

La incorporación del *ranking* de notas en el sistema de admisión universitaria¹

Francisco J. Gil², Claudio Frites³ y Natalia Muñoz⁴

Se analiza la iniciativa denominada como *ranking* de notas desde la perspectiva de la inclusión, en el marco del sistema de admisión a la educación superior. Para ello se describen los procesos de selección basados en la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y Prueba de Selección Universitaria (PSU), a la luz de las características del sistema escolar y su actual funcionamiento. Luego, se señalan algunos de los problemas que enfrenta el sistema educativo en relación a su heterogeneidad y se analiza el *ranking* de notas como una medida que busca reducir la tendencia a la desigualdad y exclusión presente en la educación superior. Posteriormente, se exponen argumentos complementarios, en relación a las implicancias del

¹ Los autores agradecen los comentarios de Diego Escobar, Máximo González, Nicolás Grau, Tomás Larroucau y Rafael Miranda.

² Doctor en Ciencias de la Universidad Complutense de Madrid. Director Cátedra UNESCO. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago de Chile. Correo: francisco.gil@usach.cl.

³ Magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago de Chile. Correo: claudio.frites@usach.cl

⁴ Magíster en Estudios Internacionales en Educación con mención en Educación y Desarrollo, University of Birmingham. Programa de Acceso, Inclusión, Equidad y Permanencia (PAIEP), Universidad de Santiago de Chile. Correo: natalia.munoz.c@usach.cl

ranking de notas respecto a la segregación al interior del sistema escolar, la conformación de las elites y el cambio en el “sentido común” que implica una medida de esta naturaleza. Se concluye señalando cuáles son las ventajas que presenta el *ranking* de notas en el contexto del sistema educativo chileno.

Introducción

El texto analiza la incorporación del *ranking* de notas en el sistema de admisión a la educación superior. Para ello, en primer lugar, (i) se describe sumariamente el sistema escolar chileno en su evolución reciente y organización. Luego, (ii) se caracterizan las pruebas de admisión universitaria, con sus principales problemas y desafíos. En tercer lugar, (iii) se presenta la incorporación del *ranking* de notas en el sistema de admisión desde una perspectiva de inclusión. Después, (iv) se presentan algunas de sus implicancias en lo relativo a la conformación de las elites, la segregación y el cambio en el “sentido común” por el que apuesta una medida de esta naturaleza. Por último, (v) se concluye señalando por qué, puesto en el contexto nacional, el *ranking* de notas constituye una propuesta que propende a una mayor equidad y calidad en el sistema educativo.

1. El sistema escolar chileno

El sistema escolar chileno actualmente presenta una provisión mixta, en que conviven establecimientos públicos⁵ de administración municipal y establecimientos de administración privada en dos

⁵ Se suele hablar de educación pública en tres sentidos: de acuerdo a sus fines, su financiamiento y su propiedad (García-Huidobro, 2010). En este caso, tomamos esta última definición, pues está en consonancia con la definición que hace UNESCO y la OECD (Bellei et al., 2010).

modalidades: prescindiendo de recursos públicos en el caso de la educación particular pagada y contando con financiamiento, parcial o total del Estado, en la educación particular subvencionada.

El sistema presenta en su conjunto un alto grado de heterogeneidad interna, que no tiene un patrón o una lógica clara, que responda a criterios tales como el crecimiento demográfico del país o sus necesidades productivas. De este modo, la educación municipal, particular subvencionada y particular pagada, se distribuyen territorialmente siguiendo lógicas de mercado en una mezcla de voluntad, intereses y recursos. Esta “oferta” educativa, pese a tener un financiamiento eminentemente público, no ha contado con una planificación o una instancia de regulación que asegure algún grado de correspondencia con la “demanda”, ya que cuando se diseñó el sistema, hace poco más de tres décadas, se estimó que cualquier regulación sería innecesaria, en la medida que existe una subvención por alumno (el *voucher*), que haría a los establecimientos de peor desempeño salir del sistema educativo, cuando estos perdieran matrícula (y por ende el financiamiento).

En lo que respecta a la educación pública, ésta es administrada por los municipios y las características de los gobiernos locales —ricos/pobres, grandes/pequeños, urbanos/rurales, etc.— tienen su correlato natural en lo educativo. En consecuencia, actualmente la situación de la educación pública es muy diversa, en cuanto a su escala y su participación en relación a la educación privada, lo que ha dado lugar a una serie de estudios y tipologías que buscan describirla (CIEPLAN, 1999; Gallego & Seebach, 2007; Larrañaga, 2009; SUBDERE, 2005). En efecto, mientras hay comunas en que los establecimientos públicos atienden al 100% de la matrícula escolar de la comuna, en otros apenas se supera el 10%. Así también se presenta la paradoja de que todas las municipalidades, independiente de sus características, enfrentan exactamente las mismas responsabilidades, sean urbanas y populosas como San-

tiago o Maipú en la Región Metropolitana, o rurales y de baja población, como la comuna de Alto del Carmen en la Región de Atacama o Pelluhue en el Maule.

Respecto a la educación particular subvencionada, ésta ha presentado un crecimiento sostenido durante las últimas tres décadas⁶ y en la actualidad presenta una gran diversidad, de la que han dado cuenta diversos estudios, principalmente a partir de su orientación y estructura de propiedad: con y sin fines de lucro, su funcionamiento en red o su pertenencia a un grupo religioso (Almonacid, 2004, González et al., 2009; Corbalán et al., 2009; Corvalán et al., 2009).

Una segunda variante de establecimientos de administración privada son los particulares pagados, que no cuentan con financiamiento público e históricamente nunca han superado el 10% de la matrícula, no obstante su importancia en la formación de las elites.

Gran parte de esta diversidad en el sistema y al interior de cada dependencia, se explica a partir del proceso de descentralización que se desarrolló desde 1981, que instala lógicas de mercado y tendencias que las políticas de la Concertación fueron incapaces de neutralizar (Cox, 2012). Prueba de ello, es que previo a estas reformas, el sistema escolar era eminentemente público, centralizado, y su cobertura superaba el 90% de la matrícula. Actualmente, en cambio, el sistema público educa a menos de un 40% de la matrícula y la educación de administración privada con financiamiento público supera el 50%.

Finalmente, en el marco de una fuerte segregación socioeconómica y académica del sistema escolar, existe una creciente preocu-

⁶ Según datos del Ministerio de Educación, la educación particular subvencionada en 1980 tenía un 15,1% de la matrícula, en 1990 un 31,7%, el 2000 el 35,2% y el año 2014 un 53,2%.

pación por la equidad en el ingreso a la educación superior y, en particular, respecto al hecho de que ciertos grupos de la población quedan consistentemente sub-representados de estos espacios. En esta línea, surgen iniciativas que ofrecen vías alternativas de acceso a la educación superior que tienen por objetivo no replicar los problemas presentes en el sistema escolar.

2. Las Pruebas de Admisión Universitaria

Las instituciones de educación superior han establecido distintos procesos para definir qué estudiantes continuarán sus estudios en la universidad. Este no es un ejercicio trivial, en la medida que se traza una línea divisoria, a partir de la que se desprenden una serie de consecuencias en la distribución de tareas e ingresos al interior de la sociedad.

Aceptando el hecho de que los sistemas de admisión a la educación superior no pueden, ni pretenden, solucionar los problemas de la estructura social o la distribución del ingreso, en esta sección se analiza quiénes y bajo qué preceptos acceden a la educación superior.

El proceso de admisión en Chile se ha presentado básicamente a partir de pruebas estandarizadas y la valoración de la trayectoria escolar⁷. En lo que respecta a las pruebas, hasta el año 2002 este proceso se realizó mediante la Prueba de Aptitud Académica (PAA) y desde el año 2003 en adelante a través de la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

A *grosso modo* se presentan dos enfoques para pruebas de selección: uno que pretende asegurar si el estudiante tiene el potencial

⁷ La trayectoria escolar ha sido considerada a partir del promedio de notas de enseñanza media (NEM) y desde el año 2013, con la inclusión del *ranking* de notas.

para seguir estudios de educación superior, aunque carezca de algunos conocimientos, y una tendencia que considera los conocimientos aprendidos durante la educación secundaria, en base a un aprendizaje esperado (Cliff & Montero: 2010). En Chile estas pruebas se han desarrollado bajo ambas premisas –buscando potencial académico y conocimientos adquiridos–, aunque pareciera existir cierto nivel de consenso respecto a que el cambio desde la PAA a la PSU, se tradujo en una revalorización de los conocimientos aprendidos en la educación secundaria, en detrimento del reconocimiento del potencial para seguir estudios superiores.

Existe controversia respecto a las fortalezas y debilidades de uno y otro sistema. En lo que respecta a la PAA, se señalaba que si bien reflejaba las diferencias del proceso educativo, al concentrarse en las habilidades verbales y no verbales, no se podía aseverar que las incrementara, puesto que consideraba en su diseño “la atenuación de factores externos sobre las habilidades básicas de los sujetos, tratando de anular, en lo posible, los condicionamientos contextuales o idiosincrásicos” (Latorre et al., 53:2009).

El cambio por la PSU, se justificó a partir de las críticas que denunciaban la inequidad en los resultados y la necesidad de apoyar la implementación del currículum de enseñanza media (PEARSON, 2013), bajo el supuesto de que al controlar contenidos mínimos obligatorios, se fortalecería a los establecimientos y disminuiría la brecha de resultados, siguiendo la lógica de que el sistema de admisión actuaría como un “incentivo” a las comunidades educativas para cumplir con los objetivos delineados por el currículum.

Sin embargo, especialistas como Koljatic & Silva (2010) señalan que, contrario a lo presupuestado, la PSU, al aumentar los contenidos controlados, ha sido perjudicial para los estudiantes de grupos vulnerables, en especial para aquellos que provienen de la educación municipal y técnico-profesional.

Otro flanco de críticas a esta clase de pruebas y su ponderación respecto a otras variables en análisis, se abre al analizar cuán exitosas son en la predicción del éxito universitario (PEARSON, 2013).

En este sentido, actualmente existe un proceso de cuestionamiento y discusión sobre esta prueba, en particular en relación a: i) la correlación inversa entre los puntajes obtenidos y el nivel de vulnerabilidad, ii) la discriminación que establece, dado su diseño, hacia los establecimientos de dependencia técnico-profesional, iii) su poder predictivo respecto al desempeño de los estudiantes en la universidad (Rahmer et al., 2013).

Surge de este modo, la interrogante en relación a: “¿Qué predictores de éxito son razonablemente conocidos como para que las políticas de acceso y de funcionamiento se alineen y consoliden?” (Gil et al., 6:2013), y la revalorización de trayectoria escolar en admisión a educación superior y del *ranking* de notas como propuesta que permite aumentar la inclusión, sin sacrificar la excelencia académica (Rahmer et al., 2013), así también la creación de instrumentos alternativos para medir atributos que complementen las pruebas estandarizadas (Santelices et al., 2010).

3. La incorporación del *ranking* de notas en la admisión a la educación superior

Dentro de las medidas que valoran la trayectoria escolar, surge en particular el *ranking* de notas, que ha sido implementado desde el proceso de admisión del año 2013. Operacionalmente, el *ranking* de notas se traduce en un número, tal como los puntajes PSU o el puntaje asociado a las notas de enseñanza media (NEM), a partir de los cuales se puede obtener el “puntaje ponderado”. De este modo, el puntaje del *ranking* es el resultado de una transformación lineal del promedio de las notas de los cuatro años de educación

secundaria, desde una escala 4 a 7 a una escala 206-850. Esta presenta dos tramos lineales: el primero va desde 4 hasta el promedio de notas del establecimiento, y el segundo va desde el promedio del colegio hasta la nota 7, la máxima de los establecimientos. En el primero, el puntaje del *ranking* de notas se iguala al puntaje NEM y en el segundo el puntaje del *ranking* de notas se obtiene de una recta que une el promedio del puntaje NEM y 850 puntos. Son los estudiantes clasificados en este último tramo, quienes se ven beneficiados (“bonificados”) bajo el actual sistema.

Para el cálculo del *ranking* de notas se compara el rendimiento de los estudiantes, en relación a las tres últimas generaciones. Se busca establecer una comparación inter generacional, con el fin de morigerar los efectos nocivos de la competencia entre compañeros de una misma sala de clases, lo que se conoce como el *ranking* puro.

Al igual que el NEM, el *ranking* de notas valora la trayectoria escolar. Sin embargo, presenta ventajas adicionales, ya que como medida de habilidad relativa permite capturar información respecto a características que no entregan las variables actualmente en uso, debido a que ser un buen alumno en el colegio es un buen predictor del desempeño universitario, inclusive controlando por dependencia del establecimientos de educación secundaria, los puntajes en la PSU y las notas de enseñanza media (Contreras et al., 2009; Rahmer et al.; 2013; Kri et al., 2013, PEARSON, 2013). Debido a que los estudiantes que son favorecidos por *ranking* de notas reflejan el mérito entendido como habilidad intelectual, disciplina, resiliencia y persistencia, que es lo que les ha permitido estar persistentemente en el tope de sus clases (Gil & Del Canto, 2012).

Otra ventaja de esta iniciativa es que, a diferencia de las notas de enseñanza media, no refleja aspectos específicos a cada colegio,

tales como las distintas políticas de asignación de calificaciones⁸, los niveles de exigencia o bien la eventual inflación de las notas⁹, ya que se compara al estudiante en relación a quienes comparten sus respectivos contextos –niveles de exigencia, cultura evaluativa, calidad de docencia, etc.– y se premia a quienes han aprovechado al máximo las oportunidades que ofrece su comunidad escolar de referencia.

Otro punto a considerar se refiere a que esta iniciativa entrega mayor información y en la práctica no presenta costos, “a diferencia de otros mecanismos de admisión complementarios basados en la aplicación de cuestionarios y entrevistas que son costosas de administrar” (Koljatic & Silva, 147:2010).

Por último, desde un punto de vista pedagógico, valorar la trayectoria escolar permite relevar aspectos que no pueden ser capturados por pruebas estandarizadas, las que a lo sumo son administradas por algunas horas durante un par de días. Lo que queda fuera de estas pruebas, por sofisticadas y complejas que sean en su diseño, corresponde a aspectos que son esenciales en la formación de los estudiantes, tales como el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la ciudadanía y el cultivo de las humanidades y las artes. Todas estas destrezas indispensables para el desarrollo de la vida democrática en un mundo globalizado (Nussbaum, 2010).

⁸ Además, la escala de equivalencia de las Notas de Enseñanza Media, varía según el tipo de establecimiento escolar: (1) Humanista - Científica diurno, (2) Humanista - Científica de adultos y (3) Técnica - Profesional.

⁹ No hay tan inflación de notas en el país, “lo que ocurre en Chile, entonces, no es una inflación generalizada de las NEM (Notas Enseñanza Media). Ocurre que los establecimientos educacionales tienen diferentes proyectos educativos, los que influyen en las prácticas utilizadas para poner notas” (Gil: 2006).

Estos hallazgos, permiten afirmar que una iniciativa como el *ranking* de notas propende a la inclusión social sin sacrificar excelencia académica, al bonificar a todos los estudiantes que se han destacado en sus contextos, generando mayores expectativas de ingreso a la educación superior entre todos los estudiantes del país y de cualquier contexto social (Gil et al., 2013). Dadas las características del sistema escolar chileno, el *ranking* de notas es un mecanismo de selección que “asume y corrige la desigual calidad de la educación chilena, en un marco de equidad” (Gil, 3:2006). No se trata del único instrumento y existen distintas modalidades en su implementación. Sin embargo, dado el actual escenario en que la admisión depende básicamente de la PSU y las NEM, el *ranking* de notas ofrece más información y de existir un sesgo, este sería en pro de una mayor equidad¹⁰.

En resumen, el *ranking* de notas es: (i) un antecedente académico insesgado respecto a la población y que está al alcance de todos los estudiantes del sistema escolar chileno, (ii) su influencia crece en la medida que las notas de los estudiantes se alejan del valor promedio de su establecimiento y no fomenta cambios tácticos del colegio en la política de asignación de notas, puesto que éstas tendrían consecuencias inciertas¹¹, y (iii) su incorporación favorece el ingreso de sectores que históricamente han estado sub-representados en la educación superior.

¹⁰ Larroucau et al. (2013) realizan cuatro simulaciones a partir del proceso de admisión del año 2013 y concluyen que esta medida, en distintos niveles y medidas según cómo se implemente, favorece a estudiantes de menores ingresos, mujeres, estudiantes de establecimientos con financiamiento público (municipales y particulares subvencionados) y los estudiantes de los establecimientos más vulnerables. Las simulaciones fueron: a) simulación “2012” (sin *ranking*), b) simulación con *ranking* 10% vs. NEM, c) simulación con *ranking* 10% vs. PSU y d) simulación con *ranking* 20% vs. PSU.

¹¹ Subir artificialmente las calificaciones –“inflarlas”– perjudicaría inevitablemente a las siguientes generaciones del mismo establecimiento.

4. Segregación, élites y la construcción del “sentido común”

Existen tres argumentos complementarios que hacen del *ranking* de notas una iniciativa particularmente interesante en el contexto chileno, en particular en lo referente a sus implicancias en la homogeneidad de nuestra elite, la segregación del sistema escolar chileno y el cambio en el “sentido común” que trae aparejada una medida como esta.

Si bien, dada la reciente implementación de esta medida, no existen datos que permitan corroborar sus efectos en los sentidos expuestos, parece importante destacar por qué razón el valorar la trayectoria escolar a través del *ranking* de notas parece algo tan importante en la sociedad chilena.

4.1 La conformación de las elites

Desde el ámbito de la conformación de las elites¹², el *ranking* de notas favorece que los mejores estudiantes de cada establecimiento tengan la posibilidad cierta de acceder a la universidad y pavimentar su acceso a estos espacios de decisión. En este sentido, el *ranking* de notas fortalece la integración vertical, que se relaciona a las posibilidades que cada persona tiene de alcanzar las máximas cuotas de poder dentro de la sociedad. Esto no se relaciona exclusivamente con la movilidad social, sino también con los desafíos de gobernabilidad e integración social, ya que en una sociedad compleja y con gran diversidad de actores sociales, todos los sectores deben estar adecuadamente representados: “si ciertos segmentos ven dificulta-

¹² Se entiende por elite “aquella minoría de actores sociales de un país que cuenta con las mayores cuotas de poder, lo cual no sólo les permite diferenciarse de la población común y ejercer altas funciones de conducción, sino que les obliga a justificar de algún modo su accionar” (PNUD, 2004:173).

do su acceso a la elite, la conducción del país seguramente pasará por alto un aspecto de la diversidad social, y se subutilizarán parte de las capacidades de la sociedad” (PNUD, 2004:174).

En este último sentido, la diversidad al interior de las instituciones de educación superior debe ser considerada como un elemento ligado de modo inextricable a su calidad. No considerar ni incorporar esta diversidad, pone en riesgo la capacidad de conducción de las elites y la cohesión social. Estos riesgos guardan relación con la calidad de las decisiones tomadas y los “puntos ciegos” de una élite, que serán mayores en la medida en que, dicho de manera sencilla, ésta crece y se reproduce en las mismas comunas, estudia en los mismos colegios y, posteriormente, sigue las mismas carreras en las mismas universidades.

En efecto, las consecuencias de esta segregación por “arriba”, también se pueden ver por “abajo”, en la medida en que cobran mayor peso las características adscriptivas de los estudiantes, relacionadas a su origen familiar o nivel socioeconómico, y se percibe una meritocracia deficiente o injusta. Situación ante la que Hopenhayn señala:

se instala, de manera viscosa e inquietante, la idea de que el respeto por las reglas del juego no garantiza el justo premio al esfuerzo. Con ello se reblandecen las fronteras del orden simbólico, y muchos buscarán alternativas ni doctas ni santas para lograr lo que se proponen como objeto de bienestar o realización social en su sentido original (2011:122).

4.2 La segregación del sistema escolar

En lo que respecta a la segregación educativa, Chile presenta una situación que desde el año 2008 ha sido sistemáticamente denunciada por una serie de investigaciones, con una segregación escolar que inclusive supera a la residencial (Valenzuela et al., 2011).

Puesto en este contexto, el *ranking* de notas incentiva a que los establecimientos no generen alguna clase de selección de acuerdo a los antecedentes académicos, familiares o por la capacidad de pago. Por el contrario, favorece que cada establecimiento sea representativo de la sociedad y su comunidad de referencia, fomentando la integración y limitando la expulsión arbitraria de alumnos de bajo desempeño, problemas de disciplina o con necesidades educativas especiales¹³. En este sentido, el *ranking* de notas propende inclusive a que las comunidades educativas se conformen *efectivamente* de acuerdo a un proyecto educativo. De modo tal que los resultados de los procesos de admisión a la educación no sean un reflejo difuminado del capital cultural, familiar y económico de los estudiantes. O, en su defecto, la clase de establecimiento educacional al que pudo acceder o el preuniversitario que pudo pagar.

Una medida como el *ranking* de notas no lesiona la libertad de enseñanza e independencia de los proyectos educativos, dado que la perspectiva pedagógica de los establecimientos no depende de las características de los estudiantes, sino por el contrario de la perspectiva pedagógica que cada establecimiento asuma. Inclusive, se podría sostener que al aumentar la ponderación de la trayectoria escolar, el *ranking* de notas favorece el desarrollo de proyectos educativos autónomos, ya que le resta la presión a los establecimientos por enfocar sus esfuerzos en adiestrar a sus estudiantes para que logren un buen desempeño en la PSU.

¹³ Esta medida entra en consonancia inclusive con sus detractores cuando señalan: “paradójicamente, quizás algunos colegios particulares o subvencionados que eliminan secciones para quedarse con los mejores alumnos solamente en tercero o cuarto medio, ahora necesiten retener a los “peorcitos” para reposicionar a sus estrellas” (González, s/n, 2013). Cabe la pregunta entonces, sobre cómo llegar a la justicia y equidad en una sociedad que mira como un lastre a los estudiantes “peorcitos”. Curiosamente esta afirmación no cuestiona el hecho de “eliminar secciones” para quedarse con los mejores alumnos, sino la práctica de retener a los estudiantes calificados como “peorcitos”.

La búsqueda de una mayor equidad en el sistema de admisión, no solo se justifica desde una perspectiva ética o ideológica, ya que las buenas políticas públicas son aquellas que apoyan los fines socialmente valorados, vale decir, evocan, cultivan y empoderan a los actores comprometidos con fines públicos (Bowles, 2008).

4.3 El cambio en el sentido común

Un tercer ámbito, es que con una iniciativa como el *ranking* de notas se busca generar un cambio en las expectativas y el “sentido común” entre los estudiantes y apoderados, y en cómo perciben el sistema educativo y las posibilidades de acceso a la educación superior. Valorar la trayectoria escolar da cuenta de una apuesta que ha sido debidamente fundamentada por la experiencia de los programas de acceso y permanencia a la educación superior, y que señala un camino para rescatar a los mejores estudiantes de todos y cada uno de los establecimientos educacionales de Chile.

Como se decía en la primera parte de este documento, el paso a la educación superior marca una línea divisoria que plantea consecuencias que se suelen proyectar por el resto de la vida. El punto es qué bajo el actual diseño institucional, “*escoger la escuela*” pareciera ser la mejor estrategia para asegurar el acceso a la educación superior. Una medida como el *ranking* de notas, en cambio, postula sencillamente que “obtener buenas notas en una escuela” debería ser la mejor alternativa para acceder a la educación superior. Este es quizá el efecto más abstracto y a la vez más potente al interior de las comunidades escolares, ya que se está juzgando al estudiante por variables que puede controlar, como es su desempeño en la comunidad escolar en que se encuentra, en oposición a aquellas que no controla, tales como dónde estudia.

Parte de la paradoja que el sistema educativo nos ha presentado en los últimos años, corresponde a cómo actualmente el país, te-

niendo las tasas de acceso a la educación superior más altas en su historia, presenta un tan alto grado de insatisfacción en relación a su legitimidad. Sin embargo, la contradicción entre los grandes números y este malestar resulta solo aparente, al constatar que en 350 establecimientos, ninguno de los estudiantes egresados el año 2013 alcanzó 500 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que es el requisito mínimo para estudiar en alguna de las 33 universidades del Sistema Único de Admisión del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH).

El *ranking* de notas en los tres sentidos expuestos –desde el ámbito de la conformación de las élites, la segregación y el cambio en el “sentido común”– es una buena noticia, en la medida que ayuda a escoger a los estudiantes de educación superior entre todos los estudiantes del sistema escolar. Esto, que para otras sociedades puede resultar evidente, sería una política muy valiosa en una sociedad como la nuestra, donde se percibe de manera “viscosa e inquietante” que vivimos en una sociedad de “herederos”.

5. El *ranking* de notas, una aproximación a la calidad y equidad

Los procesos para definir qué estudiantes continuarán sus estudios en la universidad resultan complejos de analizar, si se quiere odiosos e inclusive crueles, dadas las consecuencias que de este proceso se desprenden, en una sociedad con grandes diferencias en la distribución del ingreso como la nuestra.

La principal expectativa que recae sobre un sistema de admisión en términos de equidad, es la capacidad de identificar a aquellos estudiantes que postulan a la universidad con una mayor probabilidad de éxito de manera insesgada en relación con sus características sociodemográficas y garantizar que el sistema de admisión

cumpla con los estándares de calidad y equidad (CTA, 2010; Koljatic & Silva, 2010).

Un sistema de admisión a la educación superior en nuestro país tiene la difícil tarea de evitar dos escenarios. En primer lugar, sencillamente no es admisible que éste sea consistentemente inequitativo con ciertos grupos que quedan sub-representados, como ha sido hasta ahora. Sin embargo, tampoco se puede declarar como deseable un segundo escenario, en que el sistema de admisión resuelva los problemas de una estructura social desigual como la nuestra o que, en otras palabras, se haga política social con un sistema de admisión. Para evitar estos dos escenarios extremos, en lo que respecta a las pruebas de admisión, y parafraseando a Sen (2011), no se pretende alcanzar una situación perfectamente justa, sino sencillamente eliminar las injusticias más notorias.

En efecto, las instituciones de educación superior en su conjunto se enfrentan crecientemente al desafío de asegurar el acceso a una población con antecedentes educativos muy diversos, que dé cuenta de la diversidad existente en el país. En esta línea, “Si una universidad busca crecer en excelencia, necesariamente se debe proponer ser más inclusiva; lo que exige que la *universidad* eduque a los alumnos con más talento académico de todas las clases sociales, etnias y culturas (Gil et al., 2012), acogiendo esta mayor diversidad a través de programas de permanencia.

La situación actual en nuestro país supone la búsqueda de mejores predictores desde una perspectiva de equidad y de calidad, ya que actualmente los talentos parecieran superponerse a los privilegios¹⁴, contradiciendo aquello de que los talentos se distribuyen

¹⁴ Koljatic & Silva (2010), al analizar la legitimidad de los sistemas de admisión en la educación superior, llevan el argumento al extremo, ilustrando un hipotético proceso selectivo que sería eventualmente muy efectivo, pero

por igual en toda la población (Latorre et al., 2009) y la mitad de los estudiantes que ingresan a las universidades del CRUCH no se titula jamás y menos del 10% lo hace en tiempos estipulados originalmente (OCDE, 2009).

Por esta razón, en un sistema escolar como el nuestro: de provisión mixta, segregado académica y socioeconómicamente, con diferentes tipos de proveedores y gran diversidad geográfica, una iniciativa como el *ranking* de notas resulta tan sugerente. Todo lo cual se ve reafirmado cuando se analizan los indicadores de eficiencia mencionados.

Este magro escenario basal, constituye una invitación a explorar nuevas soluciones y rescatar experiencias como las de la Universidad de Santiago (Kri et al., 2013) y de otras universidades que han seguido programas similares bajo su inspiración¹⁵.

Es difícil entender por qué no se han tomado medidas más claras en este sentido; quizá la palabra *ranking* de notas despierte ciertas suspicacias y no sea la mejor para dar cuenta del objetivo buscado. Una crítica recurrente, es que al incluir esta clase de indicadores, se puede llevar la competencia al aula, al clasificar y discriminar

indudablemente cuestionable en lo ético, al señalar que el dominio del inglés o la comuna de origen serían potencialmente muy buenos predictores del éxito en la educación superior.

¹⁵ Existe una red de programas propedéuticos, que liderados por la Universidad de Santiago está conformada por la U. Cardenal Silva Henríquez, la U. Alberto Hurtado, la U. Tecnológica Metropolitana, la U. Metropolitana de Ciencias de la Educación, la U. Católica del Norte, la U. de Tarapacá, la U. Católica de Temuco, la U. de Antofagasta, la U. de Los Lagos, la U. Austral de Chile, la U. de Viña del Mar, la U. Católica de la Santísima Concepción, la U. Técnica Federico Santa María, la U. de Valparaíso, la U. de Magallanes y la U. de Playa Ancha. Asimismo, trabajan procesos de inclusión y mantienen una relación de cooperación con la red de programas propedéuticos, la U. Diego Portales, la U. Católica, la U. de Chile y la U. de Concepción.

estudiantes al interior de su propia comunidad escolar. Sin embargo, se han generado soluciones técnicas que permiten evitar parcialmente esta situación¹⁶.

En lo que respecta al proceso de admisión del año 2014¹⁷, el impacto del aumento del *ranking* de notas se puede verificar en que 1350 estudiantes lograron acceder al sistema gracias al *ranking* de notas, siendo 277 de la Universidad de Santiago. Estos estudiantes son mayoritariamente mujeres, pertenecen a establecimientos municipales y particulares subvencionados y presentan una mayor vulnerabilidad. Pese a que no se altera significativamente la composición del sistema, se produjo una redistribución de estudiantes seleccionados entre las distintas instituciones y carreras universitarias (Larroucau, 2014).

Si bien hasta ahora el impacto del *ranking* de notas es bastante limitado, un sistema de admisión que lo incluya vigorosamente, valorará la heterogeneidad existente en el sistema escolar y rescatará a los estudiantes talentosos académicamente a partir de esta diversidad, mejorando las tasas de retención y titulación oportuna de las universidades, el acceso y la equidad del sistema, sin sacrificar la excelencia (Gil et al., 2012). En otras palabras, es un modo –no único, ni definitivo– de incorporar a quienes de acuerdo a las características de su medio se han destacado y tienen el potencial de enfrentar exitosamente la educación superior, pero

¹⁶ Se ha propuesto evitar la competencia que generaría un ranking en “estado puro”, que considerara la posición relativa de los estudiantes en el aula, puesto que no se quiere contribuir a fomentar el individualismo. La solución técnica ha sido comparar el rendimiento de los estudiantes de acuerdo a la distribución de notas en las tres generaciones anteriores.

¹⁷ En el proceso de admisión 2014 hubo 244.308 estudiantes habilitados para postular, de los que 119.161 postularon y entre los que quedaron seleccionados 95.568 estudiantes.

que actualmente no son detectados y admitidos por estas instituciones, por las deficiencias del sistema de admisión. Incluir esta clase de factores constituye un aporte a la cohesión social, ya que sembrar expectativas en todas las comunidades escolares, sin sesgos de ninguna clase, le da mayor legitimidad al reparto de tareas y oportunidades en nuestra sociedad.

Referencias

Almonacid, C. (2004). "Un cuasi mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile". *Revista de Educación*. Número 333 (pp. 165-196).

Bellei, C., González, P. y Valenzuela, J.P. (2010). "Fortalecer la educación pública: un desafío de interés nacional". En: S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 225-254). Santiago, Chile: Editorial Andros.

Bellei, C. (2013). "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena". *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N°1: 325-345.

Bowles, S. (2008). "Policies designed for self-interested citizens may undermine "the moral sentiments". Evidence from economic experiments". *Science* June DOI: 10.1126/Science. Vol. 320 no. 5883.P. 1605-1609 DOI: 10.1126/science.1152110.

CIEPLAN (1999). "Buenas prácticas de gestión municipal: lecciones y desafíos en cuatro áreas claves: informe final. Santiago". Disponible en: <http://www.dii.uchile.cl/~webmgpp/fondo/Informes/Cieplan.PDF>

Contreras, D., Gallegos, S. & Meneses, F. (2009). "Determinantes del desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa?" *Calidad en la Educación* N°30, julio, 2009 (pp. 18-48).

Corbalán, F.; Ligüeno, S.; González, J. (2009). "Identificación de la Propiedad y Dinámica de la Oferta Educativa Particular

Subvencionada de la Región Metropolitana”. Revista MAD Nro. 20. Mayo de 2009, pp. 110-127. Recuperado en: http://www.revistamad.uchile.cl/20/corbalan_05.pdf

Corvalán, J., Elacqua, G. & Salazar, F. (2009). “El sector particular subvencionado en Chile. Tipologización y perspectivas frente a las nuevas regulaciones”. Proyecto FONIDE N° 69 Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto. Ministerio de Educación.

Cliff, A. y Montero, E. (2010). “El balance entre excelencia y equidad en pruebas de admisión: contribuciones de experiencias en Sudáfrica y Costa Rica”. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010, vol.3 N° 2 (7-28).

CTA – Comité Técnico Asesor de Rectores de las Universidades Chilenas (2010). “Validez diferencial y sesgo de predictividad de las pruebas de admisión a las Universidades Chilenas”. Disponible en www.cta-psu.cl

Cox, C. (2012). “Política y Políticas educacionales en Chile 1990-2010”. Revista Uruguay de Ciencia Política. Vol. 21 N°1. ICP Montevideo.

Gallego, F.; Seebach, C. (2007). “Indicadores de complejidad y resultados en el sector de educación municipal”. En: Matus, T. (Ed.) La Reforma Municipal en la mira: identificando los municipios prioritarios en la Región Metropolitana: complejidad comunal versus condiciones para la calidad de la gestión municipal. Santiago: Expansiva: Observatorio de Ciudades y Escuela de Trabajo Social (PUC), 2007.

García-Huidobro, JE. (2010). “Para hacer pública la educación pública”. En: S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo (pp. 81-100). Santiago, Chile: Editorial Andros.

Gil, F.J. (2006). “Acceso a las universidades. Una propuesta” Foro nacional educación de calidad para todos.

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

Gil, F.J.; González, M., Lobos, A. y Gramsch, E. (2012). "Postulación a la universidad. Inclusión con excelencia: 'el ranking de las notas'". *Revista Mensaje*, octubre, 2012.

Gil, F.J., Paredes, R. y Sánchez, I. (2013). "El ranking de las notas: inclusión con excelencia". *Centro Políticas Públicas*. Año 8, N° 60, mayo 2013. ISSN 0718-9745.

González M., P. (2013). "Rol del ranking de notas en el ingreso a la universidad. Entre el apuro y la incertidumbre". *Observatorio económico* n° 77. Noviembre. Facultad de Economía y Negocios, U. Alberto Hurtado.

González, J., Ligüeno, S., Corbalán, F., Parra, D., Silva, C. (2009). "Gubernamentalidad y provisión educativa privada en Chile. Reflexiones a partir de la identificación de la propiedad y dinámica de la oferta educativa privada en la Región Metropolitana" *Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH)*, de la Universidad de Chile. Recuperado en: http://www.opech.cl/inv/analisis/sostenedores_domeyko_final.pdf

Hopenhayn, M. (2011). "Educación para la cohesión y la movilidad social". En Alicia Barcena y Narcés Serra. *Educación, desarrollo y ciudadanía en América Latina. Propuestas para el Debate*". pp. 119-158.

Koljatic, M. & Silva, M. (2010). "Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU". *Estudios Públicos*, 120 (Primavera 2010).

Kri, F., González, M., Gil, F.J. y Lamatta, C. (2013). "*Ranking* de notas como predictor de éxito en la Educación Superior. Estudio de Caso Universidad de Santiago. Informe Final". Consejo Nacional de Educación.

Larrañaga, O., Peirano, P. y Falck, D. La gestión de la educación municipal y su efecto en los resultados de la enseñanza. En: Marcel, M.; Raczynski, D. (Ed.). La asignatura pendiente: claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile. Santiago: Uqbar Editores, 2009, pp. 99-134.

Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2013). “Efecto de la incorporación del *ranking* de notas en la selección universitaria”. DEMRE Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional. Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile.

Larroucau, T. (2014). “Ranking de Notas. Proceso de Admisión 2014”. Sistema Único de Admisión.

Latorre, C.L., González, L. & Espinoza, O. (2009). Equidad en Educación Superior. Análisis de las políticas públicas de la Concertación”. Fundación Equitas. Ed Catalonia.

Nussbaum, Martha (2011). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Ed. Katz, Buenos Aires.

OCDE (2009). Revisión de Políticas Nacionales de Educación Superior en Chile.

PEARSON (2013). “Informe final Evaluación de la PSU Chile”.

PNUD (2004). *Desarrollo Humano en Chile. El poder: ¿para qué y para quién?* Programa de Naciones Unidas para el desarrollo. Santiago, Chile.

Rahmer, B., Miranda, R. y Gil, F.J. (2013). “Programa de acceso inclusivo, equidad y permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: una política universitaria de acción afirmativa. Prácticas para reducir el abandono: acceso de la educación superior, integración a las instituciones e intervenciones curriculares”. III CLABES. Tercera conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior.

Santelices, M.; Ugarte, J.; Glootts, M., Radovic, D., Catalán X., Kyllonen, P. (2010). “Medición de nuevos atributos para el sistema de

admisión a la educación superior en Chile”. Revista Iberoamericana de Evaluación educativa”. Vol. 3 N°2 (p. 49-75).

Sen, A. (2011). “*La idea de la justicia*”. Ed. Taurus, México.

Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo - SUBDERE (2009). “Tipología: herramienta base para el reconocimiento de la diversidad comunal-municipal”. Santiago, 2005. Recuperado en: <http://www.subdere.cl/1510/w3-article-77035.html>.

Valenzuela, J.P., Bellei, C. & De Los Ríos, D. (2011). “Segregación escolar en Chile” En: ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. p. 209.