



La transición de la escuela a la educación superior en estudiantes provenientes de contextos vulnerados

Daniel Leyton
Investigador CIDE, Facultad de Educación
Universidad Alberto Hurtado

Desde la reforma universitaria de 1981, que afectó significativamente el proceso de democratización de las universidades iniciado con el movimiento de 1967, se comienza a conformar un proceso de masificación de la matrícula universitaria, principalmente a través de la creación de instituciones privadas, las que incorporan a más estudiantes tanto de las clases sociales altas como de las clases sociales provenientes de contextos vulnerados. En efecto, de acuerdo al Sistema de Información de Educación Superior (SIES) 2013, la matrícula de pregrado se incrementó desde 108.049 estudiantes en 1983 a 645.355 estudiantes en el año 2013. Esto significa una expansión de casi un 600%. Las universidades privadas que no forman parte del Consejo de Rectores, son las que han experimentado el mayor incremento en sus matrículas, pasando a partir del año 2008 a tener más estudiantes que las llamadas tradicionales (349.693 versus 295.662).

Pero este proceso de expansión vía privatización no ha logrado superar la desigualdad en el acceso y permanencia en la universidad, generando más bien un proceso de “masificación segmentada, caracterizada por una continua desigualdad en las tasas de acceso y retención, y por una segmentación clasista según las universidades de destino de los estudiantes.” (Leyton et al, 2012, p. 62).

En lo que sigue se presentan algunas de las barreras institucionales que caracterizan la cara desigual de este proceso; algunos avances que pueden contribuir a su morigeración (está por verse si se logra constituir una política que transforme de manera más radical las desigualdades en la educación superior); y luego, la forma en que la universidad ha sido experimentada por aquellos estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerados que han logrado acceder a la educación superior universitaria.

Las barreras institucionales

De acuerdo a los datos entregados por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2009), del total de la población entre 18 y 24 años, solo el 11.3% del quintil de más bajos ingresos (el 20% de más bajos ingresos) accedió a la universidad el año 2009, contrastando con el 55.5% del quintil con mayores ingresos. Esto indica que los jóvenes entre 18 y 24 años provenientes del 20% más pobre del país tienen cinco veces menos probabilidades de entrar a la universidad que el 20% de jóvenes provenientes de las familias más adineradas.



Esta segmentación según clase social se ve reforzada también por el tipo de establecimiento de educación secundaria del cual se provenga. En un reciente informe elaborado por el Ministerio de Educación (Mineduc) en 2014, se constata que los estudiantes provenientes de escuelas particulares pagadas y de escuelas científico- humanistas, ingresan en mayor proporción a la educación superior, y a la universidad en particular, que los estudiantes provenientes de escuelas particulares subvencionadas y municipales, y de aquellos establecimientos con enseñanza técnico- profesional. De los estudiantes que terminaron la enseñanza media en el año 2006, el 76% de los egresados de escuelas particulares pagadas ingresaron a la educación superior al año siguiente, versus el 36,3% de los egresados de escuelas particulares subvencionadas y el 28,4% de los egresados de las escuelas municipales. Respecto al tipo de enseñanza recibida por esta misma cohorte de estudiantes, el 49% de los alumnos procedentes de escuelas científico- humanistas accedieron a la educación superior al año siguiente, frente al 16,8% de los estudiantes provenientes de escuelas con formación técnico- profesional. El acceso también se encuentra segmentado según la institución de educación a la cual se incorporan los estudiantes. El mismo informe elaborado por el Mineduc, evidencia que del total de egresados de establecimientos científico- humanista un 34,5% ingresa a la universidad a diferencia del 7% del total de aquellos que salieron de la enseñanza técnico- profesional.

El paso hacia la educación superior no solo es desigual en términos proporcionales, sino que también se establecen diferencias importantes en el ritmo con el cual se ingresa a ella. En este sentido, vemos que los estudiantes de escuelas particulares pagadas y de establecimientos científico- humanista entran a la educación superior, en su mayoría, dentro de los primeros dos años después de haber finalizado sus estudios secundarios, lo que contrasta significativamente con los estudiantes provenientes de escuelas particulares subvencionadas, municipales, y de formación técnico- profesional, los cuales siguen ingresando después de seis años de haber egresado de la educación media. Esto da cuenta de que la transición desde la enseñanza media a la educación superior se torna más difícil, engorrosa, tanto para aquellos estudiantes que se han visto afectados por el abandono de la educación pública y técnico-profesional, como para aquellos que han sufrido el precario estado de la educación particular subvencionada.

Una de las barreras institucionales que mantienen la desigualdad en el acceso a la universidad es la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Dicha prueba impone un sesgo que afecta a los estudiantes provenientes de la educación técnico- profesional, la educación municipal y la educación particular subvencionada. Por ejemplo, son los estudiantes de escuelas técnico- profesionales los que en menor medida se inscriben para rendir la PSU respecto de los estudiantes de escuelas con formación científico- humanista (Farías y Carrasco, 2012). Por su parte, los estudiantes de establecimientos particulares pagados obtienen en promedio 116 y 152 puntos más que los estudiantes de escuelas particulares subvencionadas y escuelas municipales, con lo cual el acceso a la universidad se torna aún más dificultoso (Gil y Paredes et al, 2013).



Algunos avances en la superación de las barreras institucionales

Durante los últimos años se ha visto un intenso debate sobre la política de admisión y sus efectos perversos en la construcción de una educación superior más inclusiva y democrática. En este sentido, se han observado avances expresados en la incorporación en algunas universidades, de diversos programas de acción afirmativa “que buscan producir una mayor representación en la educación superior de grupos sociales históricamente excluidos, y a su vez, permitir a dichos sujetos tener experiencias sociales y de aprendizaje significativas en sus trayectorias universitarias” (Leyton, 2014, p. 11).

Estos programas se conocen en general como propedéuticos, los que hoy en día se encuentran funcionando en al menos 15 universidades a lo largo del país¹. Estos trabajan con estudiantes de escuelas municipales y particulares subvencionadas con altos índices de vulnerabilidad social. Dichos estudiantes deben encontrarse dentro del 5% y/o el 15% de mejores resultados académicos dependiendo de la universidad. Aquellos que asisten al 100% de los cursos preparatorios en lenguaje, matemática y desarrollo personal, y los aprueban, son admitidos en la universidad que dictó el programa, sin tomar en cuenta los puntajes obtenidos en la PSU. Sumado a estos programas podemos ver otras iniciativas de inclusión como por ejemplo el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa perteneciente a la Universidad de Chile², o el Programa de Equidad impulsado por la Universidad Diego Portales³.

En general, muchos de estos programas han mostrado que los estudiantes con buen rendimiento académico en la educación media, que han tenido la posibilidad de participar en los programas de inclusión, como el caso de los programas propedéuticos, logran obtener rendimientos académicos similares a sus compañeros pertenecientes a estratos sociales más altos (Treviño et al, 2014). Esto muestra que las capacidades necesarias para progresar en los estudios y vida universitaria pueden ser desarrolladas, no solo por la agencia individual de los estudiantes, sino también y de manera decisiva por las propias instituciones universitarias.

Por otro lado, la incorporación del ranking de notas como parte del sistema único de admisión universitaria, también busca evitar, en alguna medida, los efectos desiguales de la PSU, y reconocer de mejor forma a aquellos jóvenes que pueden ser caracterizados como estudiantes con méritos académicos para entrar a la educación superior universitaria, teniendo menos en cuenta su clase social de origen. De acuerdo a algunos de los impulsores

¹ Universidad de Santiago; Universidad Católica Silva Henríquez; Universidad Alberto Hurtado; Universidad Católica del Norte; Universidad de Tarapacá; Universidad de Antofagasta; Universidad de Viña del Mar; Universidad Federico Santa María; Universidad Austral; Universidad de los Lagos; Universidad de la Santísima Concepción; Universidad Católica de Temuco; Universidad de Valparaíso; Universidad de Magallanes. Para mayor información: www.propedeutico.cl

² www.ingresoequidad.uchile.cl

³ <http://www.programadeequidad.udp.cl/>



del ranking de notas: “La presencia de más estudiantes con talento académico en las universidades mejorará la inclusión y la efectividad del proceso de enseñanza- aprendizaje, razón por la cual crecerán las tasas de retención y titulación universitaria en Chile” (Gil y Paredes, et al, 2013, p. 18).

Información reciente respecto del proceso de admisión 2013, año en el que el ranking de notas comenzó a ser parte del cálculo de los puntajes ponderados en el proceso de admisión, dan cuenta de que fueron 4000 (4% del total de seleccionados) los estudiantes de las distintas universidades adscritas al sistema único de admisión, quienes con el sistema anterior –sin puntaje ranking- no habrían sido seleccionados. La mayoría de estos estudiantes (en 31 de 33 universidades) provienen de escuelas con Índice de Vulnerabilidad más alto que aquellos que quedaron fuera del proceso de selección con la introducción del ranking para el cálculo de los puntajes. Esto evidencia que la introducción del puntaje-ranking en el cálculo del puntaje ponderado permite incluir a estudiantes antes excluidos por razones que no se encuentran vinculadas directamente con criterios de rendimiento académico, sino más bien, con dimensiones asociadas a las condiciones desiguales de vida, expresadas en los rendimientos en la PSU.

Las experiencias de la transición hacia la educación superior

Diversas investigaciones evidencian que las experiencias de los estudiantes de contextos vulnerados en la educación superior universitaria, se ven afectadas por una distancia entre el funcionamiento y cultura universitaria, asociada más a los códigos de los grupos sociales con altos niveles de capital cultural (mejor educación, mayor acceso a consumo cultural). Esto se evidencia por ejemplo, en la dificultad que experimentarían muchos jóvenes para enfrentar las demandas universitarias debido a la influencia de sus condiciones familiares, locales y escolares (Castillo y Cabezas, 2010), o en el sentimiento de desigualdad que tienen dichos estudiantes frente a una mayoría de compañeros provenientes de escuelas privadas y de padres con altos niveles educativos (González y Uribe, 2005; Leyton et al, 2012).

Estas experiencias de desigualdad se intensifican en universidades de elite (con una gran mayoría de estudiantes provenientes de las clases altas), donde los estudiantes de contextos vulnerados enfrentan fuertes dificultades de integración, viéndose interpelados a participar de un proceso de adquisición de nuevos códigos culturales (Canales y de los Ríos, 2009). Más aún, en la investigación llevada a cabo por Leyton et al (2012), en la cual la mayoría de los estudiantes entrevistados habían recibido una formación técnico-profesional en la educación media, se construyen evidencias que muestran como, dentro de dicho contexto universitario altamente clasista, el proceso de integración a la vida universitaria supone también para estos estudiantes la adquisición y puesta en práctica de estrategias de negación y ocultación de sus historias y orígenes sociales, viéndose instados a renegar de sus contextos de procedencia (p. 76).

En la misma investigación, se da cuenta de cómo muchos estudiantes afectados por la desigualdad se ven compelidos a adoptar un discurso clasista en contra de sus escuelas y compañeros de la etapa escolar, describiéndolos como *flaites*, flojos, resentidos, de



Cuaderno de Educación Nº 64, enero de 2015

población, entre otros adjetivos. Esto se produjo, una vez más, con mayor fuerza en las universidades con una mayor presencia de estudiantes pertenecientes a una elite económica y cultural.

No obstante dichas dificultades, también la investigación dio cuenta de experiencias positivas en los estudiantes provenientes de contextos vulnerados. Por ejemplo, aquellos “estudiantes beneficiarios del programa propedéutico reconocen en dicha política institucional un espacio propicio para la configuración de lazos sociales fuertes, desarrollo de habilidades sociales y apoyo psicológico (Leyton et al, 2012, p.81). A su vez, reconocen la posibilidad de adquirir herramientas teórico prácticas como la promoción de hábitos de estudio, de lectura, formas de citación, entre otras, que les permiten enfrentar sus estudios de forma satisfactoria.

Por otro lado, y sobre todo en aquellas universidades con una mayor heterogeneidad socioeconómica y cultural de sus estudiantes, los jóvenes de contextos vulnerados valoran dicha diversidad, así como también la posibilidad de conocer diferentes concepciones de mundo y puntos de vista, lo que remite a experiencias asociadas a mayores grados de tolerancia y libertad.

Comentarios finales

A pesar de algunos cambios que indican mayores posibilidades de inclusión y justicia en la educación superior chilena, las barreras institucionales y su correlato expresado en las experiencias de muchos estudiantes de contextos vulnerados siguen siendo una problemática actual que da cuenta de las condiciones de desigualdad imperantes.

Tanto los programas propedéuticos, su correlato de política pública: el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE) y otros de acción afirmativa, como también la introducción del ranking de notas en el sistema de admisión a la universidad y otros mecanismos de admisión que puedan emerger orientados a la construcción de un espacio universitario más justo y democrático, pueden ser mejorados en sus alcances y métodos. Ello no solo depende de cuestiones técnicas relativas a las fórmulas de cálculo de los puntajes, a la progresiva gratuidad de la educación superior, o a las razones “académicas” para incorporar a los programas propedéuticos al 15% o al 20% de los mejores estudiantes en sus escuelas. También depende de la activación ciudadana de todos los actores educativos, que demande junto a una progresiva desmercantilización de la educación superior en su conjunto, la implementación de mecanismos de admisión sin sesgos clasistas, cada vez más justos y democráticos, que nos permitan imaginar tránsitos posibles desde la educación secundaria hacia la educación superior, y el desarrollo de proyectos de vida ciudadanos y profesionales en dichos espacios universitarios.



Referencias bibliográficas

- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa. *Calidad En La Educación*, 32(1), 44–76.
- Canales, A., & de los Ríos, D.(2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad En La Educación*, 30(1), 50–83.
- 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.
- González, L., Uribe, D. y González, S. (2005). Estudio sobre la repitencia, deserción en la educación superior chilena. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Disponible en:
<http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318975876Estudio%20sobre%20la%20repiten%20cia%20y%20desercion%20en%20la%20educacion%20superior%20chilena.pdf>
- Ministerio de Educación (2014). Transición de educación media a educación superior. Experiencia cohorte de egreso 2006.
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de una investigación. *Calidad En La Educación*, 37(2), 61–97. Disponible en <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt969.pdf>
- Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. In R. Carola (Ed.), *Contexto, experiencias e investigaciones sobre los Programas Propedéuticos en Chile* (pp. 11–27). Universidad Católica Silva Henríquez/CONICYT. Disponible en <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1125.pdf>
- Treviño, E., Scheele, J., & Flores, S. M. (2014). Beyond the Test Score: A Mixed Methods Analysis of a College Access Intervention in Chile. *Journal of Mixed Methods Research*, 1–11.