

Las desigualdades en la educación superior chilena

Milton Vidal¹, Paulina Vidal² y Camila Morales³

Resumen

El modelo neoliberal impuesto en dictadura, que implicó la privatización de la educación superior en los años ochenta y su posterior masificación en los decenios siguientes, generó en la sociedad chilena altas expectativas de movilidad social. Sin embargo, estas expectativas se vieron frustradas en buena medida debido al endeudamiento para pagar los aranceles de las carreras y al mercado laboral fuertemente segmentado con áreas profesionales precarizadas que enfrentan los nuevos titulados. Este escenario generó la adhesión de un amplio sector de la sociedad a las masivas movilizaciones estudiantiles que caracterizaron el año 2011.

Palabras clave: Desigualdad, sistema educacional, conflicto estudiantil.

Inequalities in the chilean higher education system

Abstract

The neoliberal model imposed by the dictatorship, which meant the privatization of the higher education sector during the 80s and its subsequent widespread growth in the coming decades, produced high expectations of social mobility within the chilean society. However, these expectations were partly not met due to the indebtedness to pay tuitions and to the highly segmented labor market with uncertain professional areas faced by newly graduates. This scenario produced a mass support to student protests in 2011.

Keywords: Inequalities, education system, student conflict.

Fecha Recepción: 10 de noviembre de 2014

Fecha de Aceptación: 24 de noviembre de 2014

1 Doctor ©. Sociólogo, mlvidal@academia.cl, Director Escuela de Sociología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

2 Doctor ©. Socióloga, paulinavidalp@gmail.com, Docente e Investigadora Escuela de Sociología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

3 Licenciada en Sociología, Socióloga, c.moralescabello@gmail.com, Investigadora Escuela de Sociología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Directora de ONG TIES, Santiago, Chile.

Introducción

Durante el año 2011, el movimiento social⁴ en defensa de la educación pública y su calidad, liderado por los jóvenes chilenos, estalló y acumuló fuerzas semana tras semana, sorprendiendo a muchos. El contenido de las demandas, la fuerza social alcanzada y legitimada, la solidaridad internacional recibida no son patrimonio de Chile. Por el contrario, los movimientos en defensa de la educación también han tenido éxito en Uruguay, Bolivia, Brasil, Puerto Rico, Ecuador y Colombia. Consideramos que este proceso de movilización social por la educación constituye una buena oportunidad para la reflexión sociológica y en este trabajo nos proponemos exponer algunas características presentadas por el caso chileno que pueden ser útiles para una discusión y reflexión de carácter latinoamericano.

Por qué las movilizaciones se producen en Chile y cuentan con alta legitimidad interna. Porque la promesa neoliberal hizo crisis. Efectivamente, la promesa del acceso masivo a la universidad se concretó de la peor manera posible: el acelerado aumento de la cobertura se logró por medio del endeudamiento en que debieron incurrir los estudiantes y sus familias. Los aranceles de las universidades chilenas son de los más caros a nivel mundial y la mayor parte de ellos se pagan por medio de créditos. En clave sociológica: en un país con una brutal desigualdad

4 No tenemos espacio aquí para entrar en la discusión conceptual de la categoría sociológica movimiento social. Es lamentable, eso sí, ver a muchos colegas engolosinarse en ello y perder, una vez más, la oportunidad de sintonizar con lo que ocurre fuera de los claustros universitarios, asumiendo una actitud abierta y de aprendizaje, alejada de esa arrogancia endémica que tanto ha limitado la consolidación del estatuto social y científico de la sociología.

en la distribución de los ingresos⁵, es urgente que la educación superior vuelva a ser concebida como un bien público y como un factor decisivo de movilidad social.

La tasa de retorno privado de la inversión hecha por estas familias chilenas en educación superior siguen siendo de las más altas de América Latina y las matrículas siguen en alza, lo que a su vez se espera modere dicha tasa en algún momento. La cuestión es que el límite de la expansión será la capacidad de pago de las familias. Podemos resumirlo así: los relativamente ricos pagan por tener la mejor formación inicial (básica y secundaria) y se benefician de las mejores universidades (por puntajes de ingreso y/o capacidad de pago), mientras los grupos de menores ingresos, que han tenido una mediocre formación inicial tienen que hacer enormes sacrificios para estudiar en instituciones de discutible calidad y elevados costos. Por lo tanto, la protesta por una mejor educación trasciende ese campo y se convierte en un manifiesto contra la desigualdad social.

Diversos análisis actuales coinciden en que la sociedad chilena ha transitado, dictadura mediante, desde un modelo de cohesión social más cercano al estado de bienestar europeo construido con posterioridad a la segunda guerra mundial, a uno cuyas bases neoliberales se aproximan a la idea de oportunidades ofrecidas por el mercado. En este escenario las expectativas de movilidad social de la población descansan en la construcción de trayectorias individuales. Se ge-

5 Chile forma parte como país emergente de la OCDE. Según dicho organismo, Chile tiene un coeficiente de Gini de 0.50 que representa la desigualdad más alta entre los países que integran la entidad (Societyat a Glance, Social Indicators. OCDE, 2011).

nera así una transición paralela al entramado político-institucional: los elevados niveles de desigualdad existentes en Chile son soportados en pos de la satisfacción que se espera alcanzar como premio al esfuerzo individual. En esas condiciones, dicho esfuerzo se enfoca al sistema educativo, el que pasa a ser considerado como condición de posibilidad para cumplir esas expectativas. Peor aún, el noventa por ciento de las familias chilenas⁶ (ingresos primer decil: \$114.000.- y noveno decil: \$1.150.000.- por cada grupo familiar) postergan sus propias satisfacciones, se endeudan y destinan a aranceles de instituciones de educación superior (promedio \$250.000.-)⁷ un porcentaje de sus ingresos que es de los más elevados a nivel mundial.

Sin embargo, los resultados de la inversión hecha por esas familias en la educación de sus hijos no son los esperados. La constatación de la persistencia de los factores estructurales de desigualdad en el mercado laboral, incluidas las personas que han completado sus estudios superiores, unida al endeudamiento que los compromete durante largos años, termina por traducirse en una profunda frustración.

Si bien en el país la pobreza afectaba al 45% de la población el año 1987 y actualmente se ha reducido al 15%, se mantiene prácticamente intacta la fuerte concentración del ingreso. Una forma de graficar el fondo del problema en términos comparativos es que,

según los datos disponibles, el 10% más rico de los chilenos tiene ingresos promedio que superan los de Noruega, mientras que los ingresos del 10% más pobre son similares a los habitantes de Costa de Marfil. La gran mayoría de los chilenos (60%) tiene, en promedio, ingresos menores que los ciudadanos de Angola. Por tanto, aunque se reduzca la pobreza, para alcanzar el desarrollo se deben reducir los niveles de desigualdad por lo menos a la mitad, como concuerdan destacados economistas, entre otros Joseph Ramos (2010).

Parece un hecho de la causa que aumentar los niveles de educación de la población no es por sí misma la solución para enfrentar la desigualdad social, no obstante, la idea de movilidad social ascendente vía educación tiene un gran poder de seducción entre los sectores socioeconómicos que, fundamentalmente gracias a las políticas sociales de los gobiernos post dictadura, han logrado salir de la pobreza, y que constituyen lo que ha sido denominado "una nueva clase media aspiracional". Estas expectativas, sumadas a una gran heterogeneidad en la selectividad, explican la expansión de la matrícula no sólo en la enseñanza básica y media sino también en la educación superior, especialmente la universitaria.

Como señala el estudio de Patricio Meller (2010) frente al impresionante avance que significa para Chile que siete de cada diez estudiantes en la educación superior sean primera generación en su familia en acceder a la universidad, la evidencia muestra que no todos tienen la misma probabilidad de graduarse y que la deserción es más elevada en los quintiles de menores recursos. Debemos

6 Encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional (CASEN 2009). Cifras en pesos chilenos de noviembre de 2009. http://www.mideplan.gob.cl/casen2009/distribución_ingreso_casen_2009.pdf

7 Consejo Nacional de Educación: Aranceles 2011, Instituciones de Educación Superior. http://www.cned.cl/public/Secciones/SecciónIndicestadísticas/doc/Estadísticas2011/estd/09_EMArancel.pdf

añadir a esto, que el acceso masivo a la educación superior ha terminado produciendo una fuerte estratificación a nivel profesional. Tanto es así, que aquellos egresados de instituciones con menor prestigio, de carreras con mayor saturación y baja selectividad, que no cuentan con redes sociales por razones de origen, tienen enormes dificultades para encontrar empleo y, cuando lo logran, son mal remunerados. Si agregamos a esta situación el que en la mayoría de esos casos se encuentran endeudados, la calificación obtenida no se ve retribuida en la forma esperada por ellos y por sus familias.

En opinión de uno de los intelectuales de mayor compromiso e influencia en el bloque político de la Concertación, que gobernó el país desde 1990 a 2010, el sociólogo Eugenio Tironi plantea que el malestar y la rebelión, no es simplemente contra el costo del crédito; es contra un relato que nació de la derecha, pero que fue hecho propio por la Concertación, un relato que hacía referencia a que la solución para la desigualdad era más educación; que da lo mismo si su provisión sea pública o privada, con tal de que dé cabida a todos; que no importa que sea cara, porque sus beneficios compensarán ese costo; que la calidad puede ser mala, pero que se irá arreglando automáticamente (Tironi, 2011).

Los mismos que diseñaron una transición política con la menor conflictividad social posible, terminan reconociendo que lo que se logró fue postergar las demandas por mayor igualdad. El aludido relato cumplió temporalmente su objetivo político, en ningún caso el contenido que prometía. Denominar a ese relato como una estafa es la mejor evidencia del fracaso.

En efecto, los defensores de la reforma educacional de la dictadura, mostraron durante años las cifras que parecían apoyar esta tesis y el aumento de la cobertura en educación superior resultaba indesmentible. No obstante lo anterior, otras cifras y análisis describieron, paralelamente, a la sociedad chilena cada vez más fragmentada y desigual, lo que generaba un malestar difuso. Esta situación fue prevista en un informe que el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo elaboró para Chile (PNUD, 1998). La pobreza se reducía y muchas familias por primera vez podían tener acceso a bienes de consumo, sean éstos materiales o simbólicos, vía tarjeta de créditos, pero existía temor a no poder mantener este nuevo estilo de vida, temor a sucumbir a las deudas y al embargo, a tener que renunciar o desertar en la educación, a no poder enfrentar una enfermedad catastrófica, porque el acceso a estos bienes estaba acompañado de trabajos inestables y mal remunerados. Los posteriores Informes de Desarrollo Humano para Chile, considerando distintas variables, siguen reflejando paradojas y profundas desigualdades.

En este artículo se analiza el sistema universitario instalado durante la dictadura (1973-1989), período en el cual el sistema educacional no está concebido como un bien público que renta socialmente sino como un bien de consumo que renta individualmente. Se analiza la ausencia de debates ideológicos (educación de mercado versus derecho a la educación) que obstaculizó una mirada estratégica de la educación en la perspectiva de la transformación social. Se entrega información sobre la situación actual de

la educación superior chilena y la promesa incumplida en que se funda la protesta encabezada por el movimiento estudiantil el año 2011. Este artículo se basa en una revisión bibliográfica o teórica, utilizando datos de fuentes oficiales como el Ministerio de Educación, así como también analizando la literatura disponible en el campo de la sociología de la educación.

Desarrollo Analítico

1. El gobierno militar y la instalación de un sistema educacional de mercado

La dictadura militar logra revertir el secular proceso de democratización que había vivido la sociedad chilena, desmontando el denominado estado de compromiso (un estado que interviene económicamente para velar por el bien común). En esta verdadera contrarrevolución, el sistema educacional ocupa un lugar central.

1.1. El pensamiento neoconservador⁸

Desde octubre de 1973, las universidades fueron intervenidas y hasta el último día de la dictadura militar sus dirigentes se preocuparon de dejar amarrado el nuevo sistema educacional instaurado en ese período, a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, evidenciando gran claridad sobre el rol transformador que puede jugar la educación en una sociedad.

Respecto al contenido ideológico de la con-

⁸ Siguiendo a Lechner, en este artículo se utiliza la categoría neoconservador para referirse a lo que habitualmente se denomina neoliberalismo, debido a que la principal preocupación histórica del conservadurismo chileno ha sido el "orden social natural".

trarrevolución en el sistema educacional, llevada a cabo en dictadura, es importante hacer referencia, como señala Lechner (1981), a los discípulos chilenos de Hayek, quienes abogan por la subordinación de todas las relaciones sociales a las "leyes del mercado".

Para los neoconservadores como Jaime Guzmán o Arturo Fontaine (Director de El Mercurio de la época) la intervención estatal pone en grave riesgo la libertad individual. Para estos ideólogos en nombre de la igualdad se restringe la libertad económica, por lo que promueven la libertad individual concebida como ausencia de coacción arbitraria estatal. Frente al Estado que obstaculiza la libertad se levanta al mercado como la solución para todos los males. El mercado se mueve gracias a las preferencias libres de los sujetos y carece por tanto de coacción. Mientras la intervención estatal (bajo el pretexto de la justicia o igualdad) sofoca la libertad individual el mercado la realiza. Se trata, por tanto, de mercantilizar toda relación social.

La idea fuerza del pensamiento neoconservador es una sociedad autorregulada a través del mercado, que logre debilitar el rol del estado y de la política. Esta idea encierra tres ejes:

- la autonomía individual. Se entiende como lo propio del ser humano ser libre de la dependencia de los demás, por lo que la libertad del individuo implica ausencia de coacción externa.

- el mercado como integración social. Se concibe la sociedad como un conjunto de intercambios económicos, debido a que los individuos se relacionan entre sí a través de

relaciones mercantiles.

- la autoridad impersonal. Se considera que el mercado realiza la integración de los individuos autónomos. La política y el Estado son artificios contractuales que permiten garantizar la propiedad privada. Si bien debe existir una autoridad que defienda el orden establecido, es fundamental que no limite la iniciativa privada.

Para el pensamiento neoconservador, las masas son concebidas como una amenaza al orden natural, al ser susceptibles de ser influenciadas por demagogos incapaces de gobernar. De ahí que un estado democrático y popular sea visto como un peligro de caos y destrucción. "La democracia promete la libertad a través de la igualdad, pero ésta sólo produce una masa manipulable a la merced de activistas" (Lechner, 1981:11)

Según este pensamiento, desarrollar los servicios públicos de educación, salud, vivienda y seguridad social sólo puede ser financiado mediante la expropiación fiscal de las clases superiores lo que llevaría a una nivelación social, así como también a asfixiar la libertad económica. La amenaza de caos está presente cuando la libertad no es entendida como derecho a la responsabilidad personal. De ahí que sea fundamental abolir la soberanía popular como se hizo en la Constitución Política de 1980, según la cual la soberanía ya no reside en el pueblo sino en la nación. Sin embargo, esto no es suficiente. Si se pretende desactivar las demandas populares es necesario desplazar las decisiones desde una instancia política a una social. Para que una sociedad tenga como fundamento el principio de la competencia en vez de la nivelación, imposición, dirigismo, regulación,

reglamentos, para que lo central sea despertar la iniciativa personal, el mercado debe ocupar un rol central. "El mercado es, según los neoconservadores, la autoridad social en última instancia. El mercado controla socialmente a las masas restableciendo la responsabilidad individual" (Lechner, 1981: 12)

El principal autor del pensamiento neoconservador chileno, Jaime Guzmán, vivió las transformaciones democratizadoras de las universidades del período 1967-1973 como un peligro para la autoridad y el orden social.

La universidad era percibida como un espacio de politización, foco de adoctrinamiento y propaganda marxista. También se consideraba como un monopolio estatal ineficiente económicamente. De ahí que surgió como cuestión central modificar las condiciones institucionales que posibilitaban dicha situación. Se debía intervenir la comunidad universitaria, concebida como espacio de debate político, en torno a la construcción de sociedad. Para lograr despolitizar al estudiantado se debía transformar al ciudadano, que delibera sobre un proyecto de sociedad, en un consumidor preocupado de su proyecto personal. Se debía imponer una relación del estudiante con la universidad como una relación mercantil, logrando con ello no sólo despolitizar sino también alcanzar el autofinanciamiento de las universidades y, lo que es fundamental, se debía terminar con el monopolio estatal y facilitar la iniciativa privada en educación.

Para desmontar el sistema público, el discurso de la derecha se centró en la idea que el sistema existente hasta 1973 era de una educación de elite, definiéndola como fuente de

privilegio para los grupos más favorecidos, ocultando que durante el período 1967-1973 la matrícula aumentó de forma exponencial. Según los datos del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) en 1967 la matrícula universitaria era de 55.653 estudiantes lo que representaba el 7.12% de los jóvenes en edad de estudiar y en 1973 esta matrícula alcanzó a 145.663 estudiantes (16.77%) respectivamente (PIIE, 1984: 582).

Un análisis de la historia política republicana permite afirmar que, hasta la dictadura, en la sociedad chilena se tendía a profundizar un proceso de democratización, con una matrícula universitaria camino a la deselitización. En opinión de Lechner (1982), frente a este proceso se levanta un pensamiento neoconservador que, con el apoyo de la fuerza militar, promueve la construcción de un orden social jerarquizado. Para ello se crean las bases estructurales que obstaculizan la deliberación democrática sobre el tipo de sociedad que se desea construir.

Como se ha señalado, el principal representante del proyecto neoconservador es el abogado y fundador de la Unión Demócrata Independiente Jaime Guzmán, quien junto a Hernán Larraín plantea que una nueva legislación universitaria no puede surgir del propio mundo universitario porque se habría empantanado, debido a las pugnas entre grupos de intereses creados. Para estos ideólogos las grandes transformaciones requieren de una autoridad que esté sobre los actores involucrados. "En general, todas las resoluciones del bien común requieren de una autoridad independiente que las adopte y ello se presenta tanto más imperioso cuan-

to más honda sea la transformación que desea impulsarse en cualquier ámbito de la vida nacional" (Guzmán, Larraín, 1981:20)

Según Jaime Guzmán y Hernán Larraín la educación universitaria funcionaba como un monopolio estatal, con un financiamiento asegurado, que no generaba preocupación por la calidad ni por la responsabilidad financiera. La educación estatal sólo permitía beneficiar a grupos particulares.

Para Guzmán y Larraín (1981) el proceso de deterioro de la vida universitaria comenzó a mediados del siglo XX haciendo crisis en la década del 60. Esta decadencia obedeció, principalmente, a la dependencia estatal de las universidades. Incluso las privadas pasaron a ser financiadas mayoritariamente con aportes fiscales, disminuyendo con ello el desafío competitivo. A esto se agregó la masificación de la educación superior que no encontró respuesta en el sistema universitario vigente. "La constatación de la decadencia de nuestra educación superior, generó la llamada Reforma Universitaria 1967-1973" (Guzmán, Larraín, 1981: 21) Para estos ideólogos existía una visión académica irreal debido a una masificación artificial de la educación superior que no correspondía a la natural evolución social y que se fundaba en una inspiración demagógica de corte marxista que llegó a plantear "universidad para todos". Se pretendía instrumentalizar las universidades al servicio de la ideología demócratacristiana primero y marxista después, llevando a una pérdida de las jerarquías universitarias ejemplificadas en el cogobierno estudiantil y del personal administrativo." La politización, el asambleísmo y el caos que ahí se generaron, llegó a imposibilitar hasta

el más elemental funcionamiento de la vida universitaria, e hizo necesaria su intervención por el gobierno militar en 1973, a través del nombramiento de Rectores Delegados” (Guzmán, Larraín, 1981:22)

La legislación universitaria levantada en 1981 se funda en la idea que ningún servicio social –ni mucho menos el de brindar educación superior- puede ser realmente gratuito. Si lo paga el Estado lo pagan los contribuyentes y esto implicó que “muchos chilenos de menores recursos financiaban la formación profesional de personas de ingresos más elevados, que en numerosos casos estaban en condiciones de pagar sus estudios. La injusticia se agudizaba por el hecho de que el título profesional así obtenido facultaba a su poseedor para percibir ingresos periódicos superiores al promedio de los contribuyentes chilenos. (Guzmán, Larraín, 1981: 30)

Con esta legislación, lo común se pone bajo sospecha, identificando como plantea Gentili “toda aspiración a construir lo que nos pertenece y nos iguala como comunidad, esto es, lo público, como la causa de todos nuestros males y penurias (...) La derrota de lo público, de lo común, ante la efervescencia supuestamente creativa del individualismo egoísta se ha gestado en el plano de las ideas y se ha consolidado en el plano político al imbricarse estrechamente en la vida cotidiana de nuestras sociedades” (Gentili, 2011: 22).

1.2. Los cambios en el sistema escolar

Según los datos de la Fundación SOL (Kremerman, 2008), en 1981 el 78% de la educación era pública. A partir de ese momento se desarrolla el proceso conocido como

municipalización. Los colegios de propiedad fiscal fueron traspasados a los municipios y algunas escuelas que impartían educación media técnica pasaron a corporaciones y desde ahí proliferaron escuelas particulares subvencionadas, estas podían seleccionar a sus alumnos y perseguir fines de lucro (obteniendo ganancias y utilidades). Las municipalidades pudieron organizarse de dos formas para administrar los colegios que le fueron traspasados. La primera, creando dentro del municipio, un Departamento de Administración de la Educación Municipal (DAEM). La segunda, a través de Corporaciones Municipales, las cuales operaban como organizaciones de derecho privado.

También se efectuaron grandes cambios en la manera de entregar recursos a los colegios. Se pasó de la histórica asignación a las escuelas a una subvención mensual por cada alumno que asistía a clases, tomando un promedio de los últimos tres meses. De esta manera, mientras más alumnos tiene un establecimiento y menos inasistencia presentan sus alumnos, más recursos puede captar ese colegio. El valor de subvención por alumno, quedó establecido por ley, según el tipo de educación, nivel educacional y el tipo de jornada en que los establecimientos impartían la enseñanza.

Desde el retorno a la democracia, los gobiernos de la Concertación mantuvieron los pilares del modelo educacional diseñado durante la dictadura. Si bien hubo reformas parciales (estatuto docente, jornada escolar completa, mejoramiento de la infraestructura, etc.), no se produjo el giro necesario para revertir el desprestigio y la pérdida de matrícula de los establecimientos municipalizados. Debido

a esta situación, actualmente, la educación pública representa sólo un 39% del total del sistema educativo y la cifra sigue cayendo (CIAE, 2014)

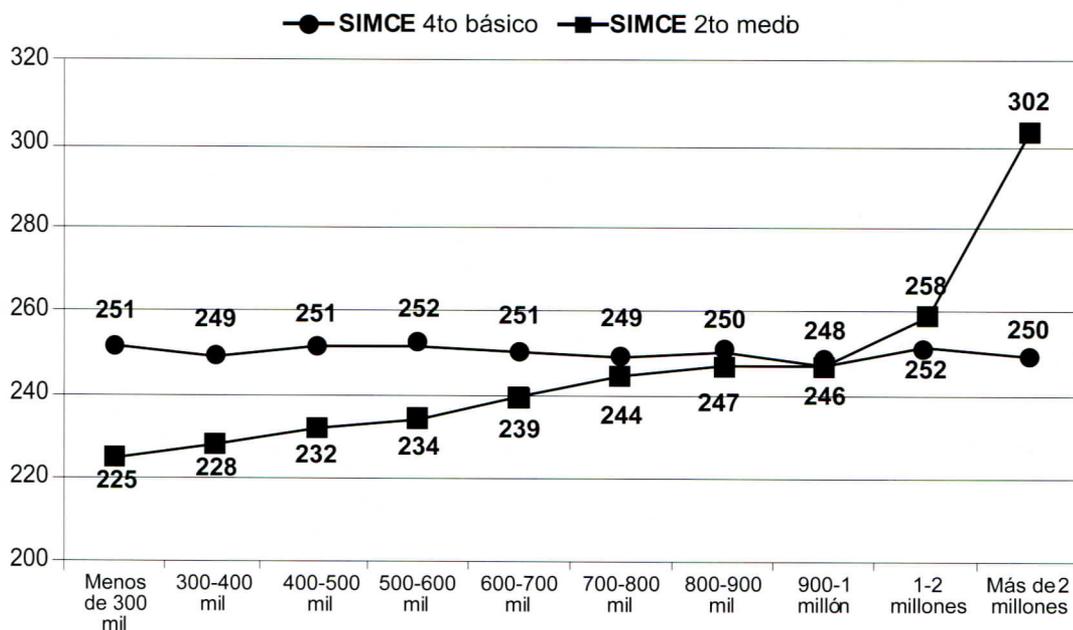
En cambio, la matrícula en las escuelas particulares subvencionadas aumentó un 78,8% entre 1990 y 2009, superando el año 2010 a la matrícula de establecimientos municipales. Las escuelas particulares subvencionadas para el año 2013 aumentaron su matrícula llegando hasta el 51% en una década (CIAE, 2014)

En Chile, a cada sector social le corresponden un tipo de establecimiento. Mientras los

sectores de mayores ingresos van a las escuelas particulares pagadas, los más pobres van a las municipalizadas. La matrícula que ha ido en alza es la de las escuelas denominadas particulares subvencionadas, donde asiste una amplia gama de sectores de ingresos medios.

Si la segmentación socio-residencial de la población implica una estratificación a nivel de escuela, las pruebas intermedias que se realizan en enseñanza básica y media son proporcionales a los niveles de ingreso de las familias. Esta situación se ve reflejada en el Tabla N°1:

TABLA 1:
PUNTAJE SIMCE POR GRUPO D COMUNA SEGÚN INGRESO AUTÓNOMO PROMEDIO



Fuente: En REVISTA HEMICICLO, p.110. Creación en base a datos CASEN 2009 y datos SIMCE 4to básicos y 2do medios.

En nombre de la protección del derecho a elegir libremente la educación para sus hijos, las familias que no pueden pagar una escuela particular, reciben la oferta de vacantes en los otros tipos de escuelas. Sin embargo, en la práctica son los directivos de los establecimientos los que eligen a la familia. Al igual que en los particulares pagados, en los subvencionados los dueños tienen derecho a ejecutar el proyecto educativo que decidan y, a pesar de las normas que regulan a los subvencionados con un carácter semi-público, en la práctica estas escuelas seleccionan tanto en la admisión como durante la trayec-

toria escolar de sus alumnos (Bellei, 2004).

El efecto de estas prácticas de selección discriminatoria es una mayor segmentación de las escuelas. Aunque las subvencionadas tienen, en promedio, resultados académicos similares a las municipalizadas, la expansión de su matrícula se podría explicar porque las preferencias de las familias se orientan, principalmente, por los símbolos de estatus y por el "ambiente social" de estas escuelas.

La Tabla N° 2 permite observar los resultados educacionales por tipo de escuela:

TABLA 2
RESULTADOS EDUCACIONALES POR TIPO DE ESTABLECIMIENTO

	ESTABLECIMIENTOS MUNICIPALES	ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS	ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES PAGADOS
SIMCE 4to Básico 2010 Lenguaje	258	276	303
SIMCE 4to Básico 2010 Matemática	237	258	299
SIMCE 4to Básico 2010 Comprensión Medio Social y Cultural	240	261	297
SIMCE 2do Medio 2010 Lectura	244	262	309
SIMCE 2do Medio 2010 Matemática	235	261	326
SIMCE 3ro Medio 2010 Inglés	89	98	147
PISA 2009 Lectura	421	458	540
PISA 2009 Matemática	396	426	520
PISA 2009 Ciencias Naturales	422	454	541
PSU 2010 Lenguaje	452	488	602
PSU 2010 Matemática	546	488	616

Fuente: En REVISTA HEMICICLO, p.111. Gráfico elaborado por Mayol, Azócar y Araya en base a Mideduc (2010), Mineduc (2009) y DEMRE (2010)

Como es posible de deducir de los datos de la tabla, los resultados académicos reflejan las diferencias existentes según tipo de establecimiento. En efecto, se evidencia que las escuelas particulares pagadas tienen resultados muy superiores al resto de las escuelas.

Además, la Prueba de Selección Universi-

taria (PSU) arroja resultados que tienen la misma diferencia según nivel socioeconómico, por tanto el acceso a las universidades reproduce las desigualdades de origen de los estudiantes, en lugar de favorecer las oportunidades de los más pobres. Esta situación se ve reflejada en la Tabla N°3:

TABLA 3
PUNTAJE SEGÚN DEPENDENCIA

PUNTAJE ESTÁNDAR	MUNICIPAL	PARTICULARES SUBVENCIONADOS	PARTICULAR PAGADO	VAL. EST. REC. EST.	TOTAL
150 a 199,5	1	6	1	0	8
200 a 249,5	692	712	44	14	1.462
250 a 299,5	1.406	1.414	75	28	2.923
300 a 349,5	2.452	2.491	129	37	5.109
350 a 399,5	7.127	7.796	395	111	15.429
400 a 449,5	7.614	9.360	527	140	17.641
450 a 499,5	9.922	15.593	1.199	226	26.940
500 a 549,5	7.766	15.793	1.813	193	25.525
550 a 599,5	4.763	11.733	2.709	136	19.341
600 a 649,5	2.760	7.084	3.126	54	13.024
650 a 699,5	1.499	3.267	2.859	22	7.646
700 a 749,5	553	979	1.552	12	3.096
750 a 799,5	241	367	785	7	1.400
800 a 850	38	60	188	2	288

Fuente: DEMRE (2014)

Como señala la tabla, los más altos puntajes para entrar a la educación superior provienen de los colegios particulares pagados, es decir de aquellos estudiantes que pertene-

cen a familias de mayores ingresos y capital cultural. Debido a estos puntajes los estudiantes pueden optar a las Universidades y a las Carreras de mayor prestigio. Como se

verá más adelante en este artículo, la pertenencia a un tipo de colegio influye en el tipo de establecimiento al cual se ingresa en la educación superior.

1.3. Los cambios en la Educación Superior

Históricamente, la educación superior chilena era básicamente universitaria y de responsabilidad pública, asumida por el Estado en cuanto al financiamiento y por las propias instituciones en su regulación. Este período ha sido llamado de "autonomía privilegiada" debido a la seguridad de contar con recursos estatales, en un contexto de autorregulación (Brunner y Briones, 1992). También puede describirse como un sistema pequeño y homogéneo, compuesto por dos universidades del Estado, con sedes en regiones, tres católicas y tres privadas de origen descentralizado. Estas ocho instituciones recibían financiamiento estatal directo.

Durante la segunda mitad de los años sesenta, las universidades chilenas viven el proceso de la reforma universitaria. Fueron tiempos de debate sobre el sentido y rol de la universidad en la sociedad, y de ensayos de nuevas formas de organización y gobierno de las instituciones.

Este proceso se ve profundizado en el período de gobierno del presidente Allende. La matrícula creció a más de 146,000 estudiantes en 1973. El gobierno institucional fue reorganizado, y bajo el estandarte de la democratización, los rectores, decanos y directores de unidades académicas comenzaron a ser elegidos por los profesores. El financiamiento público prácticamente se duplicó entre 1969 y los meses posteriores al golpe de Estado de 1973.

Una buena síntesis del inicio de esta etapa es la que hace Brunner (1986). Tres semanas después del golpe de estado militar del 11 de Septiembre, el nuevo gobierno intervino las ocho universidades a través de rectores militares que asumieron la plenitud de las atribuciones de gobierno universitario previamente distribuidas entre diversas autoridades y órganos colegiados. Profesores, alumnos y funcionarios asociados con el depuesto gobierno fueron expulsados de las universidades, y varios de ellos detenidos, asesinados, exiliados o torturados. Se dismantelaron unidades académicas enteras, especialmente en las ciencias sociales. Disciplinas completas, como sociología, ciencia política, antropología y economía política fueron prácticamente borradas de la universidad. La autonomía institucional, la libertad de expresión y de cátedra, y el pluralismo desaparecieron. Las reformas estructurales y de gobierno de fines de los sesenta fueron abolidas, y la universidad fue puesta bajo vigilancia permanente (Brunner, 1986: 41-46).

El gasto público en educación cayó entre 15% y 35% (dependiendo de la estimación) entre 1974 y 1980, forzando a las universidades a abandonar la gratuidad de los estudios y comenzar a cobrar aranceles, y a buscar otras fuentes de financiamiento. El autofinanciamiento en las universidades chilenas creció de 13.5% a 26.9% promedio entre 1965 y 1980 (Brunner, 1986:46-47). Finalizando los años '70 la educación superior chilena presentaba síntomas de un creciente desajuste entre los requerimientos sociales y las opciones ofrecidas por el sistema formal. La matrícula global en las instituciones universitarias había disminuido, tanto por el

cierre de carreras como por la caída de las vacantes ofrecidas, ambas resultado de la intervención militar en las universidades. Asimismo, las universidades experimentaban escasez de recursos, ejerciendo una presión por mayores aportes fiscales.

A partir del año 1981 se realizan las reformas de privatización, dejando que el mercado controlara la oferta y la demanda educacional y colocando al Estado en un rol subsidiario. Estas transformaciones en el sistema educacional chileno, están dirigidas principalmente a disminuir los aportes estatales en educación, propendiendo a instituciones auto-sustentables.

Si la reforma universitaria de los años sesenta propicia una actividad académica dedicada a la docencia, investigación y extensión, la universidad de la dictadura se dirige fundamentalmente a formar profesionales. El sistema de educación superior regido por las reglas del mercado terminó forzando a las universidades a contratar personal por hora para "producir docencia", con ello ha generado un tipo de universidad profesionalizante en que la gestión docente está guiada según criterios de recursos humanos similares a los de la empresa privada.

Sumado a lo anterior, estaban presentes los objetivos de expandir la matrícula, que había caído un 30% desde 1975, de diversificar el sistema de educación superior, y de estimular la competencia entre las instituciones. La nueva legislación autorizó la creación de universidades privadas y de nuevas instituciones no-universitarias de educación superior, llamados Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Los Institutos Pro-

fesionales fueron autorizados para otorgar los títulos profesionales no reservados a las universidades, y los Centros de Formación Técnica quedaron a cargo de las carreras técnicas de dos años de duración.

Al igual que muchos otros países en el mundo, Chile ha transitado en los últimos treinta años de un sistema terciario de élite, estatal, y relativamente homogéneo, a un sistema de educación superior de mercado, masificado y diverso. El sistema aún está en fase de ajuste a estas nuevas características, con problemas de proliferación de oferta académica de mala calidad, regulaciones gubernamentales reactivas y tardías, y por lo mismo, invariablemente superadas por la dinámica del mercado desde el momento mismo de su entrada en vigor, desperfilamiento de las universidades públicas en cuanto a misión y características propias, severas asimetrías de información entre los actores del sistema, déficit en la oferta de bienes públicos, pérdida de valor de las credenciales universitarias, y centralización de la oferta de mayor calidad en Santiago, por mencionar sólo los que nos parecen más urgentes.

Sin desconocer los esfuerzos realizados por los gobiernos democráticos chilenos desde 1990 para mejorar nuestro sistema educacional en todos los niveles, es innegable que, con la implantación del modelo económico neoliberal durante la dictadura, y con la aplicación sistemática y por más de 25 años de mecanismos de mercado, este sistema se encuentra fuertemente segmentado. Esto se debe a que la estratificación social existente en Chile tiende a trasladarse al campo educacional.

2. Los cambios en la composición del estudiantado y en el profesorado de educación superior

2.1. Estudiantes

Con la expansión de universidades e Institutos Profesionales se produce la masificación de la matrícula en educación superior y los cambios en la composición social del estudiantado. El crecimiento significativo de la cobertura obedece al acceso de una mayor cantidad de estudiantes pertenecientes a los quintiles socio-económicos más pobres. Estos fueron acogidos por las entidades privadas que exigen menos requisitos de selección pero que incorporan a estos nuevos sectores, de menores ingresos, como clientes que deben pagar aranceles de diverso precio. Por su parte, las políticas gubernamentales terminaron por incentivar la presencia de los bancos en el sistema de

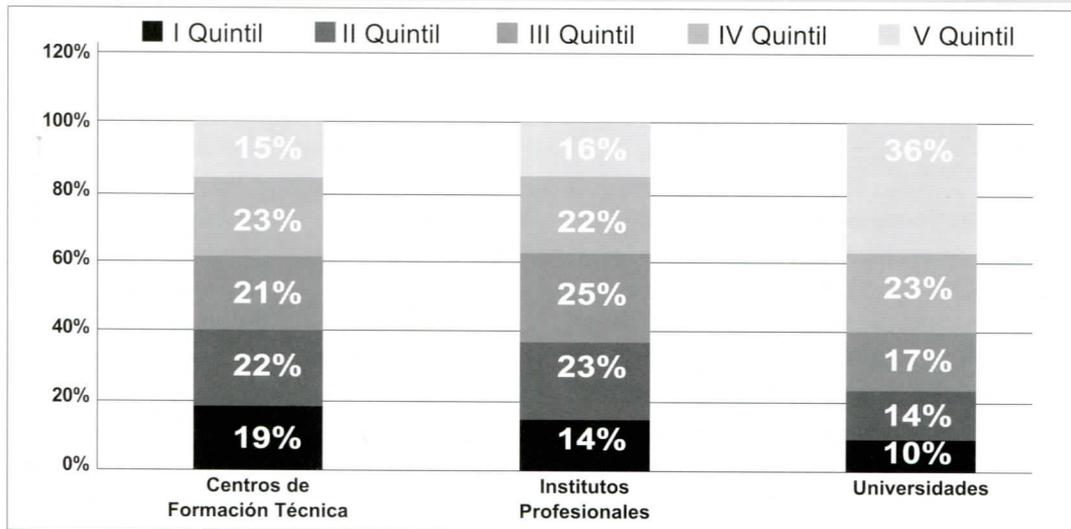
educación superior para el otorgamiento de créditos.

Según los datos del Ministerio de Educación, la cobertura en educación superior pasó de 245.561 estudiantes el año 1990 (con una tasa de cobertura de 13%) a 835.247 el año 2009, (30.8% de la población entre 18 y 24 años). En 20 años se ha tenido un incremento de más de tres veces en la matrícula de estudiantes de pregrado. (Rolando, Salamanca, Aliaga, SIES, MINEDUC, junio 2010). Las cifras actuales son de 989.034 estudiantes⁹.

Respecto a la distribución de la matrícula en los distintos establecimientos de educación superior (Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica) los datos de la Tabla N^o4 reflejan una mayor pre-

⁹ Consejo Nacional de Educación (2011). Sistema de Información, INDICES 2012, CNED, Noviembre de 2011.

TABLA 4
COMPOSICIÓN SOCIOECONÓMICA MATRÍCULA SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN



Fuente: Consejo Nacional de Educación (2011-2012)

sencia de estudiantes provenientes de las familias con mayores ingresos (V quintil) en las Universidades.

Como señala la tabla, mientras el 36% de la matrícula universitaria corresponde a estudiantes provenientes del quinto quintil (con ingresos per cápita que van desde los \$300.870 para el año 2012) sólo un 10% de esta matrícula corresponde a estudiantes del primer quintil (con ingresos per cápita de 0 hasta \$ 61.911)

Se puede observar que el 62% de la matrícula de los CFT y de los IP corresponde a estudiantes provenientes de los tres primeros quintiles, de menores ingresos, mientras que el 41% de la matrícula universitaria se relaciona con estos tres grupos de estudiantes. Respecto a estudiantes provenientes del cuarto quintil (con ingresos que van desde los \$167.880 a \$300.869) se observa una presencia similar en los tres tipos de instituciones.

Según los datos disponibles, es importante señalar que los Centros de Formación

Técnica y los Institutos Profesionales son instituciones privadas, en su gran mayoría no acreditadas, y que pueden perseguir legalmente fines de lucro. Además, tienen un mayor porcentaje de deserción que las Universidades, considerando los tres primeros años de todas las carreras, como se observa en la Tabla N° 5 que viene a continuación.

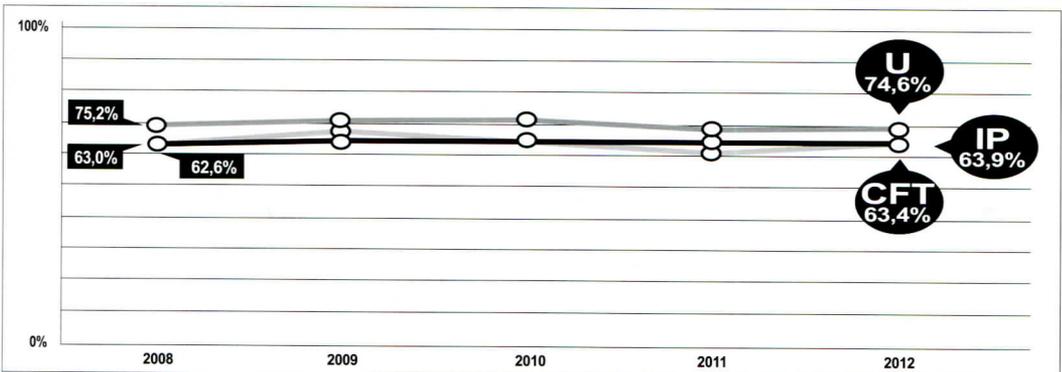
TABLA 5
TASA DE DESERCIÓN EN PORCENTAJES

Centro de Formación Técnica	35,96
Institutos Profesionales	37,80
Universidades	24,46

Fuente: Encuesta Futuro Laboral (2010).

Por otro lado, según los datos disponibles para el año 2014, es importante señalar que las Universidades tienen un mayor porcentaje de retención, en comparación con los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica, considerando el primer año de todas las carreras. Como se observa en la Tabla N° 6:

TABLA 6
RETENCIÓN POR TIPO DE INSTITUCIÓN



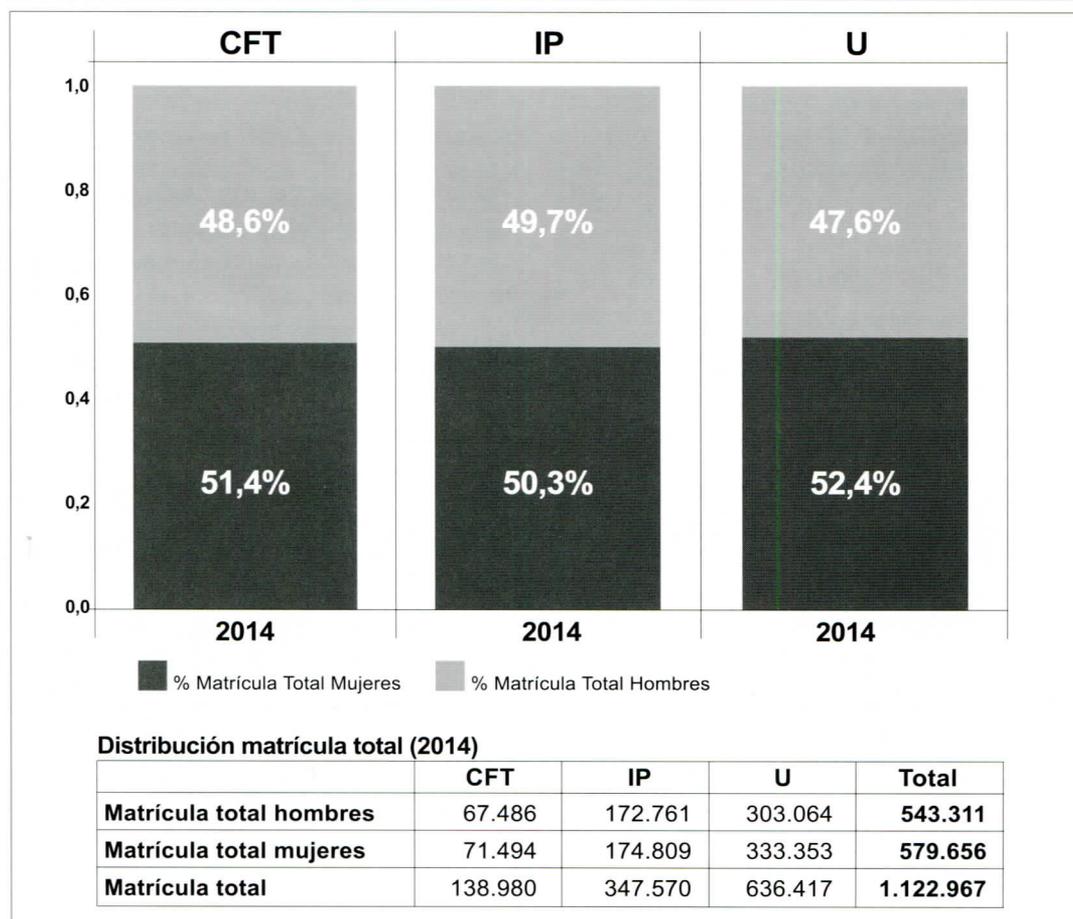
Fuente: www.mifuturo.cl (2014)

Al considerar la desigualdad de género, es relevante señalar que pese a que las mujeres representan el 51% de la matrícula de Educación Superior, las mujeres siguen estando sub-representadas en las Carreras que permiten una mayor remuneración, como ocurre en Ingeniería Civil en Minas, donde sólo el 17.4% corresponde a matrícula femenina. En cambio, en las Carreras de menor remun-

neración las mujeres se encuentran sobre-representadas. En efecto, el 99.9% de los estudiantes matriculados en Técnico Asistente de Educación de Párvulos son mujeres (MINEDUC, 2009).

La Tabla N° 7 refleja que las mujeres están presentes en los distintos tipos de instituciones de Educación Superior.

TABLA 7
MATRÍCULA TOTAL POR TIPO DE INSTITUCIÓN Y GÉNERO



Fuente: Consejo Nacional de Educación (2014)

A pesar de esta diversificación, las mujeres siguen teniendo mayor presencia en las áreas de conocimiento de salud, educación y ciencias sociales, mientras su presencia sigue siendo muy escasa en el área de tecnología (19%), como muestra la Tabla N° 8:

Por otra parte, es importante hacer referencia a la heterogeneidad en la composición social del alumnado que tienen las universidades privadas. Algunas, como la Academia de Humanismo Cristiano, cuyo origen se debe a la iniciativa de organizaciones de la

TABLA 8
MATRÍCULA TOTAL POR ÁREA DE CONOCIMIENTO Y GÉNERO

Área del Conocimiento	Matrícula Total Mujeres	%	Matrícula Total Hombres	%	TOTAL
Administración y Comercio	87.696	53%	77.493	47%	165.189
Arte y Arquitectura	26.915	49%	28.317	51%	55.232
Ciencias	8.763	49%	9.205	51%	17.968
Ciencias Sociales	54.218	67%	26.452	33%	80.670
Derecho	22.340	52%	20.740	48%	43.080
Educación	96.034	68%	44.565	32%	140.599
Humanidades	7.521	56%	5.832	44%	13.353
Recursos Naturales	15.729	50%	16.033	50%	31.762
Salud	138.331	74%	49.567	26%	187.898
Tecnología	48.612	19%	204.671	81%	253.283
Total	506.159	51%	482.875	49%	989.034

Fuente: Consejo Nacional de Educación (2011)

sociedad civil, sin apoyo de grupos económicos o empresas, concentran estudiantes de los tres primeros quintiles, es decir, sectores socioeconómicos medio-bajo y bajo. En cambio, la mayoría de los estudiantes provenientes de familias de niveles socioeconómicos medio-alto y alto se concentran en las universidades privadas denominadas de la cota mil de Santiago (Berríos, 2009).

Con la masificación de la cobertura en educación superior, la elite económica del país sigue teniendo instituciones -ahora universi-

dades privadas- y capital social para su reproducción, a diferencia de familias de menor capital económico y mayor capital cultural, como son las familias de profesionales, que tienden a perder su antigua posición de privilegio, debido a la actual sobre dotación de títulos universitarios en algunas áreas como periodismo o psicología. (AEqualis, Foro de la Educación Superior, 2011).

Los sectores medios o pobres con bajos puntajes en la PSU ingresan a universidades de menor prestigio y baja selectividad,

con altas expectativas de movilidad social ascendente, pero tienen una alta probabilidad de deserción. De hecho el 83% de los estudiantes que desertan es el primero de su familia en llegar a la educación superior y más de la mitad deserta por problemas económicos. Es necesario tener en cuenta que actualmente el 37% de los estudiantes de educación superior pertenece a los dos primeros quintiles. La mayoría costea sus estudios con sus propios ingresos, pero con trabajos precarios por lo que es frecuente el abandono de los estudios (Mayol, Araya, Azócar y Azócar, 2011) (Meller, 2010).

Con resultados más matizados, el estudio de AEqualis (2011) señala que el ingreso a ciertas carreras como ingeniería comercial, contador auditor, enfermería, entre otras, resulta un factor de movilidad social ascendente al comparar a estos estudiantes con quienes sólo tienen un diploma de enseñanza media.

Si bien es importante tener en cuenta todos esos matices relacionados con la obtención de un título universitario y la inserción laboral, la principal transformación de la educación superior, en relación a la composición del estudiantado, es la incorporación de un nuevo tipo de estudiante, con un alto nivel de aspiración de movilidad social ascendente.

Este nuevo tipo de estudiante, primero en su familia en acceder a estudios superiores, difícilmente puede satisfacer sus aspiraciones en el marco del sistema educacional y laboral chileno.

2.2. Los cambios en las condiciones laborales de docentes universitarios

Con la llamada reforma universitaria, producida a finales de años sesenta, se produce un fuerte incremento de la contratación de profesores de jornada completa, con el propósito de contar con docentes e investigadores cuyas funciones respondan a las demandas por transformaciones sociales que se viven en el país y que exigen a las universidades. Se propicia una actividad académica intensa dedicada a la docencia, investigación y extensión.

La dictadura militar hereda al país un sistema de educación superior regido por las reglas del mercado, lo que ha forzado a las universidades a contratar personal por hora para "producir docencia" y ha generado un tipo de universidad profesionalizante, en que la gestión docente está guiada por criterios de recursos humanos similares a los de la empresa privada. La presencia masiva de lo que se ha denominado "profesor taxi" obedece al fenómeno de la masificación de la matrícula de educación superior y responde a las necesidades que tienen estas instituciones de abaratar costos. Trabajar en estas condiciones implica un alto nivel de competencia por dictar cursos, produciendo individualismo y desconfianza en el otro y, al no tener un ingreso que entregue estabilidad económica durante todo el año, la docencia universitaria se vivencia como un trabajo que provoca incertidumbre, inestabilidad e inseguridad (NTI Educación, Escuela de Sociología, UAHC, 2010).

Al considerar distintas fuentes oficiales, en el período 2008-2011, se observa una tendencia a una mayor presencia de profesores que trabajan por hora en las Universidades.

Según los datos del Consejo Nacional de Educación, el año 2008 sólo el 25.58% de los docentes poseen jornada completa en alguna universidad, mientras que la mayoría (65.74%) posee una relación contractual por horas de clases realizadas. Un año después, los datos del Sistema de Información de la Educación Superior, señalan que 68% de los docentes trabaja por hora y sólo el 22% tiene un contrato de jornada completa (Salamanca, Rolando, SIES, MINEDUC, junio 2010). Los datos del Consejo Nacional de Educación, muestran que el 2011, el 49% de los docentes trabaja por hora y sólo el 15% tiene jornada completa.

Por otra parte, el estudio realizado por el Núcleo de Investigación (NTI) en Educación, de la Escuela de Sociología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2010), sobre docentes que trabajan por hora permitió develar la persistencia de brechas de género para la carrera académica. Para las mujeres que trabajan como docentes universitarias y que tienen hijos (as) en edad escolar, tener que hacerse cargo de grandes demandas de tiempo en relación a tareas escolares, como parte de las estrategias de reproducción del status familiar, constituiría un importante obstáculo para desarrollar una carrera académica y para acceder a cargos de poder en las universidades. Tener que competir en el campo académico y para hacerlo tener que perfeccionarse continuamente afecta especialmente a las mujeres con hijos (as) o que pretenden tenerlos. ¿Cómo conciliar la necesidad de un post natal de 6 meses con la necesidad de continuidad laboral para competir en el campo académico? ¿Cómo lograr que las diferencias entre mu-

eres y hombres relacionadas con la maternidad no se transformen en desigualdades para desarrollar una carrera académica?

Otro aspecto significativo a indagar en nuevas investigaciones se relaciona con las barreras institucionales que impedirían lograr una mayor participación de las mujeres en las plantas académicas, en los programas de investigación y por cierto en puestos de relevancia y toma de decisión. Develar las lógicas de poder/saber que estarían presentes en las universidades y que incidirían en la reproducción de las brechas de género constituye el principal desafío para nuevas investigaciones sobre género en la educación superior.

3. El sistema universitario y el mercado laboral actual

La ausencia de meritocracia debido al clasismo que caracteriza a la sociedad chilena, queda en evidencia en el estudio "Clasismo, discriminación y meritocracia" de Javier Nuñez y Roberto Gutiérrez (2004), basado en 400 ingenieros comerciales egresados durante los últimos 15 años de la Universidad de Chile. El principal resultado de este estudio señala que el origen socioeconómico, el apellido, la comuna de residencia, el colegio de procedencia, resultan más relevantes que el desempeño académico a la hora de definir las remuneraciones de un profesional. Un alumno de excelencia (10% superior) proveniente de un colegio público y de una comuna de bajos ingresos, obtiene un sueldo 30% menor a un alumno del 10% de peor desempeño académico que proviene de una familia y comuna de altos ingresos y de un colegio particular pagado. El apellido, el colegio, el

barrio, las redes sociales, son factores mucho más relevantes que el mérito, en el momento de ser contratados por una empresa.

Según Orlando Caputo y Graciela Galarce (2006) si bien, en Chile, los ingresos de los profesionales son mayores que los de quienes tienen educación media y básica, series históricas demuestran que las remuneraciones de las personas de alta calificación disminuyen o crecen bastante menos que las remuneraciones de las personas de baja calificación. Este hecho es relevante ya que los datos desmienten a la teoría neoliberal. Para esta teoría las remuneraciones de las personas con mayor educación deberían crecer a un ritmo mayor que las de baja educación, aumentando la brecha salarial en el tiempo. A diferencia de lo que plantea esta teoría, en el período de mayor crecimiento económico 1987-1996, los salarios de las personas de baja educación crecen mucho más (un 33.3%) que los salarios de las personas de alta educación (13.4%). La brecha salarial entre las personas de un nivel alto y bajo de educación se iría incrementando en el tiempo si existiera demanda de todo tipo de profesionales y el mercado laboral chileno está demostrando que la disminución de las remuneraciones, especialmente de ciertos profesionales como periodistas o psicólogos, se ha ido acentuando en el tiempo por el gran crecimiento de la oferta existente.

La evidencia señala que existe un fuerte incremento del desempleo ilustrado, así como también de profesionales que trabajan en cualquier actividad. Por tanto, plantear hoy que el problema de la distribución del ingreso se resuelve directamente a través de mayo-

res niveles de certificación educativa se revela como un enfoque al menos insuficiente.

La estratificación a nivel profesional se debe a lo que se ha denominado efecto de cuna. Las personas que provienen de sectores socioeconómicos más bajos, que carecen de redes de contacto, que ingresan con bajos puntajes a universidades de poca selectividad y a ciertas carreras que se encuentran actualmente saturadas como por ejemplo periodismo, tienen grandes dificultades para insertarse en el mercado laboral. Un periodista demora 14 meses en obtener su primer contrato de trabajo y su primer sueldo corresponde a 300.000, en cambio un ingeniero demora en promedio 6 meses en tenerlo con un sueldo de 700.000. Quienes tienen un contrato de inmediato son médicos 800.000, Odontólogos 700.000 y Kinesiólogos 500.000 (Cabrera, 2012).

Según el informe del Centro de Estudios Públicos (2012) para el 39% de los titulados universitarios su carrera no será rentable, para ciertas carreras de ciertas universidades se obtiene retorno negativo una vez incorporado al mundo laboral (La Tercera, viernes 16 de marzo, 2012). Debido a los altos aranceles de las carreras universitarias, así como también a la sobresaturación de ciertas carreras, se ha generado presiones a la baja en algunos salarios universitarios. Mientras los titulados de psicología y periodismo (que invierten 16 millones durante los 6,5 años que dura en promedio la carrera) reciben un ingreso menor del 10% de lo invertido, los titulados de derecho e ingeniería comercial reciben un salario que duplica lo invertido (El Mercurio, viernes 16 de marzo, 2012).

Además la estratificación a nivel profesional obedece al factor género. En efecto, los datos señalan que a mayor nivel de educación mayor brecha salarial entre hombres y mujeres. En la empresa privada, la Ley de Igualdad Salarial (2009) no ha provocado cambios en las diferencias salariales entre hombres y mujeres que ocupan los mismos cargos y desempeñan los mismos trabajos, situación que afecta particularmente a ejecutivos de medianas y grandes empresas. Al respecto, según los datos de la Dirección del Trabajo (2012), la brecha salarial entre hombres y mujeres es de 13.9% en los niveles educativos más bajos, llegando a ser de 37.4% en el nivel educacional más alto.

A partir de lo señalado, se puede afirmar que la educación no es el mecanismo para enfrentar la desigualdad de género. Respecto a la desigualdad social, la educación por sí misma es incapaz de enfrentarla, en uno de los países de mayor concentración del ingreso.

4. El malestar en torno a la educación

En Chile, el año 2011, se caracterizó por la irrupción del movimiento estudiantil secundario y universitario. El movimiento social en defensa de la educación pública y su calidad, liderado por jóvenes, estalló y acumuló fuerzas semana tras semana, sorprendiendo a muchos.

La protesta estudiantil rechazó la mercantilización de la educación. Las lógicas que organizan la economía de mercado son incompatibles con la formación científica. La formación es siempre el resultado de un es-

fuerzo personal. Ésta no se puede comprar y, por lo mismo, no puede ser una mercancía. Los estudiantes sólo se pueden educar a través de la participación activa en la praxis científica. La concepción mercantil de los profesores y estudiantes como vendedores y compradores no sólo es engañosa, es ineficiente para alcanzar los fines educativos. La formación científica de los estudiantes tiene como precondition la libertad de los profesores. Pero esa libertad académica es erosionada por la economía de mercado.

Meses de movilización en la calle, de tomas de colegios y universidades, de paros y asambleas, son expresión de un malestar que estaba incubado en los jóvenes y sus familias. Malestar que obedece a la paradoja de una universidad más inclusiva, que deja de ser el privilegio de una elite, pero cuyo costo recae en las familias que deben contraer créditos a tasas elevadas, que difícilmente se pueden pagar con trabajos precarios y mal remunerados. Con un alto nivel de desertión, el acceso a la educación superior no asegura la obtención del título universitario, sino más bien, endeudamiento y frustración.

La desigualdad social en Chile se refleja nítidamente en una distribución muy desigual de los soportes para llevar a cabo los proyectos individuales o familiares. La baja legitimidad de un sistema educacional, cuyas bases obedecen a una concepción creada en dictadura, y la impotente intermediación de una clase política que parece desconectada de las necesidades de las personas (ahogadas por todo tipo de créditos, con trabajos inestables y mal remunerados, muchas veces en

empresas con un alto nivel de utilidades), son elementos que explican el malestar existente en la población.

Gran parte del malestar de hoy es un malestar con las elites, con el gran empresariado que ha acaparado la riqueza, así como también, con la clase política, con las prácticas políticas, con la ausencia de una democracia verdaderamente representativa.

El movimiento estudiantil chileno de 2011 abrió al debate público las bases de sustentación de este modelo. Hoy, en Chile, se debate sobre la legitimidad del sistema educacional, cuyas bases obedecen a una Constitución creada en dictadura y cuyos pilares siguen vigentes. Se debate sobre la legitimidad de una clase política que optó, durante 20 años, por clausurar la discusión sobre el rol del estado, sobre las políticas económicas y educacionales necesarias para alcanzar el desarrollo desde una perspectiva de desarrollo humano y sustentable. La política de los consensos y de la desmovilización entregó temporalmente estabilidad social, pero produjo una clase política que ignoró el malestar que venía incubándose por largos años entre los chilenos.

Detrás del movimiento estudiantil que demanda mayor calidad y equidad en la educación, están las familias, los profesores, miles de ciudadanos de una emergente clase media que tras 20 años de gobiernos que impulsaron políticas sociales han dejado atrás la línea de pobreza bajo la cual vivían y que ahora se plantean el acceso no sólo a bienes materiales sino también a bienes simbólicos como el título universitario. Esta nueva clase media tiene un mayor nivel educacional, se

siente mucho más empoderada y exige ser escuchada. El foco del malestar es la desigualdad en la distribución del ingreso y de las oportunidades. Chile ha demostrado que se puede bajar la pobreza en cifras muy significativas y mantener la misma desigualdad en la distribución del ingreso después de 20 años. Estos nuevos sectores medios, culturalmente abiertos, sofisticados en sus prácticas de consumo, complejos en sus gustos, globalizados en su mirada, cambiantes en sus orientaciones políticas y religiosas, son los que están comenzando a cambiar Chile. Los jóvenes de hoy y sus familias demandan una mayor participación en los procesos de diseño, deliberación y decisión de los asuntos públicos. Para enfrentar estos cambios se requiere de una nueva institucionalidad política capaz de construir acuerdos de largo plazo en beneficio del país (Lagos, y Lande-retteche, 2011).

La institucionalidad política actual responde a la Constitución impuesta durante la dictadura de Pinochet. Se basa en el rol subsidiario del Estado del modelo neoliberal que fue impuesto en la década del 70 sin capacidad de resistencia. La sociedad aplastada bajo la avalancha neoliberal no era sólo una agonizante organización estatista, burocratizada e ineficiente. Era también la resultante de un largo proceso histórico, con indudables conquistas sociales. Una sociedad de desigualdades e injusticias, cierto; pero también una civilización asociada a la existencia del servicio público, la civilización de la igualdad republicana de derechos, derechos a la educación, la salud, la cultura, la investigación, el arte, y por encima de todo, el trabajo, pero no cualquier tipo de trabajo, sino aquel que

cuenta con las leyes laborales conquistadas por el movimiento obrero mundial.

La pregunta es si pueden las elites hacerse cargo de las demandas políticas y económicas que se manifiestan hoy en la calle. Lo que está claro es que la política de los consensos y acuerdos cupulares ya no es viable. Frente a una ciudadanía empoderada, con conciencia de derechos y capacidad de organización para defenderlos, el sistema político tiene que abrirse a discutir los temas colocados por los estudiantes y en esa discusión tienen que enfrentar una serie de nudos críticos. El estado subsidiario del modelo actual se opone al estado que genera las condiciones para que la ciudadanía ejerza sus derechos no sólo civiles y políticos, sino también económicos y sociales. Para ello es fundamental enfrentar las tesis neoliberales que lograron influir en los gobiernos post dictadura.

Como señala Bourdieu (1999) la fuerza de la ideología neoliberal estriba en que se basa en una especie de neodarwinismo social: son los mejores y los más brillantes los que triunfan. Los más competentes tienen trabajo y gobiernan. Existen los exitosos y los perdedores. Existe la nobleza de Estado, es decir, las personas que tienen todos los atributos de una nobleza en el sentido medieval del término y deben su autoridad a la educación, o sea, según ellos a la inteligencia, concebida como un don divino. Aquí es donde las instituciones universitarias tienen un papel irrenunciable que jugar. O sólo reproducen, como otras en el sistema educativo, la desigualdad estructural heredada, o bien, desactivan sus dispositivos y apuestan por quebrar trayectorias, generar movilidad social y

poner en cuestión el orden naturalizado.

Discusión y Conclusión

Es necesario anticiparse a las consecuencias sociales que trae consigo el hecho que siete de cada diez estudiantes sean primera generación. Como plantean los autores del estudio del Centro de Investigación en Estructura Social (Mayos, Araya, Azócar y Azócar, 2011), esto implica la inclusión de sectores medios y pobres con bajo rendimiento en la PSU, con altas expectativas de movilidad social ascendente, con altas probabilidades de deserción y endeudamiento, con baja tolerancia a la frustración y al conflicto, con bajo nivel de politización al no considerar relevante pertenecer a grupos que defiendan sus intereses, con pérdida de identidad social ya que no se atribuyen pertenecer a ninguna clase social. Debido a estas características se genera en este grupo un malestar difuso, no procesado, que podría tener repercusiones negativas a nivel social. Por lo mismo, es importante realizar un mayor número de investigaciones sobre este grupo de la población, para abordar mejor esta problemática.

Respecto a la masificación de la matrícula de la educación superior, es necesario producir investigaciones que arrojen información confiable para el diseño de políticas capaces de enfrentar las consecuencias sociales que puede implicar la sobreproducción de profesionales, la estratificación social entre profesionales y al interior de una misma profesión, la frustración por altas expectativas de movilidad social ascendente, entre otras.

Sobre este último punto, es necesario discu-

tir acerca de la educación como herramienta para enfrentar la desigualdad social. La educación superior puede, en algunos casos, en ciertas carreras y en estudiantes de alto rendimiento académico, ser un factor de movilidad social, pero en un país como Chile donde el 10% de la población concentra el 40% del ingreso para enfrentar la desigualdad no basta con facilitar que sectores pobres logren movilidad social ascendente. Cuando en nombre de la meritocracia y de la igualdad de oportunidades se pretende enfrentar la desigualdad del ingreso se cae en el riesgo de considerar que ese camino sea suficiente e ignorar que con él se refuerzan las condiciones ideológicas para la reproducción de la desigualdad social. Cuando se promueve que algunos pobres se integren y asimilen a la elite se logra que se acepte la gran brecha salarial que existe en empresas con un alto nivel de utilidades, se invisibiliza la alta concentración del ingreso en el 1% de la población, se naturaliza la enorme desigualdad en la distribución del ingreso ocultando los factores económicos, políticos y culturales que están a la base, se posterga la necesidad de discutir sobre el rol del Estado para llevar a cabo un modelo de desarrollo humano y sustentable.

Además, es necesario señalar que en Chile existen fuertes barreras culturales para la meritocracia. Al comparar los sueldos de aquellos que ingresan al mercado laboral entre estudiantes universitarios de distinto origen socioeconómico se observa clasismo, no meritocracia. Respecto al género, al comparar a los hombres y mujeres con mayor nivel educacional se observa un aumento significativo en la brecha salarial. Se evidencia

que no es la educación la herramienta para enfrentar la desigualdad de género.

Es necesario instalar diagnósticos -basados en información cuantitativa y cualitativa- que profundicen en los obstáculos existentes para que hombres y mujeres con igualdad de títulos universitarios tengan igualdad de oportunidades para desarrollar un proyecto profesional. Con estos diagnósticos se podrían diseñar las políticas más pertinentes para enfrentar estas situaciones.

Para ello se requiere debatir acerca del rol del Estado en educación superior. Una educación superior sometida a las leyes del mercado impide el diseño de políticas que beneficien a estudiantes y profesores universitarios. Se requiere debatir también las condiciones para impulsar un modelo de desarrollo humano y sustentable y para definir el tipo de políticas educacionales que se necesitan para alcanzarlo.

Plantear que la solución es más y mejor educación es esquivar el problema de fondo, el que dice relación con el modelo económico y cultural existente en el país. La concentración de la riqueza, las prácticas discriminatorias por origen social o por género, el no respeto a la diversidad y la construcción de desigualdades a partir de ella, son algunos de los principales factores que están a la base del problema. La desigualdad -social y de género- no se resuelve sólo con el aumento del capital escolar vía masificación y privatización de la matrícula universitaria, sino implementando políticas públicas que, con un enfoque de justicia social y de derechos ciudadanos, hagan frente a las desigualdades derivadas de factores socioeconómicos,

políticos y culturales.

Responder teórica y políticamente al desafío planteado requiere un amplio debate acerca de la relación entre el Estado y el mercado en educación, acerca de qué tipo de modelo de desarrollo se pretende impulsar y qué tipo de políticas educacionales se necesitan para alcanzarlo. En ese debate es ineludible incorporar la interrogante por el rol actual de las universidades en producir este cambio social. Este debate no existe socialmente hoy en Chile y es necesario provocarlo y aportar para su consolidación.

El debate sobre el rol de transformación social de las universidades debe considerar,

entre otros aspectos, el problema de cómo romper con su propio papel reproductor y reducir la desigualdad social.

En el ámbito de la sociología se requiere recuperar el debate sobre la función actual de las universidades, sobre el problema de la falta de autonomía frente a intereses económicos y políticos en la definición de sus objetivos, métodos de estudio y análisis de resultados, sobre la necesidad de (re)constituirse en espacios y eslabones de redes de pensamiento crítico, capaces de ejercer un contrapoder frente a un modelo de dominación complejo como el actual, en el cual el poder simbólico tiene un lugar central.

Referencias Bibliográficas

- AEQUALIS** (2011) Propuestas para la Educación superior. Santiago: Publicación académica IN-ACAP.
- Bellei, C.** (2004) Equidad educativa en Chile: un debate abierto. Santiago: UNICEF.
- Bernasconi, A y Rojas, F.** (2004) Informe sobre la Educación Superior en Chile: 1980-2003. Santiago: Editorial Universitaria.
- Berrios, F.** (2009, 3 de Enero) Extranjero en su país. Santiago: El Mercurio.
- Bourdieu, P.** (1999) Contrafuegos, reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal. España: Anagrama.
- Brunner, J.J.** (1986) Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago: FLACSO.
- Brunner, J.J y Briones, G.** (1992) Higher Education in Chile: Effects of the 1980 Reform. En L. Wolff and D Albrecht (Eds.) Higher Education Reform In Chile, Brazil and Venezuela. Washington, D.C.: The World Bank, World Bank Paper LATHR N°34.
- Cabrera, E.** (2012, 24 Junio) Periodistas y psicólogos son los que más tiempo demoran en obtener su primer contrato. Santiago: La Tercera.
- Caputo, O. y Galarce, G.** (2006) Temas para el debate presidencial. Parte III: Distribución del ingreso. Documento de trabajo. Santiago: El Mostrador.
- Centro de Estudios MINEDUC.** (2012) Deserción en Educación Superior en Chile. Santiago: Ministerio de Educación.
- Dirección del Trabajo** (2012) Encla 2011. Informe de Resultados. Séptima Encuesta Laboral: Santiago.
- Gentili P.** (2011) Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores-Clacso.
- Guzmán J. y Larraín H.** (1981) Debate sobre la nueva legislación universitaria. Santiago: Revista Realidad.
- Kremerman, M.** (2008) Área institucionalidad y desarrollo. Informe de educación. Santiago: Fundación SOL.
- Lagos, R. y Landerretche, O.** (2011) Reforma tributaria: girando el modelo hacia lo humano. En El Chile que se viene. Santiago: Editorial Catalonia.
- Lechner N.** (1981) El proyecto neoconservador y la democracia. Materiales de Discusión N° 10, Marzo. Santiago: FLACSO.

Mayol, A., Araya, J., Azócar, C., y Azócar, C. (2011) Siete fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile. Centro de Investigación en Estructura Social CIES, Facultad de Ciencias Sociales: Universidad de Chile.

Meller, P. (2010) Carreras universitarias. Rentabilidad, selectividad y discriminación. Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE. Santiago: Universidad de Chile.

Núcleo Temático de Investigación en Educación. Escuela de Sociología. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. (2010) Discurso y vivencia de profesores(as) universitarios en el actual sistema de educación superior. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Núñez, J. y Gutiérrez, R. (2004) Clasismo, discriminación y meritocracia en el mercado laboral: el caso de Chile. Documento de trabajo. Santiago: Departamento de Economía. Universidad de Chile.

Orellana, V. (2011) Caracterización social de los estudiantes de educación superior en Chile. AEQUALIS, Santiago: Foro de Educación Superior.

OCDE (2011) Society at a Glance, Social Indicators.

Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (1984) Las transformaciones educacionales del régimen militar. Volumen 1 y 2. Santiago: PIIE.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1998) Desarrollo humano en Chile. Las paradojas de la modernización. Santiago: PNUD.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010) Desarrollo humano en Chile. Género: los desafíos de la igualdad. Santiago: PNUD.

Ramos, J. (2010, 14 de Octubre) ¿Ad portas de ser desarrollados? Santiago: La Tercera.

Rolando, R., Salamanca, J. y Aliaga, M. (2010) Evolución de la matrícula Educación Superior de Chile período 1990-2009. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES). Santiago: Ministerio de Educación.

Figolett, H., Mayo, A., Muñoz, S. y Pizarro, R. (2012) Educación 2013: Propuesta de Reforma de la Educación Chilena. Pp. 107 a 131. En: Revista Hemiciclo, Revista de Estudios Parlamentarios. Santiago: Academia Parlamentaria Cámara de Diputados.

Salamanca, J. y Rolando R. (2010) Descripción y análisis sobre el personal académico 2009 en la Educación Superior chilena. Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES). División de Educación Superior. Santiago: Ministerio de Educación.

Salazar, P. y Julio, C. (2014, 26 de Febrero) Colegios municipales pierden un tercio de matrículas en 10 años. Santiago: La Tercera.

Tironi, E. (2011, 30 de Agosto) La estafa. Santiago: El Mercurio.

Vidal, P. (2006) Educación y desigualdad social. Revista de la Academia, N° 11, pp. 139-156. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Vidal, M. (2012) El movimiento estudiantil en Chile. Apuntes para una sociología global. Global Dialogue (ISA), Año 2 N° 2, Mayo, pp. 15-16. Berkeley: International Sociological Association.

Diarios

El Mercurio. Según estudio, para el 39% de los titulados su carrera no será rentable. 16 de Marzo del 2012. Santiago.

La Tercera. Según estudio, para el 39% de titulados es menos conveniente haber ido a la Educación Superior que quedarse con 4° medio. 16 de Marzo del 2012. Santiago.

Páginas web

www.cned.cl

www.mifuturo.cl

www.dipres.gob.cl

www.MINEDUC.cl

www.divesup.cl

<http://blogs.elmercurio.com/columnasycartas/2011/08/30/la-estafa.asp>