

# ANÁLISIS COMPARADO DE LAS POLÍTICAS DE ACCESO EN LOS SISTEMAS UNIVERSITARIOS DEL CONO SUR

Mario Greco \*

## Palabras claves

Acceso a la educación superior, equidad, selección implícita, selección explícita, perspectiva desde las instituciones.

## 1. Introducción

El trabajo que se presenta expone de manera sucinta el debate sobre modelos de acceso a la educación superior en especial en América Latina y analiza tres casos de modalidades de acceso en los SES de los países del Cono Sur (Argentina, Chile y Uruguay).

Las políticas de acceso a la educación superior universitaria son en general un conjunto de preceptos y procesos normativos cuyo objeto es regular el ingreso de estudiantes a las universidades. Este carácter de “reglas para la entrada” las convierten en cruciales a la hora de definir o intuir, no sólo las visiones o misiones de las instituciones universitarias, sino en particular las características primordiales de los Sistemas de Educación Superior (SES).

La perspectiva comparada en el análisis de los problemas de acceso fortalece las dimensiones no sólo teóricas y empíricas de los estudios, sino que contribuye en especial con las preocupaciones programáticas y de diseños de estrategias. Esta perspectiva nos permite confirmar la dimensión regional de estas cuestiones y comprender mejor la simetría de ciertos procesos y la particularidad de otros.

Reflexionar sobre el acceso a la educación superior universitaria en países que no integran la elite de naciones desarrolladas no puede ser una abstracción ajena al proceso de internacionalización de la educación superior, dicho esto no como el “atributo internacional” de los SES, sino como una fase consecuente de la globalización de la economía.

\* El autor es sociólogo, especializado en “Gestión de la Educación Superior”, codirige dos proyectos de investigación, es profesor titular de la Universidad Nacional de La Matanza y director general de una Cátedra UNESCO de Educación Superior. | mariogreco@netizen.com.ar | mgreco@unlam.edu.ar

Los problemas de acceso y selección se vinculan con el tema de la equidad. Y si bien la educación superior no puede ser una obligación para los que están en condiciones de acceder al tercer nivel, la universalización de la educación media plantea el desafío de cómo garantizar una alternativa democrática que permita “que la composición social del conjunto de los estudiantes se acerque, hasta coincidir, con la de la sociedad dentro de la cual el sistema universitario está inmerso”<sup>1</sup> ¿Es esto factible? Hay que velar porque las diferencias sociales no determinen el fracaso en el acceso, y está claro que éste por sí mismo no resuelve el problema. No obstante, no es aceptando la imperfección de la democracia que se puede dar paso a opciones de “menos democracia”. Probablemente la observación de la experiencia de los tres Sistemas de Educación Superior nos sugiera el carácter incompleto de los enfoques existentes, en lo que se refiere a la debilidad de la presencia de la dimensión de los actores principales del proceso (los aspirantes).

## **2. Categorías analíticas para abordar los procesos de acceso e ingreso a la educación superior universitaria**

### *2.1 Acceso*

La bibliografía especializada ha establecido tres categorías para tipificar tres estadios de las tasas brutas de la escolarización de la educación superior. Así, por debajo del 15% de alumnos universitarios respecto de la población en edad correspondiente a participar en el nivel de educación superior, se considera “sistema de educación superior de elite”, por encima del 15% y hasta un 35% “de masas” y más de un 35% “servicio universal”.

Estas etapas del crecimiento de la matrícula permitieron asignarles modelos de acceso y clasificar a los países según estos modelos que se denominan *pari passu* “de acceso de masas” y “de acceso universal”.

Considerando datos promedios se puede afirmar que en América Latina se alcanzó hace ya una década el modelo de acceso de masas, pues para 1994 el promedio de tasas brutas de escolarización se ubicaba en el 20,7%. No obstante que la mayoría de los países han superado el 15%, encontramos aquellos que superaron la barrera del 35% (modelo de acceso universal) y los que están por debajo del 15% (modelo de acceso de elites): modelos de acceso a la educación superior.

**Un País con Modelo de Acceso Universal** (con tasas de escolarización mayores de 35%): Argentina.

**Doce Países con Modelo de Acceso de Masas** (con tasas de escolarización entre 35% y 15%): Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Panamá, Perú, R.Dominicana, Uruguay y Venezuela.

**Seis Países con Modelo de Elite** (con tasas de escolarización menores al 15%): Brasil, Paraguay, México, Nicaragua, Honduras, Guatemala”.<sup>2</sup>

En cualquier caso, en menos de medio siglo las tasas de escolarización se multiplicaron por 10 (de 1,9 en 1950 a 20,7 en 1994) y ello implica que estuvimos frente a un sistema de educación superior absolutamente distinto, y que este proceso ha sido un pro-

ceso de escala planetaria, pues la escolarización superior inició una tendencia incremental a partir de 1950, lo que aboga en el carácter internacional de los SES, o más bien abona la eficacia de las perspectivas internacionales y fundamentalmente comparadas para el análisis de estos fenómenos.

Ahora bien, esta masificación fue acompañada por la multiplicación de instituciones universitarias, lo que favoreció la diferenciación institucional, al tiempo que promovió un incremento de la oferta con calidades diferenciales. La incorporación de nuevos actores (mujeres, en especial de sectores medios) se correlacionó con un proceso de estratificación en los patrones de elección (demanda) y segmentación institucional (oferta).

El crecimiento ocurrido implicó entonces expansión de matrícula y proliferación de instituciones. En el caso latinoamericano, además, se rompió el viejo esquema de una única (o casi única) institución originaria, central, masiva; hacia fines de los cincuenta en la Argentina (luego del debate “educación laica” vs. “educación libre”), al comienzo de los ochenta en Chile los SES iniciaron su apertura, aun manteniendo instituciones históricas relativamente hegemónicas. La excepción es, sin duda, Uruguay, que mantuvo una única universidad pública que a la fecha concentra el 90% de la matrícula universitaria del país, hecho este que nos inclinó a incluirlo en nuestro análisis comparado.

Todo esto, orientado a equilibrar el incremento de la demanda, produjo una suerte de modernización del sistema, lo que caracterizó el pasaje de una educación superior de elite a otra de masas. En el nuevo escenario la llegada de numerosos estudiantes a las universidades, que coincidía con la emergencia de las profesiones hijas de la consolidación de las teorías desarrollistas y de los estados de bienestar, empujó a la definición de un nuevo campo de políticas en la educación superior, esto es, las relativas al “ingreso”. Se impuso entonces la cuestión de la “selección”.

## 2.2 Ingreso

Ya nos hemos referido a las cuestiones de equidad y al dilema calidad-cantidad que rodea y contextualiza el acceso a la educación superior.

Concretamente, una vez que la homogeneidad existente entre escuela media y universidad se esfumó ante la masificación de estos servicios, las universidades no pudieron introducir modificaciones con arreglo a las nuevas características de un público heterogéneo.

En efecto, en el “modelo de acceso de elites” hay una articulación equilibrada entre educación media y universitaria.

La universalización de los servicios de educación secundaria generará luego problemas de articulación vertical.

América Latina se encuentra entonces en una fase de “modelo de acceso de masas”, al tiempo que no ha completado la universalización de los niveles educativos inferiores.

Se diseñaron, entonces, diversos mecanismos de control de esta demanda. Éstos configuraron dos tipos de dispositivos, como sostiene García Guadilla<sup>3</sup> “selección explícita” (exámenes de admisión) y “selección implícita” (ingreso irrestricto).

En teoría, y por definición, los mecanismos de selección implícitos (asociados con políticas de ingreso irrestricto) son definidos por enfoques favorables a la redistribución que se apropian de la defensa de la equidad social. Los dispositivos de selección explícitos son sostenidos con discursos pragmáticos, centrados en la lógica de la eficiencia, y en general en contextos de escasez, favorecen la perspectiva meritocrática.

Así, unos priorizan la “equidad” y otros la “excelencia”.

Como varios estudios lo han demostrado, ninguno de estos enfoques ha logrado superar en absoluto el dilema “equidad-excelencia”.

Como lo explica García Guadilla, “la selección explícita” no logra en absoluto equilibrar las inequidades existentes en los niveles anteriores, y como podrá verificarse más adelante, países con exámenes administrados centralizadamente no han logrado desmasificar el sistema universitario, al punto que se han generado nuevos puestos que logran cubrir la demanda explícita; por supuesto que esto ocurre de manera más costosa tanto para las familias como para el Estado.

Los problemas de la “selección implícita” se asocian inicialmente con los deterioros que produce la masificación en especial en torno de las condiciones académicas.

Se logra aumentar la tasa de escolarización pero la “selección” opera en el rendimiento de la institución, o sea, en el descenso de la tasa de egresados (lo que supone un exagerado alargamiento de la duración real de las carreras así como un incremento de la deserción). Ahora bien, ¿son estos indicadores, resultado de la masividad? ¿Es inexorable la relación causal masividad – descenso de la calidad? ¿O los procesos de “selección oculta” responden a otro tipo de lógica? De hecho, que García Guadilla hable en ambos casos de “selección” resulta algo más que una paradoja, más bien una ironía.

Como lo señala Adriana Chiroleu<sup>4</sup> otros autores, proponen distinguir entre *acceso formal* a las instituciones y *acceso real* al conocimiento, sólo posible a partir de las condiciones mínimas de la calidad de la educación que permiten desarrollar un proceso efectivo de aprendizaje. Si a la universidad ingresan alumnos que no poseen las calidades necesarias para apropiarse del conocimiento que ella misma produce, el acceso resulta sólo ilusorio.

La utilización de las categorías de selección de Guadilla es ampliamente aceptada por los autores que se han dedicado a los estudios de acceso e ingreso a la educación superior. Chiroleu ha preferido rectificar el concepto de ingreso irrestricto por el de ingreso directo, pues con pertinencia señala que no es irrestricto un acceso que reclama al menos la posesión del diploma de nivel medio.

Estas categorías y el análisis de los diferentes casos han permitido concluir que como respuestas de políticas no han podido saldar suficientemente ni la cuestión de la equidad ni la de la calidad.

En la práctica se presentan,

- a) Países cuyos sistemas universitarios tienden al ingreso irrestricto o directo (en algunos casos éste es predominante o hegemónico pero convive con otras formas de selectividad en especial instituciones de carácter privado)
- b) Países donde la selección es general y se administra de manera centralizada (con exámenes de ingreso y/o promedio de notas de la escuela media).

- c) Países donde cada institución establece sus propios criterios. En éstos también se puede visualizar tendencias, pero el carácter autonómico de las instituciones es la variable independiente.

### 3. Acceso a las universidades en el Cono Sur (Argentina, Uruguay, Chile)

Nos encontramos con tres sistemas universitarios definidos por algunos atributos muy característicos. Dicho de otra manera, la confluencia de los análisis históricos, económicos y sociológicos de las experiencias de la educación superior en cada uno de estos países nos permiten encontrar un atributo fundamental que constituye la insignia o el proceso clave para comprender cada experiencia.<sup>5</sup>

El rasgo distintivo del *SES argentino* es lo que Víctor Sigal llama “la diversidad homogénea” (ver más adelante).

En la **Argentina**, tenemos un sistema de educación superior público (universidades nacionales con financiamiento estatal exclusivo) que experimentó al menos tres olas de creación de nuevas universidades. No obstante, esto no logró descentralizar en términos de matrícula el espacio ocupado por las grandes universidades (Buenos Aires, La Plata, Córdoba).

No ahondaremos aquí en todos los atributos del SES argentino; señalamos algunos de ellos con vinculados aspectos de matrícula:

- Se trata de un sistema “binario” con un sector de educación superior no universitario (terciaria: de formación docente, técnica y artística) y un sector superior universitario (que incluye universidades públicas y privadas).
- En total, en los dos sectores y para el año 2000 se contaba con 1.730.000 alumnos, distribuidos, 25% en el sector no universitario y 75% en el universitario.
- Si se toma al grupo de edad correspondiente (18 a 24 años), la Argentina ha superado el 35% de tasa bruta de escolarización superior, lo que la coloca en el modelo de educación superior universal (único en América Latina).
- El dato anterior contrasta con una bajísima tasa de graduación del orden del 4%. Viejas y grandes universidades públicas que concentran un porcentaje elevado de la matrícula total, universidades medianas (algunas de ellas creadas entre las décadas del 60 y 70) y un grupo de universidades nuevas creadas en los 90.<sup>6</sup>

Lo primero que se debe destacar es que las universidades tradicionales y grandes junto a un grupo de universidades medianas son portadoras del discurso y del imaginario de la reforma de 1918. La secularización de la tradición reformista la ha simplificado a un número reducido de consignas que cuanto más esquemáticas menos explicativas, no sólo de la complejidad de las instituciones universitarias sino también de los nuevos y ricos procesos sociales en relación con la demanda de formación, el mercado de trabajo etc. (gratuidad de la enseñanza, ingreso irrestricto, libertad de cátedra, etc.)

Sorprendentemente “el ingreso irrestricto” se convirtió en una nueva consigna de esta tradición, aunque es más heredero de las posiciones radicalizadas y democráticas de las décadas del ‘60 y ‘70 que del Manifiesto Liminar de Deodoro Roca.

Efectivamente, es a partir de 1973 que se implantó el “ingreso irrestricto” vigente hasta la dictadura militar de 1976 y se retomó con la recuperación democrática de 1983 aunque inaugurando modalidades de diferenciación crecientes.

En un trabajo clásico sobre acceso, Sigal<sup>7</sup> describe las distintas modalidades de acceso a la educación superior argentina:

**“1. Con ingreso irrestricto**

**1.1. Sin preingreso**

- sin curso de apoyo y nivelación
- con ciclos introductorios que forman parte de la carrera

**1.2. Con cursos de apoyo y nivelación con aprobación presencial (sin exámenes), generalmente de orientación y reflexión.**

- de tipo cognitivo.
- de transmisión de técnicas de estudio y habilidades de pensamiento
- con etapas de confrontación vocacional

**1.3. Con cursos y exámenes no eliminatorios pero vinculantes con el plan de estudios.**

- las notas se consideran un parcial o un trabajo práctico de materias del plan de estudios
- las notas afectan el cursado de las materias correlativas
- las notas afectan rendir materias correlativas

**2. Con ingreso mediante pruebas de exámenes no eliminatorios, sin cupo**

**2.1. con ciclo de nivelación o preingreso con examen final**

**2.2. con ciclo de nivelación con exámenes parciales y/o final**

**2.3. con curso de habilidades del pensamiento (prueba de aptitud), agregándose exámenes cognitivos de carreras específicas**

**2.4. ciclos con pruebas de aptitud específicas**

**3. Ingreso mediante prueba y cupo: curso preparatorio con examen final**

Como lo señala antes el autor, el proceso de diferenciación que ha ido ocurriendo desde 1983 alberga un número importante de variantes incluso entre carreras de una misma facultad, o entre facultades de una misma universidad. No obstante Sigal habla de “diversidad homogénea” del caso argentino.<sup>8</sup>

Lo concreto es que las cada vez más frecuentes alternativas de selección en el sistema universitario argentino constituyen una experiencia marginal en términos cuantitativos, pues de todos los alumnos ingresantes sólo el 10% de éstos son sometidos a un mecanismo de “selección explícita”.

Por otro lado existen trabajos que abordan las “condiciones sociales y pedagógicas del ingreso”<sup>9</sup> a las universidades argentinas, y extienden sus conclusiones a como inciden también en la permanencia.

En su trabajo, Kisilevsky señala que las expectativas sobre el ingreso a la educación superior -en comparación con la baja tasa de graduados por habitante- son altas, y todo indica que puede estimarse una demanda potencial por estudios superiores de casi el 80%. También se resalta el peso relativo de los factores socioeconómicos, de educación de la familia, de recursos académicos, así como el tipo de institución en el que se transitó la escuela media.

Concluyendo, los escasos datos que las propias universidades proporcionan sobre seguimiento de sus cohortes impiden responder con certeza en qué número y cómo son los alumnos que continúan sus estudios; lo que sí se ha podido verificar es que la tasa de retención en el primer año del modelo de selección implícita es, cuanto menos, equivalente a la tasa de aprobación del modelo de selección explícita. Los defensores de uno y otro sistemas encontrarán, aun con estos resultados, argumentos convenientes para defender sus posiciones.

Los discursos de ingreso directo e ingreso restringido tuvieron escenario de representación privilegiada en las políticas del gobierno de Alfonsín (1983-1989) y de Menem (1989-1999) respectivamente.

Como bien señala Chiroleu, “en el gobierno de Alfonsín, la expansión matricular fue asimilada a democratización y encauzada en las instituciones existentes, mientras en la gestión Menem una definición cuantitativa de la eficiencia hace necesario recrear formas de limitación del acceso para ‘mejorar los rendimientos’ en un sistema universitario que sea expandido especialmente en la red privada”.

Está claro que los términos de esta oposición resultan pocos fructíferos a la hora de garantizar los objetivos que dicen perseguir.

Si bien la imagen de ausencia de brújula que propone Chiroleu<sup>10</sup> puede anunciarnos un naufragio institucional, no está lejos de una realidad en la que las tendencias contrapuestas descritas garantizan con su maniqueísmo la ausencia de propuestas innovadoras.

El *Sistema de Educación Superior Uruguayo* se encuentra ya en la fase de sistema de masas (según la clasificación desarrollada por Martín Trow), y se encamina a la universalización del servicio, aunque el pleno acceso a la masividad debe ser todavía consolidado. El SES uruguayo pasó de una tasa bruta de escolarización del 7% en 1950 al 29,9% en 1994.

Aunque de manera tardía (respecto de las otras experiencias en la región), se ha iniciado un proceso de descentralización de esta institución.

Tenemos entonces un sistema que fue, durante mucho tiempo, “de una sola institución”, y que asimila a ésta con el nacimiento mismo de la nación (la primera “Casa de Estudios Generales” fue creada en 1833 y convertida en universidad por un decreto del presidente Oribe en 1838). He aquí el atributo distintivo de este sistema “el modelo de una sola universidad pública autónoma o de hegemonía casi excluyente”.

Una secuencia iniciada hacia 1935 con la separación de la enseñanza universitaria, la fundación de la facultad de Humanidades, hacia 1950, culmina con la sanción, en 1958, de una ley orgánica que consagra la autonomía académica y política de la institución.

La universidad uruguaya transitó la década del '60 con la conflictividad típica de la época que acompañaba los debates por la profundización de la reforma del 58.

Finalmente, la intervención de la universidad por parte del gobierno militar suspendió la autonomía hasta 1984. Esa larga y oscura década será una época de destituciones, persecución política y emigración de científicos.

Desde 1985 se recuperó la democracia y se reinstitucionalizó la universidad.

En cuanto a las universidades privadas es posible señalar:

- Con antecedentes, la universidad católica del Uruguay es reconocida por un decreto del gobierno militar de 1984 (básicamente se le otorgó a los títulos expedidos por la universidad los mismos efectos que los de la universidad pública); se trata de una institución perteneciente al grupo de universidades vinculadas con la compañía de Jesús (Javeriana de Colombia, Deusto de España).
- En la década de los '90 obtuvieron su reconocimiento: la Universidad ORT (vinculada con la comunidad judía); la Universidad de Montevideo (cercana a las instituciones vinculadas con el Opus Dei, como Navarra en España, Austral en la Argentina); Universidad de la Empresa; Instituto Universitario Autónomo del Sur y Centro Latinoamericano de Economía Humana. En todos los casos se trató de procesos de conversión de instituciones educativas terciarias (y de investigación) en centros universitarios.

En el sistema público, y a diferencia de los casos chileno y argentino, no hay descentralización. La Universidad de la República es una mega universidad que concentra el 90% de la matrícula de grado y el 100% del presupuesto público y universitario de investigación. Hay además un conjunto de instituciones terciarias públicas y privadas autónomas orientadas a la formación docente y técnica.

En la *universidad pública uruguaya* no hay ningún proceso de selección de aspirantes; para acceder se requiere un certificado de haber completado el tercer año del bachillerato diversificado o de un bachillerato tecnológico (sexto año de la enseñanza media); esto significa que no hay examen de ingreso para incorporarse a la Universidad de la República; sí lo hay en otras instancias públicas terciarias, también gratuitas, pero que cuentan con limitación de plazas (por ejemplo el Centro de Diseño Industrial o los institutos militares). Las universidades e institutos privados tampoco administran pruebas de acceso con la excepción de la Universidad de Montevideo. Al igual que en la Argentina, la oferta universitaria privada no cuenta con financiamiento del crédito público sino que es solventada por el aporte de los demandantes. Germán Rama<sup>11</sup> ha reflexionado críticamente sobre su modelo de "selección implícita": "El hecho de que la universidad no tenga un proceso de selección no quiere decir que éste no exista. Existe y es el más duro, es el 'fracaso'. Es también el más caro desde el punto de vista humano y material, porque quien fracasa con una o dos asignaturas aprobadas no tiene ninguna reubicación y

además porque la universidad aplica el mayor esfuerzo en horas docentes a estos alumnos". La permanencia en la universidad es difícilmente medible, pues la normativa para mantener la condición de alumno regular es muy laxa; de hecho, los datos del V censo señalan que un 70% de los alumnos han realizado por lo menos un acto académico en el último año, lo que no nos permite verificar el grado en que las cohortes desarrollan los estudios (duración real). Que una institución realice un "censo" para "conocer" datos sobre sus alumnos; es un dato muy significativo. Los trabajos sobre nivel de rezago en los estudios lo ubicaban en un 25% en los estudiantes universitarios para el año 1996 y estimaban la deserción general del subsistema universitario (calculada sólo entre los menores de 25 años que no asistían a establecimientos de educación superior habiendo asistido en el pasado) en 12%, aunque estos valores llegan al 40% cuando se toman los primeros años. Finalmente bajísimas tasas de egresos del orden del 5,3% se agregan a un cuadro de carencias de dispositivos de orientación, exagerada rigidez curricular y un acceso incondicionado. Todos atributos de un sistema con gran ineficiencia interna. Una vez más el modelo de nula descentralización y baja diferenciación abunda en la incapacidad de sumar la "inteligencia" universitaria al servicio de un proyecto para el país y la sociedad. El acceso directo tiene sus bases en la no regulación, en cierto liberalismo ingenuo que no garantiza ni equidad social ni excelencia académica.

La historia del *sistema universitario chileno* tiene un hito, se trata del proceso de descentralización ocurrido en 1981. En plena dictadura de Pinochet, con móviles políticos y de "modernización" se procedió a desmembrar la hegemonía de la *Universidad de Chile* y se creó un grupo numeroso de nuevas universidades públicas en las que habían sido en el pasado sedes regionales de la institución madre.

Se pasó de un sistema de 8 universidades públicas con aporte fiscal (que incluye 2 estatales con sedes nacionales y 6 privadas de las cuales 1 católica con sede, 2 católicas regionales y 3 universidades regionales) a un sistema con distintos niveles de oferta (profesional, universitaria, profesional de institutos y técnica) y con una multiplicidad de instituciones: 8 públicas tradicionales (2 + 6 pero ninguna con sedes), 14 públicas regionales seculares, 3 públicas católicas; todas éstas forman parte del Consejo de Rectores y reciben un aporte fiscal directo (presupuesto público que varía entre el 20 y el 40% de los presupuestos totales de cada institución). A su vez se crearon 41 universidades privadas ("privadas privadas") (18 de las cuáles gozan ya de plena autonomía), 66 institutos profesionales y 120 centros de formación técnica.

En la década 1980-1990 la matrícula del sistema paso de 119.000 a 245.000 alumnos y de 1990 a 1998 a 393.000, lo que llevó la tasa bruta de escolarización superior a 30,3% o sea ubica al SES chileno en el modelo de acceso de masas.

Sin embargo, el dato más relevante del sistema es que para 1998 el 52% de esa matrícula corresponde a instituciones sin ningún aporte fiscal.

¿Cuál es entonces el atributo que deseamos resaltar en este sistema?

Tenemos un SES con dos subsistemas: uno tradicional (las 2 + 6 instituciones "públicas") que recibe Aporte Fiscal Directo (AFD) y uno privado, constituido por nuevas universidades "privadas" que no reciben financiamiento estatal.

Lo llamativo de este sistema es que, habiendo aumentado en términos absolutos la matrícula, el gasto por alumno no disminuyó, gracias a que se trasladó el peso de gravedad del financiamiento de la ES del Estado a los privados, de manera tal que si en la actualidad se estima que el gasto total en ES equivale a un 1,5% del PIB, el 0,55% corresponde al Estado y el resto a los privados. Esto último, producto de la incidencia de la matrícula privada en el total de la matrícula y por el otro debido al hecho de que en las universidades públicas (con AFD) todos los alumnos pagan un arancel, ya sea de manera directa o a través del crédito fiscal (por la vía de becas o del aporte fiscal indirecto cuando una universidad logra atraer a los mejores alumnos medidos por una prueba de aptitud académica).

En Chile existe un sistema de admisión a las universidades sumamente riguroso y corresponde:

- 1) una prueba de actitud académica, verbal y matemática.
- 2) Prueba de conocimientos de historia y geografía de Chile.
- 3) Promedio de calificaciones obtenidas en la escuela secundaria.

Las pruebas fueron diseñadas por especialistas de un área específica del Ministerio de Educación. La "postulación" u opción por las carreras de preferencia se lleva a cabo a través de formularios que pueden presentar quienes obtuvieron un puntaje mínimo en las pruebas; este puntaje tiene un piso y a partir de allí varía según las exigencias de cada universidad; debajo de estos valores, el aspirante queda eliminado, y de ellos dependen la adjudicación de una vacante en una carrera determinada.

En Chile, como en otros países de América Latina, hay un examen único administrado centralizadamente, esto es, selección explícita.

Lo sorprendente es que este sistema sólo se usa para el grupo de las universidades con AFD en el que, por otro lado, revisten al 50% de los alumnos del sistema. O sea, la mitad de los alumnos del SES chileno no pasa hoy por este sistema, lo que ha permitido concluir a algunos autores que en el SES chileno hay una vacante para cada aspirante (en alguno de los dos subsistemas).

La prueba de aptitud académica ha generado innumerables estudios e investigaciones y de hecho un proyecto FONDEF, llevado adelante por especialistas de distintas universidades, tiene como objetivo el reemplazo de la PAA por un Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES) con nuevas pruebas que ajustan los contenidos a evaluar con el marco curricular de la enseñanza media, básicamente porque:

- los objetivos que se plantean en el mapa curricular de la enseñanza media son plenamente concordantes con las exigencias de las universidades;
- en la medida que existe continuación entre los niveles, es lógico que se evalúen contenidos y logros esperables de la enseñanza media;
- emplear como fundamento al marco curricular vigente valoriza a este nivel del sistema educativo;
- la PAA no resultó ser un buen predictor del éxito de los alumnos ingresantes.

Se pasaría a una evaluación en cuatro grandes áreas y cuatro pruebas en lugar de las siete actuales.

La primera falacia es suponer que cambiar el instrumento garantiza mejor el supuesto “igualdad de oportunidades”, esto es pasar a un sistema en donde la performance de los examinados no dependa directamente del nivel socioeconómico de los candidatos. El hecho de que en las universidades públicas (con AFD) el 64 % de la matrícula corresponda a los quintiles de ingreso IV y V y sólo el 5% y el 13% a los quintiles I y II respectivamente nos ahorra de hacer comentarios.

La segunda falacia es que siendo la distribución de la matrícula, según quintiles de ingreso, relativamente similar entre las universidades con AFD y sin AFD, la prueba no parece operar sobre la desigualdad de origen.

La selección explícita en Chile es fragmentaria, arbitraria e inequitativa. No tiende a resolver ninguna de las imperfecciones del sistema y parece más bien un reflejo corporativo de un conjunto de instituciones tradicionales que tienen asegurado el 100% de los aportes estatales para la prestación de sus servicios.

#### 4. Conclusiones

Hemos analizado brevemente tres modelos de acceso que se corresponden a tres SES específicos (Argentina, Uruguay y Chile). Los sistemas argentino y uruguayo están inscriptos en la tradición ideológica reformista y autonómica, más orientados al modelo europeo de educación superior. Durante la década de las reformas (los '90), el SES argentino se diferenció, se incrementó el número de instituciones públicas y privadas y se abrió y promovió la posibilidad de implementar dispositivos explícitos de selección de alumnos; en el caso uruguayo la apertura fue más moderada y no ha habido intentos de descentralizar a la Universidad de la República. En el primer caso, aunque con un valor por ahora testimonial, se verifica la implementación de distintos mecanismos de selección explícita, lo que habla de las diferentes opciones que se manejan en el nivel de los expertos y los especialistas en gestión académica de la ES. No obstante, insistimos, el proceso refleja la coexistencia de diferentes tipos de instituciones y da cuenta de un cierto debate, pero el 90% de los alumnos universitarios ingresan al sistema de manera “directa”. En Uruguay el sistema generalizado de ingreso es “directo” y en ambos casos se sostienen los mismos argumentos “democratistas” y pro “igualdad de oportunidades”, al tiempo que se mantienen y conviven resultados contradictorios como:

- bajas tasas de graduación
- altos niveles de deserción
- altas tasas brutas de escolarización
- incremento de la oferta cuantitativa de instituciones y carreras
- desarrollo comparativamente sólido de universidades públicas y privadas de tamaño mediano y pequeño.
- rigidez estructural en la incorporación de alumnos provenientes del quintil de ingresos I y II.

El SES en Chile configura un intento más articulado y ordenado con el resto de los niveles, y parece estar más inspirado en el modelo americano; en este país se observan resultados de políticas sostenidas y articuladas entre el gobierno y el consejo de rectores, como lo son:

- incremento del número de doctores y posgraduados del sistema
- incremento del volumen de la producción científica
- alto dinamismo en la generación de la oferta de matrícula universitaria
- desarrollo territorial equilibrado de la ES

Estos logros se opacan con la persistencia de un subsistema totalmente privado que aún no ha accedido a las mismas oportunidades que el público, máxime teniendo en cuenta que la oferta de estas nuevas instituciones (de calidades disímiles) han completado las vacantes demandadas y reciben alumnos con el mismo patrón socioeconómico que el otro subsistema.

Lo que se confirma en los tres casos (dos modelos de acceso) es que no han logrado ser efectivos en la superación de la inequidad social que se representa en el sistema educativo.

Algunos estudios sobre las condiciones socioeconómicas de ingreso a la educación superior demuestran que el rendimiento de los estudiantes (hayan accedido a través de un sistema de selección explícito o implícito) está asociado a distintos factores pero básicamente al nivel socioeconómico y al nivel educativo de los padres (inclusive estos factores se correlacionan directamente con la elección de carrera).

¿Alcanza esta afirmación para sentar las bases de un enfoque crítico de los estudios de acceso? Definitivamente no.

Dice Escotet<sup>12</sup> intentando responder los interrogantes críticos que enfrentan las universidades de cara a la explosión del conocimiento (el “saber qué”, el “saber cómo”, el “por qué”, el “saber quién” y el “para qué”): “todas estas explosiones y sus ondas expansivas no vienen dadas siempre por esquemas lineales preconcebidos, organizados y simplificados”; los enfoques existentes para abordar los modelos de acceso están en línea con instituciones organizadas “en esquemas organizativos unidimensionales”.<sup>13</sup>

En los estudios de acceso faltan otras dimensiones, en especial otra perspectiva, la perspectiva de la sociedad (la población objetivo, el público beneficiario, “la demanda”, los imaginarios profesionales, laborales o vocacionales de todos los grupos sociales), la perspectiva del actor, los alumnos potenciales. Perspectiva que no puede reducirse a una cuestión de encuestas a aspirantes o a alumnos de la escuela media.

Se podrá decir que Gobierno e instituciones asumen la representación de la sociedad, pero no parece un argumento suficiente.

¿Cómo se generaron los mecanismos de control del acceso? Hacer una genealogía de estos dispositivos puede ser un buen punto de partida para entender cómo determinadas prácticas pedagógicas concretas generaron al sujeto y al objeto de investigación de este campo específico. Incluso las críticas forman parte de este mismo campo. Habrá que soportar la incertidumbre de abrir nuevas perspectivas; habrá que preguntarse y

preguntarse todo el tiempo ¿para qué?, ¿para quién? Quizá podamos pensar en un SES que resuelva cómo combinar la vanguardia en la revolución del conocimiento con servir a vastos sectores de la población cuyas expectativas no han sido aún consideradas.

## Notas y referencias bibliográficas

1. Víctor Sigal, "El acceso a la educación superior", Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires, 1993.
2. Carmen García Guadilla, "Modelos de acceso y políticas de ingreso a la educación superior" en *Conocimiento, Educación Superior y Sociedad en América Latina*.
3. Ídem.
4. Adriana R Chiroleu "Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias" en *Pensamiento Universitario*, N° 7, Buenos Aires, octubre de 1998.
5. Entre las primeras ubicamos a las Universidades de Buenos Aires, Córdoba y La Plata; las medianas en cuanto a tamaño relativo incluyen a las Universidades "del Centro", Luján, Lomas de Zamora, Río Cuarto, Cuyo, San Juan, etc., y las nuevas, entre otras La Matanza, Quilmes, San Martín, Gral Sarmiento, Tres de Febrero, Lanús, Villa María, etc.
6. Víctor Sigal, "El acceso a la educación superior", *Serie Estudios y Propuestas*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación. Argentina 1995.
7. Víctor Sigal "La cuestión de la admisión a los estudios universitarios", Universidad de Belgrano, Documentos de Trabajo N° 113, junio de 2003.
8. Marta Kisilevsky "Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina", IPE-UNESCO, Buenos Aires 2002.
9. Adriana Chiroleu, "Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias", en *Pensamiento Universitario*, N° 7, Buenos Aires, octubre de 1998.
10. Ídem.
11. Germán W. Rama, "La Universidad no es para todos", en *Universidad: El debate tras la fachada*. Montevideo, 1994.
12. Miguel Ángel Escotet, "La universidad occidental ante el siglo de la incertidumbre", en *La Agenda Universitaria*, compilado por Carlos Marqués, Universidad de Palermo, Buenos Aires, marzo de 2004.
13. Ídem.

