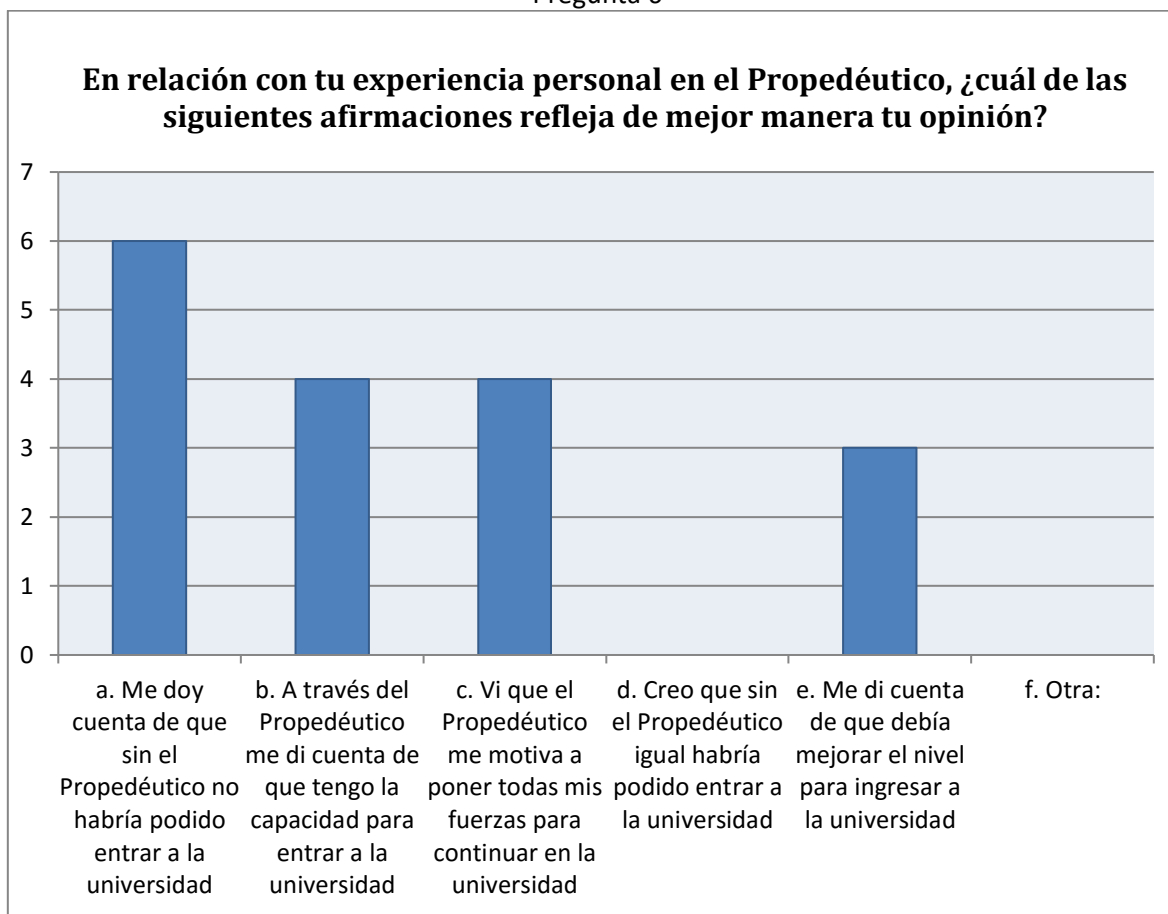
Pregunta 4



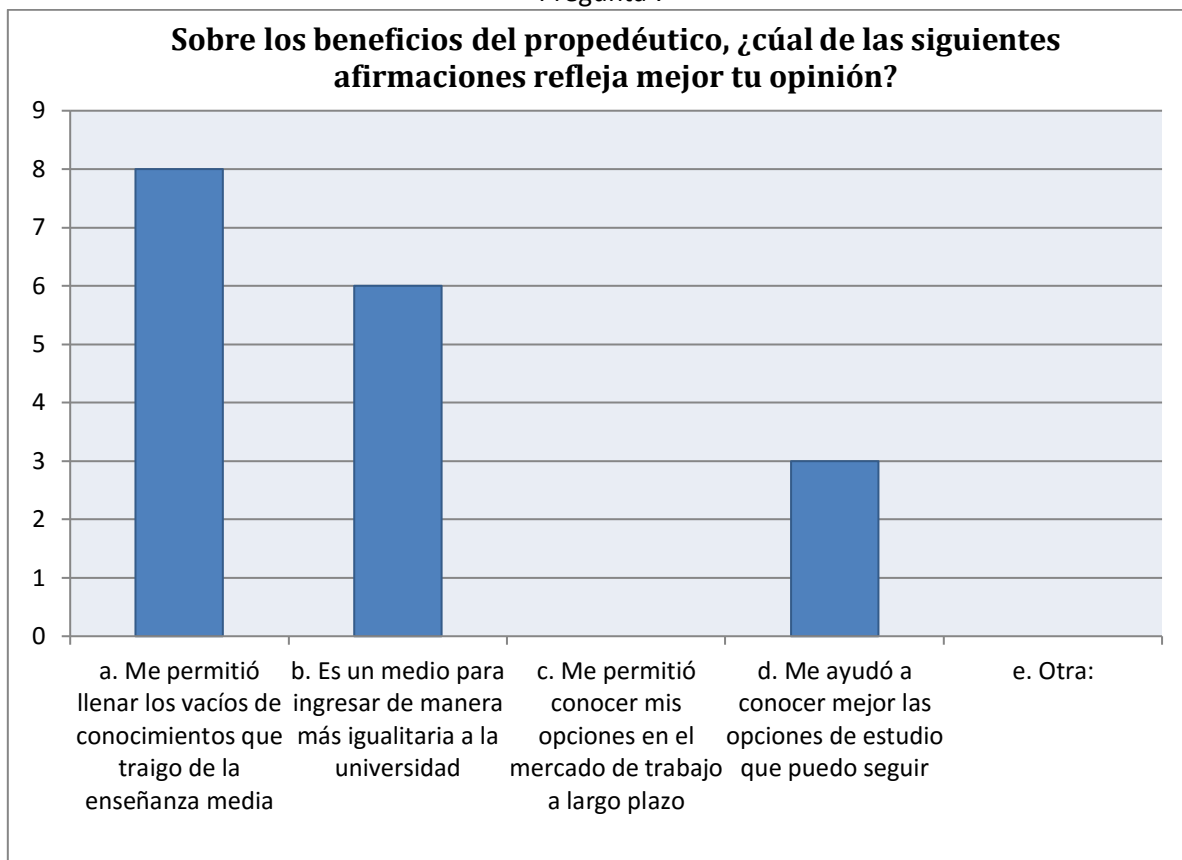
Pregunta 5



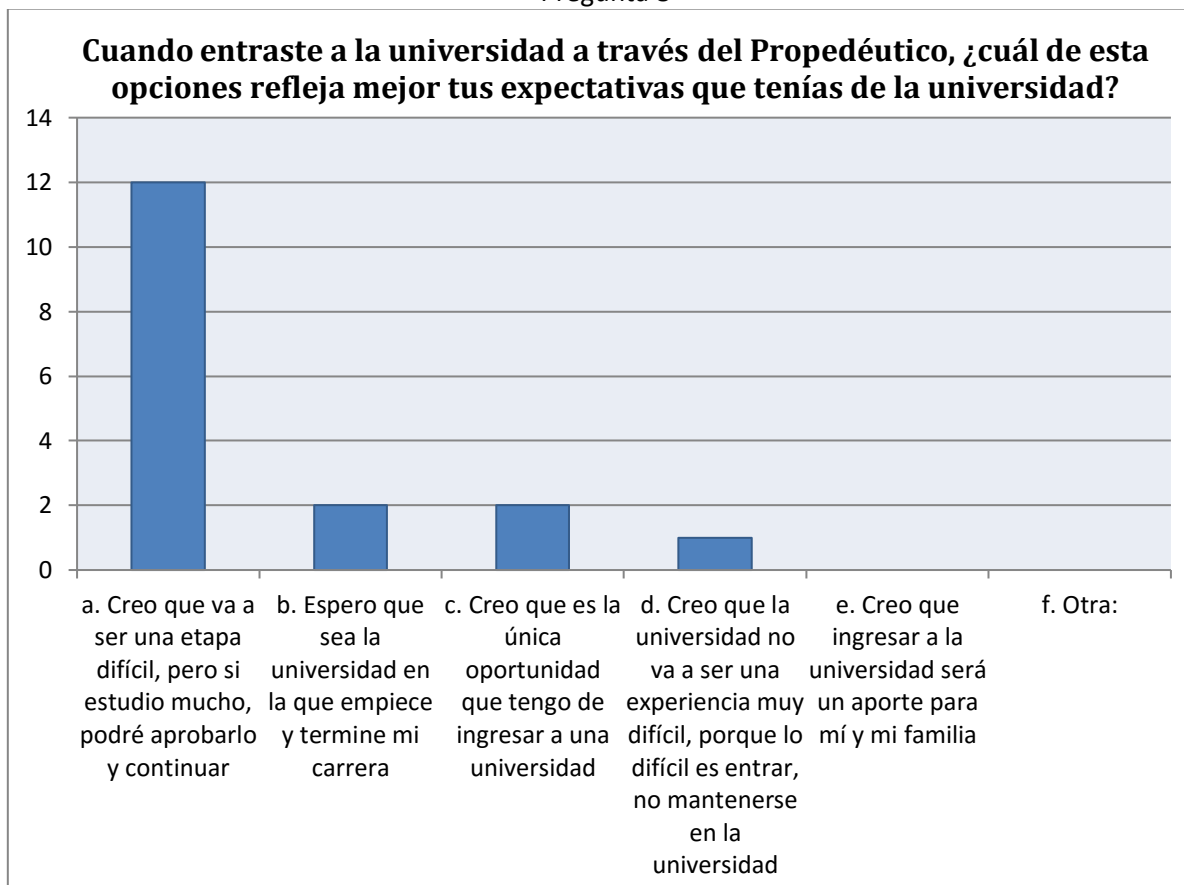
Pregunta 6



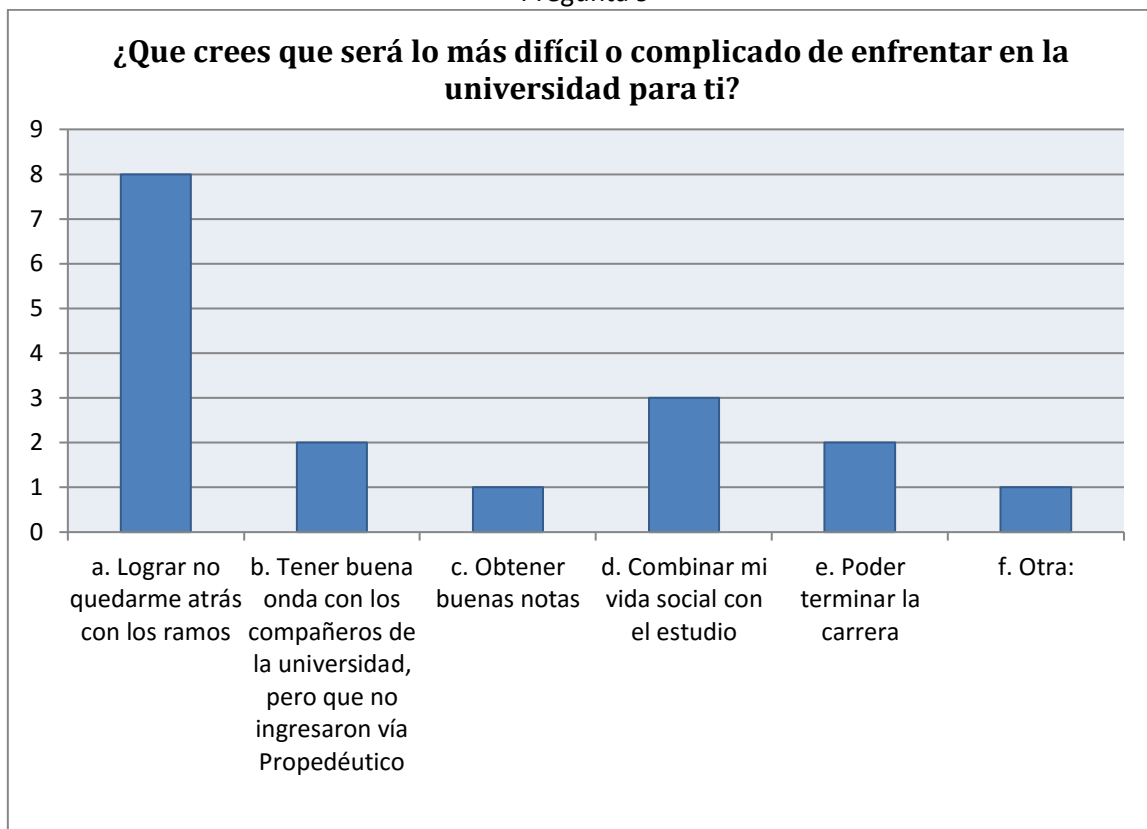
Pregunta 7



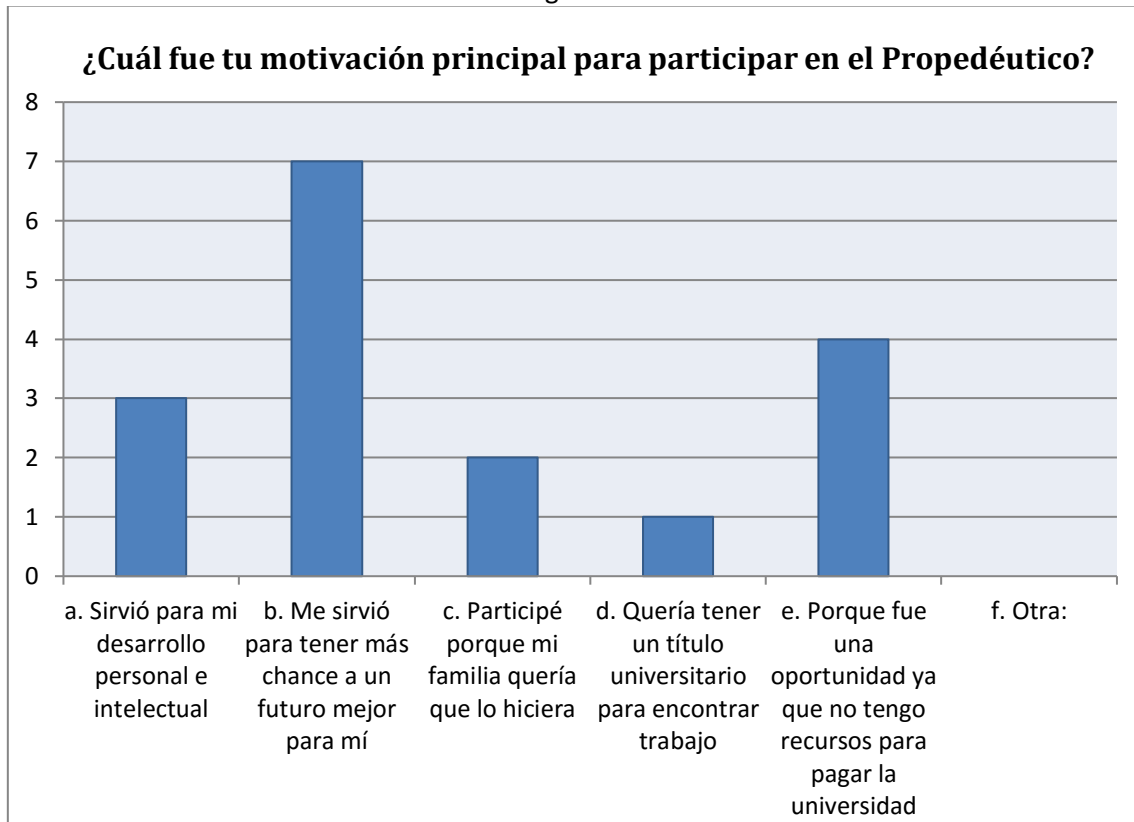
Pregunta 8



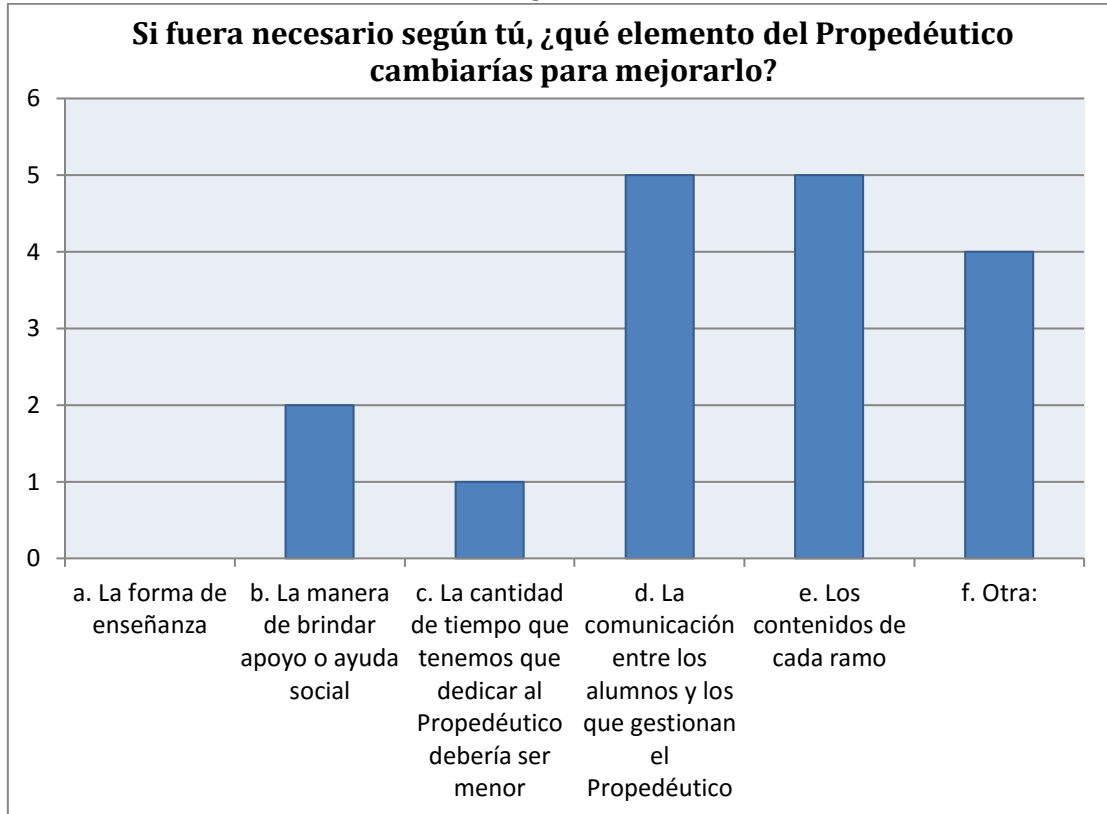
Pregunta 9



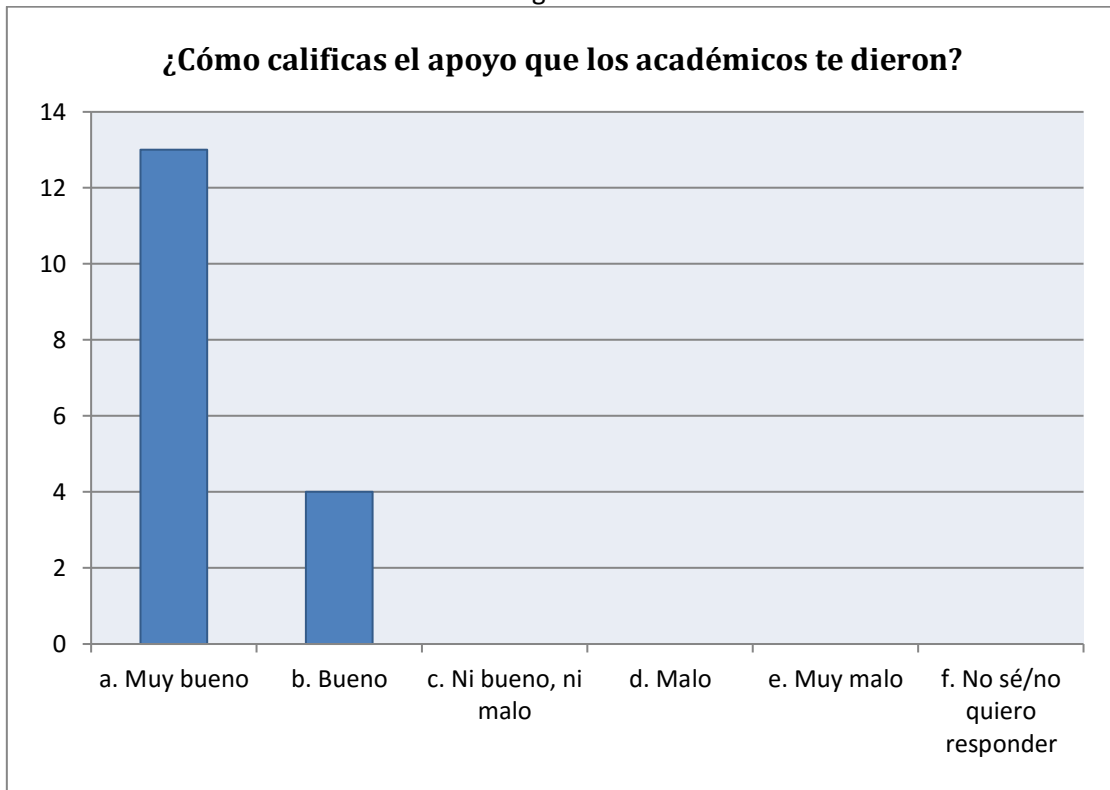
Pregunta 10



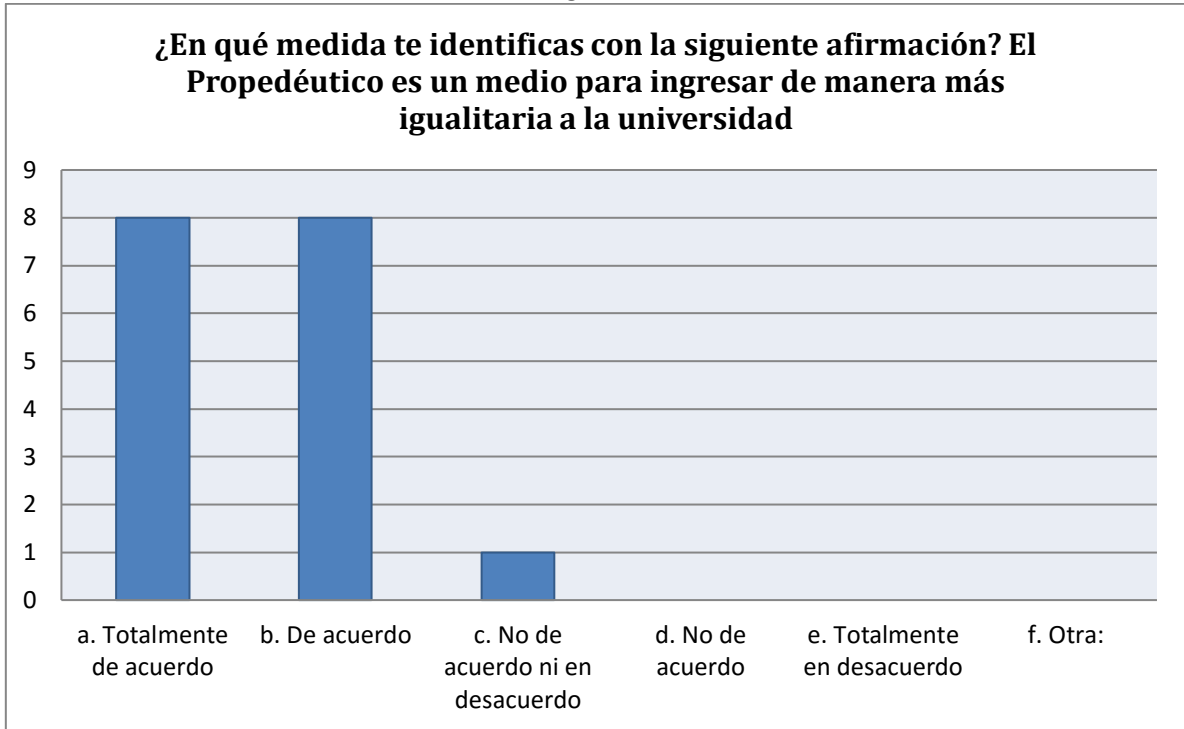
Pregunta 11



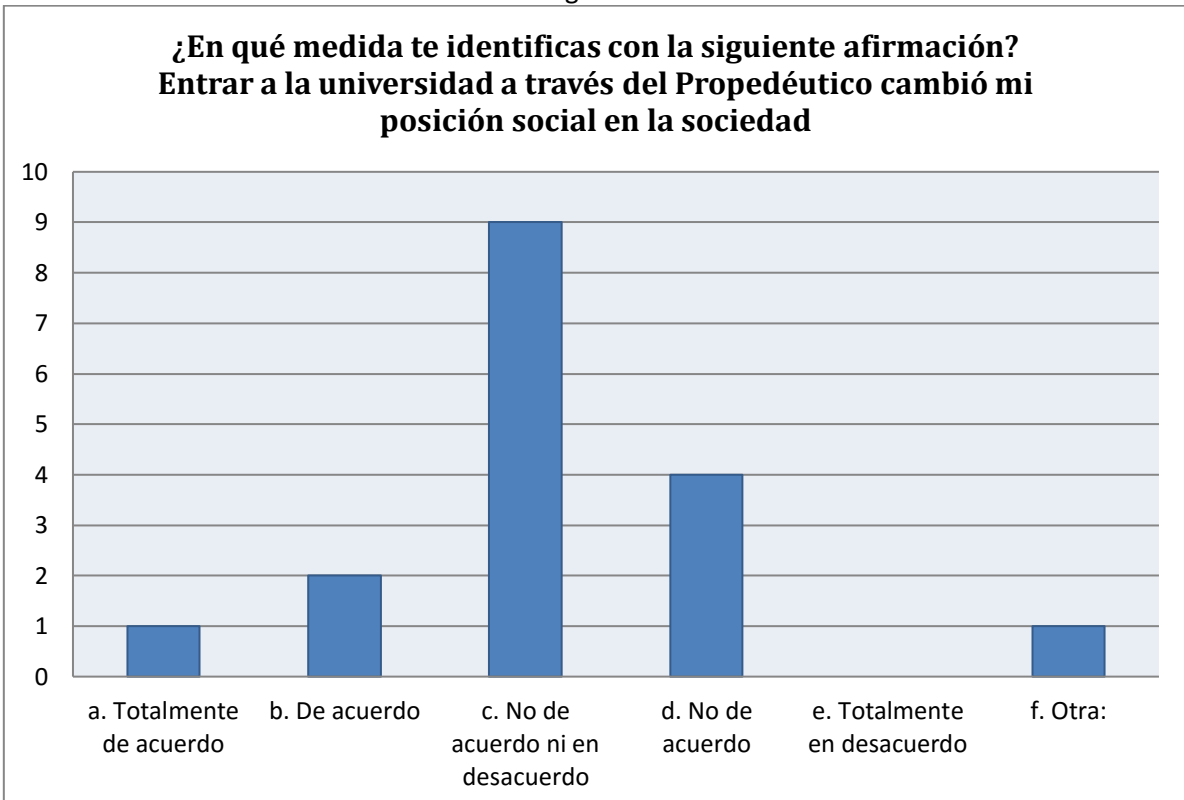
Pregunta 12



Pregunta 13



Pregunta 14



**Anexo IV: Formulario de encuestas: expectativas**

## Encuesta sobre el Programa Propedéutico en Chile

Por favor, lee atentamente y llena toda la encuesta que aparece a continuación de la manera más sincera posible. No hay respuestas buenas ni malas. Esta encuesta es anónima y toda información brindada en ella es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

<b>Edad:</b>		<b>Sexo:</b>											
<b>¿En qué colegio estudias?</b>													
<b>¿Cuál carrera te gustaría estudiar?</b>													
<b>¿En qué universidad te gustaría estudiar?</b>													
<b>¿Cómo te enteraste de la existencia del Propedéutico?</b>													
<b>1. De acuerdo a tu opinión personal, ¿cuál es el sentido principal que tiene el programa Propedéutico? [Marca sólo 1 opción]</b>													
<input type="checkbox"/>	a. Es una forma de descubrir mi vocación												
<input type="checkbox"/>	b. Es una introducción a los estudios que quiero seguir												
<input type="checkbox"/>	c. Sirve para nivelar los conocimientos de los nuevos estudiantes												
<input type="checkbox"/>	d. Sirve para facilitar el ingreso a la universidad de manera más equitativa												
<input type="checkbox"/>	e. Es una ayuda para mí y mi familia												
<input type="checkbox"/>	f. Otra:												
<b>2. En escala de 1 a 7, donde 1 es muy malo y 7 muy bueno, ¿cómo calificarías la utilidad y eficiencia del Programa Propedéutico como medio de acceder equitativamente a la universidad? [Marca tu opción en el casillero de la izquierda]</b>													
<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5	<input type="checkbox"/>	6	<input type="checkbox"/>	7
<b>3. En relación con tu expectativa académica en el Propedéutico, ¿cuál de las siguientes afirmaciones refleja de mejor manera tu opinión? [Marca sólo 1 opción]</b>													
<input type="checkbox"/>	a. Creo que el Propedéutico es igual a un primer año en la universidad												
<input type="checkbox"/>	b. Es un curso de nivelación general que me ayuda a continuar estudios en la universidad												
<input type="checkbox"/>	c. Es un curso difícil porque el nivel es muy alto en relación con el nivel de mi liceo												
<input type="checkbox"/>	d. Es un programa vago, sin una orientación definida												
<input type="checkbox"/>	e. Otra:												
<b>4. En relación con tu expectativa personal en el Propedéutico, ¿cuál de las siguientes afirmaciones refleja de mejor manera tu opinión? [Marca sólo 1 opción]</b>													
<input type="checkbox"/>	a. Creo que sin el Propedéutico no podría entrar a la universidad												
<input type="checkbox"/>	b. A través del Propedéutico me doy cuenta de que tengo la capacidad para entrar a la universidad												

	c. Veo que el Propedéutico me motiva a poner todas mis fuerzas para entrar y permanecer en la universidad		
	d. Creo que sin el Propedéutico igual podré entrar a la universidad		
	e. Me doy cuenta de que debo mejorar el nivel para ingresar a la universidad		
	f. Otra:		
<b>5. Sobre los beneficios del Propedéutico, ¿cuál de las siguientes afirmaciones refleja mejor tu opinión? [Marca sólo 1 opción]</b>			
	a. Me permite llenar los vacíos de conocimientos que traigo de la enseñanza media		
	b. Es un medio para ingresar de manera más igualitaria a la Universidad		
	c. Me permite conocer mis opciones en el mercado de trabajo a largo plazo		
	d. Me ayuda a conocer mejor las opciones de estudio que puedo seguir		
	e. Otra:		
<b>6. Cuando entres a la universidad a través del Propedéutico, ¿cuál de estas opciones refleja mejor tus expectativas? [Marca sólo 1 opción]</b>			
	a. Creo que va a ser una etapa difícil, pero si estudio mucho, podré aprobarlo y continuar		
	b. Espero que sea la universidad en la que empiece y termine mi carrera		
	c. Creo que es la única oportunidad que tengo de ingresar a una universidad		
	d. Creo que la universidad no va a ser una experiencia muy difícil, porque lo difícil es entrar, no mantenerse en la universidad		
	e. Creo que ingresar a esa universidad será un aporte para mí y mi familia		
	f. Otra:		
<b>7. ¿Qué crees que será lo más difícil o complicado de enfrentar en la universidad para ti? [Marca sólo 1 opción]</b>			
	a. Lograr no quedarme atrás con los ramos		
	b. Tener buena onda con los otros compañeros de la universidad, pero que no ingresaron a través del propedéutico		
	c. Obtener buenas notas		
	d. Combinar mi vida social con el estudio		
	e. Poder terminar la carrera		
	f. Otra:		
<b>8. ¿Cuál es tu motivación para participar en el Propedéutico? [Marca sólo 1 opción]</b>			
	a. Sirve para mi desarrollo personal e intelectual		
	b. Me sirve para tener más chance a un futuro mejor para mí		
	c. Participo porque mi familia quiere que lo haga		
	d. Quiero tener un título universitario para encontrar trabajo		
	e. Porque es una oportunidad ya que no tengo recursos para pagar la universidad		
	f. Otra:		
<b>9. ¿Cómo calificas la oferta académica del Propedéutico? [Marca sólo 1 opción]</b>			
	a. Muy bueno		d. Malo
	b. Bueno		e. Muy malo
	c. Ni bueno, ni malo		f. No sé/ no quiero responder



**10. ¿En qué medida te identificas con la siguiente afirmación?  
El Propedéutico es un medio para ingresar de manera más igualitaria a la universidad**

	a. Estoy totalmente de acuerdo		d. No estoy de acuerdo
	b. Estoy de acuerdo		e. Estoy totalmente en desacuerdo
	c. No estoy de acuerdo ni en desacuerdo		f. No sé/ no quiero responder

**11. ¿En qué medida te identificas con la siguiente afirmación? Entrar a la universidad a través del Propedéutico cambiará mi posición social en la sociedad**

	a. Estoy totalmente de acuerdo		d. No estoy de acuerdo
	b. Estoy de acuerdo		e. Estoy totalmente en desacuerdo
	c. No estoy de acuerdo ni en desacuerdo		f. No sé/no quiero responder

**12. Comentarios** [Si tienes algún otro comentario sobre el propedéutico o/y tu experiencia con el programa, por favor, no dudes en compartirlo aquí]:

--

**Anexo V: Formulario de encuestas: experiencias**

## Encuesta sobre el Programa Propedéutico en Chile

Por favor, lee atentamente y llena toda la encuesta que aparece a continuación de la manera más sincera posible. No hay respuestas buenas ni malas. Esta encuesta es anónima y toda información brindada en ella es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

<b>Edad:</b>		<b>Sexo:</b>											
<b>Universidad:</b>													
<b>¿En qué colegio estudiaste?</b>													
<b>¿Cuál carrera te gustaría estudiar?</b>													
<b>¿Cómo te enteraste de la existencia del Propedéutico?</b>													
<b>1. De acuerdo a tu opinión personal, ¿cuál es el sentido principal que tiene el programa Propedéutico? [Marca sólo 1 opción]</b>													
	a. Es una forma de descubrir mi vocación												
	b. Es una introducción a los estudios que quiero seguir												
	c. Sirve para nivelar los conocimientos de los nuevos estudiantes												
	d. Sirve para facilitar el ingreso a la universidad de manera más equitativa												
	e. Es una ayuda para mí y mi familia												
	f. Otra:												
<b>2. En escala de 1 a 7, donde 1 es muy malo y 7 muy bueno, ¿cómo calificarías tu experiencia como participante del Programa Propedéutico? [Marca tu opción en el casillero de la izquierda]</b>													
	1		2		3		4		5		6		7
<b>3. En escala de 1 a 7, donde 1 es muy malo y 7 muy bueno, ¿cómo calificarías la calidad de los contenidos del Programa Propedéutico? [Marca tu opción en el casillero de la izquierda]</b>													
	1		2		3		4		5		6		7
<b>4. En escala de 1 a 7, donde 1 es muy malo y 7 muy bueno, ¿cómo calificarías la utilidad y eficiencia del Programa Propedéutico como medio de acceder equitativamente a la universidad? [Marca tu opción en el casillero de la izquierda]</b>													
	1		2		3		4		5		6		7
<b>5. En relación con tu resultado académico en el Propedéutico, ¿cuál de las siguientes afirmaciones refleja de mejor manera tu opinión? [Marca sólo 1 opción]</b>													
	a. Creo que el Propedéutico es igual a un primer año en la universidad												
	b. Es un curso de nivelación general que me ayuda a continuar estudios en la												

	universidad
	c. Es un curso difícil porque el nivel ha sido muy alto en relación con el nivel de mi liceo
	d. Es un programa vago, sin una orientación definida
	e. Otra:
<b>6. En relación con tu experiencia personal en el Propedéutico, ¿cuál de las siguientes afirmaciones refleja de mejor manera tu opinión? [Marca sólo 1 opción]</b>	
	a. Me doy cuenta de que sin el Propedéutico no habría podido entrar a la universidad
	b. A través del Propedéutico me di cuenta de que tengo la capacidad para entrar a la universidad
	c. Vi que el Propedéutico me motiva a poner todas mis fuerzas para continuar en la universidad
	d. Creo que sin el Propedéutico igual habría podido entrar a la universidad
	e. Me di cuenta de que debía mejorar el nivel para ingresar a la universidad
	f. Otra:
<b>7. Sobre los beneficios del Propedéutico, ¿cuál de las siguientes afirmaciones refleja mejor tu opinión? [Marca sólo 1 opción]</b>	
	a. Me permitió llenar los vacíos de conocimientos que traigo de la enseñanza media
	b. Es un medio para ingresar de manera más igualitaria a la universidad
	c. Me permitió conocer mis opciones en el mercado de trabajo a largo plazo
	d. Me ayudó a conocer mejor las opciones de estudio que puedo seguir
	e. Otra:
<b>8. Cuando entraste a la universidad a través del Propedéutico, ¿cuál de estas opciones refleja mejor tus expectativas que tenías de la universidad? [Marca sólo 1 opción]</b>	
	a. Creo que va a ser una etapa difícil, pero si estudio mucho, podré aprobarlo y continuar
	b. Espero que sea la universidad en la que empiece y termine mi carrera
	c. Creo que es la única oportunidad que tengo de ingresar a una universidad
	d. Creo que la universidad no va a ser una experiencia muy difícil, porque lo difícil es entrar, no mantenerse en la universidad
	e. Creo que ingresar a esa universidad será un aporte para mí y mi familia
	f. Otra:
<b>9. ¿Qué crees que es lo más difícil o complicado de enfrentar en la universidad para ti? [Marca sólo 1 opción]</b>	
	a. Lograr no quedarme atrás con los ramos
	b. Tener buena onda con los otros compañeros de la universidad, pero que no ingresaron a través del propedéutico
	c. Obtener buenas notas
	d. Combinar mi vida social con el estudio
	e. Poder terminar la carrera
	f. Otra:

<b>10. ¿Cuál fue tu motivación principal para participar en el Propedéutico? [Marca sólo 1 opción]</b>			
<input type="checkbox"/>	a. Sirvió para mi desarrollo personal e intelectual		
<input type="checkbox"/>	b. Me sirvió para tener más chance a un futuro mejor para mí		
<input type="checkbox"/>	c. Participé porque mi familia quería que lo hiciera		
<input type="checkbox"/>	d. Quería tener un título universitario para encontrar trabajo		
<input type="checkbox"/>	e. Porque fue una oportunidad ya que no tengo recursos para pagar la universidad		
<input type="checkbox"/>	f. Otra:		
<b>11. Si fuera necesario según tú, ¿qué elemento del Propedéutico cambiarías para mejorarlo? [Marca sólo 1 opción]</b>			
<input type="checkbox"/>	a. La forma de enseñanza		
<input type="checkbox"/>	b. La manera de brindar apoyo o ayuda social		
<input type="checkbox"/>	c. La cantidad de tiempo que tenemos que dedicar al Propedéutico debería ser menor		
<input type="checkbox"/>	d. La comunicación entre los alumnos y los que gestionan el Propedéutico		
<input type="checkbox"/>	e. Los contenidos de cada ramo		
<input type="checkbox"/>	f. Otra:		
<b>12. ¿Cómo calificas el apoyo que los académicos te dieron? [Marca sólo 1 opción]</b>			
<input type="checkbox"/>	a. Muy bueno	<input type="checkbox"/>	d. Malo
<input type="checkbox"/>	b. Bueno	<input type="checkbox"/>	e. Muy malo
<input type="checkbox"/>	c. Ni bueno, ni malo	<input type="checkbox"/>	f. No sé/ no quiero responder
<b>13. ¿En qué medida te identificas con la siguiente afirmación? El Propedéutico es un medio para ingresar de manera más igualitaria a la universidad</b>			
<input type="checkbox"/>	a. Estoy totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>	d. No estoy de acuerdo
<input type="checkbox"/>	b. Estoy de acuerdo	<input type="checkbox"/>	e. Estoy totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	c. No estoy de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	f. No sé/ no quiero responder
<b>14. ¿En qué medida te identificas con la siguiente afirmación? Entrar a la universidad a través del Propedéutico cambió mi posición social en la sociedad</b>			
<input type="checkbox"/>	a. Estoy totalmente de acuerdo	<input type="checkbox"/>	d. No estoy de acuerdo
<input type="checkbox"/>	b. Estoy de acuerdo	<input type="checkbox"/>	e. Estoy totalmente en desacuerdo
<input type="checkbox"/>	c. No estoy de acuerdo ni en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	f. No sé/no quiero responder
<b>15. Comentarios [Si tienes algún otro comentario sobre el propedéutico o/y tu experiencia con el programa, por favor, no dudes en compartirlo aquí]:</b>			

## BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, F.; Arévalo, C.; Baeza, F. et al.** (2009). *Acceso a la educación superior: el mérito y la (re)producción de la desigualdad*. Santiago de Chile: Grupo de investigación CESSC-OPECH.
- Altimir, O.** (1997). 'Desigualdad, empleo y pobreza en América Latina: efectos del ajuste del cambio en el estilo de desarrollo', *Desarrollo Económico*, 37(145), 3-30.
- Alvarado, V. et al.** (2010). 'Diversidad y equidad: programas de acción afirmativa en la educación superior chilena', 193-231. En González, L. (coord.). *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Arango, M.; Evans, S. y Quadri, Z.** (2016). *Education reform in Chile: Designing a fairer, better higher education system*. Graduate Policy Workshop, Princeton University: Woodrow Wilson School of Public & International Affairs.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN)** (2011). 'Financiamiento de la educación superior previo a 1981', *Minuta, Comisión Educación, Ciencia y Tecnología de la Cámara*, disponible en:  
<https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=466&prmTIPO=MANDATOANTECEDENTE>
- Blanco, R.** (2006). 'La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy', *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, 1-15, <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Brunner, J.** (1993). 'Chile's higher education: between market and state', *Higher Education*, N°25, 35-43.
- Brunner, J.** (2007b). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Brunner, J.** (2008). *Educación superior en Chile: Instituciones, mercados y políticas gubernamentales, 1967-2007*. Disertación, Facultad de Humanidades: Universidad de Leiden.
- Busso, G.** (2001). 'Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI', en Seminario Internacional "Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe", Santiago de Chile.
- Canales, A. y de los Ríos, D.** (2009). 'Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena', *Calidad en la Educación*, N°30, 49-83.
- Casanova, D.** (2015). *Entre el pago y el mérito: Admisión estudiantil e inclusión social en las universidades chilenas*. Disertación, Facultad de Humanidades: Universidad de Leiden.
- Catalán, X.** (2013). 'El ingreso a la universidad a través de un programa de acción afirmativa: una mirada desde los jóvenes participantes y sus familias', *ISEES*, N°13.
- Cecchini, S. y Martínez, R.** (2011). *Protección social inclusiva en América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Contreras, A.; Corbalán, F., y Redondo, J.** (2007). 'Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU', *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 259-263.
- Cooray, M.** (1996). 'Equality of opportunity and equality of outcome', de: *The Australian Achievement: From Bondage to Freedom*, disponible en: <http://www.ourcivilisation.com/cooray/btof/chap20.htm>
- Corvalán, J. y García-Huidobro, E.** (2015). 'La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación', *Cuaderno de Educación*, N°66, 1-16.
- Cox, C.** (2012). 'Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010', *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Díaz-Romero, P.** (2006). *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*. Fundación Equitas: Santiago de Chile.
- Díaz-Romero, P.** (2010). Equidad y calidad en universidades para el siglo XXI. En Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) (Eds.), *Diagnóstico y diseño de intervenciones en equidad universitaria*, 81-88. Santiago de Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA).
- Donoso, S. y Schiefelbein, E.** (2007). 'Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social', *Estudios pedagógicos*, 22(1), 7-27.
- Dubet, F.** (2012). 'Los límites de la igualdad de oportunidades', *Nueva Sociedad*, 239, 42-50.
- Espinoza, O. y González, L.** (2012). 'Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad', *Revista Sociedad y Economía*, N°22, 69-94.
- Figueroa, L. et al.** (2014). Programas propedéuticos: Equidad, calidad e inclusión a la vida universitaria. Disponible en: [http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/2/ponencia\\_126.pdf](http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/PonenciasClabes/2/ponencia_126.pdf)
- Figueroa, L. y González, M.** (2016). Una experiencia de acceso alternativo a la educación superior: Propedéutico USACH-UNESCO "Nueva esperanza, mejor futuro", en Zúñiga, C.; Redondo, J.; López, M. y Santa Cruz, E. (Eds.), *Equidad en la educación superior, desafíos y proyecciones en la experiencia comparada*, 121-137. Santiago de Chile: PIEES.
- Figueroa, L. y González, M.** (2016b). Propedéutico USACH-UNESCO "Nueva esperanza, mejor futuro", *Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y USACH*. PowerPoint, junio 2016.
- Gallardo, G.; Lorca, A.; Morrás, D. y Vergara, M.** (2014). 'High school to college transition experiences of students admitted in a Chilean Traditional University (CRUCH) through inclusive special admission', *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135-151.
- García-Huidobro, J.** (2009). 'Qué nos dejó la movilización de los pingüinos?', *Nomadías*, N°9, 205-207.
- Gidley, J.; Hampson, G.; Wheeler, L. y Bereded-Samuel, E.** (2010). 'From access to success: an integrated approach to quality higher education informed by social inclusion theory and practice', *Higher Education Policy*, 23(1), 123-147.

- Gil, F.** (2013). Acceso inclusivo a la universidad: propedéuticos y ranking de notas dan señales contundentes. Entrevista. Santiago de Chile, [http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL\\_ID=16286&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=16286&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Gil, F. y Bachs, J.** (eds.) (2008). *Una experiencia exitosa por una educación más inclusiva*. Santiago de Chile: USACH, UNESCO y Fundación Equitas.
- Gil, F. y Del Canto, C.** (2012). 'El caso del Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago', *Pensamiento educativo*, 49(2), 65-83.
- Gil, F. y González, M.** (2010). *Propedéutico USACH-UNESCO 'Nueva esperanza, Mejor futuro'*. Presentación PowerPoint, UNESCO y USACH.
- Gil, F., Paredes, R. & Sánchez, I.** (2013). 'El ranking de las notas: inclusión con excelencia', *Temas de La Agenda Pública. Centro de Políticas Públicas UC*, 8(60), 3-19.
- Heras, H.** (2009). *Exclusión social en la educación superior chilena: programas y políticas para la inclusión*. Tesis de maestría, programa de Estudios Latinoamericanos: Universidad de Leiden.
- Janmaat, J.; Duru-Bellat, M.; Mehaut, P. y Green, A.** (2013). *The dynamics and social outcomes of education systems*. Londres: Palgrave Macmillan UK.
- Jiménez, M. y Lagos, F.** (2011). *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes. Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias*. Santiago de Chile: Foro de la Educación Superior, disponible en: [http://docencia.userena.cl/jdownloads/Documentos/libro\\_nueva-geografa-del-sistema-de-educacin-superior-y-de-los-estudiantes-chilenos.1.pdf](http://docencia.userena.cl/jdownloads/Documentos/libro_nueva-geografa-del-sistema-de-educacin-superior-y-de-los-estudiantes-chilenos.1.pdf)
- Kaztman, R.** (2000). 'Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social', *BID-Banco Mundial-CEPAL-IDEA*, N°5, 275-301.
- Kodelja, Z.** (2016). 'Equality of opportunity and equality of outcome', *CEPS Journal*, 6(2), 9-24.
- Koljatic, M. y Silva, M.** (2010). 'Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU', *Estudios Públicos*, N°120, 1-22.
- Leyton, D.** (2015). 'Políticas de acción afirmativa y su discurso en la educación superior', en Díaz-Romero, P. (ed.) *Caminos para la inclusión en educación superior*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Marchesi, Á.; Tedesco, J. y Coll, C.** (coord.) (2015). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Mauna, P.** (2013). Trayectorias de inclusión y exclusión de la educación superior: aspectos estructurales y subjetivos. En AEQUALIS (Eds.), *Acceso y permanencia en la educación superior: sin apoyo no hay oportunidad*, 15-51. Santiago, Chile: AEQUALIS.
- Muñoz, P. y Redondo, A.** (2013). 'Desigualdad y logro académico en Chile', *Revista CEPAL*, N°109, 107-123.
- OCDE** (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación: la educación superior en Chile*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- OCDE** (2012). *Quality assurance in higher education in Chile: Reviews of national policies for education*. Disponible en: <https://www.oecd.org/chile/Quality%20Assurance%20in%20Higher%20Education%20in%20Chile%20-%20Reviews%20of%20National%20Policies%20for%20Education.pdf>
- OCDE** (2015). *Education policy Outlook 2015: making reforms happen*, OECD Publishing, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- Orellana, M.; Moreno, K. y Gil, F.** (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Universidad de Santiago de Chile: Cátedra UNESCO Inclusión a la Educación Superior Universitaria. Santiago de Chile: UNESCO.
- Phillips, A.** (2004). 'Defending equality of outcome', *The Journal of Political Philosophy*, 12(1), 1-19.
- Pizarro, R.** (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Ramírez, A.** (2016). 'Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina', *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 177-194.
- Rebolledo, J.** (2012). 'La parábola de los talentos', *Revista Paula*, disponible en: <http://www.paula.cl/reportajes-y-entrevistas/reportajes/la-parabola-de-los-talentos/>
- Reynaga, G.** (2011). Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XXI. Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior. En Díaz-Romero, P. (ed.), *Inclusión social, Interculturalidad y equidad en la educación superior*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Román, C.** (2013). 'El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del Programa Propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH', *Calidad en la educación*, N°38, 147-179.
- Román, C.** (2013b). 'Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez', *Estudios pedagógicos XXXIX*, N°2, 263-278.
- Román, C.** (2015). *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los programas propedéuticos en Chile*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica CONICYT.
- Santelices, M., Horn, C. y Catalán, X.** (2015). *Consideraciones de equidad en la admisión universitaria a través del ranking de educación media: Teorías de acción, implementación y resultados*. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE.
- Santiago, P.; Tremblay, K.; Basri, E. y Arnal, E.** (2008). *Tertiary education for the knowledge society. Special features: equity, innovation, labour market, internationalization*. Vol. 2, OECD Publications: París.
- Silver, B.** (2003). *Forces of Labor. Worker's Movements and Globalization since 1870*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Silver, H.** (2015). 'The context of social inclusion', *UN/DESA Working Papers*, N°144, Nueva York: United Nations.



**Tessio Conca, A. y Giacobbe, C.** (2014). Debates teóricos en torno a la inclusión educativa. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 2 al 5 de diciembre 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica, disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4606/ev.4606.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4606/ev.4606.pdf)

**Ugarte, G.** (2013). Evidencias para políticas públicas en educación, compilación serie evidencias 2012-2013. Centro de Estudios MINEDUC, disponible en:  
[http://centroestudios.mineduc.cl/tp\\_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/Libro\\_Evidencias\\_Web.pdf](http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/Libro_Evidencias_Web.pdf)

**UNESCO** (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.

**Garrido, J.; Gajardo, J. y Díaz, M.** (2015). 'Percepciones sobre la trayectoria socio-académica de estudiantes participantes del programa propedéutico de la Universidad de Concepción'. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 33-46.

**Westen, P.** (1985). 'The concept of equal opportunity', *Ethics*, 95(4), 837-850.

## **Sitios web**

<http://www.consejodirectores.cl/>

<http://www.facso.uchile.cl/>

<http://www.hectorgaete.cl/>

<http://www.mecesup.cl/>

<http://www.memoriachilena.cl/>

<http://sistemadeadmision.consejodirectores.cl/>

<http://www.uchile.cl/>