



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**EDUCACION SUPERIOR Y MOVILIDAD SOCIAL EN UNIVERSIDADES PRIVADAS DE
BAJA SELECTIVIDAD: EL CASO CHILENO**

Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencias Sociales

OLGA ANGELICA VÁSQUEZ PALMA

**Director:
DR. MANUEL CANALES CERON**

Santiago de Chile, año 2017

RESUMEN

“Universidades privadas de baja selectividad y movilidad social: el caso chileno”

Olga Angélica Vásquez Palma¹. (Autora) Grado obtenido: Doctora en Ciencias sociales.

Profesor guía: Doctor Manuel Canales Cerón.

El estudio indaga en el fenómeno educativo como uno de los elementos de construcción social desde el paradigma complejo; tiene como objetivo analizar el sistema de educación superior universitario chileno en universidades privadas de baja selectividad, en relación a sus implicancias en la movilidad social, desde la perspectiva de sus estudiantes, desertores (expoliados) y egresados. El estudio se enmarca en la metodología cualitativa, utiliza recursos y principios de la nueva etnografía, construye 36 entrevistas abiertas y observación contextual a sujetos, hombres y mujeres de 6 universidades privadas regionales de baja selectividad. El análisis se realiza en base a la teoría fundamentada. Los resultados indican que el sistema universitario de baja selectividad, según los y las entrevistados/as, no produce movilidad social. Ante el quiebre de expectativas, se presentan cinco tipos de sujetos/discursos sociales: sobre-especialización, migración, búsqueda y/o uso de redes sociales, abandono de expectativas y ocupaciones alternativas. Los tres primeros asociados al control subjetivo de los procesos sociales y los últimos dominados por una definición estructural coercitiva. De este modo la transición hacia la movilidad ascendente se encuentra imposibilitada por la desigualdad del sistema.

Palabras clave: Educación superior, movilidad social, educación superior privada, masificación de la educación superior.

¹ Correo: angela191098@yahoo.com

“Temo la falsa claridad de las definiciones: blanco o negro. Hay que abordar la reflexión teórica como una obra del atardecer, que pinta gris sobre gris”

Norberth Lechner (1984)

AGRADECIMIENTOS

Nombrar a la inmensa red que se tejió cordialmente para aportar a este proceso ha resultado muy complejo, al igual que este estudio.

Mis agradecimientos a todos y todas habitan en un lugar tan privado como profundo.

Agradezco:

A todos aquellos que infundieron ánimo en los momentos más complejos.

A quienes ofrecieron su tiempo, hoy siempre escaso, para dar entrevistas, y expusieron sus verdades, dolores, aciertos, desaciertos y reflexiones para contribuir a esta investigación.

A quienes se ofrecieron para conversar, contactaron a sus conocidos y conocidas, argumentando la importancia del estudio.

A quienes colaboraron con las transcripciones, difícil tarea, realizada en el menor tiempo posible, y luego reflexionaron conmigo respecto a lo escuchado.

A la oficina escondite, preparada con dedicación y esmero, por mis amigos Claudio y Mauro en medio de su casa, donde trabajé largas horas protegida del mundo.

Al profesor Manuel Canales, por su aporte en la clarificación de la meta durante todo el proceso, por el trabajo conjunto, por su confianza y apoyo.

A la profesora María Emilia Tijoux, por su apoyo constante y directo.

A Mauro, Natalia, Karina, Claudio y José: los brazos concretos que sostuvieron el apoyo final de la tesis, por poner a mi disposición sus inteligencias múltiples y escasas, corrigiendo, discutiendo, aportando.

A la comisión evaluadora de la calificación de esta tesis, profesores, profesoras: Alejandro Canales, Cristian Bellei, Emmanuel Barozet, María Emilia Tijoux y Manuel Canales, quienes con sus comentarios y críticas fortalecieron el trabajo.

A Andrés que inicialmente me impulsó a retomar el camino del estudio.

A Natalia que se sentó a mi lado acompañándome en silencio, trabajando conmigo, dialogando y preguntando.

A Fernanda que me ofreció teciito y un abrazo cuando me vio muy cansada.

A Mack y Tito, que aunque no saben leer, saben amar y ofrecieron su compañía incondicional y amable.

A Paula Donaire quien siempre contribuyó amable y eficazmente con diversas gestiones durante el desarrollo del programa aun cuando no le correspondiera.

A todos/as aquellos/as que de diversos modos han contribuido a finalizar este proceso.

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. PROBLEMATIZACIÓN	6
2.1. Antecedentes: Evolución del sistema universitario en Chile y su relación con la movilidad social.	6
2.1.1. La universidad colonial en el reino de Chile	6
2.1.2. La Universidad y su rol en la movilidad social en la naciente república.	7
2.1.3. Siglo XX: la demanda por el acceso y el inicio del sueño de la movilidad social	9
Fuente: Elaboración Propia en base a datos de Cruz-Coke, R. (2004). Refiere número de universidades por año de creación.	14
Cuadro N°1: Síntesis evolución histórica de situación de universidades chilenas.....	18
Cuadro de elaboración propia en base a datos históricos de evolución de universidades.....	18
2.2. Problema de investigación.....	19
2.3. Definición de la pregunta de investigación	30
2.3.1. Pregunta de investigación (general):	30
2.3.2. Preguntas específicas:.....	30
2.4. Definición de los objetivos	31
2.4.1. Objetivo General.....	31
2.4.1. Objetivos específicos:.....	31
III. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACION DOCTORAL	32
3.1. Justificación del interés del tema investigado en relación al campo de las ciencias sociales.....	32
3.2. Justificación de que el tema sea objeto de una tesis doctoral.....	32
3.3. Originalidad y novedad de la investigación propuesta tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos.	35
IV. MARCO TEÓRICO.....	37
4.1. Estado del arte	37
4.2. Marco conceptual.....	56
4.2.1. La clasificación y construcción de tipologías de universidades.	57
4.2.2. La educación superior como mecanismo de integración o segmentación social	59
4.2.3. Las clases sociales en la educación superior	61
4.2.4. Estratificación y Movilidad social.....	64
4.2.5. La clase media como objeto de estudio	66
4.2.6. Ocupación, educación y movilidad social	71
4.2.7. Educación, redes sociales y la consecución del logro en la clase media.	71

V. MARCO METODOLÓGICO	75
5.1. Paradigma y consideraciones metodológicas.....	75
5.2. Diseño y método.....	76
5.3. La escucha activa.....	77
5.4. Selección de fuentes.....	78
5.5. Corpus del estudio (unidad de análisis)	78
5.5.1. Muestra	78
5.6. Técnicas de producción de datos	83
5.6.1. Entrevistas	84
5.7. Técnicas de registro.....	86
5.8. Validación de la investigación	86
5.9. Análisis de datos, producción de resultados	87
VI. RESULTADOS.....	90
Red N°1 : “expectativas y aspiraciones respecto de la movilidad social de estudiantes de universidades privadas de baja selectividad”. (Objetivo específico N° 1).....	91
Red N°2 : Mapa de distinciones con que los estudiantes describen y entienden el sistema institucional universitario. (Objetivo específico N° 2)	99
Red N°3: Relación entre historia educacional y opciones de estabilidad y/o movilidad socio-laboral de estudiantes de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N° 3).....	112
Red N° 4: Relación entre historia educacional previa a la universidad y posibilidades o limitaciones en la estabilidad o movilidad socio-laboral de estudiantes de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N°3).....	120
Red N° 5: Significados atribuidos a la condición de pertenecer a la primera generación que accede a la universidad y alcances en integración o segmentación social en estudiantes de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N°4) .	125
Red N° 6: Expectativas y aspiraciones respecto de la movilidad social de titulados de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N°1).....	127
Red N° 7: Mapa de distinciones con que los titulados describen y entienden el sistema institucional universitario. (Objetivo específico N°2).....	134
Red N° 8: Relación que reconocen los/las titulados/as entre sus historias educacionales y las opciones de estabilidad y/o movilidad socio-laboral. (Objetivo específico N° 3).....	145
Red N° 9: Significados atribuidos por titulados en universidades de baja selectividad, a la pertenencia a primera generación universitaria. (Objetivo específico N° 4).....	152
Red N° 10: Expectativas y aspiraciones de personas que abandonaron sus estudios en universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N° 1).....	162
Red N° 11: Mapa de distinciones con que los desertores describen y entienden el sistema institucional. (Objetivo específico N° 2)	167
Red N° 12: Relación historia educativa y movilidad socio-laboral de personas que abandonan estudios de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N° 3)	180

Red N° 13: Significado primera generación que accede a la universidad y alcances en integración o segmentación social en personas que abandonan sus estudios de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N° 4).....	184
Diagrama N°1: Intersección de tipos de sujetos entrevistados y las implicancias de la falta de movilidad social en universidades de baja selectividad.(objetivo N°5).....	184
VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	194
7.1. Alcances finales.....	199
BIBLIOGRAFIA	201
ANEXOS.....	215
ANEXO N°1: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS	215
ANEXO N° 2: ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTAS	220
ANEXO N° 3: BÚSQUEDA SISTEMÁTICA EN BASES DE DATOS	220
ISI Web Of Science	220
Scopus.....	222
EBSCOhost.....	224
SciELO	226
ANEXO N° 4: Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional De Enseñanza	230
ANEXO N° 5: Decreto Con Fuerza De Ley 1, Fija Normas Sobre Universidades..	276

Índice de cuadros

Cuadro N°1 Síntesis evolución histórica de situación de universidades chilenas.....	18
-------------------------------------------------------------------------------------	----

Índice de gráficos

Gráfico N°1 Tipo y número de universidades por año de creación.....	14
Gráfico N°2 Aumento de matrículas según tipo de universidad.....	16
Gráfico N°3 Composición socioeconómica matrícula según tipo de institución.....	24
Gráfico N°4 Expansión de la educación superior universitaria en diferentes regiones (1999-2012).....	46
Gráfico N°5 Porcentaje de inversión en educación superior respecto al PIB.....	50

Índice de tablas

Tabla N°1	Porcentaje de graduados trabajando según universidad año 2012-2016.....	25
Tabla N°2	Tasa bruta de cobertura Educación Superior América Latina.....	47
Tabla N°3	Expansión pública en Universidades de América latina.....	49
Tabla N°4	Entrevistados/as en el proceso de investigación.....	81

I. INTRODUCCIÓN

La educación se ha transformado en el último tiempo en un tema de interés central para diversos actores sociales, entrando en la discusión social, política y académica gracias al movimiento estudiantil, tensionando la relación gobierno, mercado y sociedad civil. Sin embargo, la actual novedad se sitúa en un contexto histórico más amplio. En esta tesis se problematiza el supuesto que considera a la educación superior como una de las herramientas de movilidad social a priori, argumento esgrimido por el movimiento estudiantil para sus acciones políticas y sostenido como promesa siempre presente del gobierno de turno.

La presente investigación plantea por tanto, discutir y analizar dicho supuesto naturalizado en torno a la educación superior universitaria en Chile, ofreciendo un recorrido a través de antecedentes históricos y contextuales, además de contrastar la doxa de la vivencia cotidiana gracias de diversos relatos de hombres y mujeres, quienes a través de su experiencia personal, expresan que tal promesa de movilidad es una ficción que no se materializa. Desde una mirada hacia la estructura se observa como un proceso de construcción paulatina de exclusión, expoliación, y violencia simbólica que ha tenido un devenir histórico, con algunos breves paréntesis.

En la base de estos procesos de exclusión hay condiciones históricas, económicas y políticas de larga data, que confluyeron en la conformación del actual sistema de educación superior chileno con similitudes con otros países, pero con especificidades únicas que son necesarias de explorar, describir y profundizar. Por lo anterior, esta tesis, se propone analizar el sistema de educación superior universitaria en universidades privadas de baja selectividad, en relación a sus efectos en la movilidad social, desde la perspectiva de sus estudiantes, desertores y egresa.

El modelo actual de la educación superior universitaria chilena, asentado en las leyes impuestas por la dictadura militar, ha permitido una creciente cobertura y “democratización” del sistema, según una observación superficial de las cifras. En la actualidad asisten a espacios universitarios los hijos e hijas de quienes generación tras generación formaron parte de la gran masa de excluidos de ese sistema.

Sin embargo, aquello que un día tuvo un considerable valor para el mercado laboral, el otorgamiento de distinción social y las posibilidades de inclusión; en el presente, según el punto de vista de los entrevistados, no cumple con esta promesa; así se responde la pregunta central planteada en esta investigación. En particular, el interés de este estudio se centró en indagar respecto a la permanencia, o cambio, en el significado paradigmáticamente promocional de la educación superior clásica; esto es, si todavía la universidad, en general, sigue connotando, o ya no, la promesa y expectativa de acceso, o permanencia, en las opiniones directivas de la sociedad.

El contexto de la pregunta está dado por el cambio fundamental ocurrido a partir de 1980, que de un sistema de educación superior de alta calidad, bajo alcance y cobertura de alta selectividad (combinando ventajas de clase con méritos académicos), se da paso a un sistema masificado, progresivamente no selectivo. El paso, sin más, de una educación superior del 10 % a un sistema que cubre ahora al 29% (OCDE, 2013); estos datos dan sentido, al menos formal, a un proceso de consolidación de la universalización de la educación terciaria en Chile.

No obstante, son las instituciones privadas de baja selectividad, el lugar principal que la sociedad otorgó a estas primeras generaciones de estudiantes universitarios en su familia, aquí entrevistados, lugar en que se concentra el grueso del aumento de cobertura y de creación de nuevas instituciones con baja regulación estatal, escaso prestigio social y académico.

Siendo el caso una experiencia no solo inédita en Chile, sino que también relativamente nueva en el contexto global –un país en vías de desarrollo, con matriz productiva extractiva, con tasas de educación superior propias de capitalismo desarrollados y de matriz productiva secundaria o de servicios profesionales- hizo necesario que se abordase el estudio desde un enfoque abierto o, si se quiere, exploratorio en el sentido que permiten y exigen los métodos cualitativos. Se buscó levantar la teoría que pueda describir la nueva práctica, a partir de los discursos de sus participantes; de este modo, para la producción del dato se realizó 31 entrevistas de individuos de seis universidades privadas de baja selectividad localizadas en Temuco, Región de la Araucanía, Chile, y para el análisis y organización de los resultados se aplicó el modelo de la teoría fundamentada y la etnometodología.

Respecto a la organización general de este documento se ordena en capítulos. El capítulo I corresponde a la introducción. El capítulo II, desarrolla la problematización, en él se aborda la evolución histórica de las universidades en Chile, con el objetivo de sustentar históricamente el problema, para comprender el paso de una educación superior universitaria selectiva, elitista, a un sistema masivo de alta cobertura, con un fuerte aumento de las instituciones universitarias que son descritas como privadas de baja selectividad, en este capítulo se desarrolla el argumento de la pregunta de investigación que constituye el eje de este estudio ¿Cómo perciben los estudiantes, desertores y egresados de universidades chilenas privadas de baja selectividad la relación entre su educación superior y las posibilidades, o no, y cuales, de movilidad social ascendente?

En el capítulo III, se expone la justificación y relevancia de la investigación para ser considerada de un nivel doctoral. Aquí en lo esencial se argumenta respecto a la vigencia e importancia del fenómeno que se pretende investigar puesto que éste se encuentra en la base de la discusión sobre política educacional chilena, dando cuenta de las expectativas de movilidad social de quienes estudian en universidades de baja selectividad, fenómeno que se presenta como uno de los elementos fundantes de este sistema educativo. El abordaje de este problema es de pertinencia académica pues su desarrollo puede entregar información y

análisis para comprender algunos aspectos importantes de la educación superior en Chile y su papel en la movilidad social de los sujetos.

En el capítulo IV se presenta la fundamentación teórica de la investigación, el estado del arte y el marco conceptual. En él se exponen teóricos clásicos y actuales, de estudios realizados en Chile y en el extranjero respecto a temáticas vinculadas al problema y pregunta de investigación antes formulada.

En el capítulo V se expone el marco metodológico, en él se indica el paradigma en que se sostiene el diseño, y los aspectos teóricos que sustentan el acercamiento al sujeto/objeto de estudio. También se consideran aspectos técnicos y éticos relacionados con la investigación.

En el capítulo VI se exponen de manera detallada los resultados alcanzados a partir de las entrevistas realizadas a 31 personas pertenecientes a seis universidades privadas de baja selectividad con sede en Temuco, región de la Araucanía, Chile. Dichos resultados se organizaron en primera instancia en redes de trabajo con el objeto de facilitar la lectura de sus vínculos y alcances las cuales se presentan de manera descriptiva y comprensiva, guiada en su construcción por los objetivos propuestos en el estudio.

En el capítulo VII se presenta la discusión y las conclusiones que dan cuenta que los estudiantes, desertores y egresados de universidades chilenas privadas de baja selectividad perciben una relación no vinculante entre su educación superior, efectuada en universidades de baja selectividad, y la movilidad social ascendente. A partir de ello, se identifican cinco tipos de salidas ante esta situación que se describen en este capítulo. Las y los entrevistados reconocen, reinterpretan al sistema, desde una promesa a una estafa.

Sin embargo, algunos/as, se sitúan en un paradigma en que el sujeto construye realidad, y en ese desafío se especializan, construyen redes, migran y trabajan. Otros se sienten dominados y sofocados por la estructura y abandonan, dolidos, trabajando en “lo que sea”.

La falta de rigor en las políticas públicas que regulan y controlan la calidad educativa universitaria, además del estado financiero de estas instituciones y el destino de los recursos estatales, desencadenan estrategias individuales de resolución en lugar de ingresar a estrategias institucionales de movilidad social. Finalmente se detalla el marco referencial o bibliografía y los anexos a este trabajo.

II. PROBLEMATIZACIÓN

2.1. Antecedentes: Evolución del sistema universitario en Chile y su relación con la movilidad social.

En Chile, el tema de la relación entre movilidad social y educación superior no es nuevo, ha emergido al debate constantemente en el proceso de construcción de la historia sociopolítica del país y sus bases fundantes. Sus alcances reales deberían observarse en la proporcionalidad de aumento de estudios universitarios, con la emergencia y ampliación de una nueva clase, o grupo social diferenciado en ascenso, tanto en lo relativo a sus aspiraciones, tipos de trabajo, campos de significados de sus acciones sociales y vínculos de parentesco, así como el lugar que ocupan en la sociedad.

La educación y la especialización a través del acceso a estudios universitarios, así como la masificación de estos, permiten análisis retrospectivos de este tipo de instituciones y los sujetos que la componen, respecto a supuestos en que se han sostenido promesas de movilidad social ascendente a partir del mérito, mediante el trabajo especializado y el estudio universitario.

2.1.1. La universidad colonial en el reino de Chile

El inicio del proceso de desarrollo de la educación superior en Chile, parte con la creación de la Universidad de Santo Tomás el año 1622 bajo la tuición de la Iglesia Católica y la corona española; los niveles formativos que allí se otorgaban permitían acceder tanto a cargos eclesiásticos como civiles, el acceso por tanto quedaba limitado a las clases altas con una ideología religiosa en particular, no considerando la inclusión de mujeres ni de las clases subalternas, por lo que se puede deducir que el fenómeno de movilidad social a partir de la incorporación a este tipo de educación no es objetivo de ésta.

Debido a la matriz formativa casi exclusivamente religiosa de esta institución, parte de la sociedad que habitaba el Chile de mediados del siglo XVII, demandó la formación de disciplinas que trascendieran este ámbito, por lo que la corona española fundó la Real Universidad de San Felipe en 1647, ésta se organizó en facultades en cinco áreas del conocimiento, a saber, teología, derecho, filosofía, matemáticas y medicina. Se podría decir que ocurre aquí una primera reforma, ésta se relaciona con la reconceptualización de la universidad y el sujeto que produce esta institución, así como con los campos formativos y de intervención social en que se desempeñaba.

En la creación de esta nueva universidad se expresa claramente el desarrollo de un cambio socio-estructural, que se presenta asociado a campos cognitivos y políticos de la sociedad en que esta evoluciona, en su construcción como estructura a partir de un modelo educativo, e involucra un fenómeno de inclusión y ampliación de cobertura a intereses particulares de la clase dominante.

Por lo anterior se podría afirmar nuevamente que la movilidad social no es objetivo de esta estructura institucional. Sin embargo, los hechos anteriormente descritos, no implican al Estado chileno sino que son el reflejo del proyecto político de la corona española.

2.1.2. La Universidad y su rol en la movilidad social en la naciente república.

El modelo universitario implementado en este periodo funciona hasta 1813, etapa en que ocurre lo que podría llamarse una segunda reforma universitaria en el proceso de implementación de este sistema educativo, sin embargo, representa el primer proyecto institucional universitario del Estado chileno y es un indicador de la sociedad autónoma que se quiere construir a partir de la implementación de esta estructura educativa.

Como consecuencia de la independencia política y administrativa del Estado chileno, se materializa la fundación de la Universidad de Chile en 1843, con un ideario educativo coherente con el contexto republicano naciente; surge por tanto como proyecto de la elite

con el objeto de educarla para que luego esta forme al pueblo, principalmente en aspectos normativos, morales y no para una especialización que mejore su condición económica y laboral, según lo plantea Bello de la siguiente forma:

La instrucción literaria i[sic] científica es la fuente de donde la instrucción elemental se nutre i[sic] vivifica; a la manera qe[sic] en una sociedad bien organizada la riqueza[sic] de la clase más favorecida de la fortuna es el manantial de donde se deriva la subsistencia de las clases trabajadoras, el bienestar del pueblo (...) El fomento, sobretodo, de la instrucción relijiosa [sic] i [sic] moral del pueblo es un deber qe[sic] cada miembro de la Universidad se impone por el echo[sic] de ser recibido en su seno. (Bello, 1843, p. 145,146).

De lo anterior, se observa que en el discurso inaugural de esta institución, se naturaliza la relación vertical entre estos grupos sociales. No hay cabida aquí para acunar un sueño de movilidad social para las personas que por situaciones económicas, raciales y de género, se encuentran en situación de exclusión social en los orígenes de la institucionalidad universitaria, sino más bien, la imposición del dominio de la élite a través del acceso selectivo de sus miembros.

Hacia fines del siglo XIX, e inicios del XX se agudizan las demandas sociales por necesidades básicas en derechos laborales, salud, alimentación, educación en su nivel más elemental por parte del movimiento obrero. Una de las exigencias de esta organización política es la posibilidad de leer y escribir para las clases subordinadas. La sociedad chilena enfrenta una fuerte crisis económica, la estratificación social llega a niveles extremos. En este sentido, Illanes (2010), describe la opulencia de la vida de la clase dominante reflejada en sus casas con estilos de palacios y sus vestimentas, en contraste con la precarización de la vida de la gente común. Destacaba entonces la alta mortalidad infantil y la prevalencia de diversos tipos de enfermedades asociados a las condiciones de vida insalubre. La exclusión de la educación superior es evidente para este grupo social, quedan aún excluidas

las mujeres de clase alta, aunque ocurren varios intentos por educarlas a un nivel de instrucción básica.

2.1.3. Siglo XX: la demanda por el acceso y el inicio del sueño de la movilidad social

A inicios del siglo XX la necesidad de la masificación de la educación se manifestó a través de la promulgación de la Ley de educación primaria obligatoria (LEPO) N° 3654, promulgada el 26 de agosto de 1920, en ella el Estado asume como garante y promotor de la instrucción, desarrollo intelectual y moral de la población nacional, principalmente de la que se encuentra en condiciones de marginalidad, ya como campesinos, o como nuevos pobladores metropolitanos por la fuerte migración campo – ciudad.

Dicho fenómeno se manifestó no sólo para niveles de educación básica, en cual se decreta la masificación, y con ello la reproducción del ideal occidental, la autoridad. Para los jóvenes que debían migrar desde zonas rurales para estudiar, se habilitó lo que se denominó “internados”; allí no se recibía a todos, el reglamento de admisión define así a quienes pueden ingresar a estas instituciones y quienes no:

No se admitirán muy niños, sino de doce arriba y personas que sean de gente noble y de buenas costumbres y los que entrasen serán generalmente hijos de legítimo matrimonio, sino es que sea hijo de algún caballero principal, en caso raro, pero que no sea hijo de india ni de hombres que tengan alguna infamia. (Labarca, A. (1939, p.16).

Los símbolos de estatus, clase y posibilidades de integración a la elite social se limitan y potencian de este modo. Quienes tienen acceso y quienes serán marginados/as a nivel básico, naturalmente no tendrán posibilidad alguna de participar de la educación media y superior.

La apertura de la educación profesionalizante hacia la clase media rural, como así también a las mujeres, es generada inicialmente a través de las denominadas “Escuelas normalistas” que producen las primeras y más eficientes generaciones de docentes en Chile, los cuales son seleccionados para el ingreso a estos estudios, según tres reglas: “deben asegurar limpieza de sangre, no haber sufrido jamás pena infame y no haber ejercido oficio servil” (Labarca, 1939, p.30).

Son estos sujetos los y las encargadas de imponer el ideal civilizatorio de la modernidad, que trae consigo la posibilidad de igualdad a partir del mérito y la propuesta racional iluminista (Labarca, 1939), (Serrano, 1994), (Illanes, 2010). Para ello deben experimentar su propia metamorfosis, debiendo negar en primera instancia su identidad mestiza y asumir la que ha sido otorgada por el Estado para tener un lugar en este nuevo mundo, ello es concebido como un producto de eficiencia de la educación y un claro signo de movilidad social. Para los incluidos la educación comienza a tener un significado de cambio civilizatorio tanto personal como social.

Producto del fuerte impacto que ocasionó en la sociedad chilena la crisis económica originada en Estados Unidos en 1929, denominada la gran depresión; la década del '30 se vio movilizada por una serie de hechos que construyeron lo que se ha denominado históricamente la cuestión social; situación exacerbada por la crisis económica local, debido al fin de la contribución de la economía salitrera en el contexto chileno.

En este periodo histórico se produjo una fuerte inestabilidad social y política en el país. Los obreros y sus familias terminan sin ningún tipo de recursos, sin vivienda o alimentación, migrando en grupos de familias en las calles de ciudades y hacia los campos. Ante tal situación el presidente Ibáñez del Campo renuncia y marcha al exilio. Esta crisis, se acentúa con la sucesión de en menos de un año de un gran número de gobiernos, incluyendo uno de estos que solo duró 12 días en el poder.

En este contexto se genera la aparición de numerosos movimientos sociales, incluido el movimiento universitario de ese entonces.

A lo anterior Lechner, (1988), plantea que es necesario comprender este tipo de crisis desde una mirada política a los temores y anhelos que provocan el estado de las cosas existentes, donde según sus palabras:

La situación social de la región, caracterizada por un estancamiento económico en el marco de una estructura social tradicional y, por otra parte, por una creciente movilización popular, es interpretada como un estado prerrevolucionario. (...) La revolución aparece no sólo como una estrategia necesaria frente a un dramático desarrollo del subdesarrollo, sino como una respuesta respaldada por la teoría social (Lechner, 1988, p.23)

Toda la problemática descrita anteriormente por diversos autores, tales como la lucha social de la clase obrera profundamente precarizada, la demanda educativa, el voto femenino, la falta de vivienda y las malas condiciones sanitarias de la mayor parte de la población; conducen a la sociedad chilena a un estado de descontento social generalizado. Con el fin de mitigar, en parte, la cuestión social surgida producto de medidas proteccionistas del estado chileno, surgen estrategias en las políticas públicas que generan nuevas capas medias urbanas, las cuales tuvieron acceso a la educación superior como respuesta a las numerosas demandas de toda la sociedad chilena en desarrollo.

Entre el año 1967 y 1968 confluyen una serie de factores sociales y culturales que generan la llamada reforma universitaria. Estos pueden identificarse en lo principal por los primeros impactos de la guerra fría a nivel local, la emergencia de grupos críticos a la realidad imperante desde el punto de vista racial y de género, así también organizaciones estudiantiles fuertes con tradición en luchas políticas.

La reforma genera cambios estructurales a nivel de la distribución de poder y autoridad al interior de las universidades, así también, se establece un mayor vínculo con la modernización y los problemas de la sociedad.

Bruner (1986), en el *Informe sobre Educación Superior en Chile*, describe el contexto previo y posterior a la reforma a la educación de 1965, destacando un aumento en la matrícula de alumnos de pregrado universitario y un incremento sostenido del aporte del Estado al financiamiento de la educación superior. En este período se produce una apertura al ingreso de estudiantes a las universidades, iniciándose un proceso de aumento de matrículas universitarias. Así, entre 1967 y 1973 la matrícula crece a una tasa anual de 17,5%, sin embargo, este proceso a diferencia del período actual, es sostenido en la necesidad de profesionales que resolvieran los desafíos de un estado, que se dirige hacia un proyecto de sociedad que se encuentra en un proceso de complejización creciente, con instituciones universitarias reguladas y sostenidas financieramente por el Estado, quien garantiza la educación a aquellos que no pueden financiarla. Esta se sostiene en un modelo financiero que implica un pago de arancel diferenciado, definido por la situación económica de los y las estudiantes. El aporte fiscal por alumno de pregrado pasa de \$181 en 1962 a \$290 en 1974 (expresados en pesos de 1986), y el gasto público en educación superior como porcentaje del PIB pasa de 0,72% en 1960 a 2,02% en 1974.

Es tal vez en este período que se consolidan las bases del sueño de una universidad que contiene una promesa de movilidad social ascendente con un componente meritario, más que una institución que reproduce y perpetúa las diferencias de clases sociales.

2.1.1. El impacto de la dictadura militar en el modelo universitario chileno.

La dictadura militar produce un tremendo impacto en el ámbito sociocultural tanto de la vida universitaria como de la estructura interna de estas instituciones. Las universidades son intervenidas militarmente y sus rectores designados por la Junta Nacional de Gobierno, la mayor parte son militares. Gran cantidad de docentes son despedidos y perseguidos,

acusados de tener alguna filiación política, también sus estudiantes. El sistema de universidades públicas intentó ser desmantelado de manera sistemática.

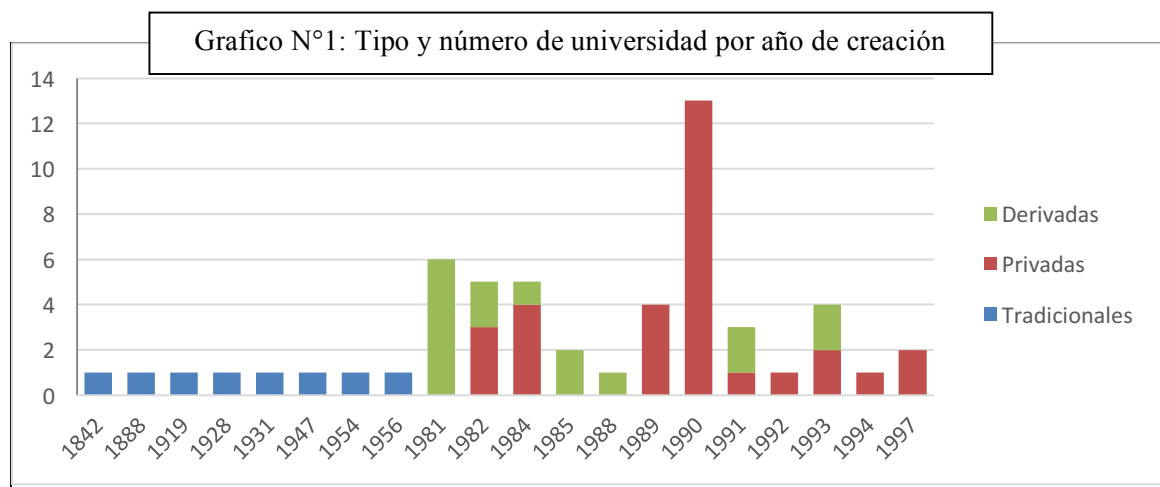
La evolución histórica de las Universidades en Chile, su identidad y su vínculo con el desarrollo social, cultural y político del país es intervenida violentamente por el golpe militar en 1973, al igual que el resto de las instituciones sociales. En este período se inicia y concreta lo que se denomina la contra reforma, las universidades fueron identificadas como agentes de desestabilización social y el cogobierno universitario como el motivo central de una exacerbación de la politización de las universidades.

Al respecto Brunner (2015:35), plantea “el momento del golpe militar coincide con el punto del tiempo en que la educación terciaria chilena comenzaba a transformarse en una empresa masiva”; así el contexto interno y su vínculo con la comunidad tuvo un cambio abrupto al momento del golpe militar, “las universidades fueron puestas bajo control del gobierno militar, las comunidades académica y estudiantiles reprimidas, el gobierno colegial proscrito y el gobierno de las instituciones fue asumido por rectores delegados de la Junta Militar, dotados de amplios poderes” (ibid.), aduciendo como sustento a esta intervención la necesidad de que estas instituciones regresaran a su rol natural “alejada de los ruidos de la calle y centrada únicamente en sus tareas propias de formación e investigación” (ibid.), de esta manera la universidad y quienes allí asisten, deben posicionarse distantes de la problemática social y la comunidad, también los métodos y temas en que se produce conocimiento en esta área.

Otro cambio relevante fue la Ley General de Universidades promulgada por la dictadura militar en año 1981 (ver anexo N°5), esta ley es tremendamente gravitante para el actual modelo universitario, puesto que promueve y permite el surgimiento de universidades privadas y la desarticulación de la red de universidades públicas a nivel nacional; así también insta un nuevo modelo de financiamiento que, a pesar de prohibir el lucro a través de estas instituciones, lo permite, al no regular firmemente el aumento de universidades con calidad académica y la infraestructura adecuada a su función. Dicha

legislación produjo también una tensión que hoy es recurrente en las universidades tradicionales, tal es: ser agentes de producción de conocimiento, promoción de la cultura y desarrollo humano, versus la necesidad de sobrevivencia o autofinanciamiento institucional.

Ocurre entonces un cambio significativo en el número de universidades, éste aumenta de 8 a 25 planteles, (ver gráfico 1). Lo anterior es uno de los productos de la división de sedes de la Universidad de Chile en primera instancia, y luego de la Pontificia Universidad Católica, lo que permite la instalación de las universidades delegadas en las regiones, que se han denominado universidades derivadas (Cruz-Coke, 2004), y a posterior la aparición de universidades privadas. En esa década se llegan a constituir 40 universidades, además de un significativo aumento de institutos de educación terciaria y centros de formación técnica.



Fuente: Elaboración Propia en base a datos de Cruz-Coke, R. (2004). Refiere número de universidades por año de creación.

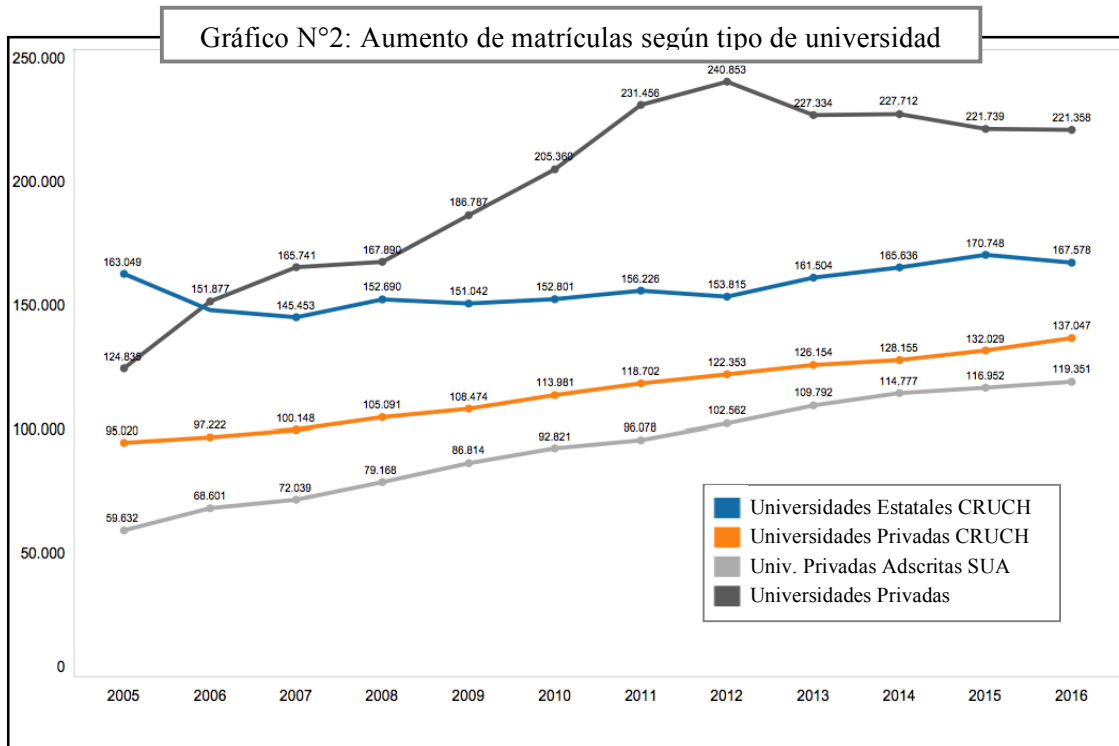
Con este gráfico se quiere destacar, e insistir en que la transformación del Estado chileno generada por la nueva constitución del '80 en el ámbito de educación, repercute en la inexistencia de una clara regulación financiera de las nuevas instituciones (ver LOCE, en anexo N°4). Como se ha dicho, diversos vacíos legales permiten lucrar a través de las

universidades recién formadas (denominadas privadas). Por otra parte, la regulación académica estaba a cargo de las universidades tradicionales, pero, dado el explosivo aumento de los planteles de educación universitaria se hace muy difícil la regulación de la calidad académica de las instituciones emergentes (Mönckeberg, 2005).

Se podría decir que la regulación y control del explosivo crecimiento del sistema universitario no fue planificado, tampoco sus consecuencias en los diferenciales de calidad. En 1990 se crea el Consejo Superior de Educación (CSE), con el objeto de administrar la acreditación de universidades e institutos profesionales y otorgar el reconocimiento oficial a dichas entidades.

En 1999 se crea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP) para diseñar un sistema de aseguramiento de calidad de educación superior y conducir procesos de acreditación, ese trabajo concluiría el año 2006 con la dictación de la ley 20.129 que crea la Comisión Nacional de Calidad (CNA), cuyo propósito es “verificar y promover la calidad de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos y de las carreras y programas de estudios que ellos ofrecen” (Consejo Nacional de educación, 2015).

La situación creada aumentó de manera considerable la cobertura de diversos tipos de instituciones, particularmente las universidades privadas, así la tendencia de matrícula generó una expansión de estudiantes, lo que a su vez aumentará la producción de profesionales que será muy difícil de sostener en el mercado sin precarizar su condición socioeconómica (Ver gráfico 2).



Fuente: Consejo Nacional de Educación (2016)

Producto de la fuerte presión ejercida por las movilizaciones sociales lideradas por estudiantes de enseñanza media y educación superior en el año 2009, fue derogada la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la cual fue reemplazada por la Ley General de Educación (LGE. Ver anexo N°6). Esta última, prácticamente no se refiere a la educación superior en sus principales problemáticas y demandas sociales, que sitúan al eje del cuestionamiento en el lucro.

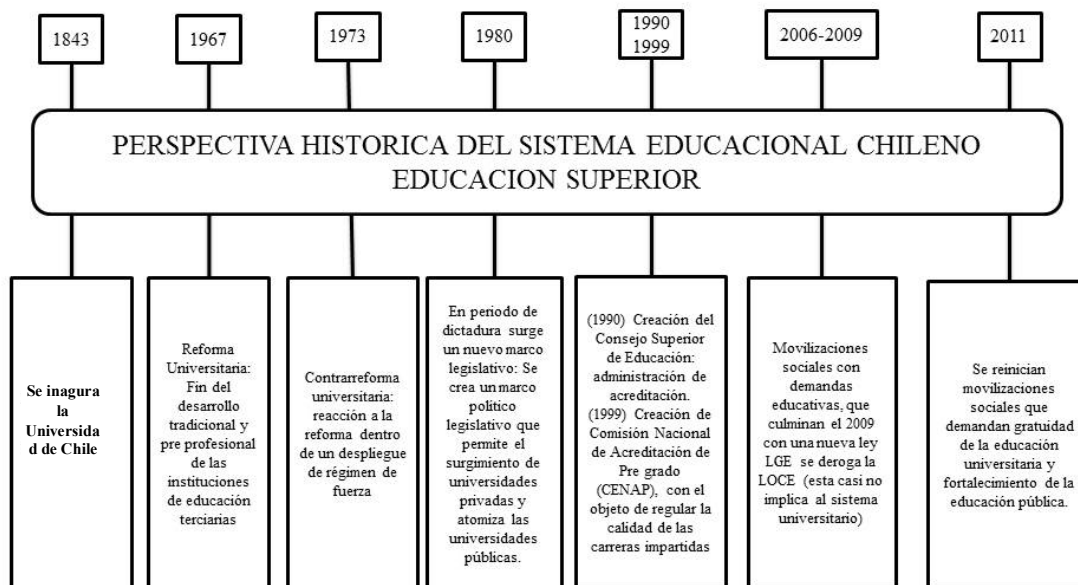
El rol del control de la acreditación de las universidades cae en el nuevo Consejo Nacional de Educación (CNE), el cual reemplaza al Consejo Superior de Educación (CSE), sin embargo, el año 2012 se evidencia una grave situación de desregulación de las universidades al explotar el caso de la Universidad del Mar, que presenta serias irregularidades financieras y académicas que ponen en duda el funcionamiento de la institucionalidad vigente en lo relativo a las acreditaciones y el rol supervisor del Estado chileno.

Dados los antecedentes y la contingencia, la presente investigación planteó interrogantes respecto del sentido real - al menos en lo que así puedan percibir quienes las conocen por dentro, como sus estudiantes - de estas instituciones y de las posibilidades efectivas que abren a caminos socialmente ascendentes. Dicho en otros términos, ¿Dónde estiman los estudiantes que irán y llegarán por esta vía?; ¿Cuál es el mapa de caminos en que vienen y en los que imaginan a futuro, y en los que cabe ubicar, en función de sus percepciones e intereses, al sistema de educación superior universitaria, privada, de baja selectividad?

No debe olvidarse que ésta es la primera generación que masivamente, y hasta mayoritariamente asiste a la educación superior, y que dentro de ella, el peso social y estadístico lo pone, ahora como nunca antes, esta esfera nueva de instituciones y estudiantes. Cabe decir además, que este fenómeno siendo inédito en Chile, en algún sentido también lo es a nivel global, pues no se conoce otra sociedad con la matriz productiva chilena que haya dado un salto educacional de esta magnitud y sentido.

En la actualidad, y no sólo desde el Movimiento estudiantil del 2011, pero sobre todo a partir de él, ha tomado cuerpo una discusión radical sobre la legitimidad y consistencia de este proceso y sus instituciones privadas -de hecho, en la actualidad hay universidades sometidas a procesos judiciales por falseamientos de acreditaciones académicas o por transgresiones por extracción privada de recursos (lucro)- en este sentido, esta tesis buscó conocer la deriva en que estas instituciones y este estudiantado, han entrado cuando estas interrogantes se han hecho, en una cara al menos, de sentido común.

Dicho proceso se realizó preguntándose por las expectativas y aspiraciones de un estudiante terciario no selectivo, adentrándose en los relatos en que esta experiencia toma su sentido biográfico y social, indagando en sus autobiografías, las cuales en suma, recogieron y reinterpretaron esta experiencia. Al respecto, se presenta un cuadro de síntesis histórica que pretende posicionar el inicio del sujeto social que se pretende abordar.

Cuadro N°1: Síntesis evolución histórica de situación de universidades chilenas

Cuadro de elaboración propia en base a datos históricos de evolución de universidades.

El cuadro anterior refiere en términos generales, los principales hitos históricos que impactan la evolución del sistema de educación superior universitaria de Chile; o visto de otro modo, los impactos que ha tenido esta institución, tanto en su marco regulatorio como en el financiero.

Lo anterior no excluye la serie de hechos significativos para el desarrollo de este sistema ocurridos en el lapso entre 1843 -1967. Entre ellos la creación de nuevas universidades que actualmente conforman el eje de las llamadas universidades tradicionales. Este aumento obedeció principalmente a dos motivaciones, la carencia de universidades en provincias y la necesidad de promover nuevas líneas ideológicas en profesionales. Es el caso de la Universidad Católica de Chile que fue creada como alternativa al tipo de educación laica existente. Así también, la incorporación de la mujer a los estudios de educación superior universitaria en 1877, a partir de un decreto conocido como Ley Amunátegui en que se

permitió el ingreso de mujeres a la universidad, en 1960 la cantidad de mujeres educadas en la universidad era más de 8000 (Biblioteca nacional de Chile).

Lo anterior producto, por una parte de los cambios sociales y políticos anteriores a 1973, y luego, por otra, del cambio estructural ocurrido en la sociedad chilena producto de la dictadura militar, evolución que se ve reflejada en el cambio de la normativa legal de las universidades, en cuyo proceso el estado pasa de ser garante de los derechos educativos de la educación superior, a un estado subsidiario.

Dicho proceso, y su nueva legislación atomiza el sistema público y permite el surgimiento de nuevas universidades que, si bien aumentan la cobertura, su falta de regulación, permite el lucro prohibido en lo formal, pero ejecutado a través de diversas acciones que burlan el marco regulatorio, produciéndose de este modo una extrema diversidad de calidades entre los distintos sistemas universitarios.

2.2. Problema de investigación

En Chile el ingreso a la universidad desde la doxa, ha tenido implícito el sueño promocional de las distintas generaciones y clases sociales de menores ingresos; en el discurso de estos grupos sociales llegar a ser profesional es “llegar a ser alguien”. Por su parte, la elite desde la institución universitaria, ha ofrecido como aporte al desarrollo de la sociedad la superación de las castas y la preparación en campos especializados de los/las mejores, independiente de su condición socioeconómica, clase social, género y cultura a la que pertenecen, con una promesa meritória para el ascenso o su permanencia en él, en ello subyace un concepto y rol de Universidad que ha sido aparentemente compartido hasta ahora.

Lo anterior puede haberse limitado a ser una promesa discursiva, al menos en las últimas décadas, las actuales demandas estudiantiles así lo afirman, por tanto se cuestiona a las

instituciones de educación superior universitaria tanto por su elitización como por posicionar al lucro como eje ilegítimo de sus funciones.

La Ley General de Universidades promulgada por la dictadura militar en año 1981, marca un giro tanto en la organización interna del sistema universitario, como en el vínculo con la sociedad. El surgimiento de las universidades privadas posiciona a las instituciones, a las carreras universitarias y al estudiante en una situación de mercancía en transacción; surge en el lenguaje académico las denominadas “carteras de alumnos”, con potentes campañas publicitarias que invitan a concretar el sueño de obtener un título con mayores facilidades (Mönckeberg O. 2005). Este cambio implica también un considerable aumento en la cobertura de este nivel de estudios, así mismo, complejiza el proyecto de universidades públicas que se debaten entre el autofinanciamiento y el proyecto de servicio a la comunidad y la producción de conocimiento, lo que lleva a pensar en un proceso de cambio en la conceptualización de la universidad y su vínculo con la sociedad.

Tales fenómenos implican transformaciones de orden estructural, tanto en el ámbito financiero como en el considerable aumento en el acceso de estudiantes a la universidad. Esto último habitualmente se considera como un aporte sustancial a la movilidad social, considerando que los estudios universitarios implican necesariamente una mayor rentabilidad en los ingresos de los/las sujetos.

Sin embargo, frente a ello se hace necesario plantear si existiese una relación estrecha entre movilidad social y educación superior universitaria, esta se debería evidenciar en una correspondencia directamente proporcional entre el aumento o disminución de cobertura e indicadores de igualdad social, lo que a continuación trata de explicarse más claramente.

Siendo un tópico el que la educación fue, en muchos casos, pensada como un camino de movilidad social, y en el que la Universidad, o la educación terciaria constituía el lugar de mayor prestigio, rodeado de su valor científico académico en una época, como la antaño reciente, centrada en la razón y la misma ciencia, podían abrir a cualquiera, según la

promesa, acceso a los puestos de integración plena. Así por ejemplo en el clásico relato de Martín Rivas, en la novela social, o el sistema Instituto Nacional-Universidad de Chile, estas instituciones, trasuntaban ambas la idea de una democratización por el conocimiento. Ser profesional significa de modo inequívoco ser de los integrados: como los señoritos o clases dirigentes de antes, ahora también, como clases medias ilustradas. De hecho llegó a ser signo de clase media, la tradicional, esta sería la conexión con el título y el saber universitario. Con todo, así funcionaba el concepto, cuando la universidad era, sin embargo, objetivamente selectiva y excluyente, por no decir fuertemente clasista en su composición.

La mayoría de los y las estudiantes seguía proviniendo de la misma clase media ya asentada o incluso de las clases superiores que, aunque escasas, nunca dejaron de estudiar en ellas. Por eso es tan significativo la calidad de la educación de entonces, como la escala elitaria o de minoría con que se gestionaba. La universidad era sí para los mejores, y casi todos ellos parecían provenir de las mismas clases.

El gran cambio operado por el “modelo chileno universitario”, mediante la liberación de un mercado de expectativas educacionales y oferta de servicios en el campo terciario, apoyado en la práctica del lucro, encubierto y así más generoso, y al final por el propio Estado que avalaba el endeudamiento de los estudiantes en la banca privada (a un polémico, escandaloso, 6% que todavía resuena como un icono de la pureza y la dureza del aquel modelo y relato), venía a importar una transformación radical de lo anterior.

La educación universitaria, de ser una opción de elite -que articulaba un privilegio de casta con un derecho o mérito académico- pasó a ser una opción de masa. Pero en el paso -es el centro de esta tesis- algo ocurrió con la unidad conceptual y referencial de lo universitario: si antes universidad significaba inequívocamente una institución prestigiada y prestigiante, que acreditaba para participar de la elite mediante el conocimiento profesional de excelencia, y para el efecto todas las universidades valían por igual en esa promesa básica; en la actualidad universidad significa, hasta en el habla común y en el lenguaje

institucional, al menos dos partes disjuntas: las selectivas, que mantienen el concepto y la referencia previa, y las no selectivas que, precisamente por eso, arriesgan una pérdida también de los prestigios que aquella selección administraba.

Es una partición gruesa, pues dentro de cada una de esas categorías pueden establecerse otras tantas distinciones, y aún más entre las carreras, y el tipo de carreras y estudiantes que las cursan. De hecho, hay también casos fronterizos o extraños respecto a esta pauta, siendo universidades “privadas” o nuevas, que sin embargo acceden al modelo selectivo. Nuestra referencia entonces no es solo esta condición institucional jurídica, sino sobre todo académica: nuestra referencia son instituciones de baja o nula selectividad, esto es, que se ofrecen y reciben a estudiantes que por distintas razones no podrían postular o ingresar a las universidades clásicas. Es la inclusión -por pago diferido, más lo que acuñaron en el borde del exceso, como copago actual- de los excluidos por puntaje.

Así se genera la paradoja de que en la sociedad chilena los estudiantes de sectores bajos deban estudiar en las universidades privadas, mientras los hijos de las clases medias tienden a beneficiarse de los privilegios de la universidad pública; esto prueba por lo demás algo interesante: conocida la tendencia a la auto segregación de la oligarquía chilena, sorprende que no haya seguido la misma vía, por lo menos no hasta ahora de modo masivo, en la educación superior: ocurrió que su propio invento –la educación privada- no terminó nunca de funcionar como la universidad que querían para sí.

Siendo así que se ha hecho y fijado por el sentido común y la institucionalidad, y el mercado, una diferencia entre universidades selectivas (tradicionales, siempre con nombre) y las de baja selectividad (privadas, donde el nombre importa menos), esta tesis indaga en los términos en que los sujetos estudiantes conciben su propio ser social universitario y la representación que tienen de las instituciones en las que estudian. En particular, se interesó en analizar la perspectiva con que abordan la cuestión de la movilidad social.

La evidencia demuestra que en las últimas décadas en Chile la cobertura de la educación superior universitaria ha aumentado de manera significativa; en este sentido, el Informe “Revisión de Políticas Nacionales de Educación, La Educación Superior en Chile” realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial para la Reconstrucción y el Desarrollo/ Banco Mundial (2009:13), plantea que “los porcentajes de matrícula de estudiantes de los dos quintiles de ingreso más bajo, han aumentado en un factor cinco”.

Del mismo modo, según datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) la cobertura de educación superior aumentó desde 16% en 1990 a 37,5% en 2003; sin embargo, en un análisis más específico de la CASEN (2009), entrega datos en que se evidencia que la cobertura de educación superior para el quinto quintil de ingresos prácticamente cuadruplica la cobertura de las personas provenientes del primer quintil, alcanzando ésta a 19,8% y la del más altos ingresos llega a 77,5%. Los datos indican un aumento progresivo de cobertura según aumentan los ingresos; de este modo, para el segundo quintil es de 26,5%; para el tercero 32,5% y para el cuarto quintil 47,0%.

Vidal M., Vidal P., Morales C., (2014), plantean la mantención de estas tendencias en los años 2011 – 2012, manteniéndose el quinto quintil con mayor presencia de ingreso a universidades que el primer quintil, según se representa en el gráfico N°3:

Gráfico N°3: Composición socioeconómica de matrícula según tipo de institución

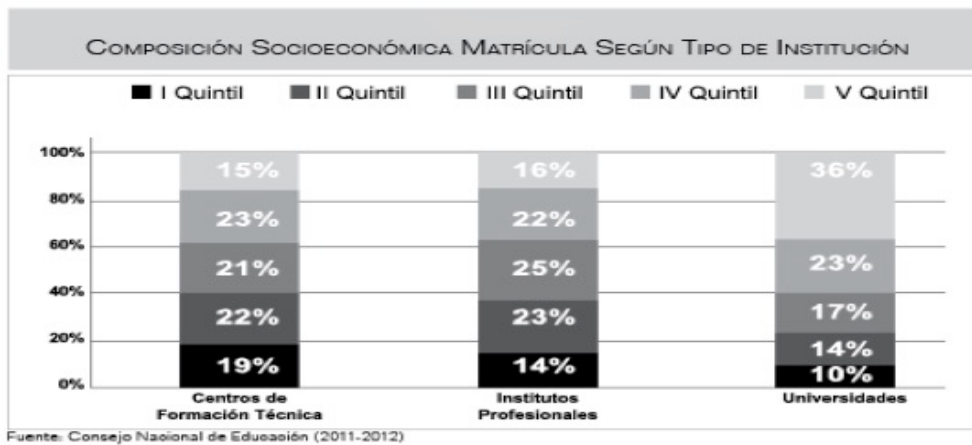


Gráfico de Vidal M., Vidal P., Morales C., (2014)

Según datos de la CASEN (2013), la cobertura universitaria sigue aumentando, así, seis de cada diez personas del quintil de mayores ingresos asisten a la educación superior, en el caso del primer quintil lo hacen tres de cada diez personas. Sin embargo, el aumento en la cobertura de los quintiles superiores tienden a la saturación, no así los más bajos que continúan en aumento.

Otro elemento no menos relevante en esta discusión, es la diversidad de calidad de las instituciones universitarias y las potenciales consecuencias en la movilidad social de los estudiantes que se vinculan a las identificadas como de menor calidad académica, puede surgir la paradoja de una promoción discriminatoria por parte de esta institución social que ofrece ascenso meritório.

Respecto a la homogeneidad de la calidad en la educación superior, diversos estudios entre ellos el de America Economic Intelligence (2010), dan cuenta de una gran diferenciación entre las Universidades chilenas, aquellas de primer nivel son también las de mayor selectividad de sus estudiantes, a las que, según Meller (2010) van de modo principal jóvenes provenientes de los colegios de Santiago con los más altos pagos de colegiaturas. Así mismo, sostiene que el índice de calidad de estudiantes coincide con el índice de

calidad docente, y estos a su vez con las universidades de mayor prestigio lo que podría contribuir a la mantención de la diferenciación de clases.

De acuerdo a lo anterior, existen pocas probabilidades que personas provenientes de disimiles orígenes socioeconómicos logren ingresar a una misma universidad y más aún logren egresar de universidades comunes.

Por otra parte, según datos aportados por el Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016) en el Buscador de Empleabilidad, existen diferencias en las probabilidades de encontrar trabajo entre las carreras de distintas universidades, una de ellas, a modo de ejemplo, lo constituye el caso de la carrera de Medicina Veterinaria, cuyos estudiantes presentan diversos porcentajes de empleabilidad al año de egreso, según se observa en la tabla N°1:

Tabla N° 1: Porcentaje de graduados trabajando según universidad año 2012- 2016.

Universidad	% graduados trabajando al año de titulación	
	2012	2016
Austral de Chile	80.7	77.6
Católica de Temuco	78.0	74.5
De Chile	78.0	73.8
De Concepción	75.0	70.9
Iberoamericana de Ciencias y Tecnología	68.2	70.7
Santo Tomás	62.9	61.1
De las Américas	45.2	50.0

Fuente: Buscador de empleabilidad MINEDUC 2012 – 2016

La asociación de estos datos correspondientes a una carrera en distintas universidades, nos permite hacer una relación inicial de los resultados de empleabilidad de distintos tipos de

universidades; los mejores resultados se asocian a instituciones tradicionales, con existencia anterior a la promulgación de la Ley General de Universidades, a excepción de una de ellas que es clasificada como derivada de una tradicional, también con existencia previa al año 1981.

Una comparación de las mismas universidades de los datos expuestos en la página de empleabilidad de los años 2012 y 2016, presenta una disminución en los porcentajes de profesionales empleados.

Así también, los años en que esta carrera en diversas universidades ha sido acreditada también varían, aquí el ranking es liderado por la Universidad de Chile cuya acreditación es por siete años, le sigue la Universidad de Concepción y la Universidad Austral de Chile por seis años; luego la Universidad Católica de Temuco, por cinco años; la Universidad Santo Tomás por cuatro, posteriormente la Universidad de Las Américas y la Universidad Iberoamericana acreditadas por tres años. En este caso, también existe una marcada diferencia en los años de acreditación de una carrera por tipo de universidad, las que tienen existencia como universidad anterior al año 1981 acreditan por más tiempo: siete a cinco años. Las que surgen posteriores a esta fecha acreditan por cuatro y tres años.

Según la misma fuente, sus aranceles también varían en un rango aproximado al 20% entre el mayor costo correspondiente a la Universidad de Concepción y el menor costo de la Universidad Santo Tomás.

Por otra parte, el promedio de ingresos de los titulados de las distintas universidades, igualmente presenta diferencias, según el portal del Ministerio de Educación de Chile (2015), en su apartado de empleabilidad, la carrera de antropología en el año 2014, presentó un ingreso promedio de \$638.387 al primer año de titulación (cohorte titulados 2010, 2011, 2012), y \$890.876 al quinto año de titulación (cohorte titulados 2006, 2007). Sin embargo, el 10% de los egresados gana \$1.631.104 y un el 25% de los egresados percibe ingresos correspondientes a \$ 269.378. Los tramos diferenciales son demasiado importantes como

para ignorar la necesidad de un análisis cualitativo que de indicios de aquello que sustenta esta desigualdad.

Los datos anteriormente expuestos no muestran coherencia entre lo que dice hacer la universidad por la sociedad y los resultados que hoy día se observan en Chile.

La gran heterogeneidad de la calidad de las instituciones universitarias podría no permitir que el aumento de cobertura tenga impacto en la igualdad de oportunidades, ello admite dudar si el actual sistema universitario chileno cumple con las expectativas que se han promocionado desde sus orígenes, y de acuerdo a las evidencias se observa una contradicción: si la cobertura aumenta y la desigualdad de ingresos y segregación aumenta, o no disminuyen en forma significativa, entonces la educación superior universitaria no está disminuyendo desigualdades sino promoviendo la discriminación. Por lo mismo, podría pensarse que existe un problema de diseño estructural o una modificación en la conceptualización y objetivos de la universidad en tanto institución social, ello sumado a la diversidad de calidades y las fallas del sistema en función de su control generan un problema social que recién se avizora producto de las demandas sociales.

El dilema principal que se produce en la asociación entre movilidad social y educación superior universitaria es que podría existir una potencial unión entre un cambio de conceptualización de la Universidad y su vínculo con la sociedad, con la consecuente limitante en la movilidad social de los estudiantes producto de una promoción discriminatoria de los distintos segmentos sociales.

Hoy ante la evidencia de los datos parece conveniente preguntarse por los aportes cuantitativos y cualitativos del sistema universitario chileno respecto de la movilidad social, resulta relevante para las ciencias sociales abordar este tipo de procesos en su aspecto de producción de conocimientos, pudiendo contribuir desde la ciencia aplicada al desarrollo de políticas públicas pertinentes a los problemas de la contingencia social.

En este sentido, se puede observar que pese al gran aumento de cobertura universitaria en Chile, los indicadores económicos internacionales (GINI) y nacionales (CASEN) dan cuenta de una sociedad altamente estratificada y desigual; lo anterior ha llevado a un replanteamiento de una serie de procesos internos y externos que se están desarrollando en la institución universitaria chilena, siendo uno de sus ejes el enfrentar la desigual distribución de riqueza y capitales cognitivos y su relación con la diversidad de calidades en la formación universitaria chilena. Esto ha tratado de abordarse desde la formación de estructuras como los propedéuticos, becas especiales para personas que estudien pedagogías con altos puntajes, entre otros; políticas de las cuales, por ser recientes, se comienzan a observar sus resultados sistematizados y analizados.

De acuerdo a lo anterior, se puede afirmar que la estructura actual de la educación universitaria chilena, sus procesos, procedimientos y resultados en torno a la promesa de movilidad social se encuentra en un fuerte proceso de cuestionamiento y cambio. Para enfrentar estos procesos y conocer con mayor profundidad la situación del sistema universitario chileno, se hacen necesarios estudios que nos permitan abordar perspectivas profundas y acotadas de los actores sociales que construyen y observan esta realidad, los cuales pueden ser de gran utilidad para la implementación de políticas públicas ventajosas para dichos sujetos.

En relación con esto, desde el punto de vista conceptual, para comprender la complejidad del fenómeno que desarrolla la relación entre la movilidad social y la educación superior, es necesario incorporar distintas voces que vayan más allá del lenguaje numérico y de la construcción teórica naturalizada de traslado de quintiles socioeconómicos intra e inter generacional como producto de un tránsito universitario.

Por otra parte, existe una comunidad educativa a la cual se dice movilizar, que es objeto de diversos procesos de intervención y sobre la cual actúan las diversas políticas públicas implementadas, orientadas a resolver la situación de crisis institucional tanto en el ámbito

financiero, como en la diversidad de calidades educativas que permite el actual sistema en funcionamiento.

Dicha comunidad educativa del sistema universitario chileno puede aportar significativamente a la construcción de conocimiento enseñando su experiencia vivencial del fenómeno de movilidad social asociado al tránsito universitario, además, permite comprender el fenómeno desde otra perspectiva. Las universidades a las que accede el/la sujeto que proviene de una educación previa que ha sido marcada por la exclusión y la diferenciación de calidad de conocimiento, al parecer ingresan a universidades que mantienen esta marca.

Este puede ser uno de los aspectos que influyen en mantener la barrera estadística en indicadores de desigualdad en Chile. Respecto a la educación básica y media Weinstein y Muñoz (2010:142), plantean “Los alumnos vulnerables obtienen los peores resultados. Existe una cruel distribución socioeconómica de la calidad: a mayor pobreza, menores aprendizajes”. Lo novedoso de este aspecto, ha sido dialogar con aquellas personas que se han incorporado al proceso de educación universitaria, superando una serie de dificultades y trabas impuestas por la sociedad, llegando a niveles que no estaban previstos por la historia personal y social, que han se encuentran estudiando, han abandonado el sistema, o se han titulado.

En este sentido, dado los diferenciales de calidad institucional y control del desarrollo financiero del sistema universitario chileno, el objetivo de lograr movilidad social a través de su integración a este nivel educativo, puede ser logrado o no, por lo que resulta importante consultar a sujetos respecto de la vivencia de movilidad social en universidades en que se desconoce si estas tienen los recursos necesarios para potenciar a estas personas, vale decir, universidades de baja selectividad, según clasifica Meller (2010) a instituciones de educación superior que exigen bajo puntaje de ingreso o no lo exigen.

2.3. Definición de la pregunta de investigación

En esta investigación se propuso responder las siguientes preguntas de investigación:

2.3.1. Pregunta de investigación (general):

¿Cómo perciben los estudiantes, desertores y egresados de universidades chilenas privadas de baja selectividad la relación entre su educación superior y las posibilidades, o no, y cuales, de movilidad social ascendente?

2.3.2. Preguntas específicas:

¿Cuáles son las expectativas y aspiraciones (respecto de la movilidad social) de los estudiantes, desertores y egresados de las instituciones privadas de educación superior universitaria de baja selectividad?

¿Qué relación reconocen (los estudiantes, desertores y egresados de las instituciones de educación superior privada no selectiva) entre sus trayectorias educativas y las opciones de estabilidad y o movilidad socio-laboral?

¿Cómo significan comparativamente, respecto a dichas opciones, a los distintos tipos de universidades?

Siendo la primera generación que accede masivamente a la educación superior no selectiva, ¿Cómo interpretan esta nueva situación y que alcances le reconocen en la integración o la segmentación social?

2.4. Definición de los objetivos

2.4.1. Objetivo General

Analizar el sistema de educación superior universitaria en universidades privadas de baja selectividad, en relación a sus implicancias en la movilidad social, desde la perspectiva de sus estudiantes, desertores (expoliados) y egresados.

2.4.1. Objetivos específicos:

2.4.2.1. Identificar y describir las expectativas y aspiraciones, respecto de la movilidad social, de los estudiantes, desertores y egresados de las instituciones de educación superior privada de baja selectividad.

2.4.2.2. Describir el mapa de distinciones con que los estudiantes/desertores/egresados describen y entienden el sistema institucional. Se trata de conocer las clasificaciones y tipologías con que se observa el campo universitario y el lugar en él de sus instituciones.

2.4.2.3. Determinar la(s) relación(es) que reconocen (los estudiantes, desertores y egresados de las instituciones de educación superior privada no selectiva) entre sus historias educacionales y las opciones de estabilidad y o movilidad socio-laboral.

2.4.2.4. Identificar en los sujetos investigados, los significados atribuidos a la condición de pertenecer a la primera generación que accede a la educación superior universitaria privada de baja selectividad y sus alcances en la integración o la segmentación social.

2.4.2.5. Comprender la interpretación de los sujetos investigados respecto a la cuestión de la movilidad social y la educación superior en Chile.

III. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACION DOCTORAL

3.1. Justificación del interés del tema investigado en relación al campo de las ciencias sociales.

Esta tesis tiene un aporte potencial en el campo sociopolítico de la educación superior, el fenómeno que se investigó, es parte de la base de la discusión sobre política educacional chilena. Profundiza en un área donde es necesaria la reflexión y debate respecto al conocimiento acumulado, además permite la vinculación interdisciplinaria de los resultados de diversas investigaciones.

El abordaje de este problema es de pertinencia académica, pues su desarrollo puede entregar elementos de análisis necesarios para comprender algunos aspectos importantes de la educación superior universitaria en Chile y su papel en la movilidad social de los sujetos en la actualidad. Las expectativas de movilidad social de quienes estudian en universidades privadas de baja selectividad, es uno de los elementos claves de la problemática actual de este sistema educativo, allí se identifica un punto de tensión en la estructura universitaria y su supuesto de promoción social.

A partir de su reflexión epistemológica de la relación circular sujeto-estructura, puede contribuir a la construcción de conocimientos o a generar más interrogantes respecto al aporte de la construcción de una sociedad meritaria de este tipo de instituciones.

3.2. Justificación de que el tema sea objeto de una tesis doctoral

En las últimas décadas, a nivel global se han observado acelerados y sustantivos cambios en las instituciones de educación superior. Tales procesos han sido objeto de importantes debates académicos, revelando interesantes procesos de auto observación en entidades de producción de conocimiento para la sociedad y cultura occidental.

En Chile en particular, la evolución del sistema educativo universitario ha sido compleja, sus principales cambios fueron implementados en un escenario en que las políticas públicas fueron impuestas por un modelo político dictatorial. Hoy, situado en un contexto mundial de globalización creciente, el modelo está en cuestionamiento desde diversos sitios, uno de ellos es el descontento ciudadano, expresado en movimientos de protesta; así también desde los gobiernos universitarios, a través de instituciones como el Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), y la Asociación de Universidades no Estatales (G9), se ha manifestado una postura crítica a la nueva ley de financiamiento de las universidades chilenas, entre otros aspectos. Sin embargo, el aumento de cobertura universitaria, con el consecuente impacto en la cantidad de profesionales y la capacidad o incapacidad del mercado para absorberlo, así como sus implicancias en la movilidad social de este proceso, no ha sido de recurrencia en las investigaciones, dado que es una consecuencia relativamente nueva posible de ser analizado.

Por otra parte, durante la evolución del actual sistema universitario, se ha observado el quiebre de universidades autorizadas en su funcionamiento por el Estado chileno, casos fuertemente comentados tales como la Universidad Temuco en 1998; la Universidad de la República que solicita la quiebra el año 2010 (sin embargo, en la actualidad continúa activa en sedes regionales); la Universidad del Mar quiebra el año 2012. Todas estas instituciones universitarias provenientes del sistema privado, han dejado en la indefensión a numerosos estudiantes, funcionarios académicos y no académicos, sin que el Estado garantice los derechos de los sujetos que las constituyen.

La creación de carreras con grandes promesas de inserción laboral tales como criminalística, o perito forense, que luego tuvieron egresados sin posibilidad alguna de trabajo, hacen que la observación profunda y sistemática de estos procesos sea necesaria. El fenómeno social que se observa analiza el supuesto que permite el funcionamiento mercantil de estas instituciones, desde el sentido común y también desde el resultado de investigaciones de economistas como Meller (2010), entre otros, se ha establecido la Universidad es una de las instituciones que ofrece mayores posibilidades de movilidad

social y ascenso meritório, sin embargo, pareciera observarse que el Estado se somete al mercado, y este no ofrece mecanismos que regulen la calidad de las Universidades como ofrece la economía de libre mercado. Tal parece que más bien a través de las instituciones de educación superior se modela los límites de aquellos que no deben entrar al salón de los privilegiados.

Lo anterior hace de este fenómeno social un escenario privilegiado para observar procesos de construcción social desde sus actores. El caso chileno, se diferencia con otros modelos universitarios latinoamericanos, en lo relativo al aumento exponencial de las universidades privadas y casi nula expansión de universidades públicas. En el resto de los países latinoamericanos ocurre el fenómeno contrario, aumentan las universidades públicas principalmente, quedando el Estado como ente garante y el mercado como demandante de profesionales de nivel superior. Tales diferencias con la región, ponen de manifiesto la relevancia de la observación cualitativa del sistema universitario de Chile, con relación a sus implicancias e impactos en la construcción de los significados de este proceso en la vida cotidiana de quienes los vivencian.

La observación de este fenómeno y sus implicancias tanto en sus actores como en la estructura, tiene la condición del alejamiento de la doxa a partir de la introducción en ella, de este modo permite realizar procesos reflexivos profundos a un/a investigador/a social, contribuyendo tanto en el hacer y pensar la ciencia en general y las ciencias sociales en particular, así como al desarrollo del conocimiento humano.

En este caso se abordó un aspecto central en el proceso de educación superior formal, que profundiza respecto del sistema de educación superior en universidades privadas de baja selectividad, en relación a sus efectos en la movilidad social, desde la perspectiva de sus estudiantes.

La investigación se inserta en la problemática educativa descrita, en el sentido de incorporarse a la indagación y la generación de propuestas que apunten a mejorar la calidad

y equidad en la educación que los estudiantes más desfavorecidos tienen y conocer de sus procesos de construcción de conocimiento respecto la oportunidad o la problemática de posibilidades de movilidad social generada al aumentar la accesibilidad de la educación a sectores antes marginados de ésta.

Finalmente, se puede afirmar que el fenómeno que se investigó es vigente y relevante, con un proceso de intenso debate legislativo para regular aspectos económicos respecto a quienes son beneficiarios de gratuidad, y que instituciones albergarán a estos sujetos. De paso, se plantea la discusión respecto de la importancia del fortalecimiento de universidades estatales, la educación superior como un bien público. De este modo las universidades privadas de baja selectividad se encuentran en la base de una problemática no resuelta y con una necesidad imperiosa de seguir siendo observada con mayor profundidad.

3.3. Originalidad y novedad de la investigación propuesta tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos.

El proceso de desarrollo del sistema de educación superior universitaria privada en las actuales condiciones contextuales y sus implicancias es inédito no sólo en Chile, sino que también relativamente nuevo en el contexto global. Las consecuencias y proyecciones del proceso que están viviendo tanto las instituciones como los sujetos que son ejes de este fenómeno social aún no se conoce, sus resultados comienzan a aparecer en publicaciones científicas recientes y muestran una tendencia hacia problemáticas creadas por la masificación, tales como empleos con menores oportunidades para profesionales que no provienen de la elite social y económica.

La temática de la educación superior universitaria y su relación con la movilidad social en Chile, ha sido abordada desde distintos puntos de vista, principalmente se ha indagado en aspectos económicos y cuantitativos. El aporte de esta investigación es que aborda la realidad del sistema de educación superior privada de baja selectividad, desde el discurso

de los estudiantes, desertores y egresados, quienes se refieren a la relación entre Universidad y Movilidad social. Innova en el sentido de superar la tensión entre sujeto y estructura, pretendiendo que desde ambos sitios se construye realidad. Se abordó la significación que circula entre los sujetos respecto del problema expuesto que hoy enfrenta la sociedad chilena, enfocando la producción de conocimiento en la acción humana desde la perspectiva del sujeto que es parte esencial del proceso observado y la intervención de quien interpreta.

Por lo mismo, resulta de alto interés producir la teoría que pueda describir y comprender este fenómeno social a partir de los discursos de sus participantes. Así también es importante poner en práctica procedimientos metodológicos innovadores y flexibles que se ajusten a la realidad cambiante de los procesos sociales, que permitan un acercamiento al sujeto y su construcción vital del fenómeno.

IV. MARCO TEÓRICO

4.1. Estado del arte

El problema de la movilidad social asociada a la educación superior se aborda en diversos países. En Asia, Mok, K. (2016), investiga respecto a la masificación y la internacionalización de la educación superior en este continente y los problemas a que esto conduce en los ámbitos del trabajo, argumentando que en Asia se han creado más graduados universitarios de los que el mercado laboral puede absorber.

Así también, estudios de Mok, K. & Neubauer, D. (2016), realizados en Asia y la región del Pacífico, plantean que en estas regiones la expansión de la educación superior se ha convertido en una tendencia creciente, basada en la necesidad de los gobiernos de tener mayor cantidad de profesionales mejor equipados con conocimientos y habilidades para enfrentar los desafíos de la globalización. Al igual que las investigaciones anteriores concluyen que la masificación ha generado una mayor presión por empleos para graduados y ello ha afectado a la movilidad social ascendente, así también, ha provocado un desbalance entre la oferta y la demanda entre los graduados de la educación superior y la oferta de empleo.

En China y Taiwan, Mok, K.; Wen, Z. & Dale, R. (2016), realizan un estudio respecto a cómo los estudiantes universitarios y graduados en estas dos sociedades, reflexionan sobre sus experiencias con el empleo, concluyendo que la masificación y la universalización de la educación superior en China y Taiwán, han intensificado la inequidad. Argumenta que la masificación de la educación superior, no deja necesariamente más oportunidades ocupacionales para la juventud, u oportunidades para la movilidad social ascendente, particularmente desde que ocurrieron cambios significativos en el mercado laboral después de la crisis financiera global del año 2008.

En este mismo ámbito, Lee, S. (2016), en un estudio realizado en Hong Kong, se plantea que la educación superior ha fallado en favorecer la movilidad social ascendente, explicando que el motivo de este cambio se sustenta en los intereses de las elites sociales de la ciudad, tienen intereses contradictorios ya que por una lado visualizan la expansión de la educación superior como una solución a problemas sociales y económicos. Sin embargo, se mantienen reacios a incrementar el gasto público en el sector educacional. Como consecuencia la educación superior privada ha tenido una mayor expansión, con una debilidad en su planificación e implementación, resultado de ello es que los graduados de este sistema han resultado con una desventaja en términos de empleabilidad y salarios.

Estudios respecto de la masificación de la educación superior en Corea, realizados por Yeom, M. (2016), revisan críticamente las consecuencias de ésta en el empleo de los graduados, mediante un análisis estadístico examina los principales factores implicados en la expansión de la cantidad de estudiantes universitarios y sus implicancias en el empleo y la movilidad social. Plantea que la masificación comienza en la década de 1980 y mediados de 1990, como resultado de políticas del gobierno militar.

Según Yeom, M. (Op.cit.), la tasa de matrícula aumentó desde 11,4% en 1980 a 70,5% en el año 2008. Concluye que uno de los factores principales es el aumento en el cupo de ingreso a las universidades de hasta un 130%, realizado por el gobierno militar en 1981; otro aspecto fue la reforma de 1996 introducida por el gobierno civil, que ajustó a las universidades al mercado neoliberal; la intención fue reducir la acción del Estado en las universidades, simplificando el reglamento para establecer universidades nuevas y permitir a las universidades autoevaluarse en relación con el mercado. Se concluye que la expectativa de movilidad social y el empleo para graduados disminuye transversalmente, sin hacer diferencias para universidades estatales y privadas.

Tsang, E. (2013), realiza un estudio en que examina el cómo y el porqué los chinos de segunda generación pertenecientes a la clase media, que están imposibilitados de ser admitidos en una universidad de primer nivel, no consideran el sistema público como

posibilidad de estudios y se orientan a universidades privadas de su país. Se concluye que la explicación a este fenómeno es que los padres de estos sujetos, utilizan sus influencias para enviar a sus hijos a universidades privadas en su país, para que luego éstos puedan cursar estudios en el extranjero, y así asegurar una reproducción de su estatus de clase y movilidad. Además, el artículo examina como las teorías occidentales (weberiana, neoweberiana y bourdiana), no dan cuenta de la formación de clases y la estratificación generacional en la China actual.

Por otra parte, Kim S.; Brown, K. & Fong, V. (2016), estudian como la juventud urbana de China elige escuelas secundarias y universidades, concluyendo que los estudiantes buscan universidades que le otorguen mejores oportunidades de trabajo y no por cómo estas instituciones o profesiones se adecuen a sus intereses personales. Sin embargo, plantean que lo impredecible de la economía China les dificultó saber que universidades entregarían trabajos más lucrativos.

Otros estudios de Mok, K. y Wu, A. (2016), plantean que en China, respecto de la movilidad social y la educación superior, los estudiantes han comenzado a dudar del impacto positivo que tiene la educación superior para mejorar su competitividad en el mercado laboral. Además, que variaciones en el capital social y capital cultural han impacto sobre el empleo de los graduados y la movilidad social, es decir, que estudiantes de diversos contextos familiares encuentran experiencias diversas en el empleo para graduados y la oportunidades para movilidad social ascendente.

En la actualidad en Europa, en diferentes países se han desarrollado numerosos estudios relacionados con la movilidad social y educación superior. En el Reino Unido, Byrom, T. & Lightfoot, N. (2013), estudia sobre el impacto que tiene el fracaso académico en la educación superior dentro de las trayectorias de los estudiantes de la clase trabajadora de primera generación en la universidad, o las vías por las cuales estos estudiantes pueden reconstruir sus aspiraciones de carrera universitaria luego de un fracaso académico.

Byrom, T. & Lightfoot, N. (Op.cit), utilizan el concepto de Bourdieu de “habitus”. Los autores investigan cómo el fracaso académico contribuye a interrupciones en la trayectoria, y en la naturaleza permanente o transitoria de éstas. Se enfocan en cómo los estudiantes pertenecientes a clases trabajadoras, interpretan y reaccionan ante sus fracasos académicos y el posible impacto que este tiene en su movilidad social.

Concluyen que las estrategias para lidiar con el fracaso varían al interior del grupo, que el concepto de “habitus” sólo tiende a homogeneizar un grupo que no tiene esta característica, pues no considera las diferentes historias familiares que influyen en el comportamiento de los individuos.

Proponen que es a través de los vínculos con sus familias que los estudiantes parecen capaces de reconciliarse con sus fracasos. Se refieren también a que los requerimientos del sistema de acreditación a las universidades, imponen una fuerte presión tanto a estudiantes como a los académicos, en torno a obtener buenas calificaciones y buenos empleos, no caben en estos espacios la incompetencia y la debilidad.

La investigación revisa temas familiares en estudios educacionales y da cuenta sobre como los estudiantes pueden repensar sus opciones de carrera al enfrentarse a un fracaso académico. Plantean que los empleadores demandan características particulares de los graduados, las cuales no son fácilmente desarrolladas por estudiantes pertenecientes a la clase trabajadora, quienes a menudo han vivido en condiciones de vida mucho más complejas que los estudiantes de clase media.

En este aspecto, los autores plantean que el concepto de habitus de Bourdieu como mecanismo, resulta útil para comprender el proceso de interrupciones de movilidad social, dado que el fracaso académico daría lugar a una movilidad descendente. Según los autores, en los estudiantes existe una determinación a evitar resultados similares a los de sus padres, pero esto no sólo responde a un alto grado de resiliencia, sino a que adquirieron los nuevos

habitus de la clase media. Su respuesta es de por sí, evitar la movilidad descendente, puesto que la consigna es asegurar la movilidad social ascendente.

En Gran Bretaña, en un estudio realizado por Friedman, S.; Laurison, D. & Miles, A. (2015), compara las tasas de movilidad social de diferentes ocupaciones de élite. Los resultados indican diferencias entre las profesiones denominadas tradicionales, tales como derecho, medicina y finanzas; las cuales presentan alta presencia de hijos de altos administrativos y profesionales. Otro hallazgo importante es que aun cuando personas de menores ingresos logren movilidad ascendente en las carreras antes mencionadas lo hacen acumulando menor capital económico, cultural y social que aquellos que provienen de entornos privilegiados. Es decir, que aquellos que se mueven de clase, tienden a tener ingresos considerablemente menores. El estudio releva la importancia de investigar la movilidad en ocupaciones de alto estatus, planteando que más allá de los ingresos económicos los que ascienden de clase, generalmente enfrentan desventajas considerables en una misma ocupación, en comparación con sus pares provenientes de estratos socioeconómicos altos.

En Inglaterra, Loveday, V. (2015), desarrolla una investigación en que vincula la participación de la clase obrera en la educación superior, la movilidad social y cultural. Plantea que el gobierno desarrolla un discurso que propone que la educación universitaria es un medio instrumental para que las personas de la clase obrera logren una movilidad social ascendente, o aspiren a convertirse en alguien de clase media; por lo mismo, la educación no sólo es entendida como un ente con la capacidad potencial de conferir valor a los individuos, sino como una forma de contraer una deuda con la sociedad. Además, examina la resistencia de la clase obrera a los discursos dominantes en educación, en los cuales se entiende a la cultura de la clase obrera como deficiente y a la educación superior como un medio seguro de movilidad social.

En Bosnia y Herzegovina, Sabic-El-Rayess, A. (2016), explora el rol de la calidad de enseñanza y la calidad de los estudiantes, además del punto de vista que estos tienen acerca

de las oportunidades de movilidad social ascendente en las instituciones de educación superior. El autor afirma que a menudo, se entiende que el rol de la universidad es promover la movilidad social basada en el mérito entre los estudiantes. Por otra parte, considera que la pregunta acerca de la construcción de la visión de la educación superior y la movilidad social ascendente meritatoria, se mantiene principalmente en las sociedades en desarrollo. El estudio se realiza en seis universidades públicas y concluye que cuando los estudiantes consideran que existe el ascenso meritatorio, piensan que los profesores de más alto rango son los más capaces y los primeros titulados son los que tienen mejores notas y más alto rendimiento. Por otra parte, cuando los estudiantes observan que el concurso de los méritos no determina quien asciende en la educación superior, porque los directivos pertenecen a élites políticas, sociales y económicas, se buscan factores alternativos al mérito para ascender. Así también, en la ausencia de meritocracia los estudiantes tienden a categorizar al sistema universitario como corrupto.

En Alemania, Klein, M. (2016), realiza un estudio en que considera los cambios en la asociación entre el logro educacional y el prestigio educacional en Alemania entre los años 1976 al año 2008, desagregado por género. Sus resultados plantean que el vínculo entre el logro y el prestigio educacional ha disminuido conforme pasa el tiempo, debido a los cambios composicionales en los destinos de las ocupaciones de los graduados. El autor expone que antes de la expansión de la educación superior, los graduados accedían a ocupaciones prestigiosas y cerradas para un sector social. A medida que la educación superior se masificó, una proporción creciente de graduados ocupó puestos de trabajo menos prestigiosos y más diversos, esto es atribuido por el autor a cambios composicionales entre los destinos ocupacionales de los graduados de la época del libre mercado.

Triventi, M. (2013), realiza un estudio de cuatro países de Europa, Alemania, Noruega, Italia y España, respecto a si los orígenes sociales de los graduados afectan los resultados en el mercado laboral al que acceden, particularmente en el salario y estatus ocupacional; y si la duración del programa de estudio, la carrera y la calidad institucional influyen en esta

relación. Los resultados indican que aquellos hijos que tienen padres con educación superior universitaria, tienen mayores posibilidades de obtener una ocupación de buen nivel de remuneraciones en todos los países estudiados, excepto en Alemania. Además, el efecto de la educación de los padres es mayor en el estatus ocupacional que en los salarios.

Loerz, M. (2013), realiza un estudio en Alemania, sobre la diferenciación en la educación superior y la desigualdad social, plantea que a pesar de la masificación, los grupos menos privilegiados todavía están poco representados en las universidades. El artículo plantea si el incremento de la participación educacional está asociado con la derivación de los grupos menos privilegiados a universidades menos prestigiosas. Los resultados indican que con la expansión de los itinerarios de formación profesional los estudiantes de buenos colegios, alcanzan con mayor frecuencia niveles educativos superiores. Se plantea que esta diferencia no se debe a procesos de derivación, sino más bien que éstas se pueden atribuir a diferencias biográficas y la mayor dificultad, por parte de mujeres pertenecientes a grupos menos privilegiados, a ingresar a universidades.

En Estados Unidos, Pfeffer, F. & Hertel, F. (2015), presentan una investigación que se refiere a cómo la expansión educacional cambió las tendencias en movilidad social intergeneracional para hombres en Estados Unidos, a través del siglo XX y principios del siglo XXI. Las conclusiones del estudio plantean que se observa un incremento modesto pero gradual en la movilidad de clases, sin embargo, este no es atribuido a la educación, sino casi exclusivamente a la interacción conocida como el efecto composicional, esto implica que a pesar de los cambios pronunciados en educación, la desigualdad de clase se ha mantenido estable en la educación; mientras que los retornos a partir de el incremento en los niveles educativos no han mostrado una tendencia consistente.

Pfeffer, F. & Hertel, F. (Op.cit.), plantean que según los resultados del estudio, el impacto de la educación parental en la educación de los hijos y el logro de clase, ha crecido o se ha mantenido estable. Por efecto composicional producto de la asociación directa entre educación parental y logro de clases por los hijos, se contrarresta una tendencia a largo

plazo de incremento de la desigualdad. Los autores concluyen que en este caso, el efecto composicional producto de la asociación directa entre la educación paternal y el logro de clase del hijo neutraliza una tendencia a largo plazo de desigualdad creciente en el logro educativo vinculado a la educación de los padres.

El sociólogo Ulrich Teichler (2009), en un análisis de estudios de educación superior en Estados Unidos da cuenta de investigaciones principalmente referidas a “Aspectos cuantitativos estructurales: acceso y admisión, educación superior elitista y de masas, diversificación, tipos de instituciones de educación superior, duración de los programas, graduación, oportunidades educativas y laborales, perspectivas laborales, ingresos y estatus, rentabilidad de la inversión educativa, empleos adecuados, movilidad” (2009, p. 303) Según el autor serían temas abordados principalmente por sociólogos y economistas.

Para América Latina, por su parte, el abordaje de los temas es realizado por organizaciones como el Instituto Internacional para la Educación Superior en América latina y el Caribe (IESALC), el cual apoya la formación de redes para la difusión y discusión del conocimiento en esta temática, además de colaborar con los gobiernos que lo soliciten en sus procesos de reformas universitarias, asumiendo con ello que en toda Latinoamérica y el Caribe se precisan de cambios en este sistema educativo.

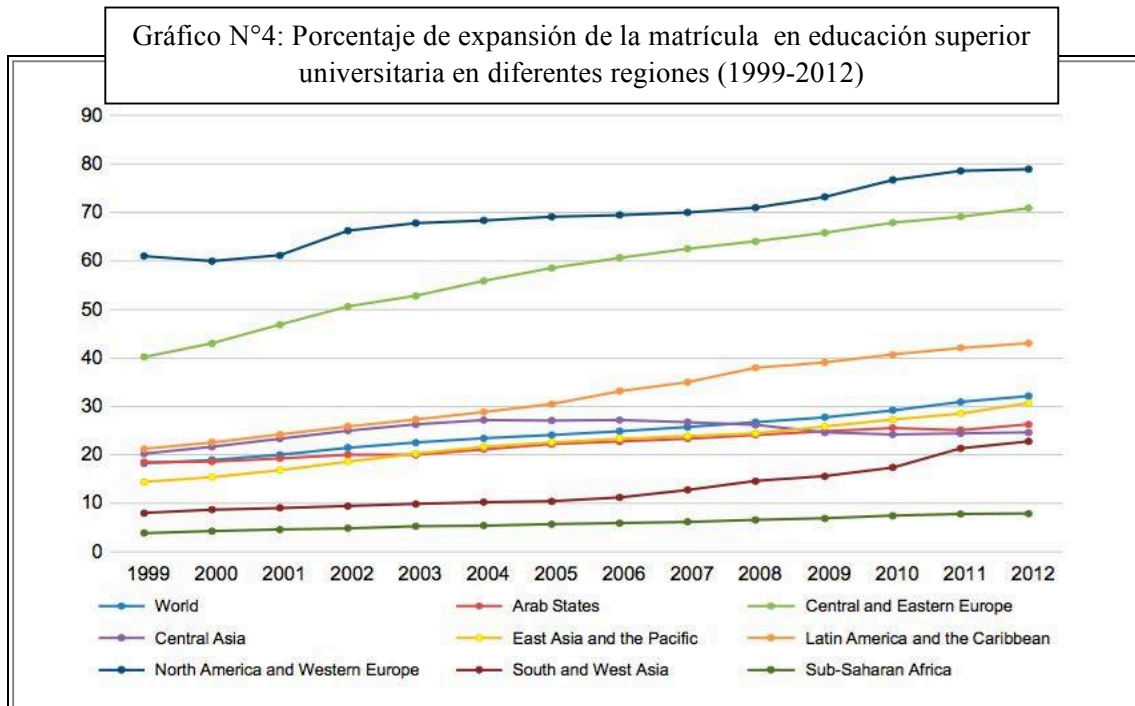
El tema de movilidad social ha sido abordado también desde una perspectiva de género, sus resultados asocian las limitaciones en el acceso a la educación superior en la región a condiciones de exclusión social como lo son pertenecer a minorías étnicas, ser mujeres y pobres. Según Papadópulos y Radakovich (2006), existen antecedentes históricos que dan cuenta de una condición de desigualdad para las mujeres en el acceso a la educación superior lo que en consecuencia ha significado la disminución de posibilidades de inclusión en trabajos en ciencia y academia, en cargos de poder entre otros, lo que en consecuencia ha limitado su movilidad social ascendente.

En la región de Latinoamérica y el Caribe destacan estudios de la Educación superior con perspectivas comparadas (Arredondo, D. 2011; Clark, B. 1993), en ellos se abordan los tipos de modelos universitarios desarrollados históricamente en el mundo y su influencia en el desarrollo de las sociedades.

Según Brunner (2009a), los estudios de educación superior observados por las ciencias sociales surgen en Europa, estableciéndose con mayor potencia a fines de la segunda guerra mundial, sus temas principales abordan el estudio de desigualdades sociales.

Por otra parte, Rama, C. (2013), aborda principalmente el tema del acceso a este nivel educativo de sectores históricamente marginados, sus investigaciones incorporan la línea de género y prestan especial atención a poblaciones en situación de deprivación económica, en mujeres, indígenas y poblaciones en situación de exclusión las cuales dan cuenta de un proceso de incorporación progresivo a la educación, distando este proceso de ser equitativo en comparación con los grupos oligárquicos.

Mok, K. (2015), refiere una expansión en la educación superior a nivel mundial, manifiesta que existe un importante aumento de ésta en el sur oeste de Asia, principalmente en la última década. Sus estudios se refieren a la situación específica de países de este continente y sus implicancias en la economía de éstos. Así también aborda la consecuencia del aumento de la cobertura universitaria en la movilidad social de estudiantes provenientes de sectores sociales menos aventajados. En su trabajo se observa el gráfico siguiente que da cuenta de los contrastes y aspectos comunes de diversas regiones respecto a la expansión universitaria.



Fuente: autor del gráfico, Mok, K. (2015). *Expansion of higher education in different regions (1999 – 2012)* (UNESCO database)

El gráfico anterior da cuenta del porcentaje de matrícula en la educación superior en los diversos continentes en el período que va desde los años 1999 y 2012. Aquello configura el fenómeno de expansión de la educación superior universitaria en diversas regiones del mundo. Se observa a Latinoamérica con tendencia a la expansión, como un fenómeno sostenido, con un notable aumento a partir del año 2005, poniéndose por sobre otras regiones.

En este sentido, según datos del Banco Mundial / OCDE (2013), el aumento de cobertura universitaria ha sido transversal en todos los países latinoamericanos, siendo la media de aumento en esta región del orden de un 42%, la cual es superior a lo que ha ocurrido en el resto del mundo. En Chile, por su parte, la cobertura universitaria aumenta casi al doble de la media latinoamericana.

Tabla N°2: Tasa bruta de cobertura Educación superior América Latina:

País	Cobertura (%) (2011)
Argentina	75 (2010)
Brasil	13,9 (2010)
Chile	71
Colombia	49
Cuba	80
El Salvador	21
Honduras	21 (2010)
México	28
Panamá	42
Paraguay	35 (2010)e
Perú	43 (2010)
Uruguay	63 (2010)
Venezuela	78 (2010)
América Latina	42
Mundo	33

Fuente: Banco Mundial – OCDE 2013

La tabla anterior da cuenta de tasa bruta de cobertura de la educación superior sobre la población de 18 a 24 años. Cuba presenta la tasa más alta, le siguen Venezuela, Argentina y Chile. Aun cuando, como ya se ha dicho, el aumento de la cobertura de educación superior en América Latina, ha sido importante según las cifras antes expuestas, las brechas de acceso según ingreso económico siguen presentes.

Rama (2013), realiza estudios que se refieren al proceso expansivo de las universidades en Latinoamérica, según este autor la expansión del sistema aumentó de manera importante la tipología de estas, de este modo, se incorporó al tradicional arquetipo de estas instituciones,

establecimientos de formación técnica, tecnológica y politécnica, estatales, a distancia, virtuales y presenciales, pedagógicas y especializadas, indígenas y multiculturales, de docencia tradicional, de investigación. En Chile la masificación y la diversificación se construyen en función del mercado y las calidades educativas.

Arredondo, D. (2011), se refiere a la diversidad de modelos universitarios operando en América Latina en universidades públicas, explica que en este tipo de instituciones existe un tránsito entre diversos tipos de modelos universitarios, y ello se relaciona con el dominio cognitivo que han ejercido diversos países sobre este continente. Lo anterior estaría representado en el origen del tipo de modelo que se ha implementado en distintos momentos históricos en los países latinoamericanos, la reproducción de sus principios, estructuras y verdades naturalizadas han posibilitado la colonización cognitiva que posteriormente es proyectada a la sociedad.

Los modelos referidos por la autora (Op.cit), son los siguientes: el modelo napoleónico, descrito como un sistema que pone énfasis en la formación pública y profesional, con intervención del Estado y en función de éste. El modelo alemán, que se caracteriza por ser científicista, exigente, jerarquizado y centrado en la libertad de enseñanza, organizado en institutos de investigación. El modelo norteamericano, masivo, pragmático y multifuncional, poniendo como ejemplo la universidad de posgrado. Por su parte, años antes, Clark, B. (1993), describe también el modelo inglés, caracterizado por su tendencia hacia la elitización, sobre especializado y liberal, denominando al tipo de institución predominante universidad colegiada. Además, presenta el modelo japonés, que se caracteriza por ser de investigación aplicada, con distintos grados de complejidad y efectiva producción de conocimiento. Dicho autor se especializa principalmente en estudios de posgraduados.

En el informe de Educación superior en Iberoamérica 2015, se refiere al proceso de expansión de las universidades públicas-estatales en otros países de la región, en Chile a partir del inicio de la dictadura militar, como ya se ha dicho, se inició un proceso de

desmontaje de las universidades públicas, aumentando principalmente el sistema privado (ver gráfico N°1). Según este informe, en la tabla N°4, en otros países de Latinoamérica ocurre el proceso contrario.

Tabla N°3: Expansión pública en Universidades de América Latina.

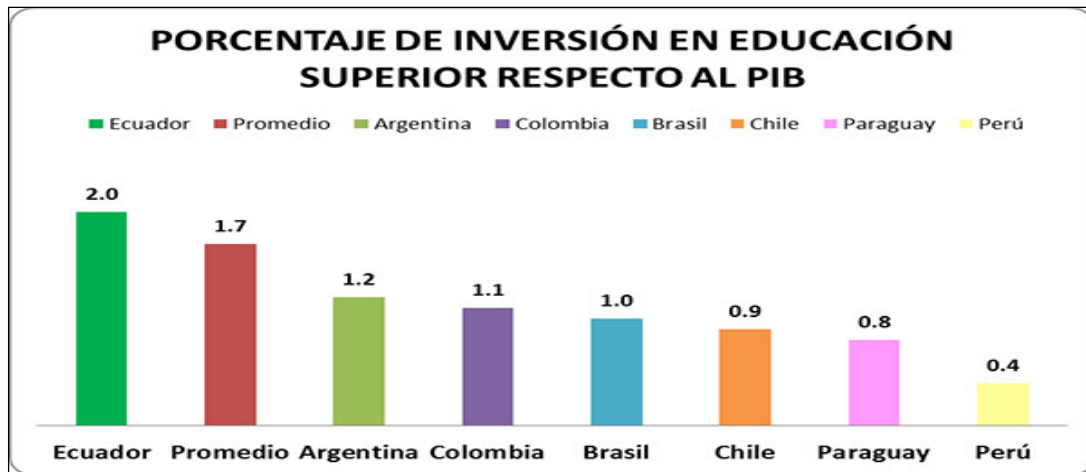
País	Año	Cantidad de Nuevas Universidades
Brasil	2004 – 2011	60
Argentina	2003 – 2011	9
Perú	2000 – 2011	21
México	2000 – 2012	140
Paraguay	1989 - 2013	8
Venezuela	1999 - 2011	20

Fuente: “Educación superior en Iberoamérica. Informe 2015. Barro S. (coord.)

Pacheco L., Pacheco R. (2015), estudian la evolución del sistema de educación superior en América Latina, un elemento que destaca en sus investigaciones es la inversión de los Estados latinoamericanos en educación superior.

La inversión del gasto público se transforma en un elemento de contraste entre el sistema de educación superior universitario entre Chile y los otros países de Latinoamérica. Pacheco L., Pacheco R. (Op.cit), plantean que en Chile el gasto público es de 0,9 %, siendo la mayor inversión la de Ecuador con 2,0%.

Gráfico N°5:



Fuente: CES 2013. Revista de pensamiento crítico Latinoamericano. En Evolución de la educación superior en Ecuador; autores: Pacheco L., Pacheco R. (2015)

Manuel Muñoz (2006), en el informe 2000 – 2005 del IESALC, incorpora el elemento de diversidad cultural en su análisis y constata la dificultad de acceso y permanencia de indígenas en la educación superior, así también da cuenta de las políticas tendientes a superar esta situación que algunos países de la región están implementando. Estos programas, promueven accesos a través de becas; así también por medio de cupos e ingresos especiales y realización de programas académicos respecto a problemas de educación, lengua y cultura.

De ello también da cuenta Crista Weise (2004), en Bolivia. Este autor, aborda tres líneas de investigación en educación superior en este país, a saber: presencia de estudiantes indígenas en universidades públicas y privadas; programas académicos destinados a indígenas o de ámbitos de interés para estos colectivos; y la existencia de universidades indígenas.

Rama C. (2000), desde Uruguay, realiza un análisis de los cambios en los sistemas universitarios a nivel internacional, plantea que estos han tenido tres grandes reformas, la primera a comienzos del siglo XX, relacionada con la autonomía y el cogobierno

universitario, la cual se relaciona con el surgimiento de nuevas capas medias y sus demandas, así también con cambios económicos y organización de las urbes que requirieron de formación de nuevos profesionales y democratización de las universidades.

La segunda reforma la denomina mercantilización y diferenciación, la posiciona a inicio de los años '70, que tiene como características principales la implementación de un sistema público y privado, de calidades y precios diferenciados, aumentando significativamente la cobertura del sector privado con ausencia de mecanismos regulatorios de calidad, orientado más bien a satisfacer demandas, amplió significativamente la cobertura asociada a una naciente inequidad, debido a su diferencial de calidad.

La tercera reforma la denomina, masificación e internacionalización, que va asociada a nuevas demandas de acceso, inclusión de grupos fuertemente marginados, mercantilización del conocimiento, uso de nuevas tecnologías de información, con nuevas fronteras y nuevos estudiantes. El autor plantea que, esta última reforma propone una nueva metamorfosis del sistema universitario, muy generalizada, con una gran diversidad de variables en juego cuyo impacto aún no se dimensiona.

El texto precedente se vincula de manera indirecta con el fenómeno de la movilidad social y los procesos históricos del sistema universitario a nivel internacional. Al respecto, el mismo autor, Rama, C. (2009), describe las directrices generales del proceso de masificación de la educación superior en América Latina, analiza sus causas y la persistencia de las inequidades sociales en América Latina, vinculando lo anterior con la inserción de nuevos tipos de estudiantes con particulares características, cuya presencia en este sistema educativo es producto de la gran expansión de la cobertura de éste. Examina la vinculación del proceso de masificación y la construcción de nuevas formas de desigualdad educativas y la permanencia de las inequidades sociales.

Según Torche, F. & Wornald, G. (2004, p.8), en Chile los trabajos empíricos de estratificación y movilidad social “se iniciaron en las décadas del 60 y 70 con los trabajos

de E. Hamuy (1961) y D. Raczynski (1971, 1974) y que posteriormente han continuado J. Martinez y E. Tironi (1985), A. León y J. Martinez (1984; 2001) y de manera más reciente V. Espinoza (2002).” Estos abordan como ha cambiado la estructura ocupacional de la sociedad con el paso del tiempo.

Los autores Torche, F. & Wornald, G. (Op. cit.), se incorporan en esta línea de trabajo realizando investigaciones de estratificación y movilidad social; estudian este fenómeno y su desarrollo durante las décadas de finales del siglo XX. Proponen a la educación como un factor adquirido; realizando una distinción respecto a los factores adscritos que dicen relación con la herencia social. Plantean que algunos grupos sociales ejercen control sobre recursos escasos y valorados socialmente; en este sentido, proponen que dos aspectos son importantes en la construcción de la estratificación, entre ellos la educación. Describen el proceso de la estratificación como:

El control que ejercen determinados grupos sociales sobre los recursos escasos y valorados socialmente, tales como: la propiedad de los medios de producción, el control y la autoridad sobre el trabajo de otros, así como también el control sobre las destrezas ocupacionales escasas (ej.: educación, calificación) y, por la otra, las posibilidades que tienen estos diferentes grupos de acceder a las oportunidades sociales (ej.: de educación, trabajo, riqueza) las que, eventualmente, les permite redefinir sus patrones de inserción social. (Op.cit. p.11)

De este modo, une a la movilidad social, la educación y la calificación ocupacional y las posibilidades de acceder a estas. En la actualidad, con el aumento de la cobertura educativa en general, y la educación superior universitaria en particular, de acuerdo a lo anteriormente expuesto, deberían existir mayores posibilidades de insertarse socialmente en estratos más altos. Sin embargo, las actuales condiciones de las instituciones universitarias, las posibilidades en el mercado laboral y el aumento de cobertura, hacen que la educación y la calificación ya no sean destrezas ocupacionales escasas.

Con relación al tema movilidad social y educación universitaria en Chile, Williamson y Cantero (2009), analizan esta temática incluyendo la dimensión de la diversidad cultural del sujeto que se educa. Plantean que la desigualdad social, cultural, educacional, económica y territorial es uno de los graves escollos para el desarrollo, realizan un estudio cuantitativo en base a entrevistas en la región de la Araucanía, Chile, en que se transversaliza la movilidad social del pueblo mapuche y su nivel educacional, concluyendo que si bien los hijos de padres mapuche avanzan en movilidad, el ritmo es más lento que para los descendientes no mapuche, constituyendo la pertenencia étnica un factor que frena las posibilidades de movilidad social ascendente.

Respecto a la educación en Chile y movilidad social, numerosos autores abordan temas cercanos; tales como Canales A. y De los Ríos, D. (2007); Cancino, V. y Donoso, S. (2007); Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007); Scharager, J. y Sebastian, C. (2007), entre otros, se refieren a los resultados de la educación asociados a la situación socioeconómica de los estudiantes, poniendo en duda que el sistema educativo sea una herramienta para posibilitar la equidad, se propone más bien, que el ordenamiento de la educación superior universitaria representa un reflejo de la estructura social.

Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007), en su estudio se cuestionan, por qué pese a la gran inversión económica que ha tenido el sistema educativo a nivel de enseñanza básica y media a partir de la década de los '90, no han habido cambios positivos en los resultados de calidad educativa. Su respuesta a este problema es que existe un distanciamiento entre las políticas públicas y la acción en lo que se vive en la escuela. El desconocimiento de los procesos micro sociales del ámbito educativo conduce a error en la forma de vinculación entre la escuela y el estado.

Puga, I. (2011), estudia a cerca de la desigualdad que reproduce la educación básica y media chilena a partir de la existencia diferenciación entre escuelas públicas y escuelas particulares subvencionadas. Plantea que entre éstas no existen diferencias de resultados académicos, pero si existen mecanismos de segregación de orden simbólico que son

reconocidos en el mercado laboral y que aportan a la desigualdad para personas que provienen de los distintos de establecimientos educacionales. Según el autor, además, existe una segregación de redes y las expectativas laborales son diferenciadas y que promueven la segregación y desigualdad.

Los autores Espinoza O. y González L. (2012), analizan el impacto de las políticas públicas referidas a la equidad en el sistema de Educación Superior chileno para el periodo 1990-2007. Estudian las consecuencias de la débil regulación en la calidad de las universidades y el fenómeno de la equidad e inclusividad en la educación superior. Plantean una crítica a los estudios que han abordado esta temática, los cuales, se dice, han contemplado únicamente el acceso, y confundido conceptos asociando equidad e igualdad, por lo que el problema desde su punto de vista se ha sesgado. Los autores vinculan acceso, permanencia, desempeño y resultados, proponen estrategias para mejorar la equidad.

Así también, realizan un estudio en que analizan la relación entre los movimientos sociales y la gestión universitaria en Chile, realizando un análisis del impacto en los ámbitos del financiamiento, lucro de las universidades, calidad, acceso, rol del estado; concluyendo que el modelo neoliberal en que funciona este sistema universitario no ha tenido mayor intervención y que en el período en que se realizó el estudio predominó la postura del gobierno.

Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P. & Suazo, B. (2014), realizan un estudio en que observan los resultados de las políticas de inclusión en educación superior en universidades de alta selectividad en Chile, concluyendo que los enfoques institucionales con que se ejecutan estas prácticas pueden generar nuevas formas de exclusión.

Cancino, V. & Schmal, R. (2014), realizan un estudio sobre la evolución del sistema de acreditación chilena para universidades en el campo de pregrado y posgrado, sus resultados dan cuenta de una gran diversidad de en la oferta educacional y en la institucionalidad imperante.

Otros estudios realizados en Chile (CEPAL, 2010; OCDE, 2009), por Solimano, A. & Torche, A. (2008), plantean que Chile es uno de los países con mayor desigualdad en la distribución de los ingresos, así también que posee un sistema educativo muy estratificado. Respecto a la educación superior, se plantea que pese a que ha tenido un tránsito de lo elitista a lo masivo en los últimos 30 años, ha tenido un desarrollo estratificado, quedando los sectores de menores recursos excluidos de universidades de alta selectividad (Williams, J. 2013; Latorre, C. et. Al, 2009; OCDE, 2009). Esto último también lo manifiestan para la educación secundaria Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016).

Bernasconi, A. (2015), en el texto, la educación superior en Chile, desarrolla junto a otros autores (Brunner J.; León J.; Fernández E.; Paredes R.; Lemaitre M.; Berrios P.; Gonzalez C.; Santelices B.; Matus C.; Pedraja L.; Rodríguez E.; Espinoza O.; González L.; Santelices M.; Galleguillos P.; Catalán, X.), un panorama general de la educación superior de Chile, en que se analiza el sistema universitario de Chile, sus cambios y crisis, su adaptación al mercado, su expansión en cantidad y diversidad de calidad en educación, el impacto de este fenómeno en los tipos de estudiantes y docentes.

Por su parte, Mac-Clure, O.; Barozet, E.; Galleguillos, C.; Moya, C.; (2015), realizaron un estudio en Chile, abordando las desigualdades desde un punto de vista subjetivo, en el que develaron las categorías con que sujetos pertenecientes primordialmente a las clases medias, clasifican a los otros miembros de la sociedad. Dichas categorías justifican el orden social desde la moral, del deber ser, quitando exclusividad a lo cognitivo. Encontraron categorías multidimensionales, jerarquizadas, con cualidades diversas. Además, plantean, entre sus hallazgos la influencia del nivel educativo y el capital cultural en la existencia de diversos estratos medios.

Así también, los autores Espinoza, V.; Barozet, E.; Méndez, M. (2013), analizan las transformaciones sociales en lo referente a la desigualdad, estratificación y movilidad social; vinculándolo a la educación superior en un contexto económico y político

neoliberal, ellos relevan las aspiraciones y frustraciones de la clase media en los aspectos antes mencionados. Respecto a la realidad chilena afirman que:

(...) con un aumento exponencial de los títulos universitarios y técnicos, sin mayor garantía de calidad, la inversión en estudios, al perder el elemento de seguridad que implicaba para el futuro, pasa a ser un elemento de inseguridad, que terminó, como bien se sabe con un estallido social de grandes proporciones en el 2011.(Ibíd. p. 175).

Estas últimas discusiones posicionan a la educación superior en tanto política pública cuestionando su impacto favorable en la movilidad social ascendente. Esto se sitúa en un plano diferente a las anteriores perspectivas, en el sentido de que plantea la pregunta si el acceso a la universidad tiene igual impacto en la movilidad social para estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos y culturales.

4.2. Marco conceptual

La identificación de la institución universitaria como mecanismo de movilidad social ascendente meritatoria, ha sido un discurso construido tanto por las instituciones del Estado como por el mercado universitario, afirmación que viene a constituir lo que Bourdieu (2006), clasifica como doxa, apelando a que hay muchas cosas que la gente acepta sin saber. La promesa meritatoria implica acceder a un espacio de privilegio en el conocimiento, al respecto este autor plantea, “Toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer, y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas” (Op.cit. 38 p.). Movilizarse socialmente implica no sólo acceder a mejores niveles de ingresos a partir del paso por estas instituciones, sino adquirir este patrimonio.

Al respecto Sousa Santos (2013), plantea “el conocimiento no es socialmente distribuido de modo equitativo; no podría serlo; fue diseñado originalmente para convertir este lado de la línea en un sujeto de conocimiento, y el otro lado en un objeto de conocimiento” (Ibíd.2013:55), aquello limita el desarrollo de la conciencia de ser y de actuar, la que sin embargo, pese a este diseño, no queda condicionada en su totalidad dada la posibilidad metacognitiva de la condición humana.

Así, Bourdieu (Op. cit.) plantea que existen mecanismos internos a la sociedad, que naturalizados, son ocultos al sentido común, constituyendo una percepción dóxica, que produce y reproduce a través de su contenido simbólico las estructuras de dominación. De este modo, en Chile el acceso a las instituciones de educación superior se ha visto supeditada a un mecanismo de selección del que las clases privilegiadas presentan un mayor dominio, en palabras de Bourdieu (Ibíd. p 40), “El acceso a la enseñanza superior, que ha supuesto para algunos una serie ininterrumpida de milagros y esfuerzos, y la igualdad relativa entre sujetos seleccionados con un rigor muy desigual pueden disimular las desigualdades que lo fundan”. De este modo, cuando se produce una apertura a este proceso de selección, esta apertura o la no existencia de ella, es precisamente lo que produce la selección de las universidades y sus estudiantes, la construcción de conocimiento contribuye también a la mantención de los mecanismos simbólicos de dominación y segregación.

4.2.1. La clasificación y construcción de tipologías de universidades.

Bajo la argumentación de la referencia internacional, Meller (2010), construye la categoría de universidades de alta, mediana y baja selectividad, asociando el puntaje logrado por el o la estudiante para acceder a este tipo de instituciones, con la calidad de éstas. El autor clasifica a las universidades del siguiente modo:

“Universidades de alta selectividad: se considera a las universidades en las cuales más del 50% de sus alumnos obtuvo más de 601 puntos en la prueba de selección universitaria”

(Ibíd. p.105). Según el autor, en esta categoría se encuentran: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad de los Andes, Universidad de Santiago de Chile, Universidad Técnica Federico Santa María, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Diego Portales, Universidad del Desarrollo, Universidad de Concepción, Universidad Finis Terrae y la Universidad de Talca.

“Universidades de selectividad media: (...) el criterio de clasificación es tener menos del 50% de sus alumnos con puntajes sobre 601, pero menos del 20% de ellos con puntajes bajo los 501 puntos” (Ibíd. p.105). Meller, P. indica que en este grupo estarían las siguientes universidades: Universidad Mayor, Universidad Católica del Maule, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad de Valparaíso, Universidad de La Frontera, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad Austral de Chile, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Universidad del Bío-Bío, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad Católica del Norte, Universidad Andrés Bello, Universidad Católica de Temuco y la Universidad Central de Chile.

“Universidades de Baja selectividad: (...) son aquellas en las que más del 20% de su alumnado obtuvo un puntaje promedio menor a 501 puntos” (Ibíd. p.105). El autor incorpora a las siguientes universidades en este grupo: Universidad de Magallanes, Universidad del Pacífico, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad de Antofagasta, Universidad de los Lagos, Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Universidad San Sebastián, Universidad Autónoma de Chile, Universidad Chileno-Británica de Cultura, Universidad Santo Tomás, Universidad de Viña del mar, Universidad Adventista de Chile, Universidad de Ciencias de la Informática, Universidad Pedro de Valdivia, Universidad de Arte y Ciencias Sociales Arcis, Universidad Bolivariana, Universidad Regional San Marcos y Universidad del Mar.

4.2.2. La educación superior como mecanismo de integración o segmentación social

Desde lo clásico, en Europa se presentan estudios críticos a la función del sistema educativo con relación a la movilidad social o la reproducción de la desigualdad de ésta, destacan en este ámbito las propuestas de Bernstein (1998) en Inglaterra y Bourdieu (1997) en Francia.

En Inglaterra, Bernstein (1998), realiza un significativo aporte al estudio sociológico de la educación superior, desarrollando teoría educativa en función de los códigos de comunicación utilizados en la academia, concluyó que se construyen y distribuyen discursos diversos en la pedagogía, los cuales a través de una práctica elitista construyen identidades de acuerdo con estrategias politizadas de los grupos dominantes.

En su trabajo se refiere directamente el tema de la estratificación de las universidades y su impacto social, planteando que no sólo existe una estratificación de carácter regional del conocimiento, sino que también existe una estratificación de identidades, la que no tiene que ver de modo exclusivo con la institución sino que ello también estratifica al profesorado y a los estudiantes. Plantea que las relaciones de poder en el ámbito de la educación superior se encuentran determinadas estructuralmente y son favorecidas por el Estado y por las mismas instituciones a través de dinámicas internas, como la promoción de estrellas académicas en instituciones que se encuentren en condiciones económicas de sostenerlas y la generación de discursos pedagógicos condescendientes con el mercado de las instituciones con menor jerarquía. Bernstein (ibid), aporta en la descripción de fenómenos de producción y transmisión del conocimiento y en lo principal en las consecuencias de estos procesos para los diferentes grupos sociales.

En su producción Bernstein (Ibid.), propone la consideración de tres derechos de los estudiantes en la práctica pedagógica para que se produzca la homogeneidad de enseñanza; el primero de ellos es el derecho al refuerzo, contempla la incorporación de recursos para el desarrollo de la comprensión crítica y la apertura al mundo de posibilidades, aportaría a los

procesos de elaboración de imágenes de sí mismo, se aplicaría a nivel individual. El segundo es el derecho a la inclusión social, cultural, intelectual e individual, con la consideración de la identidad propia; opera a nivel social y comunitario. El último es el derecho a conocer y participar del discurso, y práctica educativa a través de los cuales se reproduce y modifica el orden establecido; se operacionaliza a nivel político, dado que aporta elementos para la práctica cívica.

Sin embargo, según propone, la consideración de estos derechos es desigual en el sistema educativo, y es a través de la distribución diferenciada que se reproduce un reforzamiento diferenciado de las jerarquías, estratificaciones y desigualdades, es así, plantea Bernstein, en que las relaciones de poder se transforman en discurso el cual es distribuido principalmente en el ámbito de la educación formal.

Con relación a esta temática Mok, K. (2015), se mantiene muy cercano a las apreciaciones de los autores anteriores, para explicarlo cita a Dale quien plantea:

Most approaches to social justice in and through higher education are based on common sense notions of social justice which typically assume a distributive framework, that not only ignores but more importantly hides and disguises critical institutional analysis of domination and oppression. (2015, p.10).

Conforme a lo anterior, el autor discute las teorías que abordan la temática de justicia social vinculada a la educación, cuyo sustento está basado en el sentido común de un principio de redistribución de los ingresos, y en la negación de las particulares características de la institución que impiden la movilidad social ascendente de los sujetos, a partir de su participación en la educación superior universitaria. Plantea que la educación no cumple con este propósito, cuando los capitales sociales y culturales afectan las oportunidades educativas.

Para abordar este fenómeno, Mok, K. (Op. cit.), utiliza el concepto “*broken promise*” haciendo alusión a los graduados que esperan obtener mejores expectativas de trabajo y una movilidad social ascendente, a través de la educación superior, pero, que se ven enfrentados a una realidad de desempleo, a un trabajo precarizado que no se ajusta a la formación profesional que han logrado con esfuerzo. Estas promesas de movilidad ascendente son alcanzadas sólo por personas que provienen de ambientes favorecidos en lo económico, cultural, social y familiar.

4.2.3. Las clases sociales en la educación superior

Bourdieu (1997), contemporáneo de Bersntein, aborda la educación superior desde una perspectiva distinta. Si bien ambos, utilizan conceptualizaciones que dan cuenta de diversos lugares teóricos en sus análisis, llegan a conclusiones similares: la educación reproduce desigualdades, pero refiriéndose a un campo de diferenciaciones y no de reproducción de clases. En este sentido, Bourdieu discute a Marx respecto a la existencia real de las clases en la sociedad, plantea que las clases no existen como Marx las describe “Lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias, en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual, en punteado, no como algo dado sino como algo que se trata de construir” (Ibíd. p. 25).

Al respecto, el autor propone a la educación como una de las instituciones sociales que a través de complejos procesos contribuye a la reproducción tanto del capital económico como cultural y con ello a la estructura del espacio social. Propone que ambos responden a dos conjuntos de mecanismos de reproducción diferentes cuya combinación define el modo de reproducción y que hacen que el capital vaya al capital y que la estructura social tienda a perpetuarse, dice: “La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se lleva a cabo en la relación de las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” (Ibíd. p. 3.).

Según el autor, las familias que invierten más en la educación, aumentan su capital cultural dándole mayor valor a su capital económico. Familias de intelectuales, docentes o de profesiones liberales otorgan cada vez mayor importancia a la educación esto permite comprender porque “las más altas instituciones escolares, las que conducen a las posiciones sociales más elevadas, estén cada vez más y más completamente monopolizadas por los vástagos de las categorías privilegiadas tanto en Japón como en Estados Unidos o en Francia” (Ibid. p.34), el capital cultural de mayor valor es adquirido por aquellos que conocen lo que desean adquirir, saben de su existencia y de su valor, conocen las redes y las instituciones que los entregan, aquellos que no tienen redes, quienes ingresan a una universidad por primera generación no poseen la información que poseen aquellos que por generaciones han tenido el acceso.

Para explicar los mecanismos que utiliza la educación superior para concretar los procesos de inclusión y exclusión, Bourdieu apela al “demonio de maxwell” operacionalizado por el físico Maxwell² para explicar la segunda ley de la termodinámica:

El sistema escolar actúa como el demonio de Maxwell: a costa del gasto de la energía necesaria para llevar a cabo la operación de selección, mantiene el orden preexistente, es decir la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural. Con mayor precisión, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes (Bourdieu, 1997, p. 35).

De este modo, asemeja las prácticas de la educación superior y sus resultados a las prácticas de diferenciación social de la corte durante el período de la monarquía, “Al instaurar un corte entre los alumnos de los centros muy selectivos y los alumnos de las facultades, la

²James Clerk Maxwell, físico escocés, inventa el concepto “demonio de Maxwell” para explicar la segunda ley de la termodinámica.

institución escolar instituye unas fronteras sociales análogas a las que separaban a la gran nobleza de la pequeña nobleza, y a éstos de los meros plebeyos.” (Ibíd.:35), reflexión que podría dar cuenta de diversas realidades estructurales en la educación superior en distintos países que han reproducido estos modelos.

Edgar Morín (2010), analiza el actual estado de la educación superior desde una perspectiva crítica, se refiere a las reformas universitarias que han partido en Europa, implementándose luego en el resto de los países, afirmando que el actual proceso de cambio en la estructura universitaria requiere de modificaciones más profundas y precisas para responder a la compleja realidad imperante, sus necesidades y sus demandas. Según el autor no es posible correr el riesgo de la sobre adaptación de esta institución al contexto, pues concluiría con la pérdida de la inventiva, la cultura necesita a la universidad y la universidad a la cultura.

Respecto al problema del valor de la educación superior para sus estudiantes, expone que los títulos universitarios ya no son garantía de empleo ni formación para la vida, la solución apunta hacia un cambio paradigmático con implicancias ontológicas. Desde su perspectiva es necesario modificar la estructura de pensamiento lineal que ha dominado a la ciencia, propone la instauración de una democracia cognitiva. Propone problematizar la universidad desde dentro, en sus cimientos: la razón, la ciencia, la técnica.

En América Latina las propuestas críticas se sitúan en la pedagogía decolonial, autores como Catherine Walsh (2009), dan cuenta de un sistema educativo que persiste en la negación ontológica de lo diverso a través de una pretendida homogeneidad cultural, plantea que a través de las universidades se promueven esquemas universales de representación del mundo que consolidan la existencia de un modo privilegiado de conocer: la ciencia. Lo que resulta coherente con lo que entrega la historia de los orígenes de la institución universitaria en Chile.

4.2.4. Estratificación y Movilidad social

Respecto del tema de estratificación y movilidad social, Sémbler (2006), realiza un análisis sobre estratificación y clases sociales, planteando que en la actualidad una gran diversidad de autores aborda estudios sobre estratificación y movilidad social, la mayor parte de su desarrollo se sustenta en tres enfoques clásicos, a saber, Marxista, Weberiano y funcionalista. Según Sémbler (2006:16), entre ellos “comparten el rasgo esencial de introducir conceptos y nociones claves para el análisis de los procesos de diferenciación y jerarquización de los grupos sociales, como son - por mencionar algunos – los términos de clase social, status, posición de mercado, estructura ocupacional”. Este autor plantea que eje central del enfoque marxista respecto de la estratificación social está basado en los dominios de bienes de producción, el de Weber en la posición social respecto al prestigio en el mercado del trabajo y el Funcionalista en los roles ocupacionales.

Para su análisis, Marx privilegia el concepto de clase social, desarrollado en base a la división social del trabajo para explicar la diferenciación de los grupos sociales en el ámbito de la estratificación social, los posiciona en jerarquización y antagonismo de intereses que se concretan en pugnas sociopolíticas (Op. Cit); de este modo los conflictos de movilidad social sólo se resuelven de modo violento, en base a revoluciones, posicionándose una clase en contra de la otra, en disputa del dominio de los medios de producción, cuyo acceso a estos es diferenciado y se estructura en relaciones de explotación.

Sémbler cita a Weber (1979), y plantea que éste considera que son múltiples los factores que intervienen en los procesos de diferenciación y estratificación, por lo mismo, para él, el concepto de clase no es la única forma de abordar estos fenómenos sociales, apunta más bien, a comprender procesos subjetivos y a comprender las relaciones de poder y dominación que se erigen al interior de las comunidades, relevando en esto el estudio de los sectores medios; en este ámbito, identifica la distribución de tres tipos de poder: el del mercado, el prestigio social y el poder político, asociando el concepto de clase a la posición

dispuesta en el mercado. En su análisis incorpora, además, la ética que subyace en las acciones de orden cultural y subjetivo. Sémbler (2006:14), sostiene que para Weber “el fenómeno de la movilidad social, es entendida a grandes rasgos como el grado de apertura o cierre presente en la estructuración de los grupos y clases en una sociedad”, esto en relación a la distribución, acceso e identificación respecto a los tres tipos de poder antes descritos.

El enfoque funcionalista (Ibíd.), por su parte, influye de manera importante en el estudio de la temática en la sociología americana, su principal exponente es Parsons, T., quien define la estratificación social como “la ordenación (ranking) diferencial de los individuos humanos que componen un sistema social dado y el orden de superioridad o inferioridad que guardan sobre ciertos aspectos socialmente importantes” (Parsons, T. 1967:62, en Sémbler 2006). Dicha escala está organizada en base a la valoración de la posición y la acción de los individuos sobre aquello que resulta significativo socialmente.

En este enfoque, según Sémbler (Op.cit.), se plantea que la situación de posición social del individuo se analiza según la función que este cumple en el sistema social; en términos sencillos las relaciones de superioridad e inferioridad de los miembros de un sistema social estable deberían estar regulados según cánones compartidos, los cuales se encuentran definidos en el sistema de estratificación, ésta según Parsons (1966:25), es “definida por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos”, los aportes de sus miembros al sistema son diferenciales, así también su recompensa, la cual sería proporcional a su aporte. La retribución del sistema sería la base regulatoria de la estratificación; así el individuo ocuparía una posición jerárquica en la sociedad en función de su mérito.

La diferenciación de grupos sociales con accesos disímiles al poder político y económico, pero con amplias posibilidades de acceso y movilidad ascendente, se promueve como promesa de la modernidad. El supuesto indica que el esfuerzo y el mérito en diversas ocupaciones permiten acercarse al bienestar económico y social, coherente con estas promesas, surge entonces un nuevo grupo que es objeto de numerosas investigaciones,

cuyos resultados permitan comprender los nuevos engranajes en que se sustenta y desarrolla la sociedad.

4.2.5. La clase media como objeto de estudio

Según Sémbler (2006), a inicios del siglo XX en la sociología angloamericana hace objeto de estudio los trabajadores de cuello blanco, definición atribuida a sujetos con empleos administrativos, comercio y profesionales, realizando la diferencia con el trabajo de obreros; al nuevo grupo se le caracteriza como un sector intermedio, que lleva asociado particulares características culturales, de comportamiento grupal y asociados al proceso de modernización de la sociedad. En este sentido, según el autor, los estudios de Lipset y Zetterberg de 1963, dan cuenta de cambios en los estudios de movilidad social en los países en proceso de industrialización.

Se planteó entonces que dicho proceso configuraría un nuevo orden social, que llevaría a una tendencia de disminución de conflictos de clase y mayores oportunidades de equidad y movilidad social. Sin embargo, Sembler (2006), sostenía que Braverman en 1975, afirmaba que la mecanización y la degradación de los trabajos impedían que esta nueva clase de trabajadores tuviera mejores oportunidades y un mejor nivel de vida.

Así también, Sémbler (Op. Cit.), expone que la sociología francesa marxista de post guerra, a través de Serge Mallet, André Gorz y Pierre Belleville en 1975, en sus estudios de estratificación, aluden también a la existencia de una nueva clase obrera, asociándolo a trabajos no manuales, de carácter científico o técnico, de industrias con mayor desarrollo tecnológico, “trabajadores de cuello blanco”, quienes liderarían los procesos revolucionarios toda vez que serían ellos quienes manejarían los medios de producción. Constituyen ellos nuevas capas sociales que son observadas por los sociólogos por la necesidad de comprender el comportamiento político de estos nuevos sectores medios que dan cuenta de la emergencia de nuevos estratos sociales.

Según Sémbler (Op. Cit), el interés de los estudiosos de temas de estratificación y movilidad social se centró durante décadas en este nuevo sector de trabajadores y sus familias, denominada clase media, mencionando a Lockwood, Dahrendor y John Goldthorpe como importantes referentes en este tipo de estudios; con sus aportes el componente de clase se complejiza y se discute en función de factores relacionados con el mercado, posición laboral y estatus, dando cuenta de los cambios de la nueva sociedad industrial, diferenciándose en un contínuum que va desde trabajos más cercanos a situaciones de poder, a trabajos relacionados con el comercio que se encontrarían más cerca de los obreros.

Para Latinoamérica, Sémbler (Op.cit.), sostiene que se observan trabajos referidos a estratificación y desarrollo del siglo XX realizados por Gino Germani, en 1965, sociólogo italiano, que desarrolla en Argentina gran parte de su producción, quien sigue la corriente funcionalista, plantea, en términos muy generales, que la organización de una sociedad tradicional se basa en la adscripción de clases sostenida en el estatus social, con poca o sin movilidad social y que en cambio una sociedad moderna se valida el logro personal como factor de estatus y tiende a tener una alta movilidad social. Sostiene que en el proceso de desarrollo de América Latina, dada su modernización, se desarrollan alianzas entre clases, con un fuerte peso social de la clase media, lo que favorecería el desarrollo de sociedades modernas.

En este punto, es relevante el aporte de este sociólogo al estudio de la deserción de estudiantes universitarios asociado a la estratificación social en Argentina, Germani G. (1965), plantea que existe una relación positiva entre la expectativa de movilidad social del sujeto, su permanencia en la educación universitaria y la conclusión de sus estudios; también se relaciona con la regularidad de éstos, es decir, el tiempo en que demora en concluir la formación en su disciplina elegida. Establece además que hay una tendencia a retener la actitud hacia los estudios universitarios existente en la generación anterior, plantea, “La educación universitaria tiende a ser una expectativa normal a partir de los niveles medios, pero no lo es a nivel popular” (Germani, G. 1965, p. 252), de este modo, si

a pesar de los cambios ocurridos en las sociedades latinoamericanas, se mantuviera la vigencia de lo propuesto por este autor en la década de los '60, el problema de la deserción universitaria y la falta de regularidad en los estudios, estaría asociada a la experiencia de ser estudiante universitario de primera generación.

Continuando con el análisis realizado por Sémbler (Op. cit.), éste plantea que Bertram Hutchinson y Carlo Castaldi en 1960, realizan aportes en los estudios de estratificación en el contexto brasileño, abordando la movilidad social desde el concepto de prestigio. Según Autores clásicos en estratificación latinoamericana, como José Medina Echavarría, plantean que en Latinoamérica en este período, se da un importante movimiento en las estructuras de estratificación, con una fuerte movilidad social debido a la modernización económica de la región (Ibíd).

Según Sémbler (Ibíd.), abordando la estratificación desde una perspectiva marxista, destacan trabajos de Florestán Fernández en 1968; mencionando además, a Rolando Franco y Jorge Graciarena quienes en 1981, realizan análisis históricos de la existencia de la clase media en Latinoamérica y discuten el fenómeno de la movilidad social asociado a la educación, proponen que la expansión educativa no se asocia de manera directa con el aumento del empleo calificado, desarrollando el concepto de “sobre educación relativa”, fenómeno que se produce cuando la oferta de profesionales es menor que la demanda, según explican, el no cumplir con las expectativas de ascenso mediante la inversión en educación puede producir tensión social.

Es importante mencionar el fenómeno que describe Franco, R. (2001), respecto a la diferencia fundamental entre los estudios sobre educación superior realizados en América Latina y los realizados en otras regiones, principalmente aquellos que se han denominado del mundo desarrollado, plantea como eje comparativo la evolución de los distintos sistemas educativos:

Mucho antes de que se alcanzase la cobertura universal en la educación primaria, se expandieron fuertemente la secundaria y la universitaria. La causa fue la presión de las clases medias por alcanzar niveles superiores, lo que demoró la expansión de la primaria hasta el momento en que los sectores populares fueron capaces de articular demandas que el sistema político no pudo desatender (2001, p. 19)

Desde este punto de vista, la tendencia a igualar los estudios entre distintas regiones, sin considerar su matriz productiva ni la evolución de las instituciones y sistemas, tiene un supuesto teórico de base, que se relaciona con el suponer la continuidad evolutiva de los procesos de subdesarrollo y luego desarrollo en sociedades diversas. En ese tipo de análisis se considera al objeto como un ente posible de predecir a través de una pretendida ley que evidencia la regularidad en su evolución unilineal, al respecto, cabe considerar lo planteado por Canales, M. (2013):

Así, cada vez se busca entender no “lo social” o “la sociedad”, sino una sociedad – o parte de ella – en su propio contexto de tiempo y espacio histórico/local. Por tanto, se trata siempre de la investigación de algún presente – con su pasado y sus futuros – en algún lugar o geografía humana. Consecuentemente, sus proposiciones posibles, hallazgos y hasta el propio marco conceptual con que los captura, se aplicarán – de nuevo, cada vez – sólo a las sociedades que sean análogas a la investigada, y no a todas las sociedades en todas sus fases (Canales, M. 2013, p. 195).

Para Sémbler (Op.cit.), un referente clásico del fenómeno descrito, es la investigación de Filgueira C. y Geneletti C. en 1981, sobre estratificación y movilidad ocupacional en América Latina, en que se realiza un diagnóstico de los cambios más importantes ocurridos en el periodo 1950-1970, en América Latina, respecto a la estructura ocupacional y la movilidad estructural de la región. Su planteamiento central es que durante el cambio de sociedad tradicional a moderna, es posible observar la estratificación social a partir de dar

cuenta de los cambios en la proporción de la clase media; sin embargo, plantean que existe un momento en el crecimiento de los países, en que la relación entre aumento de la clase media y el desarrollo no sería una constante, sino que se produciría un estanco en el crecimiento de ésta.

Con relación al desarrollo conceptual de la movilidad social, los autores antes señalados, realizan un aporte importante, considerando que existe movilidad social cuando ocurren cambios en la distribución de cinco componentes, a saber, el ingreso, la educación, el prestigio, el poder y la riqueza. Proponen que en América Latina no se producen modificaciones en la distribución de la riqueza, lo que daría cuenta de que aunque haya cambios de estatus y mayor cobertura de educación, no se producen grandes cambios en los ingresos.

Por su parte, en Chile Espinoza, V.; Barozet, E.; Méndez, M. (2013), afirman que la estructura social respecto a su movilidad social tiende a volverse más rígida vinculando este fenómeno con las políticas públicas aplicadas:

Las políticas públicas destinadas a mejorar las oportunidades de vida parecen haber perdido eficacia, pues la aparente movilidad en el seno de los sectores populares y las clases medias tiende hacia una mayor rigidez, mientras que la distancia entre los polos de la estructura social continúa en aumento. (Ibíd., p.170)

A diferencia de otros autores que trabajaban la temática de desigualdades, Espinoza, V.; Barozet, E.; Méndez, M. (Ibíd.), mencionan la educación superior como uno de los factores que tienden a mantener la desigualdad, asociando el costo de las carreras y el endeudamiento que esto implica para los sectores menos favorecidos con sus proyecciones económicas futuras.

4.2.6. Ocupación, educación y movilidad social

La discusión respecto a la estratificación social y sus cambios en el tiempo, es enriquecida con aportes de estudios realizados en Chile, incorporando el elemento de la diversidad étnica en los factores en juego que intervienen en esta construcción social. Así, Williamson, G. & Cantero, V. (2009), utilizan como eje de sus estudios la ocupación, planteando que esta:

Se funda en que el trabajo es el principal recurso que tienen y movilizan los hogares para acceder al ingreso y bienestar material, es decir, define las oportunidades de vida presentes y futuras para la gran mayoría de la población; y además porque la ocupación es un “proxy” relativamente adecuado del acceso de las personas a la educación y al ingreso, que son dos dimensiones que subyacen y definen el sistema de estratificación social, y que, por ende, determinan un cierto estatus o prestigio ocupacional. (Williamson, G. & Cantero, V. 2009 p.26).

La dimensión de la pertenencia de una persona o grupo, a uno de los pueblos originarios en Chile queda marcada como exclusión a partir de la legislación que normó los inicios de la educación superior (fines del siglo XIX – inicios del siglo XX), que prohibió a partir de leyes el ingreso a descendientes de indígenas a este nivel educativo. Tal fue el caso del ingreso a las escuelas normalistas y a los internados que facilitaban el estudio a migrantes de la zona rural. (Labarca, 1932).

4.2.7. Educación, redes sociales y la consecución del logro en la clase media.

La relación entre las expectativas y el logro de los miembros de las clases subalternas, según algunos autores se encuentran mediatizadas por la posibilidad de contar con redes de contacto en el ámbito social. Ante la sobre población profesional y la insuficiente demanda

para absorber la disponibilidad de personas especializadas en diversas disciplinas, se observan otros mecanismos de solución para acceder al campo laboral.

En este sentido, Barozet, E. (2006), propone como patrón social de práctica inclusiva de la clase media chilena, la incorporación a una red social que favorece, permite, o posibilita la movilidad social ascendente. La socióloga describe y analiza el desarrollo histórico de un patrón de dones que denomina “intercambio de favores” o “pituto”, plantea que esta forma de intercambio se observa desde inicios del siglo XX junto los inicios de la clase media en Chile. Lo describe como “Una manifestación extremadamente eficiente de capital social” (Ibid, p.2), destacando su permanencia en el tiempo, constituyendo una institución reconocida desde el sentido común de los componentes de la sociedad.

Por su parte, Stillerman, J. (2016), al investigar de que manera la clase media elige colegios en Chile, considerando como elemento fundamental la segregación territorial, llega a la conclusión que “los padres utilizan su capital social, económico y cultural para elegir un colegio que sea lo más adecuado posible para sus hijos y que represente sus valores” (Ibid, 2016, p.183). De este modo, estos procurarían la reproducción sociocultural y posibilidades de movilidad social para sus hijos, o al menos no descender. Considera que no sólo se limitan en su elección a aspectos educativos, sino que en ella se evita sectores territoriales que pongan en riesgo la integridad de los estudiantes, seleccionando además, tipos de personas con las que resulta más adecuado relacionarse. Al no ser igual la distribución de capitales entre las clases sociales, las estrategias que utiliza la clase media alta para elegir colegios la pone en ventaja por sobre los miembros de la clase media baja.

En el mismo sentido, Canales, M; Bellei, C. & Orellana, V. (2016), plantean que las motivaciones de la clase media para la elección de colegios para sus hijos/as, son básicamente de orden social, buscando la diferenciación de grupos socioeconómicamente inferiores; de esta manera realizan una selección de las redes sociales a las cuales se verán expuestos sus hijos/as quedando los aspectos educativos en un segundo plano. En ello se buscaría una autoafirmación meritória más que un ascenso social, argumentan que en esta

elección se evidencia la transformación del sistema de clases chileno, vinculándolo además con la continuidad de estudios en instituciones de educación superior no selectivas:

En el caso chileno, a nuestro juicio, la calificación profesional en instituciones no selectivas, el aumento general pero moderado de los ingresos, y la inserción ocupacional en la economía terciaria pero no de alto prestigio, aparecen como rasgos de una nueva clase trabajadora. (Canales, M; Bellei, C. & Orellana, V. 2016, p.17)

Araujo, K. & Martuccelli, D. (2011), refieren la presencia de una gran diversidad de factores que intervienen en la posición social de los sujetos, por lo que consideran de alta complejidad el identificar quien se encuentra “arriba” o “abajo” ampliando los factores que influyen en la adscripción a los diversos estratos sociales:

A la tríada (empleo, ingresos, educación) se le añade una pluralidad de otros factores, como el capital social, la naturaleza de las redes sociales, las formas de pertenencia, los diferenciales de estereotipo social, la capacidad de acceso y control de los códigos culturales dominantes, la importancia de los lugares de residencia (los barrios), el hecho de ser o no propietario de su vivienda, los efectos que la vida personal y familiar (separaciones, decesos, y otros) tienen en las trayectorias sociales. (Araujo, K. & Martuccelli, D. 2011, p. 167).

Para los autores, existen posicionamientos híbridos y puede existir de manera simultánea movi­lidades ascendentes y descendentes, para dar cuenta de ello incorporan al análisis de la estratificación el concepto denominado inconsistencia posicional descrito así: “Con esta noción se designa un sentimiento de inquietud posicional más o menos permanente y generalizado en la gran mayoría de los estratos sociales, cuyas características específicas lo distinguen de otros procesos similares” (Ibíd. p. 165). El peligro permanente de descender

en el nivel social en que se encuentran, hacen necesaria la constante búsqueda de elementos diferenciadores del estrato menor.

Atria, F. (2012), plantea que en el sistema educativo de Chile se ha construido una serie de afirmaciones que han sido puestas en una situación de “lugar común” al que define como “afirmación obviamente verdadera que en la discusión puede darse por sentada sin necesidad de volver sobre ella buscando argumentos que la sustenten” (Ibíd, p. 36), con ello alude a la existencia de afirmaciones de sentido común respecto a las características del sistema, que no necesariamente son verdaderas y, que han contribuido a que el sistema educativo se transforme en un semillero de desigualdades. Plantea:

Para el que tiene privilegio, el sistema educacional chileno es el mejor mundo posible. Por supuesto, se podría imaginar uno todavía mejor, que le garantizara legalmente el derecho a mantener sus privilegios a través de las generaciones. Pero eso (tener una clase nobiliaria y voto censitario, etc.) es claramente imposible. Y en rigor innecesario: el sistema chileno es casi perfecto para asegurarle al que tiene privilegio que lo mantendrá. (Atria, F. 2012, p.33).

De este modo, a través de la confluencia de la construcción de realidades históricas, teóricas institucionales y desde sujetos sociales, se ha pretendido aportar a la comprensión respecto a cómo perciben en la actual contingencia los estudiantes, desertores y egresados de universidades chilenas privadas, de baja selectividad, la relación entre su educación superior y las posibilidades, o no, y cuales, de movilidad social ascendente.

V. MARCO METODOLÓGICO

Este apartado describe el proceso y procedimientos mediante los cuales se realizó el estudio. Explica el modo en que se abordó los objetivos de investigación, como se construyó la muestra, describe las estrategias de construcción de datos y el abordaje del plan de análisis.

5.1. Paradigma y consideraciones metodológicas

El estudio se sitúa en el paradigma de la complejidad (Morín, E. 1994), en el sentido de considerar que no existe una real división entre el observador y lo observado, ambos se relacionan y se construyen, ambos son constitutivos uno del otro. Así mismo, se plantea el método que propone este paradigma:

Lejos de ser una obra acabada, es un proceso en curso de búsqueda de estrategias viables para un pensar complejo físico-bio-antropológico desde una perspectiva científico-filosófico-literaria, que permita una praxis ética en el campo tanto del conocimiento académico como de la praxis social (Morín, E. 1994:8p)

Lo anterior permite que las estrategias de construcción de datos sean pensadas para escuchar tanto los códigos verbales como los no verbales transmitidos por los participantes del estudio. Por lo anterior, se consideró fundamental entender este proceso con una base en dos tradiciones, como plantea Canales, M. (2013), la unión de la sociología comprensiva y la semiótica del texto. Al respecto plantea:

Discierno, como base de mi práctica, el cruce de la tradición semiótica de los textos con la tradición sociológica cualitativa o comprensiva, En suma, no hay semiología de texto que no llegue necesariamente a la sociología, así

como no cabe investigación social del sentido que no pase necesariamente por la semiología de los textos o discursos en que aquel se forma y sustancia” (Canales, M. p.174)

Se complementa con el paradigma interpretativo, constructivista pues “se orienta a la producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social” (Denzin, N. & Lincoln, Y. 2012:29).

5.2. Diseño y método

La investigación se planteó como un enfoque abierto, de carácter exploratorio, ya que los discursos de estudiantes, desertores y egresados de universidades privadas de baja selectividad, respecto de la relación entre los estudios en la educación superior y la movilidad social, en el contexto chileno, no han sido ampliamente investigados (Ver anexo N°3. Búsqueda sistemática en base de datos).

Este proceso tuvo una base en el método propuesto por la nueva etnografía (Hammersley M. y Atkinson, P. 1994), en la que se propone de manera distintiva y relevante, la práctica de la reflexividad permanente de quien investiga, teniendo presente que se es observador y observado. Así también se mantiene una postura crítica a la experimentación y al naturalismo; se considera importante reconocer la intervención de la investigadora tanto desde su participación como sujeto social que observa lo social, como la limitante que mantiene la pertenencia a los fenómenos estudiados. En ello se asume lo planteado por Hammersley, M. (1994:29), quien evidencia “el carácter reflexivo de la investigación social, o sea, reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos”, principalmente en la etapa de construcción de datos con sus estrategias y en la fase de análisis de éstos.

Al respecto Canales, M. (2013, p. 195), plantea “El investigador se dispone en medio de sus sociedades, no fuera de ellas, y las entiende como formaciones complejas o singulares, cuyas formas o regularidades, junto con definir las, las diferencian”.

5.3. La escucha activa

Como se considera necesario para la práctica de estudios cualitativos, para disponerse a estudiar a los sujetos sociales seleccionados la investigadora se dispuso una posición comunicativa en conciencia de escucha activa. Lo que en muchos momentos del trabajo fue la acción principal tanto en los períodos de realizar las entrevistas como en el momento de analizarlas. Como plantea Canales, M. (2013), lo que determina la acción de “escucha investigadora del habla investigada”.

El proceso de desentenderse, o intentar dejar en paréntesis la dotación de sentido propio e interpretación de realidad del fenómeno investigado como lo sugiere Bateson, G. (2006), fue un proceso complejo. Salir de las interpretaciones propias, subjetivas, del orden de sentido de la investigadora para dar paso al espacio a lo intersubjetivo no se entiende como un proceso totalmente logrado, aun cuando se identifica como plantea Canales, M. (Op.cit.), una primera escucha en el sentido de comprender los aspectos colectivos del sujeto individual y el habla del sentido común, y la segunda escucha en el sentido de “interpretar lo comprendido, ahora desde la perspectiva del hablante según su posición en la estructura y los procesos sociales” (Canales, M. 2013, p.177) y, aludiendo a la representatividad en el paradigma cualitativo de un grupo por parte de un sujeto plantea, “los grupos no hablan, pero nadie habla fuera de las lenguas de sus grupos” (Ibíd. P.184), esto para entender el paso del dato individual al sentido de lo colectivo.

5.4. Selección de fuentes

El proceso de selección de fuentes de información y la planificación del desarrollo de la investigación fue realizado durante el mes de febrero del 2016, se procedió a identificar las universidades de baja selectividad existentes en la región de la Araucanía. Se tomó decisiones respecto al tipo de sujetos a los cuales era necesario entrevistar para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación.

Posteriormente, en marzo del año 2016 se retomó conversaciones con diversos estudiantes y se dio inicio a las entrevistas formales. El contexto de movilizaciones estudiantiles que manifestaban su disgusto y posición frente a la legislación que pretende regular y definir la gratuidad para los estudios universitarios, impidió la realización de grupos focales que se tenían previamente planificados como técnica complementaria a las entrevistas. Lo anterior ocurre por falta de disponibilidad de espacios (por la toma de los edificios), tiempo y contactos, ya que los y las estudiantes se encuentran concentrados en sus actividades de política contingente. La movilización se extiende desde mediados de abril hasta fines de junio de 2016. En este período fue posible abordar entrevistas individuales.

5.5. Corpus del estudio (unidad de análisis)

La unidad de análisis de este estudio fueron las variantes discursivas de estudiantes, desertores y titulados de seis universidades de baja selectividad de Temuco, Región de la Araucanía, Chile.

5.5.1. Muestra

La muestra que se utilizó se define como del tipo intencionada, resultando en este caso, relevante la definición del “tipo” de sujeto al cual se requirió conocer para alcanzar los objetivos de investigación. Se definió como importante escuchar a tres tipos de sujetos

sociales vinculados académicamente a universidades de baja selectividad quienes resultan ser estudiantes, desertores y egresados de universidades de baja selectividad.

Se definió como muestreo por conveniencia, de caso tipo, por cuotas. (Hernández et. Al 2010). La escala social de la muestra corresponde a un grupo social cerrado e intenso, de acuerdo a como lo describe Canales, M. (2006, p.284), “Muestras muy cerradas, donde cada componente del grupo está definido por múltiples y estructurados rasgos de alta especificidad social, se alcanza la representación de un colectivo más denso y menos extenso”, este tipo de escala “proporciona representaciones más nítidas de colectivos mayormente circunscritos por una identidad o posición social específica” (Ibíd. P.284). Aquello resulta coherente con la definición que exigen los objetivos de esta tesis.

Las características particulares del sujeto tipo que constituyó la muestra se definió de acuerdo a los siguientes criterios de inclusión generales:

La primera inclusión se define por pertenencia, tránsito o egreso de universidad privada de baja selectividad: “éstas utilizan criterio poco restrictivo para la selección de alumnos. Más del 20% del alumnado obtuvo – 501 en PSU” (Meller 2010, p106).

La segunda inclusión es por territorio: estudiantes hombres y mujeres, desertores/as o egresados/as de universidades privadas con sede en provincias, particularmente en Temuco, Región de la Araucanía.

La tercera inclusión es por pertenencia a universidad en relación a tipo de carrera: estudiantes, expulsados o egresados de universidades privadas de baja selectividad, pertenecientes a tipos de carreras de alta y baja empleabilidad; de altos y bajos salarios.

Además de ello se consideró:

- a) Para los estudiantes:

- Estudiantes universitarios alumnos regulares de una carrera de una universidad de baja selectividad.
- Que fueran alumnos regulares del tipo de instituciones y carreras antes mencionadas.
- Que cursaran 4° año en la progresión curricular, en el supuesto que en ese nivel reflexionan más cercanamente respecto de sus posibilidades, aspiraciones y expectativas.
- Manifiesten su voluntad mediante la firma de un consentimiento informado (Ver anexo N°1).

b) Para los desertores:

- Estudiantes universitarios que hubieran estudiado al menos un año en una carrera de una universidad de baja selectividad y que hayan desertado de este proceso.
- Expoliados o expulsados del sistema: no concluyen sus estudios por diversas razones
- Manifiesten su voluntad mediante la firma de un consentimiento informado.

c) Para los egresados:

- Estudiantes universitarios que hayan egresado de una universidad de baja selectividad.
- Que manifiesten su voluntad mediante la firma de un consentimiento informado.
- Criterios de selección de sujetos: se entrevistó a personas que concluyeron sus estudios formales en las universidades y carreras que tienen las condiciones antes descritas.

El tamaño de la muestra fue definido por el criterio de saturación de datos, es decir, cuando los contenidos del discurso dan cuenta de un cierre en el proceso de ingreso de nueva información y aquello que presenta relevancia para concluir con los objetivos de

investigación se repita de manera reiterada en el discurso de los sujetos entrevistados. (Bertaux, D. 1980; Canales, M. 2006).

La muestra de sujetos entrevistados/as participantes en la investigación y sus características es descrita en la tabla siguiente:

Tabla N° 4: Entrevistados/as en el proceso de investigación:

Universidad	Condición	Carrera	Curso
PRIVADA DERIVADA 1	Titulados	Diseño de Productos Industriales	5°
		Antropología	
		Medicina veterinaria	
	Desertores	Trabajo social	4°
		Medicina veterinaria	3°
		Antropología	4°
	Estudiantes	Terapia Ocupacional	4°
		Medicina Veterinaria	4°
		Terapia Ocupacional	4°
PRIVADA 1	Titulados	Trabajo social	5°
		Derecho	
		Kinesiología	
	Desertores	Pedagogía ingles	1°
		Terapia Ocupacional	2°
	Estudiantes	Terapia Ocupacional	4°
		Terapia Ocupacional	4°
		Educación Diferencial	

PRIVADA 2	Titulados	Contador Auditor	5°
		Periodismo	
	Desertores	Derecho	4°
		Enfermería	4°
	Estudiantes	Arquitectura	3°
PRIVADA 3 CERRADA 1998	Desertores (expoliados)	Derecho	4°
		Periodismo	4°
		Contador Auditor	4°
PRIVADA 4	Titulados	Medicina Veterinaria	5°
	Desertores	Kinesiología	2°
	Estudiantes	Enfermería	4°
PRIVADA 5	Titulados	Trabajo Social	5°
PRIVADA 6	Titulado/a	Trabajo social	5°
	Desertor	Técnico en Informática	3°

Se entrevistó a 31 personas, vinculadas de diferentes modos a seis universidades privadas de baja selectividad con sede en Temuco, región de la Araucanía. De los y las 31 sujetos entrevistados/as, estos/as se relacionaban con 14 carreras, 12 de ellos/ellas eran titulados/as, siete estudiantes, y 12 sujetos que abandonaron sus estudios en universidades de baja selectividad.

5.6. Técnicas de producción de datos

Como estrategia central de la presente investigación, para la producción de datos se consideró la etnometodología con su propuesta de acercamiento y relación entre quien observa y su objeto de estudio, así también, la constante reflexividad de los procesos internos del investigador o investigadora (Hammersley, M. & Atkinson, P. 1994).

Consistente con el paradigma propuesto, se produjeron los datos a partir de la realización de entrevistas a 31 sujetos con las condiciones anteriormente descritas, considerando una producción de sentido y discurso coherente con los objetivos de la investigación, así también con la condición de saturación ya explicitada. La definición y características del tipo de entrevista que fue aplicada es coherente con la definición de entrevista en profundidad propuesta por Gaínza, A. (2006):

El investigador / entrevistador establece una interacción peculiar que se anima por un juego de lenguaje de preguntas abiertas relativamente libres por medio de las cuales se orienta el proceso de obtención de la información en las respuestas verbales y no verbales del individuo entrevistado (...), opera como una técnica de producción de información de doble tipo: información verbal oral (las palabras. Significados y sentido de los sujetos implicados en la entrevista) e información de tipo gestual y corporal (las expresiones de los ojos, el rostro, la postura corporal, etc.) (Gainza, A. 2006, p. 220).

La atención y la disposición en relación con el/la entrevistado/a, por parte del/la investigador/a son claves en este procedimiento, en ello se juega la profundidad de los resultados y la posibilidad de alcanzar a concretar los objetivos del estudio. Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987), incorporan la cualidad de flexibilidad y dinamismo como característica de este tipo de técnica, agregando que existe una diferencia con la observación participante, ya que en esta última no se prepararía la intervención y en la entrevista pese a ser progresiva en su direccionalidad hacia la información que se desea obtener del sujeto,

debe ser guiada hacia los objetivos. La progresividad de la entrevista es aconsejada por los autores técnicamente para la obtención de mejores resultados, se aconseja dejar fluir el diálogo en un primer momento con el objeto de conseguir confianza y relajo por parte del/la entrevistado/a, y posteriormente abordar los objetivos de la investigación de manera flexible y dinámica, como ya se ha dicho.

La observación se contempló como técnica complementaria a la conversación, poniendo atención a tonos de voz, silencios, miradas, mecanismos de evasión a ciertos temas o emociones por parte de los y las entrevistados/as. Así también se consideró la auto observación de la entrevistadora y las reacciones de los y las entrevistados/as a la gestualidad verbal y no verbal de ésta. Como plantea Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994), para el/la investigador/a es necesario reflexionar sobre los efectos de la participación en el estudio, así como el tener la posibilidad de triangular la información recibida, realizando de manera permanente análisis de los procesos observados y abordar con mayor precisión las interrogantes del estudio.

En el proceso de entrevistas los principales tópicos que se abordó con los estudiantes fueron: Valoración el proceso de formación previo, aspiraciones al cursar en la universidad, percepción de cursar en la universidad, percepción de proyecciones de movilidad social. Por otra parte los principales tópicos que se abordó con egresados fueron: valoración del proceso de formación previo, facilidad o dificultad en la inserción en el mercado laboral, aspiraciones del futuro laboral, percepción de cursar en la universidad, percepción de la movilidad social. Y finalmente, con desertores (expulsados/expoliados) se abordó en lo principal: Valoración del proceso de formación previo, percepción de cursar en la universidad, percepción de su futuro laboral.

5.6.1. Entrevistas

El proceso de aplicación de entrevistas se desarrolló a partir de marzo de 2016, realizándose contactos anteriores con estudiantes para que sirvieran de porteros/as al campo

de estudio, de ese modo se accedió a personas que abandonaron estudios, o fueron expoliados en universidades de baja selectividad, estudiantes y titulados que reunieran las características necesarias para participar del estudio con el propósito de concretar los objetivos.

El concepto de porteros deriva del método etnográfico (Hammersley, M. & Atkinson, P. 1994), en el cual se aconseja la intervención de “nativos” del grupo humano que se requiere abordar, los/las cuales deben tener la cualidad de favorecer la cercanía y las confianzas necesarias para llevar a cabo una investigación con datos cualitativamente significativos. Esta consideración fue muy importante tanto para obtener los contactos apropiados, como para que las entrevistas resultaran muy productivas.

Una vez realizadas las primeras entrevistas, se recurrió a la técnica descrita por Taylor & Bogdan (1987), como “bola de nieve”, esta consiste en lograr que los informantes conocidos nos contacten con nuevos informantes, con las cualidades requeridas. En el presente estudio esta técnica resultó altamente generativa, en algunos casos se entregaron los contactos telefónicos y correos de personas con las características requeridas, a los que la investigadora debió lograr interesar en el proceso; en otros casos, se presentaron personas a participar del proceso investigativo manifestando su interés en participar de procesos investigativos como entrevistados/as.

Dada la complejidad que podía significar para los y las entrevistados/as el abordar procesos de ruptura con sus aspiraciones y sueños, o la apertura a emociones poco elaboradas, por considerar los aspectos éticos como eje transversal en el estudio, se tuvo especial cuidado con el proceso de cierre de las entrevistas. En muchas ocasiones fue necesaria la contención frente a procesos de angustia, pena, rabia y miedo de los/las entrevistados/as observando las proyecciones futuras que implica el estar estudiando en universidades de baja selectividad y también el hecho de relatar la situación de falta de proyecciones laborales en sus profesiones producto de lo mismo.

Como ya se ha dicho, la observación fue usada como técnica complementaria a la entrevista.

El proceso de construcción de datos se extendió desde marzo de 2016 hasta fines de junio del mismo año.

5.7. Técnicas de registro

Para el registro de la información se utilizó una grabadora de audio solicitando previamente la firma del consentimiento informado a los y las entrevistados/as (ver anexo N°1). Además de esto, se realizó un registro de las observaciones del discurso no verbal de los y las sujetos en un cuaderno de campo, que incluyó las impresiones y análisis que la investigadora se iba formando en cada una de las entrevistas. Esto constituyó además una primera forma de análisis y reflexión.

5.8. Validación de la investigación

Para asegurar la validez de la información construida se consideró la intencionalidad e intento permanente de establecer una relación con los y las sujetos investigados un alto sentido de vínculo y empatía. Se realizó una permanente observación con la intención de controlar las relaciones de poder que se producen en la investigación intentando llegar a relaciones de horizontalidad, lo que no siempre se logró. También se trianguló los resultados por sujeto investigado, es decir se comparó los resultados por objetivo entre sujetos pertenecientes a un mismo colectivo, y al interior del contenido de una misma entrevista. Además, se consideró como parte de la validación la superación de la saturación de datos, lo cual es descrito como un fenómeno que indica al/la investigador/a que el objeto de estudio está abordado en lo que respecta a los objetivos de investigación, ello se verifica mediante la representación en los/las investigadores/as de haber completado el proceso de construcción del sujeto social investigado, diversificando al máximo sus informantes, (Bertaux, D. 1980; Canales, M. 2006).

6.9. Consideraciones éticas

Considerando la actual legislación con relación al resguardo de los derechos de los sujetos que son investigados con el objetivo de producir conocimientos en diferentes áreas de la ciencia, se contempló la firma de un consentimiento informado para aquellas personas que decidieron participar voluntariamente del proceso investigativo, (ver anexo N°1). Este se entregó por escrito y fue firmado por los participantes de la investigación antes de dar inicio a la entrevista, además, se explicó su contenido e implicancias de manera verbal. Así mismo, se acordó mantener contacto entre investigadora y entrevistados/as para que una vez finalizado el proceso investigativo se realice una devolución de resultados con aquellas personas que deseen participar y conocer de éste. Además, como se ha planteado, se intentó considerar de manera permanente y consciente, los principios de autonomía y no maleficencia con los y las entrevistados/as.

5.9. Análisis de datos, producción de resultados

El análisis y organización de los resultados fue realizado de acuerdo al modelo de la teoría fundamentada, el cual según Charmaz (2013), en sus métodos considera el temprano análisis de datos, a medida que el/la investigador/a se acerca al fenómeno investigado a través de las técnicas de construcción de datos, simultáneamente procede a realizar el análisis, contribuyendo a un proceso de focalización de la investigación. La realización del proceso de análisis “Implica desarrollar ideas cada vez más abstractas acerca de los significados, las acciones y los mundos de los participantes de la investigación, y buscar datos específicos para completar, refinar y controlar las categorías conceptuales emergentes” (Charmaz, 2013: 271).

Se complementa este procedimiento con los principios de la etnometodología, que aporta la observación planificada del/la sujeto que se entrevista, incorporando en el análisis posterior la información semiótica que aporta el lenguaje corporal (Maus, 2006).

Lo anterior resulta coherente con los objetivos de la presente investigación en la cual interesa adentrarse en los mundos y en los procesos de construcción de realidad de los participantes, realizando una interpretación como plantea Canales M. (2013), que una la semiosis textual y el significado social.

En el análisis se procedió en varias etapas, se realizó de manera paralela a la realización de las entrevistas. La primera de ellas fue la realización de un análisis individual, sujeto a sujeto, en base a los objetivos de la investigación. En ese proceso se identificó las respuestas particulares a las interrogantes de la investigación, el resultado de este proceso es una síntesis a modo de reseña que permite identificar al sujeto en forma anónima, con sus características particulares y respuesta personal frente a la pregunta de la movilidad social.

Posteriormente se agrupó a los sujetos por pertenencia a colectivo (estudiantes, desertores, egresados), se realizó análisis comparativo y de contraste de sus respuestas entre los sujetos al interior del colectivo, respecto a los objetivos de investigación planteados, creando para cada uno de ellos lo que en el programa de Atlas/ti, con que se apoyó este análisis, se denomina unidad hermenéutica.

El procedimiento se inició con la selección de citas en el discurso de los y las entrevistados/as, que tuvieran relación con las interrogantes de la investigación. Posteriormente se realizó una asociación de citas convergentes intra e inter sujeto/a, que permitieran la identificación de conceptos que fueran dando respuestas a los objetivos del estudio.

En dicho procedimiento se realizó la construcción de códigos que se identificaran con las respuestas del sujeto colectivo a las interrogantes del estudio propuestas, considerando el carácter complejo, polisémico, de coherencia y cohesión interna de las respuestas, se organizó una red de trabajo tendiente a dar respuesta a los objetivos específicos N°1, N°2,

Nº3, y Nº4, por sujeto colectivo. El proceso anterior se presenta en el capítulo de resultados.

A continuación, se realizó un análisis comparativo y de contraste, entre el resultado del primer procedimiento con la síntesis del análisis de los sujetos colectivos, para dar lugar al resultado del objetivo Nº 5 y finalmente llegar al proceso de conclusión dando respuesta al objetivo general.

VI. RESULTADOS

Los resultados que a continuación se exponen, intentan reflejar lo informado por estudiantes, desertores y egresados de universidades privadas de baja selectividad, respecto de la movilidad social.

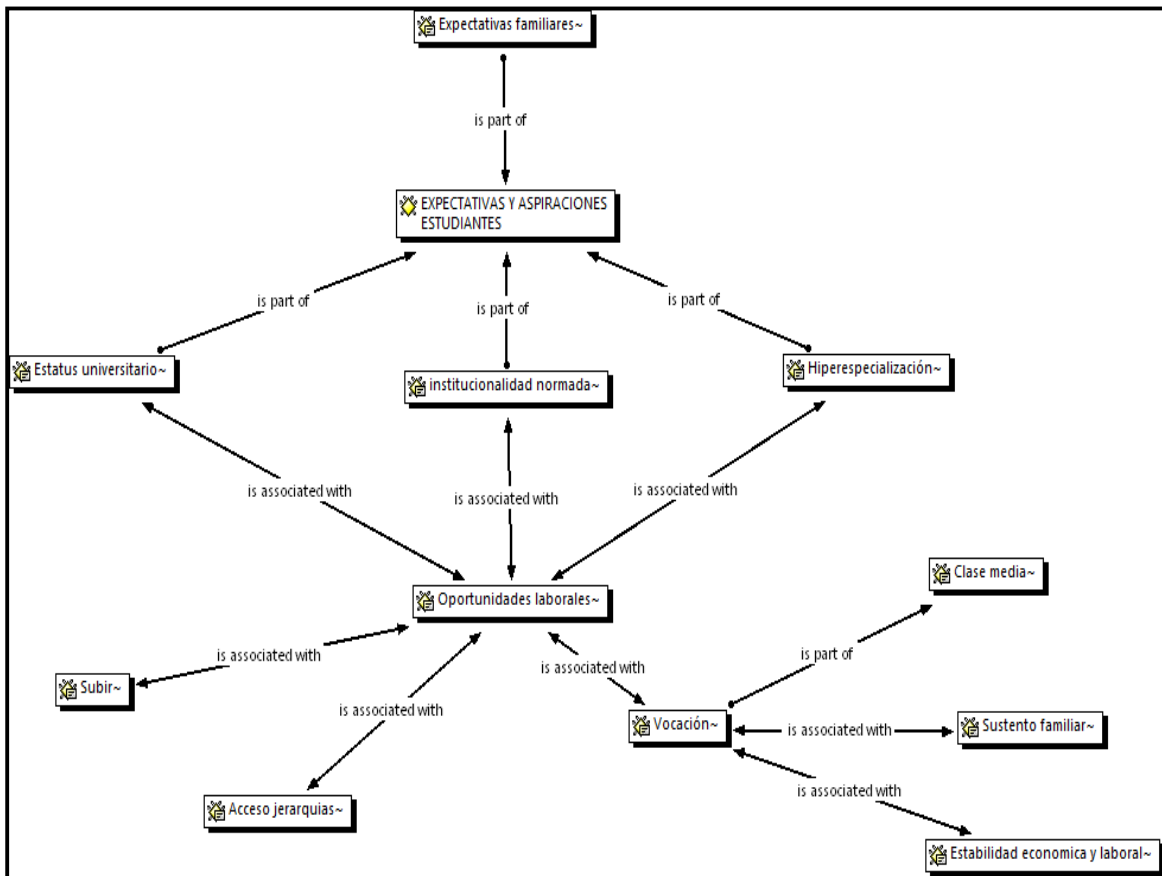
Lo anterior se construyó a partir de preguntas y diálogos fluidos respecto a sus aspiraciones, clasificaciones, historias y significados; todos ellos vinculados con el tema de movilidad social y su permanencia, tránsito inconcluso, y/o titulación en universidades privadas de baja selectividad.

Para presentar los resultados se construyeron redes de trabajo, o esquemas, con el propósito de referir vínculos conceptuales que permitieran dar cuenta de respuestas polisémicas acerca de una dimensión de análisis de un sujeto colectivo que no es homogéneo, dado que la realidad observada siempre es multidimensional.

Los resultados se organizan por sujeto social categorizado, para responder a los objetivos específicos de la investigación, dando énfasis a las diferencias y aspectos comunes entre estudiantes, titulados y desertores (o expoliados).

Las cinco primeras redes conceptuales dan cuenta de los objetivos específicos asociados a los y las estudiantes.

Red N°1 : “expectativas y aspiraciones respecto de la movilidad social de estudiantes de universidades privadas de baja selectividad”. (Objetivo específico N° 1)



La figura anterior representa, desde la lectura de la construcción de datos de la investigadora, la identificación y descripción de las expectativas y aspiraciones respecto de la movilidad social de estudiantes de seis universidades privadas de baja selectividad.

En primera instancia, en las entrevistas, se entiende que antes de las propias aspiraciones aparece como eje normativo de su elección de carrera y la proyección personal de los y las entrevistados/as, las aspiraciones familiares, esto es más fuerte cuando el sujeto pertenece a la primera generación de ingreso a la universidad.

A lo anterior se le ha asignado el código “Expectativas familiares”, este se relaciona con las selecciones de discurso en que los estudiantes manifiestan que desde la familia siempre se les planteó que debían estudiar en la universidad, sin consultar por sus intereses ni habilidades. Tales imposiciones rigen su vida sin permitirles ser agentes de su existencia, aquello refleja una importante presión por el ingreso a este tipo de instituciones:

“De partida yo tuve claro que estudiar más o menos en segundo medio por una idea que se le ocurrió a mi mamá.” (Estudiante universidad privada N°1, Temuco).

“Por lo menos a mí, mi mamá de chica me inculcó que tenía que estudiar en la universidad y de hecho me trató de pagar los mejores colegios que pudo pa’ que yo entrara en la universidad. Entonces siempre fue eso, en mi cabeza siempre estaba en la universidad y no existía otra opción, no había otra opción.” (Estudiante universidad privada N°2 Temuco)

“sucedió saliendo del liceo yo tenía las ganas de hacer el servicio militar... en mi casa me dijeron que no, que no lo hiciera, sin embargo, lo quise hacer el año 2004 acá, igual no tenía ganas de estudiar.” (Estudiante universidad privada N°1, Temuco)

Según los/las entrevistados/as para que sus aspiraciones, inducidas y exigidas generalmente por la familia se acerquen a la posibilidad de concreción, debe existir una institución auto regulada y formal en sus procesos, a ello se ha atribuido el código “Institucionalidad normada”, este se relaciona con las referencias en que se indica por parte de los y las entrevistadas, que al no poder ingresar a una universidad de mejor nivel, aspiran a estudiar en lugares que durante el tránsito educativo tenga una infraestructura adecuada, profesores que se ajusten a su rol, y estudiantes que también lo hagan, que no hayan paros ni tomas, que existan procesos y procedimientos regulares; puesto que, el acceder a estos espacios ya implica estatus. Si las instituciones no se ajustan a estos requerimientos no tienen posibilidad alguna de otorgar movilidad, tanto por la falta de prestigio, que sería uno de los aportes institucionales a la movilidad social, como por la mala calidad en la formación profesional que darían a sus estudiantes:

“Me paseé por terapia y uff... no me gustó, eran como edificios chicos parecido al CFT, un poquito más grande no más, presenté mis papeles igual me atendieron súper mal, quizás estaban ajetrechos no sé, que no se tomen ese mínimo tiempo por las personas ya en un comienzo te da un indicio.”(Estudiante universidad privada N°5 Temuco)

Lo que para unos representa el alcance cercano a la movilidad social, el estudiar en una universidad ordenada, regulada y que normativiza a los sujetos que la componen, dando claros indicios de cómo comportarse en estos nuevos espacios; para otros entrevistados/as significa una normatividad excesiva, tanto que molesta, ya que impide el ejercicio de derechos, disentir, reclamar, organizarse:

“En la [universidad privada de Temuco] es todo más rígido, obviamente las organizaciones estudiantiles... no, no se puede, y eso también como que refleja un estudiantado que es mucho más individualista.”(Estudiante universidad privada N°1, Temuco)

“Las autoridades tienen miedo al sujeto crítico, no lo valoran, siendo que pudiese ser un aporte real en todo, pero no se valora y como que uno tiene techo, eso siento yo.”(Estudiante universidad privada N°4, Temuco)

La figura muestra en una posición de horizontalidad el código “oportunidades laborales” con lo que se ha denominado “Estatus universitario”, esto quiere representar que para algunos estudiantes sus aspiraciones de movilidad social, no se relacionan con el encontrar trabajo en el futuro, sino que basta con el tránsito en la universidad, esta expectativa la representa el código “Estatus universitario”, el cual se vincula a las referencias en que los entrevistados manifiestan que el ser universitario le da un nivel y un lugar en la sociedad:

“A uno lo hace como pararse de una manera distinta frente a la gente porque tú ya no eres un estudiante, eres universitario.”(Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

“Había que estudiar para ser alguien, esa es la afirmación frecuente, estando aquí uno lo es...” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco)

Según los/las estudiantes una institucionalidad con cierta regularidad en sus procesos, permite mantener en parte sus expectativas de acceder a “Oportunidades laborales”, este código da cuenta de las referencias en que los entrevistados expresan que al incorporarse a estudios universitarios esperan tener trabajo al titularse, sin embargo, surgen dudas en el proceso; otros saben con propiedad que pese a que puedan lograr la aspiración de tener oportunidades laborales, el tener mejores condiciones de vida tardará un poco:

“Yo espero, ósea la idea de todo estudiante es terminar y trabajar, mis hermanos me tienen bastante asustado, me dicen las universidades privadas no tienen tanto trabajo.”(Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

“Uno aspira a tener más cosas profesionalmente, pero en lo particular yo siento que voy tener que trabajar mucho para... porque como estuve en tantas universidades tengo que pagar eso primero.”(Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

“Y claro, igual entrando a la universidad yo también pensaba uh... Voy a poder tener un buen trabajo, poder mantenerme y todo pero claro que ahora me doy cuenta que con veterinaria por lo menos, el sueldo es pésimo....” (Estudiante, Universidad Privada N°4, Temuco).

Una salida a la incertidumbre, y como forma de mantención de las expectativas de oportunidades laborales futuras, se manifiesta en la proyección de la continuidad de estudios para competir de mejor manera. Para representar esta argumentación se crea el código “Hiperespecialización”, el cual se vincula con las referencias de los y las estudiantes, quienes sabiendo de la dificultad de concretar la expectativa laboral, manifiestan que frente a la fuerte competencia, o la carencia de espacios laborales, planean

superar esta dificultad con diversas especializaciones en su disciplina que les permitan competir en mejores condiciones:

“No sé si pesará mucho la institución [para encontrar trabajo], pero yo frente a eso me especializaré, un diplomado, después un magister.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

En el mismo sentido de la hiperespecialización, se sienten desafiados por la realidad y su nivel de conocimientos, plantean que el reto ante la realidad social es fuerte y se necesitan más conocimientos, por ello, deberán seguir estudiando para acceder a lo básico:

“Las mismas prácticas como que me han hecho pensar de manera distinta, porque yo venía de una posición muy crítica, que esto no se está haciendo, pero ahora es, tengo que estudiar más, porque me di cuenta que por ejemplo ... que ... pucha ...esto no lo sé.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1).

Respecto a las posibilidades de movilidad social ascendente, basada en las expectativas de oportunidades laborales, existen dos direcciones, una de ellas mantiene con fuerza el sueño aspiracional. Para representar esta trayectoria se ha asignado el código “Subir”, este se vincula con las referencias en que los/las entrevistados/as, expresan como expectativa el superar la condición económica y social propia y de su entorno a través del trabajo y el estudio actual:

“Es una posibilidad que uno tiene para poder avanzar en la vida en cuanto a los estratos absolutamente, porque uno tiene la posibilidad de llegar más allá de lo que llegaron nuestros papás por ejemplo, como que tiene la posibilidad... es que el conocimiento te da el hecho de poder avanzar en la vida, de subir, de escalar, creo que el conocimiento da esa posibilidad... es como la base para poder crecer.” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco)

“...mi objetivo en la vida siempre es trabajar y empezar a subir a subir a subir...”
(Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

En la misma trayectoria se identifica el código “Acceso jerarquías”, el cual se vincula con las referencias en que los/las entrevistados/as dan cuenta de que a partir de sus estudios tendrán posibilidades de acceder a puestos de trabajo de “*súper alta jerarquía*” y alto rango económico:

“Existen miles de programas para terapia ocupacional, harto campo laboral, harto trabajo, y son estudiantes o personas o profesionales que recién salieron que están ocupando cargos súper de alta jerarquía y alto rango económico... están recibiendo...Tienes que salir rápido me dice, ella me incentiva [hermana], de la universidad... de cualquier universidad... hay harto campo laboral para terapia ocupacional.”(Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

Relacionándose con las expectativas de oportunidades laborales, en una trayectoria con distinta dirección, se identifica el código “Vocación”, este se vincula con las afirmaciones de entrevistados/as en que manifiestan que su vocación por lo que estudian, sus cualidades personales, sus capacidades y su disposición al trabajo, les permitirán superar las posibles dificultades o competencia en el mercado laboral:

“Siempre mi interés de joven fue estudiar una carrera relacionada con la salud, siempre, siempre, terapia ocupacional simplemente por el campo laboral y tenía las áreas que me gustan, que me mueven.”(Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

“Yo confío en mis capacidades, también confío en mi experiencia de trabajo, y mi experiencia también en trabajo en equipo porque en terapia se requiere harto, yo soy un apasionado por mi carrera, me gusta.”(Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco)

“La carrera siempre estuve segura, siempre quise enfermería... yo como futura enfermera yo amo mi carrera y yo quiero que mi carrera este como puesta en alto en la sociedad...siempre hay una parte personal porque uno si quiere quizás uno podría ir más allá y estudiar y todo...” (Estudiante, Universidad privada N°4; Temuco)

Asociado al trabajo por vocación, que aspira según algunos entrevistados a un desempeño laboral en un área *“por gusto e interés”*, se vincula el código *“Clase media”* el cual representa a las referencias en que los entrevistados sostienen que su aspiración es mantener una condición que ya tienen, que sitúan en la clase media, lo que es definido como *“tener lo necesario”* o *“mantenerme en lo mío”*. Se identifica aquí la claridad de la existencia de una segmentación social, en donde no hay una aspiración a promoverse a un nivel de mayores ingresos, pero si diferenciarse de aquellos que no desean educarse y que acceden a universidades que no los movilizan en ningún sentido:

“A ver, yo siempre me he considerado de clase media, nunca he ido por sueños ambiciosos, a mí siempre se me crió de chico a tener lo necesario.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

“Mi idea es conservarme, no pretendo hacerme rico, no, simplemente para mí como papá mis sueños van enfocado en mi hijo, no me interesa una mansión a no ser tener mi vehículo propio por ejemplo, pero es porque he trabajado.”(Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

“Yo lo que he pensado últimamente es... si trabajar, pero no matarme trabajando como lo hacen otros profesionales, como que mi interés no va en la plata si no que en experiencias, quizás viajar no sé.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

Además, se vincula el código *“Sustento familiar”*, concerniente a las referencias en que se manifiesta que luego de titularse se tiene aspiraciones de tener dinero para sustentar a su familia, proteger a sus hijos. Se aclara que inicialmente se tenía el sueño de comprarse un

buen auto, acceder a estatus social o económico, pero eso luego se relaciona con la inmadurez personal, se plantea que al comprender mejor los procesos vitales, la proyección es tener los recursos para armar y mantener a su familia, principalmente cuidar a los hijos:

“Yo tengo que velar por los intereses de mi hijo también, yo soy papa, por mi yo no estoy interesado en ganar plata, cuando uno es más chico si... ahora tengo 31 años, uno quiere plata, su auto deportivo, no ya a mí me paso esa etapa... es bastante iluso uno...”

(Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco)

Además, asociado a la definición del código de sustento familiar está el caso en que hermanos mayores tienen que acelerar su proceso universitario por tener hermanos menores que deben entrar próximamente a la universidad y, por temas económicos se presionan ya porque que solventar los estudios de ambos es imposible:

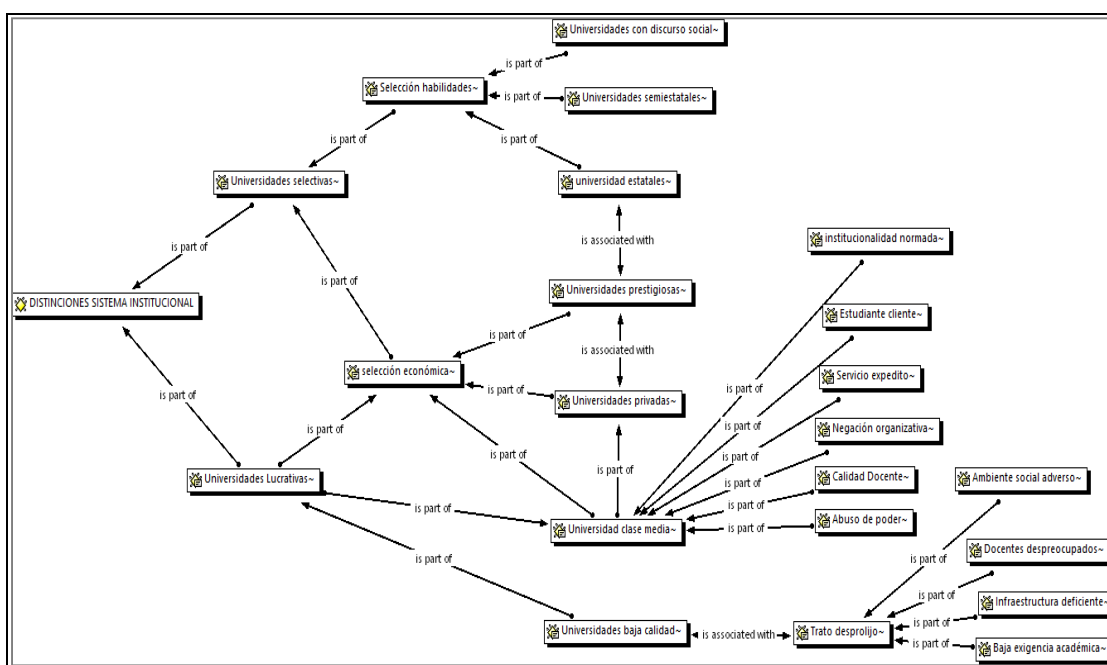
“Sí, bueno la situación era como chivo expiatorio, soy la mayor, entonces venía mi hermano detrás que igual son años de diferencia, pero había que apurar el proceso porque después le iba a tocar a mi hermano, tenía que estudiar en el lugar que se pudiera y pronto, hay que apoyar también el sustento...” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

Un tercer código asociado a la vocación o “*estudiar por gusto*”, es el código definido como “Estabilidad económica y laboral”, éste se vincula a las referencias en que los entrevistados indican que su sueño luego de titularse es tener estabilidad económica y laboral, concretando trabajos independientes o apatronados que le permitan vivir tranquilos y al mantenerse:

“Y claro, igual entrando a la universidad yo también pensaba uh... voy a poder tener un buen trabajo, poder mantenerme y todo, ahora sé que pagan tan poco...” (Estudiante privada n°4, Temuco)

Las expectativas y aspiraciones de movilidad social de estudiantes de universidades privadas de baja selectividad se inician a partir de un diseño familiar, luego de hacer propio el proceso, sus sueños se desarrollan en dos direcciones. El primero de ellos es subir y acceder a espacios de poder; el segundo, es trabajar por gusto, mantenerse en la clase media, con estabilidad laboral proyectarse en la mantención de una familia. A ratos asoma otra realidad, la incertidumbre de la alta competencia, pero, surgen también las soluciones de estudiar y especializarse, y la convicción de que tal vez esto depende de cada persona, pero, aún así preocupa.

Red N°2 : Mapa de distinciones con que los estudiantes describen y entienden el sistema institucional universitario. (Objetivo específico N° 2)



La figura anterior pretende describir el mapa de distinciones con que los estudiantes describen y entienden el sistema institucional universitario. Inicialmente en el discurso de los y las estudiantes, se distinguen dos tipos de universidades: “las selectivas” y las “lucrativas”, que derivan en dos caminos muy diferentes, pero que presentan un punto de unión en la selección económica de sus estudiantes.

El código denominado “Universidades selectivas”, va asociado a las referencias en que los/las estudiantes indican que aquellas universidades de mayor selectividad, escogen a sus estudiantes por sus habilidades académicas y/o su situación económica. Según, entrevistados/as, dichos estudiantes cuando pertenecen a carreras de la salud toman distancias con sus usuarios, y con personas de su misma profesión egresados de distintas universidades. Las universidades selectivas, producen profesionales que son denominados como “los dioses”, inalcanzables para la sociedad en general, para la gente común. No siempre hacen bien su trabajo pero, *“tienen ese estilo de estar por sobre el resto de las personas normales”*:

“Llegan terapeutas de “esas universidades” y se tapan la nariz para atender a la gente, retan a la gente no sé, porque llegan con los zapatos sucios.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

“Son distintos... por el renombre de la universidad yo creo que sí. Un médico de la Chile no va a ser lo mismo que uno de la UFRO. Creo yo... a veces no tienen esa cercanía...” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco)

El código “Selección habilidades”, se relaciona con las referencias en que los/las estudiantes plantean que las universidades estatales de mediana selectividad seleccionan a sus estudiantes por habilidades e interés en los estudios, no necesariamente por su condición económica, así, este tipo de universidades incorporan estudiantes de todas las clases, también de clase baja, quienes tienen un buen desempeño y son buenos alumnos. Ello se observa en campos clínicos o centros de práctica en donde comparten estudiantes de distintos tipos de universidades:

“Se supone que en la universidad [estatal regional] entran alumnos de toda clase, pero quizás alumnos de clase económica baja, pero, sin embargo, tienen buen desempeño y son súper buenos alumnos.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1).

También los/las entrevistados/as identifican en este tipo de instituciones selectivas, a un tipo de universidad que denominan “Universidades con discurso social”, el código se vincula con las referencias en que los estudiantes entrevistados manifiestan que existen universidades que aparentemente tienen vínculo con los problemas sociales:

“Universidades que plantean una visión social, entre comillas, por lo menos para mí, creo que es la XX y esta, como que tienen una visión de los pobres pero sin pensar en lo pobres, porque no conocen la pobreza, no la han vivido...” (Estudiante, Universidad privada, derivada N°1, Temuco)

“es que en el discurso nos quedamos en que tenemos una vocación por el otro, pero eso se trabaja muy poco en lo cotidiano.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

Además, identifican a las que denominan “Universidades semiestatales”, este código se relaciona con las referencias de los entrevistados en que clasifican a universidades derivadas confesionales como semiestatales, calificándolas como “*con nombre*” por la imagen social, afirmando, sin embargo, que su universidad en la práctica tiene un nivel formativo similar:

“En cuanto a instituciones locales...vendría siendo la Universidad [Estatil regional], la más exigente, luego a universidad estatal o semiestatal, la [Derivada confesional], también, a mí no me consta...pero, eso es lo que se dice...” (Estudiante, universidad privada N°4, Temuco).

El código “Universidades estatales” va vinculado a las referencias en que los y las entrevistados/as, distinguen entre los tipos de universidades a las estatales, según ellos estas son prestigiosas, son más exigentes y ofrecen mayores posibilidades de encontrar trabajo. Además de ello, allí el “ser universitario” es diferente, este se vincula a la sociedad y a los problemas que allí existen:

“Por ejemplo en [Estatad regional], la visión que se tiene es que uno es un sujeto que está inmerso en la sociedad, entonces tienes que tener opinión frente a lo que está pasando, no puedes ser un ente ajeno a...” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

“En [Estatad regional], mi hermano estudio 8 años una carrera de 5, mi hermano siendo en cuento corto mateo, estudioso, a mí me consta mi hermano desde las 6 de la tarde hasta la noche pasaba estudiando, estudiando, aun así 8 años...es una universidad exigente y prestigiosa...los eligen para trabajar” (Estudiante, Universidad privada derivada N°2, Temuco)

Asociada al tipo de “Universidades selectivas” se vincula también, como ya se ha mencionado, el código “Selección económica”, el cual se relaciona con las referencias en que los/las estudiantes plantean que las universidades privadas de alto costo, de alta y baja selectividad seleccionan a sus estudiantes por capacidad de pago. También puede suceder que en algunas universidades de mayor tradición el estudiante no puede ingresar pese a tener el puntaje por no tener el dinero para subsistir en la ciudad donde se encuentra la sede. A veces manifiestan no saber de qué se trataba todo este sistema al iniciar su tránsito:

“Había pensado en irme a estudiar a la Austral porque me alcanzaba el puntaje pero no me pude ir por temas familiares y económicos, que era muy difícil que me fuera a otra ciudad a estudiar.” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco).

“Dentro de todo mi desconocimiento llegué y empecé a buscar universidades, mi tío me ayudó... andábamos en vehículo buscando universidad y recorrimos todo Santiago..., fuimos a universidades...ahora me río... porque ahora me acuerdo... porque en verdad todo fue como tragicómico...la ignorancia... fuimos a la Adolfo Ibáñez a esta tremenda mutante universidad que era ABCI, no, esta no es universidad para mí, no alcanza, no hay plata para esto, me dije...” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

El código “Universidades prestigiosas” es una distinción de un tipo de universidad, que se vincula tanto a la selección económica como a las universidades estatales, se relaciona con las referencias en donde los entrevistados expresan que al estudiar en una universidad de prestigio tiene mayor probabilidad de obtener movilidad social ascendente:

“por el renombre de la universidad yo creo que sí. Un médico de la Chile no va a ser lo mismo que uno de la UFRO. Creo yo... las privadas menos... unas te ofrecen posibilidades de Movilidad social” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

“no todas las universidades tienen las mismas competencias, hay universidades que tienen más competencias creo yo, las de tradición...” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

Una segunda gran distinción entre los tipos de universidades son las “Universidades Lucrativas” se vincula con las referencias en que los estudiantes manifiestan que existen universidades cuyo objetivo es el lucro, no hacen aportes a la sociedad ni a los estudiantes, su tipo de selección es puramente económica, a este grupo se asocian las denominadas “prestigiosas”, “privadas”, “de clase media”, y “de baja calidad”:

“Este tipo de universidades no movilizan, exprimen, juegan con el lucro descaradamente.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

“Yo creo que es difícil que una universidad privada no lucre con la... porque uno ve la diferencia de aranceles, por ejemplo en mi universidad autocríticamente, yo igual veo que hay muchas cosas que nos podrían dar con la plata que uno paga y que no están, que uno dice pucha uno está pagando y pucha hasta a veces falta confort en el baño, no hay una preocupación de mejorar los laboratorios, de ampliar los campos clínicos que se podría hacer y quizás en eso fallan, y quizás en eso las platas no se están yendo para lo que deberían irse... y eso uno lo ve, aunque uno quiere hacerse el ciego está presente.” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco).

“...mire yo creo que el tema asociado y como su lema lo plantea duc in altum, siempre más alto, yo creo que siempre más alto para el bien de ellos no del estudiante, siempre más alto para poder ellos seguir generando más a costa del estudiante...” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

Además, plantean, juegan con el aumento de cobertura, con las posibilidades de los estudiantes, masificando la educación universitaria de una manera que se genera una sobrepoblación profesional, precarizando a los profesionales:

“recuerdo que en mi generación ingresamos como 300.”(...) *“[el aumento de cobertura]... tiene relación neta relación con lo comercial... hay como un incumplimiento de contrato por así decirlo, además...no se está dando lo que prometía el programa de la carrera”* (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

El código “Universidades privadas” se relaciona con las referencias de los entrevistados en que dan cuenta de una de sus distinciones respecto de los tipos de universidades que define la propia, su lugar, definidas por el entorno social de baja calidad y poco prestigio:

“Me decían, no, la universidad privada no es muy buena, no es muy bien vista, pero era donde yo podía estudiar nomas por mis notas de media, el NEM me castigó...no mi puntaje...” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

En estas universidades se dice que se potencia el sentido individualista en las personas que estudian, dando fuerte importancia los signos de estatus como las marcas de la ropa, la apariencia:

“Las conversaciones eran, ah, como se viste el otro, la marca, y eso obviamente genera un visión más reducida de la sociedad, no hay visión social del otro, es un ambiente muy empobrecido.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

El código “Universidad clase media” se vincula a las referencias de los estudiantes quienes manifiestan que en la tipología de las universidades privadas se presentan aquellas que son muy malas y otras que tienen buena formación, son cercanas a la comunidad, no son tan caras, tienen estudiantes que desean estudiar, que desean conservar la situación socioeconómica que tenían sus padres pese a no tener estudios universitarios. Califican a su universidad de “buena” en comparación con otras que son excluyentes por el puntaje de ingreso o por el arancel:

“A mí me interesaba que era enfermería, yo sabía que enfermería ya había una trayectoria más en la universidad y yo tenía el antecedente de personas, porque por ejemplo yo tengo familia que son enfermeras y ellas me decían nosotros tenemos gente que ha salido de la [Universidad privada] que está trabajando y son buenos y tenían buenas referencias de los alumnos de la [universidad privada] y cuando yo entré, la estadística real era que no había ningún egresado de la [universidad privada], que no estuviera trabajando, cuando yo entre a la universidad y eso era cierto, no había, todos estaban trabajando... hoy es diferente...” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco)

“me dice es buena tu universidad, es súper buena y es súper bonita tu carrera también, está bien valorada, lo único que tienes que hacer es terminar, hay muchos proyectos para terapia ocupacional y ella está trabajando con terapeuta, (...) tú tienes que salir porque tu universidad es buena, vas a encontrar trabajo”(Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

Asociado a este tipo de universidades, como ya se ha dicho, se vincula lo que se ha codificado como “Institucionalidad normada”, se refiere a universidades que tienen sus procesos y procedimientos normados, y a los estudiantes normalizados, sin movilizaciones. Hay estudiantes que se sienten cómodos en esta situación y otros que no, pero identifican este tipo de institución como en la que ellos están.

La [universidad privada], por lo mismo como no hay paros ni nada, igual últimamente se ha estado conversando entre alumnos... se ha estado conversando de las diferentes deficiencias que hay y como lo vemos nosotros...” (Estudiante, Universidad privada N°2, Temuco)

El código “Estudiante cliente” se asocia a la categoría en donde los estudiantes de universidades privadas, canalizan sus demandas como clientes, dicen defender sus derechos en base a contratos, acuerdos comerciales y denuncias al SERNAC:

“Tiene neta relación con lo comercial, hay como un incumplimiento de contrato por así decirlo, no se estaban dando lo que prometía el programa de la carrera, no estaban los profesionales idóneos, faltaba mucho terapeuta para los ramos específicos de terapia, porque ya estábamos en tercer año y había muy poco profesional de terapia (...), en una movilización de un mes, hicimos una demanda colectiva en SERNAC, y una individual... así conseguimos mejorar la situación de la carrera...” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

El código “Servicio expedito” se vincula a las referencias en que los y las entrevistados manifiestan la necesidad de sentirse bien tratados, como cliente preferencial, en las universidades en que pagan por su formación profesional. Es una lógica en que prima la lógica de mercado de la educación. Se valida este tipo de servicio como una característica positiva que pueden tener o no tener las universidades privadas:

“Estoy muy contento y muy conforme con la universidad, por lo mismo muy expedito para todo, en cuanto a papeles para sacar no hay que hablar con nadie simplemente una plataforma por computador no más, se baja, se descarga, siempre mis consultas en secretaría o en la DAE ahí están.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

El código “Negación organizativa” se vincula con las referencias en que los y las entrevistados manifiestan que la universidad no permite la organización de centros de estudiantes, tampoco acepta las movilizaciones, ni reclamos:

“como no hay paros ni nada igual últimamente se ha estado conversando entre alumnos y las personas encargadas de rangos superiores como de mantener todo en orden.”
(Estudiante, Universidad privada N°2, Temuco)

El Código “Calidad docente”, se vincula con las referencias en que los/las estudiantes manifiestan sus expectativas de movilidad social, respecto a tener profesores que ofrezcan un modelo a seguir profesionalmente, en que se observe dedicación a su profesión, especialización expresada en estudios de posgrado, esto se encuentra en universidades de clase media:

“Es distinto a un CFT... en todo... en cuanto a los profesores siempre al principio de la clase se presentan, el primer profesor presentó su currículum, como que nos tiran su currículum: esto soy, eso a mí me fascinó... tener profesores que sean dedicados a su profesión, en el fondo uno en un profesor busca un ejemplo, quizás la materia se olvida, pero ver la pasión de un profesor, soy magister, soy doctorado en eso, uno dice waaau, yo quiero ser así, quiero llegar a eso, y todos los profesores son así, yo soy magister en eso, estoy haciendo doctorado en esto, soy médico, soy psiquiatra.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

El código “Abuso de poder” tiene relación con las referencias en donde los entrevistados hacen alusión a situaciones en donde se evidencia que en las universidades no hay nada que regule su accionar en relación a su vínculo con los estudiantes y, muchas veces se cometen abusos de poder en diversos tipos de situaciones por parte de los docentes o de los administrativos:

“Al momento de querer preguntar la respuesta era yo no estoy para resolver dudas, a mí no me pagan por enseñar.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

“Eso fue otro, nosotros realizamos dos evaluaciones en una práctica que una es la evaluación intermedia y la otra es la evaluación final, se supone que la evaluación intermedia es en compañía, va tu coordinador de campo clínico a tu campo de práctica, está la profesora guía y el estudiante, y en esa evaluación intermedia yo no estuve presente, yo no supe qué iba a ir esa evaluadora y a mí se me informo el otro día, ahí está tu nota y en estos momentos estas reprobada.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

Otro tipo de universidades asociada a las denominadas “universidades lucrativas” es la denominada como “Universidades baja calidad”, se vincula con las referencias de los entrevistados en que describen centros de educación que no tienen las mínimas condiciones para producir profesionales de un nivel básico de aceptación para el trabajo. No tienen requisitos de gestión, no presentan buena infraestructura, no tienen docentes capacitados, no tienen libros básicos en sus bibliotecas. Sus estudiantes no modifican en lo absoluto su capital cultural y educativo en los años de estudio, sin embargo, se titulan. Tienen fines de lucro y reciben aportes estatales. Se clasifican en esta investigación instituciones definidas como Centros de Formación Técnica (CFT), que sin embargo, entregan títulos de ingenieros, trabajadores sociales, entre otros.

“Yo he sabido de carreras de enfermería que los chicos por ejemplo no se pu tiene súper pocas practicas a lo largo de su estudio, tiene pocos campos clínicos y uno lo ve después y dice pucha esa gente va a ser mi colega y no tiene la experiencia que debiera tener para poder enfrentarse a la vida laboral, entonces tampoco es bueno que hayan tantas universidades y que no estén con el temor de que no vayan a salir la calidad de profesionales que deberían ser.” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco)

El código “Trato desprolijo” se asocia con las referencias en que los entrevistados indican que las instituciones universitarias de muy baja calidad, que sólo se preocupan del lucro, tienen un trato descuidado con sus estudiantes, y con quienes van a postular. Además los procesos de desarrollo de la carrera son lentos y muchas veces la titulación se retrasa por malas gestiones, así también la relación contractual con los docentes es poco clara, lo que afecta los niveles formativos:

“Todavía no pasa un año y ellos igual tuvieron problemas porque les llegó un poco más tarde el título, se demoró un poco más que los otros años entonces a esta altura todavía no tienen trabajos estables la mayoría.” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco)

“Fue una práctica que me tocó hacer sola, alejada de la ciudad, no mucho, pero tenía que viajar todos los días, tenía un costo monetario que se le planteó a la universidad en primera instancia pero que no tuvo resolución ósea... tampoco tenían docente clínico, tuve que vincularme a otra carrera... nunca se resolvió el tema... no llegaron a acuerdo económico con la profesora y yo al medio, ehh... desagradable... ehh... pagas por eso poh” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

Asociado a las situaciones de mal trato, en estas instituciones que son identificadas como de “baja calidad”, se encuentra lo que se ha codificado como “Ambiente social adverso”, se vincula con las referencias de los y las estudiantes, quienes manifiestan que en las universidades de menor selección, hay personas que no propician un ambiente favorable al desarrollo académico por su falta de hábitos y desinterés en el estudio, pese a ello aprueban sus asignaturas por su baja exigencia:

“Compañeros bastante desordenados, que consumían mucho psicotrópico, había mucha presencia de alcohol... en la sala!!.” (Estudiante, Universidad privada N°1, se refiere a un Centro de Formación Técnica (CFT), Temuco)

“Los ramos los regalaban la exigencia era mínima, pero lo que más me impactó fue encontrarme con personas que no pensaban igual que yo, en una institución universitaria... haciendo nada, porque yo estaba dedicado al estudio.” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco)

La categoría “Docentes despreocupados”, se vincula a las referencias de los entrevistados en que indican que en Universidades de muy bajo nivel (CFT), los docentes no se preocupan del aprendizaje de los futuros profesionales, además de ello tienen baja formación académica:

“los profesores al presentarse decían soy profesor de enseñanza media, soy estudiante universitario, la exigencia era mínima.” (Estudiante, Universidad privada N°1 respecto de un CFT, Temuco)

El código “Infraestructura deficiente”, se relaciona con las referencias en que los/las estudiantes plantean que las condiciones materiales en que se desarrolla el proceso educativo en universidades de muy baja selectividad, son precarias:

“Desde salas, fotocopiadora, biblioteca, todo, todo, bastante precario.” (Abandona sus estudios de universidad privada N°6)

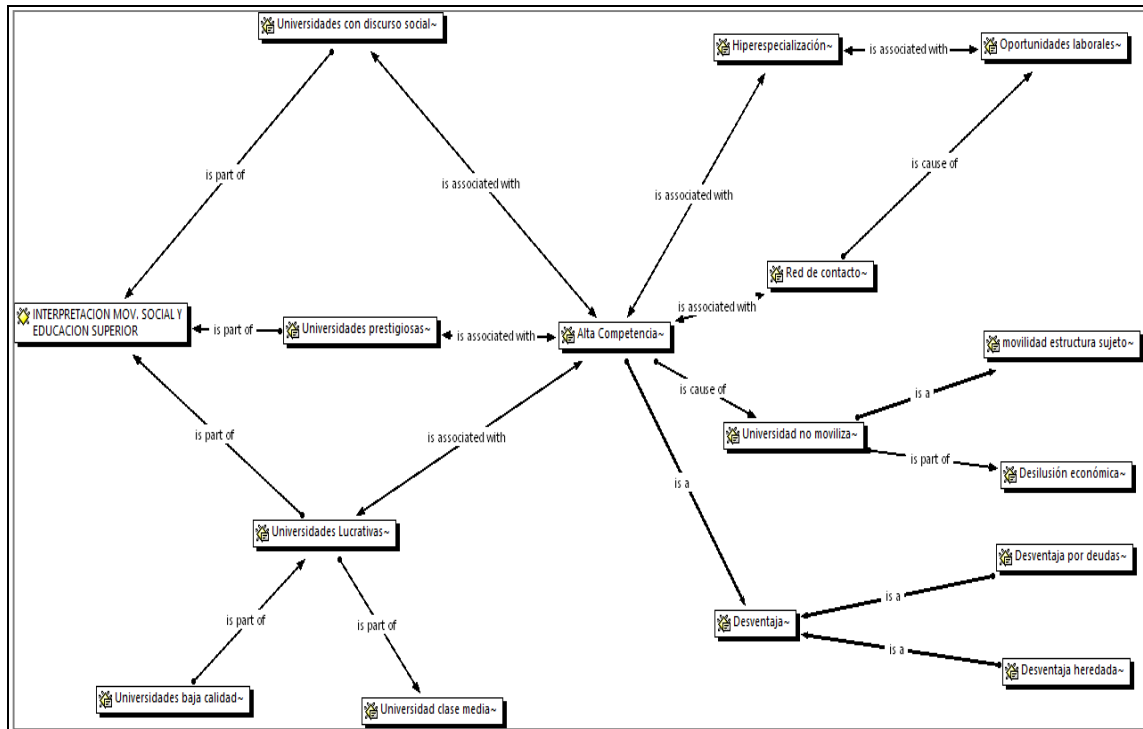
“No es que sea un edificio antiguo, es estar amontonados en un lugar con poca ventilación, sin calefacción...” (Estudiante, Universidad privada N°1 respecto de un CFT, Temuco)

El código “Baja exigencia académica”, se vincula con las referencias de los entrevistados en que clasifican el sistema universitario de baja selectividad como de enseñanza muy accesible, sencilla de aprobar, de baja exigencia:

“La verdad, en cuanto a la enseñanza era bastante fácil...los ramos regalados...” (Estudiante, Universidad privada N°1 respecto de un CFT, Temuco).

El mapa de distinciones que refieren los estudiantes de universidades privadas de baja selectividad, describe que pese a presentar en ocasiones buenas evaluaciones de sus universidades, saben que ellos se encuentran en la dependencia institucional de lo que han denominado “universidades lucrativas” y, que no se encuentran dentro de la selección por habilidades ni económica. Sin embargo, reconocen que existe un escalón más bajo de lo que denominan “universidades de clase media”, y son las universidades o instituciones de educación terciaria de baja calidad, donde asoman lo que hoy desde algunos sectores, se ve una salida alternativa: los Centros de Formación Técnica.

Red N°3: Relación entre historia educacional y opciones de estabilidad y/o movilidad socio-laboral de estudiantes de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N° 3)



La figura anterior intenta significar la relación entre historia educacional de estudiantes de universidades privadas de baja selectividad y su percepción de opciones de estabilidad y/o movilidad socio-laboral.

Como ya se ha mostrado y descrito en la figura N°2, los y las estudiantes, identifican instituciones de educación superior a las que denominan “Universidades con discurso social”, “Universidades prestigiosas”, “Universidades lucrativas”; de esta última derivan las de clase media con las que se identifican principalmente, y, las universidades de clase baja de las que buscan diferenciarse.

La gran cantidad de universidades, con una alta cobertura de estudiantes por carrera, generan lo que se ha denominado “Alta competencia”, este código se vincula con las referencias en que los/las entrevistados/as plantean que saben que el mercado laboral está cada vez más competitivo y que la oferta de profesionales excede o excederá a la demanda, la universidad de esta manera se transforma en una máquina de producir profesionales y da pocas opciones de movilidad social.

“Tengo una amiga de la Santo Tomás y es lo mismo, en la Mayor lo mismo; muy poca pega, pocos trabajos y pagan poco”. (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

“Actualmente es un problema, es un problema, porque una ciudad como Temuco que no es tan grande ya está colapsada de enfermeros, ósea la posibilidad de trabajar ya no está como antes que te decían tu sales y vas a tener trabajo al tiro hoy en día no es así, hoy en día nosotros estamos claros que el tema laboral está difícil, esta complicado... yo tengo compañeros, porque yo me atrasé un año, mis compañeros que ya egresaron hay muchos que todavía no encuentran trabajo o que están haciendo otras cosas, que están solamente con reemplazos y eso se ha dado mucho porque hay demasiadas universidades en Temuco que imparten la carrera y no es bueno, no es bueno para el tema laboral”(Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco)

El aumento de cobertura implica una fábrica de profesionales que no necesariamente es demandado por el mercado. Expresan que al existen grandes producciones satura el mercado y por consiguiente la opción laboral y sueldos se ven disminuidos, los trabajos precarizados, sobre todo al provenir de universidades privadas.

“mis hermanos me tiene bastante asustado, me dicen las universidades privadas no tienen tanto trabajo.”(Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

“Acá no se... entran 100, entran 70, igual indudablemente salen menos pero en el futuro se van a producir hartos terapeutas.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

Cuestionan y se diferencian de las universidades de “mala calidad” y también de sus egresados y de las nulas posibilidades de movilidad social que otorgan este tipo de instituciones:

“uno trata de ponerse en el lugar de la gente que entra a esas universidades yo me imagino que para ellos también debe ser difícil porque ellos también sueñan con ser profesionales, ellos también quieren tener una vida laboral estable, pero quizás lo que debería haber un poco más de regularización de parte del ministerio, del gobierno, no sé pero un poco más de fiscalización respecto a las universidades que están impartiendo carreras...” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco).

“La verdad... pero yo creo que también en algún sentido como que es necesario limpiar por decirlo así, de las universidades que no están entregando lo que deberían entregar, deberían fiscalizar...” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco).

Ante este fenómeno de alta competencia, con el consecuente impacto en las pocas posibilidades de movilidad social, debido a la baja en la disponibilidad de oportunidades laborales y bajos sueldos, los y las estudiantes proponen caminos de salida en la “Hiperespecialización”, código que se ha identificado en la figura N°2, en el mismo sentido, dado que la respuesta a este fenómeno que se presentará una vez titulados, el proyecto de resolución es prepararse, especializarse cada vez más para competir y tener más posibilidades de trabajo en el futuro:

“En cuanto a mi perspectiva, no me da temor [la saturación de profesionales], pero yo pretendo perfeccionarme para tener un mejor currículum, yo veo que es la única forma”(Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

“innovar es la única forma. Claro, aunque a mí me gusta ahora que ya estudié la carrera, me gusta más el área de la fauna silvestre, eso me gustaría ser. Pero hay que seguir estudiando para hacer eso” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

La otra alternativa para conjurar las bajas posibilidades de encontrar trabajo son lo que se ha denominado “Red de contacto”, este código se vincula con las referencias en que los y las entrevistados/as, manifiestan que para encontrar trabajo al titularse es necesario tener contactos, aun cuando manifiestan que no es grato, hay que velar por los intereses familiares:

“Que malo igual que exista eso del contacto, pero, sin embargo, se da y yo tengo que velar por los intereses de mi hijo.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

Manifiestan que hoy los contactos son la base para tener trabajo y también son limitantes para personas que son la primera generación de universitarios:

“Ya te van vinculando en un sector y eso igual te limita un poco en los contactos, te limita tanto los contactos.”(Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco).

“De hecho todas las personas que conozco yo que están trabajando ahora es por pituto, la gran mayoría.”(Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

“Las privadas y las estatales son lo mismo, a estas alturas depende del pituto no más, ojala buscarse un buen pituto y entrar a algo.”(Estudiante, Universidad privada N°2, Temuco).

En consecuencia de los factores antes mencionados, se concluye que la “Universidad no moviliza”, este código se vincula con las referencias de los estudiantes en que se expresa que el obtener un título universitario puede aportar estabilidad económica y laboral, pero no más dinero del que ya se tiene:

“No creo que las universidades den bastantes posibilidades para mejorar el estatus en la sociedad.” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco).

“que va a tener mayor plata [con los estudios universitarios] ya no, ya pasó esa época para mí, la gente que no estudia siempre ve con mayor estatus a los universitarios, para mí no.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

“No [movilidad social], porque conozco harta gente que lleva años trabajando y trabaja por quinientos mil pesos, que hacen del total del mínimo más comisiones.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

“Eso me complica y me da rabia, porque al final no me puedo valer por mí misma. Siempre voy a tener que estar, no sé po, haciendo varias cosas y es complicado cuando una ya tiene familia, hijos; viendo por aquí por allá donde buscar.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

Asociado a la sanción de que la “Universidad no moviliza” se encuentra el código que se ha denominado “Movilidad estructura – sujeto”, este se vincula con las referencias de los y las entrevistados/as, en que plantean que la movilidad depende tanto del sujeto como de la institución, y con un mayor alcance de la estructura social, la condición de pertenecer a la primera generación universitaria trae consigo diversas limitantes según ellos/as, entre ellos el nivel de contactos, el dominio del lenguaje, y la experiencia previa frente a las profesiones:

“La movilización social depende mucho de uno mismo, si, pero uno viene ya con un ¿cómo se llama? Con una experiencia previa, o ciertos antecedentes que ya te van vinculando a un sector y eso igual te limita un poco, tanto en los contactos, en tu visión o en tu estructura educativa que también va generando cambios y culturalmente también, porque si yo no sé hablar frente a otro que tenga mayor bagaje educativo ya me veo disminuido,

ya no puedo acceder a ciertas cosas.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

Ante la evidencia de que la “Universidad no moviliza” se asocia el código que se ha denominado “Desilusión económica”, este se vincula con las referencias de los entrevistados en que manifiestan que al ingresar a la carrera pensaron que al titularse podrían tener un buen pasar económico, sin embargo, al pasar de los años de estudio e informándose de la situación de los titulados se dan cuenta que la remuneración por su trabajo será muy baja:

“[pensaba] voy a poder tener un buen trabajo, poder mantenerme y todo; pero claro que ahora me doy cuenta que con veterinaria por lo menos, el sueldo es pésimo. En un área de menor, están pagando el sueldo mínimo más comisión ¡si es que! Entonces realmente no alcanza para nada con el sueldo de veterinario en el área de menor si uno no tiene algo propio, como una clínica propia; porque si uno trabaja para otra persona, pagan súper poco, no sirve de nada.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

“Hay compañeros que solamente han tenido reemplazos entonces han seguido trabajando en ello que, por ejemplo la mayoría de mis compañeros eran empaque entonces siguen en su trabajo que tuvieron siempre porque todavía no tienen una estabilidad económica como para poder sustentarse entonces tienen que seguir apoyándose con otros ingresos.” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco).

A la “Alta competencia” se asocia el código denominado “Desventaja”, este se vincula a las referencias en que los/las entrevistados indican que han estudiado en situación de desventaja con otros estudiantes por pertenecer a una primera generación de universitarios, porque han tenido que trabajar y estudiar. El trabajo no es sólo de tiempo libre, cuando no se estudia, sino quitando horas al descanso, en general, aquellos que además son responsables de sus hijos o aportan a su familia, deben trabajar de noche y estudiar de día, lo que influye en sus resultados académicos. Dicha desventaja continuará porque las

posibilidades laborales se sustentan en las “Redes de contacto”, los estudiantes de primera generación se ven más afectados con esta forma de acceder al trabajo, pues carecen de estas relaciones.

“Con una experiencia previa o con ciertos antecedentes que ya te van vinculando en un sector y eso igual te limita un poco tanto en los contactos y luego en lo laboral” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

El código “Desventaja por deudas” está vinculado a las referencias en que los entrevistados plantean que producto de sus estudios en la universidad han quedado con deudas que le impiden la movilidad social o sólo se la permitirá muchos años a posterior:

“yo siento que voy a tener que trabajar mucho para igualar... porque tengo que pagar primero las deudas...” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

“yo soy de Valparaíso, de Quilpué. Me vine a Temuco a estudiar ya tengo que pagar una pensión, el arancel, comer, las fotocopias; quinientos mil pesos si es que, porque la pura mensualidad son trescientos mil, y ese sueldo no lo gana un veterinario en menor por lo menos ahora; ni siquiera sirve para eso, pa cubrir los gastos que hice mientras estudiaba.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

El Código “Desventaja heredada” se vincula con las referencias en que los y las entrevistadas manifiestan que el pertenecer a la primera generación que ingresa a la universidad trae aparejada diversas limitaciones heredadas de su familia de origen, uno de ellos muy importante es el nivel de contactos, el dominio lingüístico, las habilidades sociales, la experiencia previa de ser un profesional:

“Entonces venía yo después y yo tampoco tenía muy claro y tampoco sabía mucho en mi familia que es lo que había que hacer, no había experiencia anterior entonces como que yo tampoco aproveche eso y llegue desinformado la verdad, entonces di la PSU y hasta la

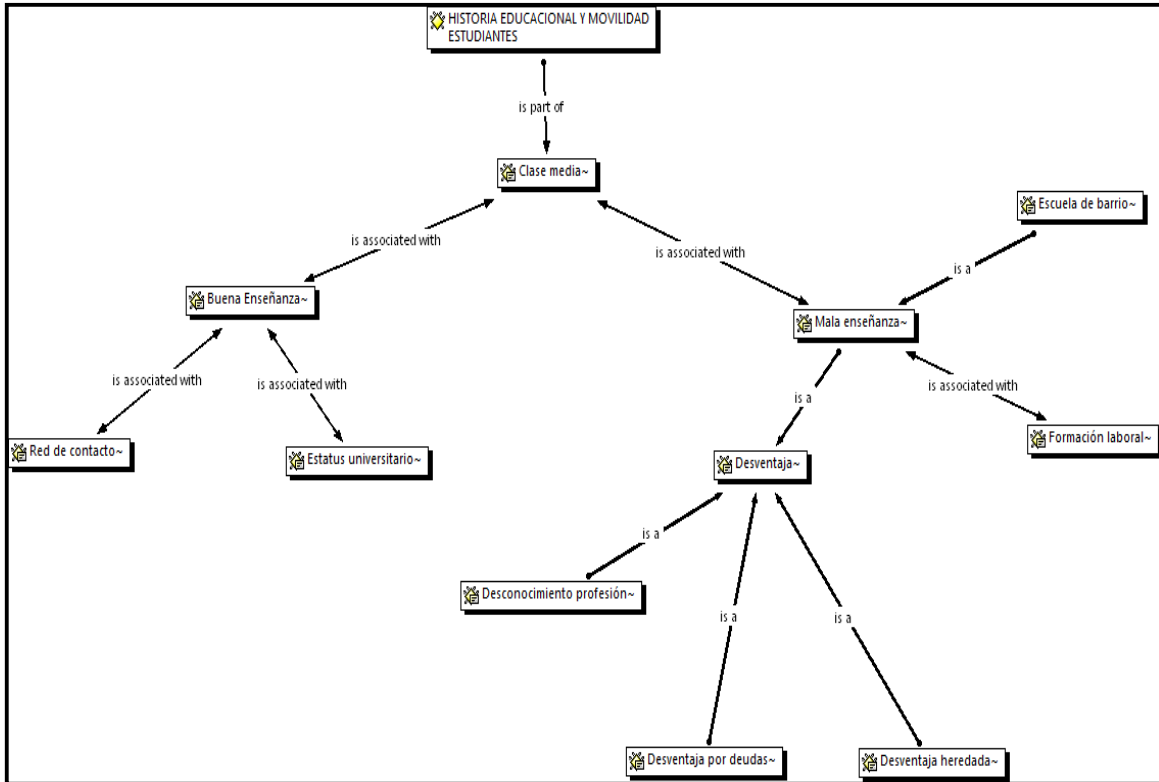
PSU la di desinformado, la di no más por darla.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

“El tema de la universidad no estuvo muy inserto en mi hasta 3ro medio que me acuerdo que me empecé a preocupar, o por lo menos mi curso, entonces empezaron a darle duro con la PSU, la PSU, la PSU pero yo no le tome mucha importancia, mi familia tampoco porque yo soy la primera persona que llego a la universidad de mi familia” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

“No tenía como claro lo que era el universo de la universidad y no sabía realmente si yo iba estudiar después o no” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

Los estudiantes de universidades de baja selectividad concluyen que la universidad no moviliza y ello paradójicamente se debe al aumento de cobertura que ha implicado su inclusión, lo anterior se vincula con el fenómeno de redes de contacto que según ellos plantean es la base para tener oportunidades laborales, que son precisamente un aspecto del que carecen los universitarios de primera generación, un segundo aspecto de relevancia que identifican es la desventaja que implica el quedar con deudas para el futuro. La solución que dio el Estado chileno para incluir al excluido de la Educación superior, el crédito, es identificado por los/las entrevistados/as como uno de los elementos que frena su movilidad.

Red N° 4: Relación entre historia educacional previa a la universidad y posibilidades o limitaciones en la estabilidad o movilidad socio-laboral de estudiantes de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N°3)



La figura anterior representa el relato sobre la relación entre historia educacional previo al ingreso a la universidad y las posibilidades o limitaciones en la estabilidad o movilidad socio-laboral de estudiantes de universidades privadas de baja selectividad.

Como ya se ha descrito en figuras uno y dos, los/las estudiantes se ubican en lo que han denominado “Clase media”, en que reúnen ciertas condiciones de bienestar e ingresos económicos partir del trabajo de sus padres, o el que han alcanzado trabajando personalmente. Esperan mantenerse en su lugar en el sentido de no descender del lugar social que han tenido hasta el momento. Así la clase media se identifica como:

“Un bienestar físico, monetario y emocional” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

De acuerdo a los discursos de los/las entrevistados/as, la historia educativa previa al ingreso a la universidad puede influir en dos sentidos, tanto en el desarrollo de ésta, como en las posibilidades de movilidad socio laboral.

A partir de la asistencia a lo que los entrevistados denominaron “Escuela de barrio”, se define una forma de relación y de conducción hacia la proyección educativa y/o laboral de quienes participan de estas instituciones educativas. Este código se refiere a la historia educativa de los y las estudiantes entrevistados, en que algunos de ellos/ellas, manifiestan que hicieron estudios de enseñanza básica o media en establecimientos educacionales pequeños, en donde quienes asistían eran personas de mala situación económica y la orientación educativa era hacia el trabajo para ayudar a resolver la economía familiar:

“Por esa razón [bullying, golpizas], me cambié a un colegio cerca de la población, típico colegio de barrio, que incluso ya no existe, en la relación social fue mejor, era una escuela de barrio, donde iban chicos que no tenían papas por ejemplo, donde la situación socioeconómica o económica era bastante mala”(Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

“La educación igual era súper distinta, yo me acuerdo igual la materia que pasaban, no sé, la enseñanza está referida al trabajo.”(Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

“a nosotros nos inculcaron mucho que terminando octavo había que estudiar en un liceo técnico para ayudar a nuestros papas, incluso no era bueno tener otras aspiraciones.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

“a mí se me enseñó distinto en la escuela básica, es súper distinta la escuela básica de población, si se puede decir, a la enseñanza de otro tipo de colegio que es más como de clase media.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

Así también, indican que en estas “escuelas de barrio”, se entrega una “Mala enseñanza”, este código se vincula con las referencias en que los entrevistados señalan que a los colegios de barrio asisten niños de mala situación económica y con cargas familiares que implican desventajas en su futuro, la calificada como mala calidad de enseñanza se vincula con el código “Formación laboral” ya que los niños y niñas son orientados para un pronto ingreso al mundo del trabajo. Sus niveles educativos no son de calidad porque la proyección no es académica:

“me fui a una escuela de barrio, donde iban chicos que no tenían papás por ejemplo, donde la situación socioeconómica era bastante mala. En cuanto a la educación era súper distinta, yo me acuerdo igual la materia que pasaban, la enseñanza de una escuela básica que está referida al trabajo.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

La continuidad natural, según los entrevistados es la “Formación laboral”, este código representa las afirmaciones de los estudiantes, en donde estos describen su pasado educativo de enseñanza básica como dirigida hacia el trabajo, conducidos hacia los liceos técnicos. Siendo orientados a integrarse rápidamente a la fuerza laboral para ayudar a sus padres en lo económico, no se considera en este caso un proyecto de vida propio, sino al servicio de otros:

“la enseñanza de una escuela básica está referida al trabajo, a nosotros nos inculcaron mucho que terminando octavo hay que estudiar en un liceo técnico para ayudar a nuestros papas, porque era un colegio para niños con mala situación económica.” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

La continuidad de este tipo de estudio, si es que la hay, es un liceo técnico, la otra alternativa es el trabajo. A este tipo de colegio asistirían personas de mala situación económica o pobres, si se continúa en dirección a liceos científico – humanistas, se arrastra con desventajas sociales y educativas según los entrevistados:

“La perspectiva cambió toda, de un colegio de barrio en donde los sueños de un niño de barrio son distintos, en este caso a un niño de clase media. Yo me sentí chico la verdad.”[al asistir luego a un liceo emblemático] (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

Lo anterior acarrea “desventajas” si es que se llega a un nivel universitario que ya se ha descrito en la figura número tres, que implica lo que se denominó “desventaja heredada” y “desventaja por deudas”. Unido a estos aspectos se identifica el código “Desconocimiento profesión” el cual tiene relación con las referencias planteadas por los entrevistados en donde estos no tienen claridad respecto a que estudiar o qué hacer con su futuro profesional, esto producto del desconocimiento que tienen en esta área vocacional porque son primera generación en ingresar a la universidad, lo que trae como consecuencia un deambular por diversas carreras arrastrando consigo deudas de más de una casa de estudio:

“Lo que pasa es que en realidad no me gustaba la carrera en sí, me di cuenta cuando estaba dentro ya del estudio, porque me gustaba como el área de matemáticas; siempre en el colegio fui matemáticas y física, y era lo que más me gustaba. Por eso entré en ingeniería en construcción, mi hermana estudiaba construcción, entonces tenía una idea más o menos de lo que era y quería estar como en terreno y era lo que yo pensaba que me podía dar terreno, así que entré a esa carrera más que nada porque era buena en matemáticas.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

“Era un tema de estudiar, porque igual estuve un tiempo sin estudiar, parte de año cuando me retire de la UFRO trabajé, estuve trabajando y como que necesitaba hacer algo con mi

vida, estaba como ah ¿qué voy a hacer? Y era eso. Igual opte por el tema de estudiar, con todos los costos que eso significa” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

La segunda posibilidad de trayectoria para la clase media es lo que se ha denominado “Buena enseñanza”, este código se refiere a la distinción que realizan los entrevistados respecto a los tipos de educación que son ofrecidos en el sistema educativo a nivel básico y medio, la enseñanza de calidad, o buenos colegios conducen a estudios universitarios. Los padres que desean que sus hijos vayan a buenas universidades, los llevan a colegios de mejor nivel educativo. Existe una clara línea de continuidad entre estudiar en un colegio de barrio y luego en un liceo técnico para trabajar rápido, y otro camino que es entrar a un liceo emblemático, o privado que conduce a la universidad, son colegios calificados como exigentes. A estos colegios irían, según los entrevistados, personas de clase media:

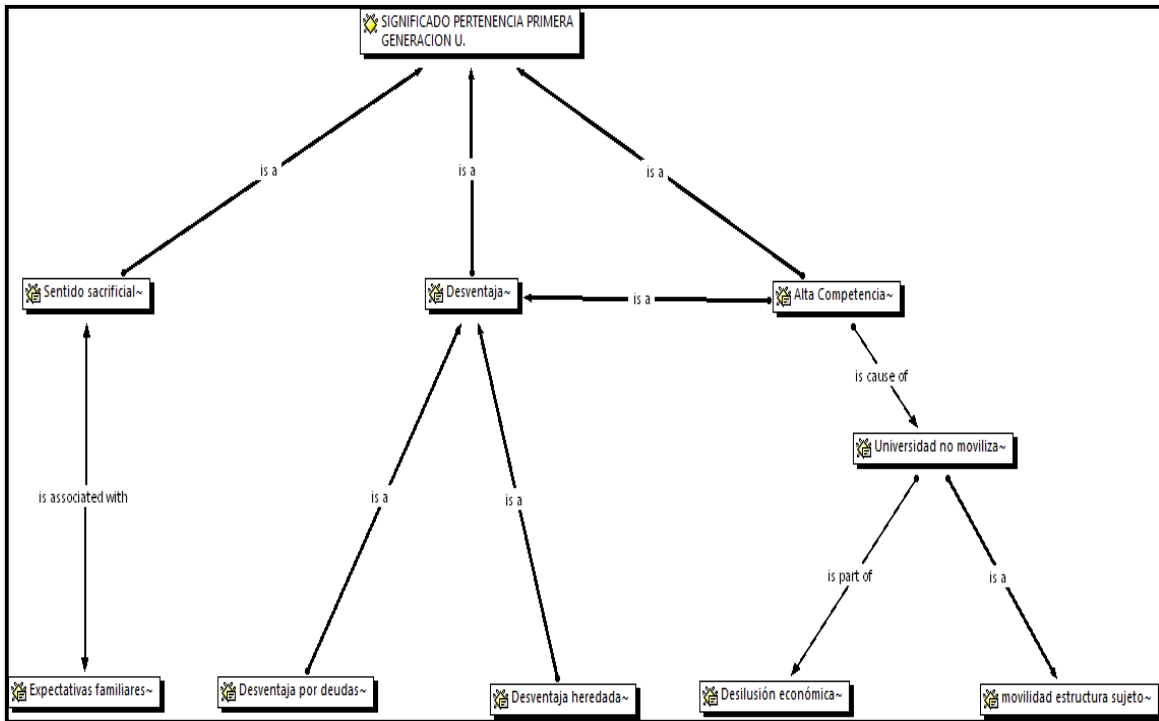
“El liceo Pablo Neruda era súper exigente, a pesar de que yo no estaba en los cursos de mejor rendimiento, pero tampoco estaba entre los malos, sin embargo la exigencia era alta.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

“Mi mamá desde chica me inculcó que tenía que estudiar en la universidad, y de hecho me trató de pagar los mejores colegios que pudo pa que yo entrara en la universidad.” (Estudiante, Universidad privada derivada N°2, Temuco).

La “buena enseñanza” o enseñanza de calidad da la posibilidad de generar “redes de contacto” que como ya se describió en la figura número tres posibilita las oportunidades laborales y las posibilidades de movilidad social.

De acuerdo a lo descrito por los/las entrevistados estudiantes la historia educativa previa al ingreso a la universidad tiene consecuencias tanto en el tránsito universitario como en las posibilidades de movilidad socio laboral.

Red N° 5: Significados atribuidos a la condición de pertenecer a la primera generación que accede a la universidad y alcances en integración o segmentación social en estudiantes de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N°4)



La figura anterior representa los significados atribuidos a la condición de pertenecer a la primera generación que accede a la universidad y alcances en integración o segmentación social en estudiantes de universidades privadas de baja selectividad.

El código “Sentido sacrificial” se asocia a contenidos en el discurso de los entrevistados en que expresan renuncia a sus sueños, sus proyectos personales, pensando en el bienestar de su familia de origen (sus padres), o de su familia nuclear (sus hijos):

“Mi mamá se quedó sola y a mí me dolió mucho, mucho, yo por eso sufrí en cuanto a mis expectativas de sueños de proyecciones a futuro, yo lo estaba pasando bien en el servicio militar a pesar de cómo nos trataban, pero el dolor de una mamá sola, enferma, sufrí mucho... después cuando quede en la escuela de suboficiales dije oh va a pasar lo mismo,

me voy a ir a la escuela después quizás donde me van a mandar y mi mamá va a quedar sola, así que no me fui, “ (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco).

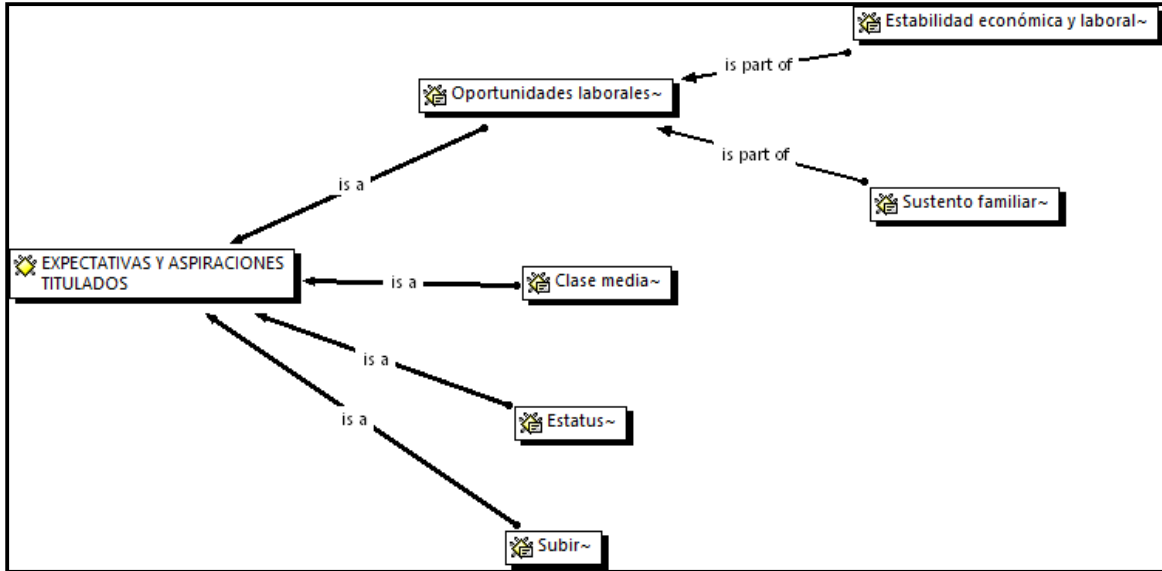
“Empieza de a poco y muchas veces hay que salir, no acá en Temuco si no que salir a lugares más rurales donde hay más posibilidad, así que yo en ese sentido estoy abierta a la posibilidad de salir, de explorar, de postular a otras partes no solamente acá en Temuco, en realidad lo complicado es quedarse en la ciudad, eso es lo complicado porque Temuco es muy chico, pero si uno tiene la posibilidad de abrirse de postular a otras partes no hay trabajo” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco).

Los/las estudiantes de primera generación se identifican con una situación de desventaja frente a la movilidad social, por la alta competencia producto de la cobertura universitaria existente. Como se ha descrito en figuras anteriores también se asocia a la condición de tener que trabajar para sostenerse a sí mismos/as y a su familia, lo que implica dividir la jornada en estudio y trabajo, con mayor exigencia y con poco descanso, pero están dispuestos al sacrificio porque consideran que es su única posibilidad de mantenerse en el logro de sus padres en cuanto a lo económico y se sienten orgullosos de ello.

“Me ha ido bastante bien, mejor que a mis compañeros, a pesar que nos soy brillante, no soy el más malo tampoco. Estoy en el medio, no sé si habrá influenciado el trabajar el no ser el mejor, yo creo que teniendo más tiempo mis notas serían súper buenas, yo creo que mis profesores nunca van a saber eso, que soy trabajador, que soy papá y que sustento una casa, nunca lo van a saber. Aún así me apasiona mi carrera, yo participo apoyando a comunidades gratuitamente.” (Estudiante, universidad privada N°1, Temuco)

El pertenecer a una familia en donde no hay antecedentes académicos anteriores, dificulta el proceso de concretar la finalización de estudios, además, se desconoce la experiencia de estudio en las universidades, no se conoce el funcionamiento de estas, ni sus normativas implícitas.

Red N° 6: Expectativas y aspiraciones respecto de la movilidad social de titulados de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N°1)



La figura anterior describe las expectativas y aspiraciones respecto de la movilidad social de los y las titulados/as de universidades privadas de baja selectividad observadas en el discurso de éstos.

Una de las aspiraciones de este sujeto colectivo, es lo que se codificó como “Oportunidades laborales”, este código se relaciona con las afirmaciones de los titulados entrevistados en que manifiestan que sus expectativas al estudiar fue la posibilidad de tener trabajo, más oportunidades laborales, estabilidad económica y laboral, sustentar a su familia. Para algunos ha sido muy difícil el desencuentro entre sus expectativas y las posibilidades disponibles en el mercado:

“Busqué trabajo, pero no encontré, estaba desanimada y no estaba bien en el tema de pareja, entonces más que nada, a lo mejor me dio un poco de depresión, angustia, no lo sé, hubo un tiempo que no estaba bien... se hizo complicado... bastante complicado para mí.”

(Titulada, Universidad privada N°2, Temuco)

En otros casos la aspiración se cumple, pero está el temor latente que en algún momento eso no sea posible:

“Para mí en lo personal y a mi señora, nos ha sido mucho más fácil y siempre lo conversamos, de que ha sido mucho más fácil obtener nuestra casa, nuestras cosas, bien armadas; y a eso aspiro. Siempre le digo que uno de mis temores es que a mi familia le falte algo y para eso trabajo yo, eso quiero... Satisfacer las necesidades de mi señora, de mis hijos y poder verlos bien” (Titulado, Universidad privada N°1, Temuco)

Para otros sus aspiraciones y expectativas se encuentran en tránsito, aun no se han concretado, pero, no les parece algo estructural, sino más bien algo que aún se relaciona con un mayor esfuerzo personal, una promesa que no tardará en cumplirse:

“Yo me veo estable en un trabajo, espero seguir en [el área de] salud, quiero estudiar, quiero seguir estudiando, quiero hacer a lo mejor un diplomado en salud mental, porque estoy trabajando en salud mental, en el área de salud mental.” (Titulado, Universidad privada N°5, Temuco)

Así el sueño sostenido de la permanencia en un trabajo “por el momento” y luego a concretar:

“elevar un poco y tener otras posibilidades de poder postular a otros tipos de trabajo.” (Titulado, Universidad privada N°5, Temuco)

Para un grupo no menos importante la barrera para encontrarse con su aspiración ha sido la condición de la experiencia, en la reflexión lo consideran como algo personal, una falta propia, no social, no logran percatarse que un recién titulado nunca tiene experiencia:

“eh, es que igual, en mi caso por ejemplo, me ha castigado harto el tema de que no tengo experiencia, por lo tanto yo no tengo un trabajo como tan, como para un contador...auditor” (Titulado, Universidad privada N°2, Temuco)

Entre líneas el/la sujeto colectivo comunica que las oportunidades laborales no han sido muchas, las proyecciones de estas tienen dos sentidos. Una de ellas se ha codificado como “Estabilidad económica y laboral”, esta es una de las necesidades más sentidas del sujeto colectivo, pero que la Universidad hasta ahora no ha otorgado como resultado del proceso. Este código da cuenta de las expectativas y aspiraciones de los titulados quienes en la entrevista manifiestan que su aspiración era tener un trabajo que le permitiera estabilidad, posibilidades de desarrollo en su área y en su vida:

“Pucha la verdad, encontrar un buen trabajo y poder desarrollarse uno como persona y como profesional. Eso era como mi motivación.” (Titulado, Universidad privada N°2, Temuco)

“No, es poca, es muy poca [la rentabilidad de su profesión]; porque además no hago turno completo, estoy trabajando a part-time. Entonces por eso mismo es menos la paga, pero si tuviese que pagar todo, sería muy poquito lo que...; lo que sí, yo tenía la esperanza era de que salir, trabajar e irme de mi casa y ayudar a mis papás, cosa que no es así.” (Titulada, Universidad privada N°2, Temuco)

Expresan que antes de titularse no habían reflexionado mucho frente a esta expectativa, era algo “natural”. Algo que ocurriría luego de titularse, al no darse la condición, empieza a ser tema de reflexión y ausencia.

“No, sabes que, yo siempre he dicho... ósea ahora que ya no estoy así, con un trabajo estable, he dicho quiero algo propio, pero mi mentalidad nunca fue de tener algo propio porque a mí, personalmente me gusta viajar, me gusta salir, disfrutar, entonces tener algo propio así como una clínica, ... porque a mí lo que me gusta es clínica, no me veo ni con

pescados, ni con bovinos... tener es como amarrarse, pero, hoy que no tengo nada... un trabajo estable...no puedo salir... hoy quiero tener algo propio.” (Titulado, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

Al igual que el código anterior, según se describe en la red de trabajo, asociado al código “Oportunidades laborales”, se encuentra lo que se ha denominado código “Sustento familiar” el cual es el segundo orden de sentido de tener trabajo; se asocia a las referencias en que los y las entrevistados/as manifiestan la necesidad de tener trabajo para dar sustento a su familia:

“uno de mis temores es que a mi familia le falte algo y para eso trabajo yo, eso quiero... Satisfacer las necesidades de mi señora, de mis hijos y poder verlos bien” (Titulado, Universidad privada N°1, Temuco)

No sólo lo ven como una necesidad propia, sino que la observan de manera más dramática a veces en sus compañeras/os de ruta:

“yo lo veía mucho en la universidad donde estudié, que habían alumnos que venían de lugares alejados, de zonas rurales, donde se notaba que había un esfuerzo muy grande detrás de la familia y que estaban invirtiendo todo su dinero y todas sus cosas para que esa persona lograra obtener el título y no se... seguramente con ese título después pudiera resolver las necesidades de ellos, de sus hermanos, aunque no sé si pudieran hacerlo... así como están las cosas” (Titulado, Universidad privada N°6, Temuco)

En su reflexión también expresan procesos de maduración personal, con el paso del tiempo y la experimentación de hechos vitales, el sentido del estudio se asocia menos con la imagen pública, más con la familia y la descendencia, y las responsabilidades adjudicadas al rol:

“Yo era inmadura con los estudios, quería el cartón para el estatus no mas, no me interesaba nada mas, luego quedé embarazada, y yo dije bueno aquí tengo que seguir estudiando para terminar y poder ser profesional, y poder dar un mejor futuro a mi hijo, porque yo tampoco sabía si me iba a casar o no, simplemente yo necesitaba ese título, ya no era un cartón, era un título, después ya no era un estatus, era porque yo quería terminar siendo una trabajadora social, ya habían cambiado todas mis prioridades, mi mentalidad, todo.” (Titulado, Universidad privada N°1, Temuco)

“...No, súper difícil encontrar pega, al final trabajaba en lo que fuera, a parte que yo cuando tuve que decidir que estudiar, el tema económico nunca me paso por la cabeza porque no era el mayor de la familia, fui súper inconsciente en lo económico, el campo laboral nunca me preocupó hasta que después formé mi familia y vi que necesitaba ingresos para los gastos del día a día.” (Titulado, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

La permanencia en su lugar es una expectativa importante y reiterada, para identificar esto se construyó el código denominado “Clase media”, en los/las entrevistados/as, titulados/as representa las citas relacionadas con la aspiración manifiesta de permanecer en donde estaban social y económicamente sus padres sin estudios, para eso trabajan y se esfuerzan:

“yo estoy en el mismo nivel que mis padres... en lo económico... Aaaah no, todavía no los he visto en progreso aumentados...tampoco es eso ¿ves? Es vivir como he vivido, con las comodidades que tenía.”(Titulado, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

“nunca he esperado hacerme rico; sí obviamente uno quiere que le vaya bien en la vida, tener una estabilidad.” (Titulado, Universidad privada N°1, Temuco)

Por su parte, el código “Estatus” se vincula con las referencias de los/as entrevistados/as titulados, en que vinculan su paso y titulación en una universidad con un signo de distinción respecto de otras personas que no han vivido este proceso. El paso por este

proceso está naturalizado y se confunde, con las etapas del desarrollo propuestas por la psicología, es un modo de completarse, de madurar. Se realiza también la diferencia de nivel social entre un/a egresado/a de universidades privadas y estatales, estas últimas dan un lugar superior en la sociedad:

“Un título, era un cartón para mí en ese tiempo era un tema para poder tener un tema compatible con mis amistades y todo eso, mantener un lugar.” (Titulado, Universidad privada N°1, Temuco)

“Es que obtener un título a una persona le da una identidad o una capa, no sé... así... cómo ya no soy cualquiera, soy psicólogo o soy dentista, soy arquitecto, como que le da un apellido como se completa el adulto, en su paso de joven a adulto joven, ya está completo cuando tiene su título.” (Titulado, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

“Tu universidad te da un estatus menor porque te van a ver el currículum y dirán ah!! ...salió de la Universidad de Aconcagua... y va a llegar otro ah!!! Salió de la Chile ¿Qué va a pesar más? Obviamente el que salió de la Universidad de Chile que la de Aconcagua, aunque ahí hayan tenido mejores profesionales solamente por tener el nombre...” (Titulado, Universidad privada N°5, Temuco)

También se asocia a la red conceptual el código “Subir”, este se vincula a las referencias de los, las entrevistados en que manifiestan que una de sus aspiraciones al estudiar en la universidad y titularse era tener posibilidades de acceder a mejores remuneraciones a partir de la obtención de su título, sin embargo, ya es “una suerte” trabajar en lo que se estudió, con esa sola condición se logra ascender, se concreta una aspiración:

“claro, elevar un poco y tener otras posibilidades de poder postular a otros tipos de trabajo.” (Titulado, Universidad privada N°5, Temuco)

“Entonces la idea de que si uno estudia, invierte, es para subir no para bajar.”(Titulado, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

“poder acceder a otro..., competir en realidad, porque ahora se habla de competencia, o postular a otro tipo de trabajo, con otro nivel de remuneración, por lo tanto acceder a otro nivel de vida. Que no es lo mismo ganar, no sé, 250 lucas a ganar 1 millón o 1 millón 500 o 2 millones, entonces no es lo mismo.”(Titulado, Universidad privada N°1, Temuco)

“Igual hay gente que también tienen la suerte de trabajar en lo que estudió, ascender y todo el tema, pero la mayor parte no.”(Titulado, Universidad privada N°2, Temuco)

Las aspiraciones de los titulados de universidades privadas de baja selectividad se posicionan en dos tendencias: la primera de ellas en tener oportunidades laborales para sostener una condición de clase media y lograr la proyección social de crear y sostener una familia, y la segunda, que espera un ascenso aun cuando lo ven con dificultades

“Bueno habían varios que se retiraban porque no podían pagar la U, decían ah no, no puedo pagar la U.”(Titulada, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

“Lo que pasa es que yo antes había estudiado en una universidad tradicional, pero no pude terminar por temas de lucas y por temas personales. Me quedaba como un año, un año y medio para terminar trabajo social igual.” (Titulado, Universidad privada N°5, Temuco)

“Igual fue más por eso, por un tema igual económico de todas maneras; porque igual podía lo mejor haber ido a Santiago a estudiar una cosa, pero la verdad es que la plata tampoco alcanzaba para tanto en mi casa en esos años.”(Titulado, Universidad privada N°2, Temuco)

Respecto a los niveles formativos de universidades privadas con “Selección económica” introduce el factor de las redes sociales por sobre el nivel de conocimiento para encontrar trabajo:

“...Entonces yo veía mucho la diferencia entre que ella se quejaba que tenía que estudiar 12 enfermedades y uno se tenía que estudiar 40 y de esas 40 te pasaban 1, en cambio ellos no, ... así como “estoy cansada”- pero que te hicieron –“no esto” – ya... pero si son 12, (...). Lo mismo para las evaluaciones, nosotros en la U teníamos que, si tú tenías... los exámenes eran obligatorios y tenía que ser azul para pasar. Así tu tuvieras un azul no podías, si te sacabas un dos en el examen y te daba el 4 y no pasabas... (...), acá en la [Universidad privada], no, de repente me decían...” no, me tengo que sacar un 2.1 y me da 4 y paso”... y yo les decía pero ¡¿cómo?! La flojera a no estudiar o a pensar en sacarse el 2,1 y que te de 4... y su universidad lo permite!! Pero la [universidad privada] tiene más redes que la mía, eso les favorece más que el conocimiento, entonces tú me puedes decir...no tienen tanto nivel de exigencia pero tiene más redes”. (Titulada, universidad privada derivada N°1)

Asociado al código “selección económica” se vinculó el que se denominó “Universidades estatales”, este código representa a uno de los tipos de universidades que según los y las titulados de universidades privadas de baja selectividad, identifican como parte fundante del sistema universitario chileno. Una característica relevante de este tipo de instituciones es la calidad de sus profesores, ello le da prestigio de calidad y por ello nivel a sus titulados. Este tipo de universidades son un referente para quienes se han titulado en universidades privadas, quienes intentan validar a sus instituciones comentando que han tenido a profesores que han egresado o hacían clases allí:

“Ahora la calidad de los profesores, yo vi que eran la mayoría buena calidad, porque a casi todos ahora les exigen magister para hacer clase, experiencia, currículum.”(Titulado, Universidad privada N°5, Temuco)

“Yo encuentro que es mucho más fuerte la exigencia y te enseña todo completo, porque a mí me tocó ese año que yo tenía toda la semana algo diferente.”(Titulado, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

“Bueno la mayoría de los profesores que me hicieron clase en la universidad, eran profesores que trabajan en el circuito social, ya sea en protección, bueno, la mayoría en protección, o en exclusiones, no sé, como el obispado, Hogar de Cristo, casi todos egresaban de la [universidad estatal], los que eran trabajadores sociales o psicólogos, la mayoría. Por ejemplo yo ahora estoy haciendo un magister en la [Universidad privada], e igual hay varios profesores que me he encontrado que también son hartos, varios de la [universidad estatal] o de la [universidad privada derivada], de derecho y psicología.”(Titulado, Universidad privada N°5, Temuco)

El código “Universidades prestigiosas” en las referencias representa el punto de unión entre universidades estatales y universidades privadas de alta selección económica, considerando que a las estatales ingresan principalmente estudiantes provenientes de colegios privados provenientes mayormente de Santiago y, en menor cantidad de provincias.

“claro, claro, pero si yo me hubiera ido a Santiago habría sido a literatura que tampoco es una carrera que implique tanta movilidad social, salvo que se estudia en la Universidad de Chile que es un referente, que yo en ese tiempo tampoco tenía muy claro... que eran muy importantes esas referencias, así como que siempre fue más como una decisión por la disciplina que por las posibles retribuciones económicas.” (Titulado, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

“hace poco cuando empecé a hacer la tesis y empecé a trabajar en forma paralela... y empecé a trabajar con gente de la Chile por ejemplo, o gente de la Pontificia, o gente de la Austral, que claro sus currículum eran mucho más potentes que el mío, aparte que el mío estaba inconcluso porque no había terminado la tesis, la carrera, y también había una diferencia, una diferencia en lo que se referían a lo que era una universidad, como el acceso a bibliotecas, el acceso a profesores que uno los lee, como referencia en Temuco, en citas bibliográficas, ellos habían tenido clases con esos profesores. Entonces ahí empecé a entender cuál era la diferencia de base. Y después como a darme cuenta de que los que están... como los jefes, en realidad venían de esas universidades, y a recordar también que porque mis compañeros de colegio, que era un colegio particular de perfil profesional, se habían ido para la Chile o la Cato y no se habían quedado acá en Temuco.” (Titulado, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

Asociada al código “Universidades prestigiosas” se vincula el denominado “Estatus” el cual se relaciona con las referencias, en que los/las entrevistados/as identifican a terceros o a sí mismos, posicionando el paso por la universidad, con diversos signos de distinción o conocimiento de acuerdo al nombre y lugar social de la universidad en que estudiaron, a sabiendas, las universidades promueven estos signos para promover su imagen de distinción y con ello promueven desigualdad:

“Claro, nosotros éramos un equipo de tres, uno de la austral, otro de la pontificia y yo, de la [universidad privada, derivada Temuco]. Como que validaban, o daban por hecho de que la otra persona sabía ciertas cosas y que yo no las sabía, o quizás era una percepción

mía, pero sí me he dado cuenta que dan por hecho cosas que la otra persona tenía que saber por ser de esa universidad, o las reacciones, gestos como “aaah tenemos a una niña muy matea por aquí” cosas así. Entonces hay muchas cosas muy cotidianas, muy sutiles, evidenciaron que claro, había una diferencia entre universidades, o esos comentarios como cuando todos vuelven de las universidades y dicen... como un compañero le dijo a otra compañera de colegio.. “no acá sí que vas a tener pega porque vienes de la pontificia” (Titulada, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

“ O sea sí po. Si igual conozco mucha gente que le toma el gustito a decir ¡guau! Yo estudié en tal parte, y soy de la Chile, yo me empodero; también es triste. Yo..., no es porque yo te haya dicho que no contrataría un profe de sábado..., pa mí no va a ser una persona que sea con principios, tenga moral y sea una buena persona, que estudie por su cuenta y que no pueda superar a otros que por tenerlo todo se van derechito...” (Titulada, Universidad privada N°1, Temuco)

“...Sí, hoy día sí po, hoy día sí. De hecho te dan mucho tipo de..., te dan beneficios, muchos beneficios. La universidad me acuerdo que a nosotros, en ese tiempo los beneficios que tenía, eran: nos iban a dejar en una van, nos iban a buscar; se preocupaban de nuestro uniforme. A los chicos de educación física, me acuerdo... que les daban el buzo completo y no estamos hablando de un buzo de estos que tú mirai el sol pal otro lado; eran marca Reebok, después los auspició Adidas, Nike... ¿que sé yo? Era como siempre un buen..., son una cara visible en todo aspecto”.(Titulado, Universidad privada N°1, Temuco)

“esto es como ya... Aquí entramos como entre comillas... un poco al pelambre, pero tú veías niñas que llegaban a la universidad, o cabros que llegaban medios destartalados, medios charros... y no porque no pudiesen verse mejor ¿qué sé yo? Es que lo cabros salían... las niñas en sus prácticas, pero, super... súper bien paraos, bien vestidos... O sea, por eso te digo que es un complemento de un todo, y eso se agradece” (Titulada, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

Los titulados/as entrevistados/as, al igual que los/las estudiantes identifican como tipo de universidad a las “Universidades normativas”, este código se identifica con las referencias en que manifiestan que este tipo de universidades prohíbe la organización estudiantil y sus manifestaciones:

“La [universidad privada], llegó con su impronta de ideas que no se podía hacer nada. Porque es una universidad más rígida.” (Titulado, Universidad privada N°1, Temuco).

“El rector le preguntó [al dirigente], de qué lado son esas personas que están ahí, porque ellos son de derecha [los dueños de la universidad],... Entonces le preguntó, de que bando político eran los que aparecían ahí [en una protesta], y él [dirigente] le dijo, de ninguno, son los estudiantes que están protestando por sus derechos a educación, no son políticos ni marxistas ni comunistas. Él [rector], estaba preocupado por eso, por las ideas políticas de los que podrían ingresar a su universidad” (Titulada, Universidad privada N°1, Temuco).

El código “Universidades lucrativas” en el caso de los entrevistados titulados, se vincula con las referencias de estos en que distinguen la existencia de universidades que lucran, esto se evidencia por ejemplo en el cambio de una universidad a otra, en una carrera tradicional, siempre bajan de curso y no se reconocen las asignaturas, no es posible la movilidad estudiantil como en sistemas universitarios regulados. El aumento de cobertura es considerado como parte del lucro universitario, según los y las entrevistados/as se titula muy poca gente, ya que la malla curricular está hecha para que los estudiantes se atrasen:

“En el año que entré a la [universidad privada], porque me cambié de universidad y a mí me convalidaron un ramo. Yo había aprobado todos, menos un ramo en la [universidad privada tradicional], y me convalidaron sólo un ramo; entonces el primero lo tuve que hacer de nuevo... ¿por qué?... los contenidos no eran diferentes...” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco)

“Éramos 220 alumnos y egresamos al día 8. Entonces claro, una cantidad enorme”
(Titulada, universidad privada N°1, Temuco)

“Tradicionalmente ingresaban máximo 30 alumnos a la carrera y cuando entramos nosotros, entramos 60... ahí hubo un aumento de cobertura al doble eso no iba en beneficio de los estudiantes...porque el número de salas y profesores se mantuvo”
(Titulado, universidad privada, derivada, N°1, Temuco)

“Ahí como que se entendió un poco esa captación de estudiantes, como de aumentar la matrícula de los estudiantes,...la universidad estaba aumentando las matrículas porque eh... estaba como en crisis económica y tenía que solventarse con más estudiantes”
(Titulado, universidad privada, derivada N°1, Temuco)

En este sentido la mayor parte de los entrevistados no ve el aumento de cobertura como beneficio para quienes estudian sino más bien como un beneficio económico para las instituciones, para su lucro o para resolver malas administraciones:

“La universidad había captado a muchos estudiantes, sin poder satisfacer las necesidades de todos estos estudiantes, porque tampoco iba a haber cobertura para los créditos ni nada.” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco)

“Con la mayor cobertura se supone que hay mayores oportunidades para todos...entonces, la educación sería un derecho para todos y que todos tenemos que estudiar, pero cuando la educación es un derecho para todos debería ser gratuita, entonces ahí era como la contradicción, porque habían elevado mucho el arancel también.” (Titulada, universidad privada derivada N°1, Temuco)

Por su parte, el código “Universidades privadas” se vincula a las referencias en que los/las entrevistados/as distinguen la existencia de este tipo de universidades en comparación a las estatales, que se encuentran en la organización del Consejo de Rectores (CRUCH),

institucionalidad que en un momento daba respaldo de calidad a las universidades asociadas:

“Se sabía que habían estatales en el consejo de rectores, porque ahí estaba la distinción sobre las universidades buenas y malas, porque ahora está en las universidades acreditadas y no acreditadas” (Titulada, universidad privada derivada N°1, Temuco).

Además, manifiestan que socialmente se atribuía una diferencia entre estos tipos de universidades:

“Yo sabía que los institutos y las privadas eran de menos calidad de prestigio en cuanto a los profesionales que egresaban de ahí.” (Titulada, universidad privada N°2, Temuco).

Explicando que la universidad no es una institución que movilice socialmente, se asume que esto es posible, dependiendo de las acciones personales, y que sepas crear redes, por ello se creó el código “Movilidad personal”, este se vincula a las referencias en que los y las entrevistados titulados/as, manifiestan que el ascender socialmente a partir de su titulación universitaria depende principalmente de sí mismos, de su esfuerzo, aún cuando titularse en cualquier universidad no da lo mismo, con trabajo, esfuerzo y especialización es posible superar las barreras que hoy existen:

“Yo creo que las posibilidades, en realidad yo creo que eso depende de la persona” (Titulada, universidad privada N°2, Temuco).

“Eso va netamente en la persona, eso no te lo da una universidad. Al final la decisión la tomas tú. O sea si tú quieres ser alguien mejor en la vida... Yo podría haber sido una educadora diferencial que marque el paso dentro de un aula común, bakán y yo conozco muchas colegas que hicieron eso; ya po, yo no hice eso” (Titulada, universidad privada N°2, Temuco).

Por lo anterior, asociado al código movilidad personal se creó el código “Red de contacto”, este se relaciona con las afirmaciones en que los/as titulados/as, manifiestan que lo principal para conseguir trabajo es tener una buena red de contactos, sobre todo por la gran cantidad de profesionales que hay disponibles en el mercado y la fuerte competencia que esto produce:

“Hoy en día el llamado pituto también es súper importante para poder encontrar trabajo en ciertas áreas.”(Titulado, universidad privada N°1, Temuco).

“Acá la región es como súper compleja en ese sentido, no es una ciudad industrializada pero si hay muchas universidades, y porque de todas las carreras hay mucho, pero es muy importante el tener contacto políticos para tener trabajo”(Titulada, universidad privada N°2, Temuco).

“Mientras más arriba los cargos más contacto político hay que tener.”(Titulado, universidad privada N°5, Temuco).

A la “Movilidad personal” se vincula el código que fue llamado “Carrera tradicional”, este se asocia a las referencias en que los/las entrevistados/as manifiestan que algunas carreras tradicionales como derecho, medicina, enfermería, entre otras, que tienen tradición están por sobre la universidad que egresen, porque lo relevante es el título, pero más que esto lo principal son los contactos, o “pitutos”:

“Hoy en día, al menos la vivencia que tengo yo de la carrera de Derecho, yo creo que no, una tradicional y una privada como la que estudié yo, no son muy distintas en termino de proyecciones laborales.” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco).

“Si bien las universidades estatales son mejor vistas, no sé porque razón, porque la gente siempre dice...ah estudiaron en universidad estatal es como... aaahh... pero hoy día, lo que me ha tocado vivir a mi ya egresado es, es cómo lo mismo porque al momento de

postular a algunos trabajos es poca gente la que ve de que universidad vienes, más ven la experiencia que... y digamos que hoy día el mal llamado pituto también es súper importante para poder encontrar trabajo” (Titulado, Universidad privada derivada N°1, Temuco).

El código “Universidades baja calidad” se relaciona con las afirmaciones de los y las entrevistados en que manifiestan que este tipo de universidades no ofrecen calidad de educación porque no tienen docentes apropiados, ni la infraestructura necesaria, algunos entrevistados agregan que tampoco quienes estudian allí son una buena calidad de estudiantes, de alguna manera se indica que no se incorporan ciertos signos de distinción para ser estudiantes universitarios, son universidades de muy baja exigencia académica:

“Cuando estudiaba, la universidad tenía muchos estudiantes, y no podía satisfacer sus necesidades, estudiábamos apretados, en salas frías, muchos docentes part time, no los encontrabas para consultarles, y los profesores... uff... yo sinceramente me siento al debe...” (Titulada, universidad privada N°6, Temuco).

“Nosotros me acuerdo que una vez estábamos trabajando en el departamento de seguridad ciudadana y ahí me llegaron unos alumnos en práctica, y era de una universidad, Araucana me parece, la cosa es que nosotros le pedimos un diagnóstico, y eran 2, y ellos presentaron un trabajo súper malo, muy malo, entonces nosotros le preguntamos a él si se lo habían revisado sus profesores y dijeron sí, es más, me saque un 6,5, cuando era un diagnóstico pésimo, entonces tú ves los niveles de exigencia.” (Titulada, universidad privada N°6, Temuco).

Vinculado al código “Universidad de baja calidad” se vincula “Carreras no rentables”, este se relaciona con las referencias en que se manifiesta que hay carreras que demandan igual esfuerzo en lo económico y en lo académico y sin embargo, son mal pagadas, por lo que se hace la diferencia entre carreras tradicionales, bien pagadas y otras que no dan posibilidad

alguna de movilidad social, ni siquiera dan estabilidad económica y un buen pasar, ejemplo de ello es la pedagogía:

“Hay carreras que si bien, tienen un esfuerzo igual o mayor que cualquiera, en la vida profesional son muy mal retribuidas. Entonces no cualquier carrera obviamente te sirve para poder tener una estabilidad.” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco).

“La docencia me gustaba, pero al momento de elegir dije no, ósea lo que espero es esto y lamentablemente acá en Chile es súper mal pagada la profesión de profesor.” (Titulado, universidad privada N°2, Temuco).

Además, se asocia el código “Infraestructura deficiente”, éste se relaciona con una infraestructura que no se condice con la cantidad de estudiantes, ni con las necesidades particulares de carreras como las de salud, entre otras.

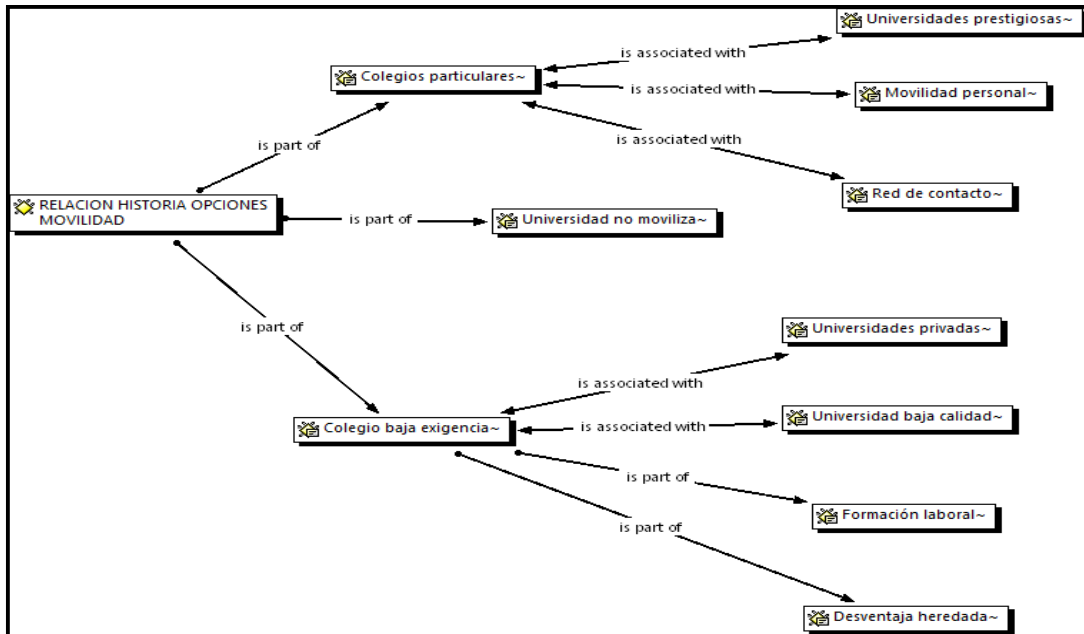
“La infraestructura cuando recién llego la [Universidad privada], era deficiente porque arrendaban salas en el colegio metodista, arrendaban una infraestructura. Entonces los primeros dos años de clases eran súper reducidos, porque éramos una generación que había. Después de dos años ingreso la otra generación y así han ido ingresando más generaciones, se ha mejorado un poco.”

“Yo digo...¿ cómo quieren que uno se auto sustente?, si necesitamos mejores profesionales o mejores equipos o agrandarlos más, hacer una sala quirúrgica por ejemplo para aprender bien, para hacer un buen hospital y tener más especialistas y así llamar al especialista y que haga clases de especialidad. Todas las universidades que dan salud humana y animal deberían tener su lugar de atención a la comunidad... al mismo tiempo permite aprender de buena manera, no buscando nosotros donde hacer práctica” (Titulada, universidad privada derivada N°1, Temuco).

El sistema universitario chileno es descrito por los y las titulados/as de universidades de baja selectividad como selectivo en base a lo económico. De acuerdo a ello, todas las

universidades realizan selección económica; tanto estatales como privadas, esto mantiene y reproduce desigualdades.

Red N° 8: Relación que reconocen los/las titulados/as entre sus historias educacionales y las opciones de estabilidad y/o movilidad socio-laboral. (Objetivo específico N° 3)



La figura anterior representa la relación que reconocen los/las titulados/as entre sus historias educacionales y las opciones de estabilidad y/o movilidad socio-laboral. Se observa que se establece una transición entre colegios de baja exigencia y universidades privadas y colegios particulares y posibilidades de ascenso. Por lo mismo en el diálogo se afirma que la universidad no moviliza, aquello se representa en el código central.

El código “Colegios Particulares” se relaciona con las referencias en que plantea que el camino para acceder a universidades prestigiosas es estudiar en un colegio particular de perfil profesional:

“Los jefes, en realidad venían de esas universidades, y a recordar también que por qué mis compañeros de colegio, que era un colegio particular de perfil profesional, se habían ido para la Chile o la Cato y no se habían quedado acá en Temuco.” (Titulada, universidad privada derivada N°1, Temuco).

“Se habla de gratuidad en la universidad y eso... pero... al final se va dando la misma tónica que los que tengan los puntajes más altos siempre van a pertenecer a chicos que pertenecen a determinado estratos sociales, porque van a ingresar a determinados colegios particulares.” (Titulado, universidad privada derivada N°1, Temuco).

Es parte del código anterior el código “Universidades prestigiosas” el cual se asocia a las referencias en que los y las entrevistados manifiestan que en el mundo laboral se hace una valoración positiva con la procedencia de universidades como la Pontificia Universidad Católica, o la Universidad de Chile, cosa que también generan y mantienen dichas universidades no siempre con calidad, sino también con redes y técnicas. El ingreso a estas universidades se logra teniendo una educación primaria de calidad en colegios particulares:

“Hay grupos que conservan el poder del conocimiento y también generan tendencias, como que quizás adoptan tendencias un poco más populares que se yo, y como que las adaptan a ellos, a sus conocimientos, generan un producto, un objeto de investigación a partir de eso, viéndolo desde la investigación, por ejemplo, o viéndolo como un objeto de interés para vender, lo reparten y lo hacen mainscreen, lo hacen público y hacen marca, eso también genera trabas a la movilidad social” (Titulada, universidad privada derivada N°1, Temuco).

“Eso yo lo veía en mi colegio particular, preparado y que son de una formación laica, hijos de profesionales, que son cabros que se van a Santiago, que después vuelven porque allá en Santiago no, obviamente el que es de Temuco tiene otra relación con los sentimientos... es de... , pero igual tienen una base de un colegio particular de acá, no tan bueno como los mejores de allá, pero es lo mejor de acá y es el que tiene acceso...” (Titulado, universidad privada derivada N°1, Temuco).

También el tener una buena calidad de educación primaria y secundaria, promueve “Movilidad personal”, este código se vincula a las referencias en que los y las entrevistados titulados/as, manifiestan que el ascender socialmente a partir de su titulación universitaria depende principalmente de sí mismos, de su esfuerzo, aún cuando titularse en cualquier universidad no da lo mismo, con trabajo, esfuerzo y especialización es posible superar las barreras que hoy existen, pues se asocia también a las redes adquiridas antes de la educación superior:

“Yo creo que las posibilidades, en realidad yo creo que eso depende de la persona.”
(Titulada, universidad privada N°2, Temuco).

Por otra parte pertenecer a un universo donde ingresa una población seleccionada por ingresos, genera una “Red de contactos” código que, en el caso de los y las tituladas entrevistadas/os, se relaciona con las afirmaciones en que estos manifiestan que lo principal para conseguir trabajo es tener una buena red de contactos, sobre todo por la gran cantidad de profesionales que hay disponibles en el mercado y la fuerte competencia que esto produce:

“Hoy en día el llamado pituto también es súper importante para poder encontrar trabajo en ciertas áreas” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco).

“Acá la región es como súper compleja en ese sentido, no es una ciudad industrializada pero si hay muchas universidades, y porque de todas las carreras hay muchos profesionales, entonces hay harta competencia, cuesta porque me ha pasado, cuesta poder encontrar, a ver, poder ingresar al área que a uno le guste sin tener contactos, ese es el tema” (Titulada, universidad privada N°2, Temuco).

“Redes... claro, o tema político o de conocimiento, o familiar de alguien. Siempre me he encontrado con ese tema, es complicado... con esa limitante” (Titulada, universidad privada derivada N°4, Temuco).

El código “Colegio de baja exigencia” se vincula con las referencias de las y los entrevistados en que plantean que su establecimiento educacional con baja exigencia académica, que no les obligaba a estudiar mucho para avanzar, les pesó en el momento de estudiar en la universidad:

“Yo venía de un colegio un poco... nunca estudié mucho, entonces me costó en demasía agarrar un ritmo de estudio, sufrí mucho en los primeros años de universidad, porque me sentía frustrado al estudiar dos o tres días para una prueba y ver que me iba súper mal, pa mi era... yo pensaba que me había preparado como para rendir examen de grado” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco).

Esta mala base educacional genera que los individuos opten por otro tipo de universidades de menor selección. El código “Universidades privadas”, como ya se ha definido anteriormente, en la red N°7, se vincula a las referencias en que los/las titulados distinguen la existencia de este tipo de universidades en comparación a las estatales, asociadas al CRUCH.

“Esas diferencias existen, tanto por los recursos, por la familia, por cosas muy simples como que la escuela de arquitectura de la UC la diseñan arquitectos muy famosos a nivel nacional, en cambio acá en la [universidad privada de Temuco] es como un proyecto en el que cuyos arquitectos no tienen un nombre, cosas así, muy muy simples..” (Titulado, universidad privada derivada N°1, Temuco).

“Yo sabía que los institutos y las privadas eran de menos calidad de prestigio en cuanto a los profesionales que egresaban de ahí” (Titulada, universidad privada N°6, Temuco).

“La mayoría de mis compañeros éramos como del mismo estrato social, la misma realidad, estudiamos en liceo público, no pudimos acceder a universidades tradicionales o algunos accedieron y no pudieron terminar por un tema de tiempo, de familia, de dinero, entonces las no tradicionales en cierta medida permiten esa posibilidad de acceder” (Titulado, universidad privada derivada N°5, Temuco).

Como consecuencia de la escasa regulación del actual sistema universitario, además de las universidades privadas se encuentran las “Universidad de baja calidad”, código que se relaciona con las afirmaciones de los y las entrevistados en que manifiestan que este tipo de universidades no ofrecen calidad de educación porque no tienen docentes apropiados, ni la infraestructura necesaria, algunos entrevistados agregan que tampoco quienes estudian allí son una buena calidad de estudiantes, de alguna manera se indica que no se incorporan ciertos signos de distinción para ser estudiantes universitarios, son universidades de muy baja exigencia académica, su paso por ese tipo de instituciones no los dignifica:

“Cuando estudiaba, la universidad tenía muchos estudiantes, y no podía satisfacer sus necesidades, estudiábamos apretados, en salas frías, muchos docentes part time, no los encontrabas para consultarles” (Titulada, universidad privada N°6, Temuco).

Otra opción para los individuos egresados de colegios de baja exigencia es seguir una “Formación laboral” este código se vincula con las referencias en que los/las entrevistados/as manifiestan que por su historia educativa se les promovió trabajar pronto, direccionando su salida educativa hacia liceos técnicos y no eran informados de las otras alternativas:

“La prueba de aptitud académica, en ese tiempo, nosotros no la manejábamos. Yo estude en un liceo técnico profesional, entonces ahí nos preparaban solamente para entrar al mundo laboral. Estudie en un comercial, entonces, la meta era terminar y entrar a trabajar no más, yo estudié contabilidad.” (Titulado, universidad privada N°5, Temuco).

“Me prepararon para el sistema laboral, entonces fue doblemente complejo. Entonces qué pasa, que con el sistema o la calidad de educación que hay acá igual es complejo porque no todos los chicos tienen el mismo nivel de conocimiento... o de posibilidades de tener ese mismo nivel de conocimiento, por lo tanto al momento de ir a dar la PSU les va ahí no más. Entonces se va a seguir reproduciendo el círculo de la desigualdad de oportunidades.” (Titulada, universidad privada N°6, Temuco).

El código “Desventaja heredada” se vincula con las referencias de los entrevistados en que afirman que ser el primero en la universidad en la familia, tiene asociada desventaja ante aquellos que traen tradición familiar, por tres aspectos, trae consigo la presión de hacerlo bien, el no tener antecedentes familiares de como se deben hacer las cosas y al ser primer titulado en la familia se es el ejemplo para los menores y a veces se carece de redes de contacto para encontrar trabajo:

“El tema de la universidad... yo... entré por que más encima yo soy la mayor, entonces el orgullo de la familia, entro a la universidad, todo yo lo he hecho primero” (Titulada, universidad privada N°2, Temuco).

“Me crié solo con mi mamá entonces, mi abuela no tenía educación básica, entonces era un doble desafío” (Titulado, universidad privada derivada N°5, Temuco).

El código “universidad no moviliza” se vincula con las referencias que plantean que cierto tipo de universidades tienen los caminos abiertos para la movilidad y otras no:

“Existen tipos de universidades que no movilizan porque el sistema mantiene esas diferencias... es por la competencia entre universidades grandes que debe mantenerlas, hacer la diferencia entre ellas y con las otras, las de provincia, las privadas, etc,... el sistema es perverso en sí mismo, en ello caemos personas... y se hace por cosas muy básicas... otras notables, allí donde hacen negocio y venden la necesidad”(Titulada, universidad privada derivada N°1, Temuco).

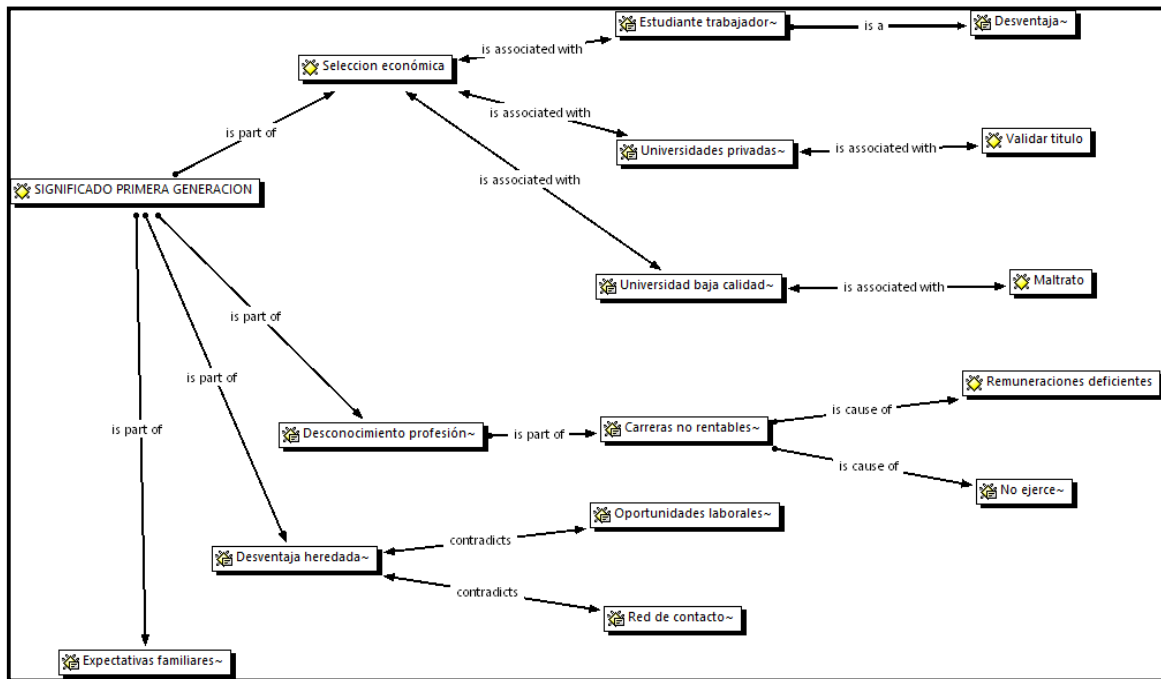
“La educación en el fondo a nivel universitario nunca se masifica... porque los grupos cuando ya se masificó cierto tipo de educación, entonces estos grupos que son distintos, hacen distinciones para hacerse diferentes a las otras universidades” (Titulada, universidad privada derivada N°1, Temuco).

De lo antes expuesto, se concluye que los y las titulados de universidades privadas de baja selectividad exponen que existe una relación entre la educación previa a la universidad y su tránsito a diversos tipos de universidades.

De colegios de baja exigencia académica se transita hacia universidades de baja selectividad, y desde esto a la cesantía, trabajos mal remunerados y mal calificados, con el esfuerzo personal y las redes sociales es posible abstraerse de este futuro.

Las redes sociales, vínculos políticos, o los “pitutos” pueden conducir a los profesionales a conseguir trabajo. Este tipo de relaciones son más fáciles de conseguir por los que van a universidades de prestigio. Ellos y ellas tienen mayores posibilidades de conseguir todo lo necesario para acceder a un mejor nivel de vida.

Red N° 9: Significados atribuidos por titulados en universidades de baja selectividad, a la pertenencia a primera generación universitaria. (Objetivo específico N° 4)



La figura precedente da cuenta de los significados atribuidos a la condición de pertenecer a la primera generación de universitarios en una familia, los sujetos entrevistados han llevado a término sus estudios titulándose, algunos después de fracasos en otras carreras. Cuatro factores se evidencian como relevantes considerando lo presentado en las redes de análisis anteriores: la condición de selección económica para acceder a las universidades de mayor prestigio, el desconocimiento de la profesión a la que se incorporaron, la desventaja heredada a partir de su condición familiar, y un factor muy relevante, la presión por cumplir las expectativas familiares.

El código “Selección económica” se vincula, como ya se ha explicado en la Red N°7, con las referencias en las que se establece que las universidades de buen nivel hacen selección económica.

“...O sea a nivel de universidades tradicionales no se puede....muchas veces por plata, claro... Eso es lo que permiten las universidades particulares que en cierta medida, quienes no pudieron acceder en cierto momento a las tradicionales, después ingresan a un mundo laboral y pueden acceder también a trabajos, de otro tipo... pero se trabaja... en las privadas casi siempre es el mismo estrato económico...” (Titulado, universidad privada N°5, Temuco)

Asociado con el código “Selección económica”, se vincula el código que se ha denominado “Estudiante trabajador”, éste se relaciona con las referencias en que los entrevistados plantean que estando en desarrollo su vida universitaria se le presentaron ofertas laborales, que tomaron, porque de esa manera ayudaron a sustentar sus estudios, a sus padres y/o familia:

“Paralelamente jugué básquetbol profesional aquí en Temuco y con esos ingresos que ganaba del básquetbol me pagaba mi carrera, que igual alivianaba un poco la carga de mi familia” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco).

Para los titulados que representan a la primera generación universitaria esta es una “Desventaja”, este código se asocia con el contenido de las entrevistas, en que sujetos titulados de universidades de baja selectividad, manifiestan sentirse en desventaja con otros estudiantes del mismo tipo de universidad o de otras tradicionales, por la precariedad de sus condiciones de vida, las que sólo por su esfuerzo extraordinario no se convierten en determinantes de segregación educativa y social.

Además de la selección económica, otro de los aspectos que genera exclusión en el sistema tradicional universitario de alta o mediana selectividad es la discriminación positiva que hace el sistema de personas recién egresadas de la educación media, con un rol y características que no incluyen a trabajadoras/es de tiempo completo, madres o padres, entre otros aspectos. De esa manera se les excluye por su rol y no por sus competencias para desarrollar distintos tipos de actividades profesionales. Los y las entrevistados

manifiestan que no hay acceso a programas para trabajadores, salvo en universidades de baja selectividad:

“Lamentablemente no la tiene porque como está pensado en el sistema tradicional de educación, de enseñanza media dan la PSU, ingresan ¿cierto?, entonces las personas que trabajan... no, les cuesta más poder acceder”. (Titulada, universidad privada N°6, Temuco)

También se da cuenta de la desventaja para quienes trabajan para costear sus estudios, deben rendir como todos, sin muchas oportunidades de descanso:

“Él para costear sus estudios trabajaba de guarda línea del tren, trabajaba todas las noches y con eso él se podía pagar su carrera, pero llegaba muchas veces directo de su trabajo a clases, eso tiene su costo en rendimiento y en la salud.” (Titulada, universidad privada N°5, Temuco).

Asociado a la selección económica se vinculó el código “Universidades privadas” que ya ha sido definido su tipología en las redes N°7 y N°8, y se ha vinculado a citas de los y las entrevistados/as. Con relación al significado atribuido por titulados de primera generación universitaria, estos plantean que fue más fácil para ellos ingresar y concluir estudios en este tipo de universidades, como ya se planteó, principalmente porque este tipo de instituciones permite trabajar al mismo tiempo que estudiar, aun nivel que permite pagar sus carreras y ayudar a su familia, sin embargo, este tipo de universidades tiene fuertes condicionantes económicas para cada uno de los procesos:

“Yo llevo titulado ... llevo, me titule el año pasado en enero, pero yo tuve un problema con mi titulación, un tema monetario, yo no tenía plata como pagarlo, yo trabajaba pero pa poder... debía pagar una deuda que tenía y más el título el estampado y todo eso, ya recién en julio logre tener mi título, pero yo di mi examen, yo había aprobado todo en enero, por ende me perdí todo lo que son diplomados, cursos, todo lo que se hacen durante el año, me

perdí las postulaciones a cupos de trabajo, entonces quede en un año ahí estancado ... por el tema económico” (Titulado universidad privada N°1, Temuco)

A pesar del costo y el esfuerzo personal y económico para obtener el título, los entrevistados sienten que deben validarlo ante la sociedad, con este tipo de afirmaciones se vinculó el código “Validar título”:

“Bueno te miran en menos en temas de que eres de la [Universidad privada], y creen que tú estás pagando por un ramo o que tú puedes hacer varias cosas para pasar los ramos.” (Titulado universidad privada N°2, Temuco).

“No, nunca me sentí ni pasada a llevar, ni con ese pensamiento de decir chuta, ... a lo mejor al principio sí, por el hecho que tú te vas a una privada y obviamente te preguntan y te dicen: “¡ay! Bueno y por qué estás estudiando en privada poh, o sea no te dio el puntaje”. Son como las típicas preguntas que te hacen: “No te dio la cabeza, estay pagando pa salir de una universidad privada, estay pagando por un título. Y no es así, porque la exigencia realmente, él que está dentro sabe que es.” (Titulada universidad privada N°2, Temuco)

También se plantea que por esta selección económica y por desconocimiento se llega a lo que se codificó como “Universidad de baja calidad”, este código se ha descrito en la red N°7 y la red N°8, y se vincula a referencias en que se indica que este tipo de universidades no moviliza de ninguna manera, pues no ayuda en los niveles formativos, tiene docentes de mala calidad, o tiene muy pocos principalmente contratados a honorarios. Los y las estudiantes refieren tratos discriminatorios de este tipo de universidades, para representar este tipo de situaciones se creó el código “Maltrato”:

“Pero yo creo que si tú tienes plata puedes entrar a estudiar a la [Universidad privada 2], yo le hice ayudantía a una niña que venía de la [Universidad privada 4], se cambió a la [Universidad privada derivada 1], y ella se fue porque los profes no la dejaban utilizar su

mano izquierda, siendo que ella era zurda, a ella le exigían usar su mano derecha y yo le decía pero como si tú eres zurda como no vas a poder ocupar tu mano izquierda, imagínate, me decía “Tuvimos que ir a inyectar tuberculina, para la muestra de la tuberculosis para las vacas, yo la tuve que hacer con mi mano derecha”, yo le digo si uno es torpe para manejar la otra mano, ¿cómo puede ser posible?, esas fue una de las cosas por las que ella me conto que se había cambiado de la universidad” (Titulada universidad privada, derivada N°1, Temuco)

Otro factor significativo es el “Desconocimiento profesión”, este código se creó para representar las referencias que indican que los/las sujetos primeros profesionales en la familia, ingresaron a la carrera que estudiaron por diversos motivos, pero no por intereses personales, vocacionales, no conocían de que se trataba, cual era la malla curricular, en que se trabajaba, cómo era el campo ocupacional. La carrera fue muchas veces recomendada y hasta exigida por los padres o familiares. O fue producto de una elección de estatus, inmadurez o un título atractivo:

“...Y ahí yo no estaba segura de estudiar mi carrera, porque yo estaba enfocada en psicología, entonces a mi mama le gustaba trabajo social, me parece, y eso influyó en que yo estudiara eso” (Titulada, universidad privada N°1, Temuco)

“No, nunca me pregunté; no, o sea uno realmente en mi nivel de inmadurez, yo creo que fui muy inmadura en el periodo [Respuesta de la sujeto al consultar si sabía de que se trataba la carrera antes de ingresar, si conocía la malla curricular].” (Titulada, universidad privada N°6, Temuco).

“No tuve mayor conocimiento del área médica porque yo nunca ingresé a la universidad; tampoco nunca me relacioné con personas, digamos en esa época, estudiantes de medicina. Pero creo que sí, debe ser como de un punto de vista de carácter, de formación, de muchos ítems de la personalidad; deben ser muy diferentes. De hecho uno más grande, se relaciona con personas que han terminado la carrera de medicina y todo, y puedo decir

que somos bastante diferentes en unos aspectos [respuesta del sujeto al ser consultado por tener el proyecto de estudiar medicina y el hecho de que hoy es abogado].”(Titulado, universidad privada N°1, Temuco)

Asociado al desconocimiento de la profesión, se vincula el código “Carreras baja rentabilidad”, el cual fue descrito en la red N° 7, referida a las distinciones con que se describe el sistema universitario. Los y las estudiantes plantean que a veces por desconocimiento se llega a este tipo de carreras, las cuales son asociadas al código “Remuneraciones deficientes”, el cual se relaciona con las afirmaciones de los y las entrevistados, en que plantean que sus sueldos son muy bajos:

“El sueldo era malo para todos, en realidad, para los puros jefes nomas era bueno.”
(Titulada, universidad privada N°1, Temuco)

“La otra vez él (nombre) me dijo: “no, si yo me he dedicado al periodismo. Pero me ha costado un mundo... o sea trabajar de aquí y allá, he sacrificado harto a la familia, y por poca plata igual dice: “poca plata”. Pero él ha luchado contra pa eso pa poder ejercer en la carrera; pero es difícil.” (Titulado, universidad privada N°2, Temuco)

“De ahí estuve 3 meses cesante, y por otra colega llegue a esta pega, ahora que ella prefiere trabajar como secretaria porque pagan más que como veterinaria,” (Titulada, universidad privada N°4, Temuco)

“Si po, porque el turno de veterinaria de 12 horas te pueden pagar 15 lucas el turno, yo con un contacto, con la (nombre), fui a trabajar con los computadores del gobierno, eran 3 horas que fuimos... 27 lucas y por mostrar un computador, hablarle a la gente y salir, entonces eso es lo chocante de nuestra profesión y está mal valorada” (Titulado, universidad privada derivada N°1, Temuco)

Asociada a las bajas remuneraciones se creó el código “No ejerce”, se vincula con las referencias en que los/las entrevistados/as manifiestan que diversas razones no les permitieron ejercer estando titulados. No había campo laboral, tuvieron que criar a sus hijos/as, esto último sólo está asociado a condiciones de género. El cuidado de los hijos es condición que en la sociedad chilena se le atribuye a lo femenino, en este caso sólo ejercido por mujeres:

“Ahí quedó un título guardado que le di un cierto valor, pero no te voy a decir que era así como mi gran orgullo” (Titulado, universidad privada N°6, Temuco).

La ausencia de campo laboral es común a hombres y mujeres en algunas carreras, los acompaña la sensación de que no valió de nada estudiar y se trabaja en lo que se puede. Esto se produce en distintas carreras que según los entrevistados han llegado a un punto de saturación en la demanda de profesionales:

“Eso converso de repente, tengo amigos que estudiaron y se fueron se fueron a nueva Zelanda a trabajar en otra cosa... tengo un amigo que está en Australia, veterinario poniendo aire acondicionado en Australia, y solamente tiene su cartón no más, pero, de que te sirve cuando vuelvas a Chile si aquí te piden experiencia, no te sirve de nada tu cartón, trabajar 3 años fuera a trabajar a Australia, a nueva Zelanda, y yo digo como y tu carrera no valió nada.”(Titulada, universidad privada derivada N°1, Temuco)

“Pero más me dediqué al espectáculo al final; yo soy ilusionista, yo hago magia, hago eventos. Entonces eso igual me ha dado más, más que lo de periodismo” (Titulado, universidad privada N°2, Temuco)

“Hoy trabajo en un restaurant “Chile Sandwich”, donde un amigo mío. Yo soy cajero y estoy a cargo del local de repente dependiendo de los turnos. Y a eso me dedico; soy cajero, nada que ver con lo que yo estudié.” (Titulado, universidad privada N°2, Temuco)

“Yo le digo a mi mamá igual, toda la cantidad de plata que gastaron en mi carrera, mejor hubiésemos puesto un negocio o algo y capaz que estaríamos más tranquilos hoy en día, de tener un título que está juntando polvo en la casa no más, si no sirve de más que eso.”

(Titulado, universidad privada N°2, Temuco)

Gran parte de estos profesionales no abandonan la esperanza de encontrar trabajo en su área formativa, ya que tienen la percepción que no es una situación personal sino un producto social:

“En cierta forma, no quiero perder la esperanza de poder pillar algo más en mi profesión y salirme de estos trabajos que hago, y que no son lo que me llena de verdad.” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco)

Algunos profesionales, cuya especialidad lo permite, realizan trabajos independientes en su área, que no les permite sobrevivencia y deben continuar dependiendo de sus padres, pero, les reporta ingresos, que no son un retorno que supere lo invertido:

“No trabajo regularmente, lo único que hago es kinesiología particular, por Fonasa y a domicilio que es lo que generalmente todos los kinesiólogos hacemos mientras encontramos trabajo.” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco)

“Que ya hay tanto profesional que hay colegas que están trabajando en cualquier otra cosa, menos en derecho porque no les fue bien o no encontraron trabajo. Entonces en algún momento yo creo que tendrá que regularse.” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco)

Como ya se planteó, el código “Desventaja heredada”, tiene una gran significancia para los y las titulados de primera generación, ser primero/a en la universidad en la familia tiene asociada una desventaja ante aquellos que traen tradición familiar, por tres aspectos, trae

consigo la presión de hacerlo bien, el no tener antecedentes familiares de como se deben hacer las cosas y al ser primer titulado en la familia se es el ejemplo para los menores.

“Que como que se rompe con un poco con la historia familiar de dejar cosas inconclusas. Por el mismo tema de realidades o situaciones familiares, permite por un lado romper con esa historia tradicional y, no sé, para la nueva generación dentro de la familia demostrarle que es posible poder ingresar, poder lograr otro nivel de educación” (Titulado, universidad privada N°5, Temuco)

El tercer aspecto es que por consecuencia de la falta de apertura que genera el ser primera generación universitaria es que se carece de redes de contacto para encontrar trabajo, el código “Red de contactos”, en el caso de los y las tituladas entrevistadas/os, se relaciona con las afirmaciones en que estos manifiestan que lo principal para conseguir trabajo es tener una buena red de contactos, sobre todo por la gran cantidad de profesionales que hay disponibles en el mercado y la fuerte competencia que esto produce:

“Hoy en día el llamado pituto también es súper importante para poder encontrar trabajo en ciertas áreas” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco)

“redes... claro, o tema político o de conocimiento, o familiar de alguien. Siempre me he encontrado con ese tema, es complicado... con esa limitante” (Titulada, universidad privada N°2, Temuco)

Todo esto genera una dificultad mayor para quienes son primera generación universitaria al entrar al mundo laboral, el código “Oportunidades laborales” evidencia lo manifestado por los titulados en donde mencionan que el entrar a la universidad le abriría puertas para tener un mejor trabajo, cosa que con la falta de contactos y el no estar en una universidad de renombre les perjudica a la hora de encontrar trabajo.

El código “Expectativas familiares” se vincula con las referencias en que los/las entrevistados/as manifiestan que originalmente no estaba en sus planes el estudiar en la

universidad, más bien fueron sus padres o hermanos que estimularon y guiaron este proceso, hasta presionaron para que el ingreso a la universidad fuera considerado como el camino para tener opciones futuras:

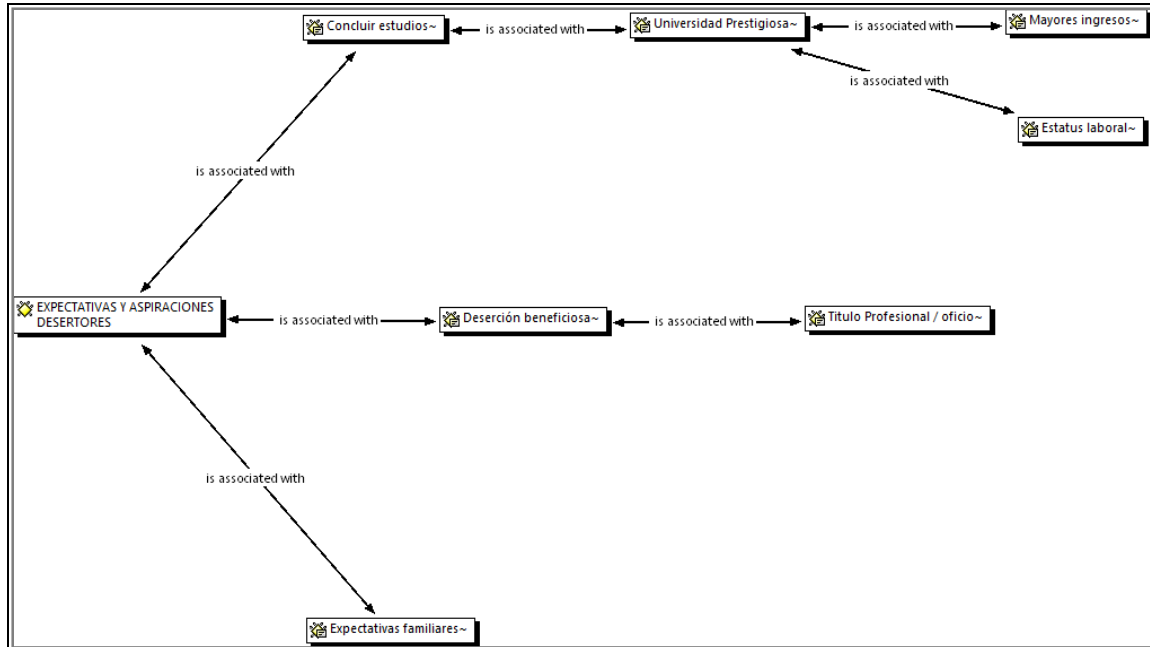
“Ninguno de mis dos padres estudió en la universidad (...), entonces ellos siempre esperaban, o se esforzaron para eso durante toda su vida, para que sus hijos pudieran obtener una carrera universitaria y pensar que con esa herramienta la vida les fuera un poco más fácil que lo que les tocó vivir a ellos.” (Titulado, universidad privada N°1, Temuco)

“Saqué como 600, no sé cuántos puntos, y mi mamá se puso a llorar, se emocionó, pero no, para mí no era gran cosa porque yo no quería estudiar en la universidad. Mi meta era estudiar en un instituto, contabilidad, pero en Chillan, porque allá tengo a mis mejores amigas, quería estudiar, yo ya lo tenía todo pensado, una carrera de un año y medio, yo ya lo tenía todo listo.” (Titulado, universidad privada N°2, Temuco).

“Antes trabajaba, no quise estudiar en la universidad. Yo no quería por que dije los 5 años eran mucho para mí, entonces yo encontraba que era demasiada pérdida de tiempo” (Titulada, universidad privada N°1, Temuco)

Los significados de mayor relevancia, atribuidos a pertenecer a la primera generación de universitarios en su familia y que dificulta la movilidad social a partir de la conclusión de sus estudios universitarios son: la condición de selección económica para acceder a las universidades de mayor prestigio, las cuales pueden otorgar una movilidad efectiva, ya sea por el nombre o por las redes que allí se generan; el desconocimiento de la profesión a la que se incorporaron tanto en sus niveles formativos como en la experiencia de la construcción del espacio laboral; la desventaja heredada a partir de la condición económica y de escolaridad de su familia; y un elemento de importancia que pesa por si mismo e influye a todos los anteriores, la presión por cumplir las expectativas familiares.

Red N° 10: Expectativas y aspiraciones de personas que abandonaron sus estudios en universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N° 1)



La figura anterior representa las expectativas y aspiraciones de personas que abandonaron sus estudios en universidades de baja selectividad. En el discurso se identifican como relevantes tres aspectos: el concluir estudios abandonados; considerar que la deserción de este tipo de universidades implicó de alguna manera un beneficio y por lo mismo, se considera relevante después de esto la obtención de algún título o formación en algún oficio; y resolver el tema de las expectativas familiares.

El código “Concluir estudios” se relaciona con la expectativa manifiesta de los entrevistados desertores de continuar y terminar estudios universitarios:

“Pero a mí me gustó el tema de la universidad... me gustó el ambiente de aprender cosas nuevas... me gustó cierta gente, así que dije, que tengo que volver estudiar... pero en esas otras universidades..., así que aquel año el 2010 trabajaba y paralelamente estudiaba, no tenía internet así que me metía a internet en el trabajo y buscaba facsímiles... y di la PSU

la pague yo mismo, saqué un porcentaje más o menos decente comparado con el anterior, así que dije mamá yo voy a estudiar, me voy a estudiar a Temuco” (Estudiante 1, abandona estudios en universidad privada N°1, ingresa a universidad del CRUCH, Temuco).

“igual yo sentía que tenía que hacer algo, no podía estar en mi casa haciendo nada.” (Estudiante 2, abandona estudios en universidad privada N°1, ingresa a universidad del CRUCH, Temuco).

El código “Universidad prestigiosa”, se vincula con las referencias en que los/las entrevistados plantean que existen universidades que son referentes de las privadas, estas son las estatales, las que pertenecen al CRUCH, y es ahí donde conviene más estudiar, porque es en esos espacios donde se recibe una verdadera formación universitaria:

¿Pero quién los había formado en la academia? [a los profesores de algunas privadas], la universidad pública, porque la universidad pública sí se preocupa de formar academia; a la universidad privada no le interesa tener academia, no le interesa tener profesores de planta, formar academia, hacer investigación; no le interesa eso, yo necesito que la inversión retorne lo más rápido posible, eso le interesa al empresario de la educación; el retorno rápido o el retorno fácil” (Trabajador, abandona estudios de Universidad privada N° 2, Temuco).

Con este tipo de universidades se relaciona el código “Mayores ingresos”, a este se vinculan referencias en que los/las entrevistados relatan, que sus expectativas eran encontrar trabajos mejor remunerados por haber tenido estudios más allá de la educación media, haber cursado estudios universitarios, pero, se encontraron con situaciones que le demostraron lo contrario. Así, entienden que podrían tener mayores posibilidades estudiando en otro tipo de universidades:

“Es mucho más probable que cuando vuelva a entrar a la universidad tenga todo más resuelto, porque ahora yo tengo trabajo y estoy ordenando para poder retomar luego... yo

teniendo un puntaje no voy a volver a ingresar a privadas. Yo no me voy a ir a estudiar a una universidad privada que me está cobrando, teniendo 3 universidades estatales y 5 semi estatales que están ofreciendo gratuidad. Antes, estas otras con puntaje me ofrecían becas, para validarse ellos, para validar su negocio” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

“Yo encontraba que era injusto porque mis compañeras eran contadoras de liceo y yo ganaba lo mismo y yo sabía mucho más.” (Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco)

El código “Estatus laboral”, se vincula en mayor medida con instituciones universitarias de prestigio. Sin embargo también hace referencia a situaciones donde los entrevistados mencionan condiciones laborales relacionadas con: el nivel de ingresos, posición jerárquica y horario de trabajo más convenientes, viniendo como resultado de preparación fuera del ámbito universitario; ello comparado con la retribución económica que da el obtener un título en una universidad de baja selectividad:

“...empecé a averiguar y un visitador médico gana lo mismo que un enfermero sin hacer turnos extra, y también averigüé que si uno se va especializando como visitador médico, gana hasta más que un enfermero haciendo turnos.” (Sin actividad económica ni educativa, abandona estudios universidad privada N°2, Temuco)

El código “Deserción Beneficiosa” se relaciona con las afirmaciones de los/las entrevistados quienes manifiestan que dejaron una institución universitaria por su mala calidad o porque no tenían ninguna afinidad con la carrera a la que estudiaba, y su aspiración es estudiar fuera de este tipo de ambientes:

“Yo creo que tenía menos posibilidades, por eso me cambié, además la carrera está saturada, di la prueba de nuevo y quedé en nutrición, es de salud, me cambié.” (Estudiante, abandona estudios en universidad privada N°4, ingresa a universidad del CRUCH, Temuco).

“Porque estaba tan deprimida, estaba tan mal; que de hecho yo entré en depresión por eso, porque no me encontraba, no me podía encontrar dentro de la carrera, en esa universidad...con esas profes... y eso yo le dije a la psiquiatra...algunos profes yo les tengo mucho cariño, pero otros que para mí, ojala bajen la escalera, se tuerzan un pie y ojalá se quiebre en cuello y se mueran. Así es el odio que les tengo a algunos; porque de verdad, la humillación... de hecho, una me humilló frente a todo el curso dos veces, una que era porque preguntaba mucho, que como no iba poder entender” (Sin actividad económica ni educativa, abandona estudios en universidad privada N°2, Temuco).

El código “Titulo profesional u oficio”, se vincula con las referencias de los entrevistados en que indican que siempre planearon como proyecto de vida en convertirse en un profesional o tener un oficio determinado, pero este proyecto no necesariamente pasaba por la universidad, esperaban tramos más cortos de estudios, y es en lo que se proyectan en la continuidad de estudios:

“Mi sueño siempre fue estudiar contabilidad, pero yo me quería ir a otro lado...” (Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco)

“Así que bueno congelé y comencé a buscar la carrera que a mí me gustaba, que era visitador médico, que como te dije, pagan más, es más corta, y tengo contactos para trabajar luego” (Sin actividad económica ni educativa, abandona estudios en universidad privada N°2, Temuco).

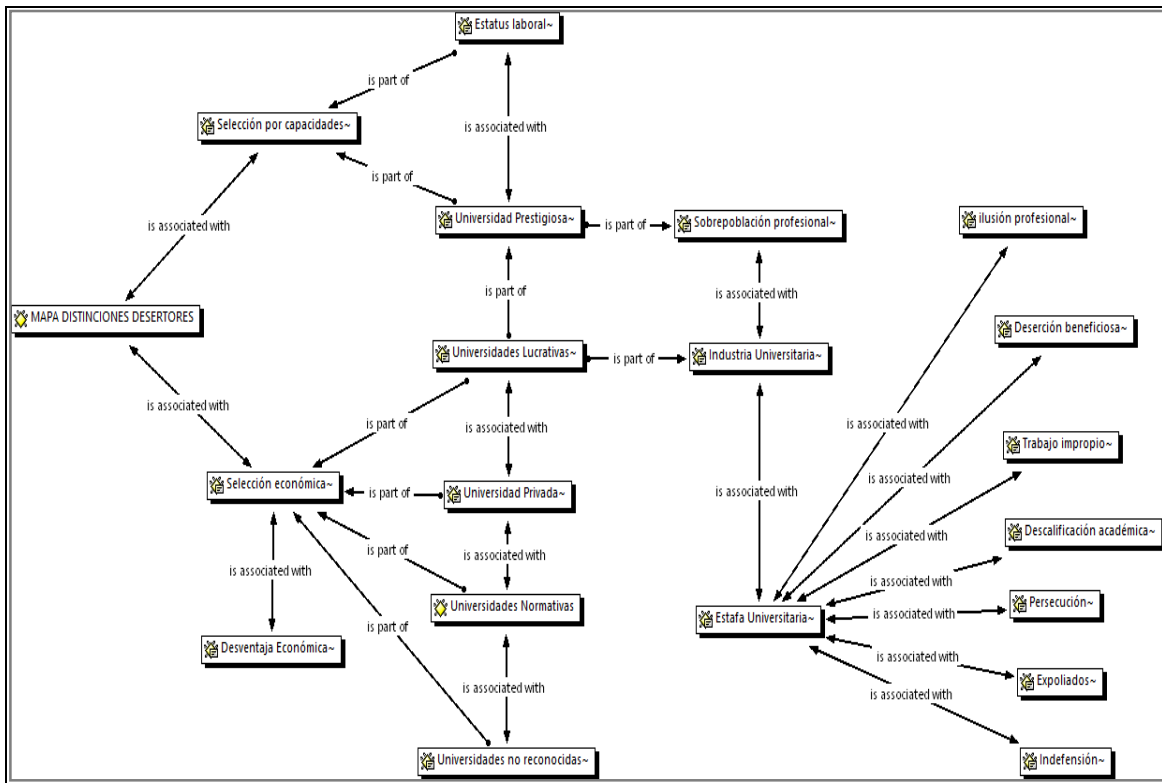
Cumplir con las “Expectativas familiares” es también una aspiración de los/las entrevistados/as, así se describe en esta red de trabajo. Este código, se vincula con las referencias en que los/la entrevistados indican que sus padres querían y exigían su ingreso a la universidad, en este caso a cualquier universidad, y ya que no quedaron en otra, era posible utilizar estas nuevas oportunidades:

“Yo quería irme a Chillán, allá estaban mis amigas, y la carrera duraba un año y medio. Mis papás me dijeron que no, entonces al final yo no me preparé para la prueba de aptitud que se llamaba en ese tiempo, sino que di el examen en la [Universidad privada], porque mis papas me dijeron que tenía que estudiar y ahí estaba la carrera que yo quería, entonces yo di el examen y quedé”(Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco).

“...Quería estudiar veterinaria pero mis papás no me dejaron. O sea me pusieron las cartas sobre la mesa, una cosa... por decirlo así. Si estudiaba veterinaria no me iba a poder dar los gustos que a mí me gustaban.” (Sin actividad económica ni educativa, abandona estudios en universidad privada N°2, Temuco).

Las expectativas y aspiraciones de las personas que han abandonado estudios en universidades privadas de baja selectividad se vinculan con terminar de estudiar alguna especialización, ya sea como profesión universitaria en instituciones de mayor selectividad, o algún oficio que siendo de formación corta les permita trabajar pronto. Así también, esperan satisfacer las expectativas familiares.

Red N° 11: Mapa de distinciones con que los desertores describen y entienden el sistema institucional. (Objetivo específico N° 2)



La figura anterior representa el mapa de distinciones con que las personas que han abandonado estudios en universidades de baja selectividad describen y entienden el sistema institucional. En ella se establece que en el sistema de educación superior universitario chileno se selecciona por capacidades y por selección económica. Finalmente, y dada la segregación previa al ingreso universitario, se estima que siempre hay selección económica.

El código “Selección por capacidades”; se refiere a que según los entrevistados las universidades públicas realizan un tipo de selección para medir habilidades y de acuerdo a eso ingresan o no al sistema:

“las universidades públicas... como... tú entrabas por la prueba de aptitud académica; hay una especie de selección de capacidades académicas, difiero sobre si el instrumento

realmente mide lo que dice que mide, pero hay una medición”(Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

Este tipo de selección asociado a “universidades prestigiosas” permite lo que se ha denominado “Estatus laboral”, este código hace referencia a situaciones donde los entrevistados mencionan condiciones laborales relacionadas al nivel de ingresos, posición jerárquica, horario de trabajo convenientes, comparado con la retribución económica que da el obtener un título en una universidad de baja selectividad,

“R: está acreditada [universidad estatal regional], tienes más posibilidades de trabajar... el título vale mas.

P: ¿Cómo vale más?

R: para trabajar te consideran más si eres de la [Universidad estatal regional] cuando sales” (Estudiante, abandona estudios en universidad privada N°4, ingresa a universidad del CRUCH, Temuco).

El código “Selección económica”, se vincula con las referencias que indican que para entrar y mantenerte en una universidad privada solo debes pagar:

“Entonces pagas y yo te acepto como alumno para estudiar la carrera “x”, sabiendo, tal vez que esos alumnos no tienen ninguna posibilidad de terminar la carrera que estudiaron, porque no tienen las competencias para estudiar esa carrera; pero para mí es un negocio tenerlos adentro, aunque sea diez años estudiando y pagando la universidad, porque me siguen pagando, porque les sigo sacando plata”(Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

Al criterio de selección económica se asocia el código “Desventaja económica” hace referencia a lo mencionado por los entrevistados en donde dicen estar en desventaja en relación con otros individuos, desventaja principalmente económica o de bagaje educativo,

esto independiente de sus capacidades o intereses, direcciona a los sujetos y los mantiene en una condición social:

“Siento que la movilización social depende mucho de uno mismo, sí, pero uno viene ya con un ¿cómo se llama? Con una experiencia previa, o con ciertos antecedentes que ya te van vinculando a un sector y eso igual te limita un poco tanto en los contactos, en tu visión o en tu estructura educativa, que también va generando cambios y culturalmente también... porque si yo no sé hablar frente a otro que tenga mayor bagaje educativo ya me veo disminuido, ya no puedo acceder a ciertas cosas” (Estudiante 2, abandona estudios en universidad privada N°1, ingresa a universidad del CRUCH, Temuco).

Según las personas que han abandonado sus estudios universitarios, existen “Universidades no reconocidas”, el código se refiere a las distinciones entre tipos de universidades, aquellas que no son elegibles para estudiar, pues no tienen prestigio, no son reconocidas como buenas universidades, tampoco sus profesores, y en consecuencia quienes cursan estudios allí no reciben nada bueno:

“Me habían aceptado, de hecho me llamaron pa matricularme, pero mi primera opción era la (Universidad privada 2), por el tema de que la [Universidad privada 1], no está como muy reconocida en la parte de Medicina, lo que es enfermería... La [universidad privada 2], sí”. (Sin actividad económica ni educativa, abandona estudios en universidad privada N°2, Temuco).

“Esa universidad nunca se me pasó por la cabeza” (Sin actividad económica ni educativa, abandona estudios en universidad privada N°2, Temuco).

“La verdad en cuanto a la enseñanza era bastante fácil, pero en cuanto al aspecto social no me sentía identificado, eran personas que tenían distintos sueños de mí, distintos objetivos” (Estudiante, abandona estudios en universidad privada N°6, Temuco).

También se distingue lo que se denomina “Universidades normativas”, esto no es un tipo nuevo de universidades, sino más bien una característica de las universidades privadas, y de cómo conciben los estudios universitarios y a sus estudiantes, los dueños de universidades:

“Con el Teodoro Rivera viejo como dueño y que no permitía el movimiento estudiantil, que amenazaba a los estudiantes, que si creaban una organización estudiantil los echaba de la universidad.”(Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

“Justo llegando a la [Universidad privada 2], nos hicieron un sumario porque nosotros seguíamos en la idea del movimiento estudiantil y la [Universidad privada 2], no permitía la organización estudiantil al estilo que lo hacíamos nosotros, tan participativo; la [Universidad privada 2], tenía centros de alumnos pa organizar el paseo de curso, pero no pa negociar el arancel de la universidad. No nos reconocía a nosotros el derecho a representar a los estudiantes” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

En el mismo sentido de la distinción anterior, se identifica la “Universidad Privada”, se relaciona con el discurso de los entrevistados/as en que a una institución universitaria le reconocen ciertas características, es normativa, sin organizaciones estudiantiles, se ingresa sin puntaje o con muy poco, se muestran solventes y prestigiosas:

“si haberla rendido [La PSU], pero no puntaje, solamente haberla rendido.”(Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco)

“Yo me acuerdo que el boom de la universidad era que tenía un equipo de basquetbol. Que había unos tipos extranjeros que jugaban, unos negros. Eh... se hacían fiestas en la block en ese tiempo, todo gratis, entonces la universidad era bien nombrada en actos de aquí al sur ponte tú” (Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco)

Se distingue también lo que se ha codificado como “Universidades lucrativas” se vincula con las referencias en que los/las entrevistados/as indican que en su universidad se lucra,

que es un negocio que favorece a los dueños, pero no tuvieron otra posibilidad que ingresar ahí por temas económicos, puntaje, o situaciones familiares. Sin embargo, se saben clientes y claramente, su institución es diferente a las estatales:

“Nosotros somos el peso de la universidad, decíamos... y usábamos el logo de una moneda de un peso; fue un diseño de compañeros de diseño gráfico y era un tremendo lienzo.”
(Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

“Nosotros nos sentábamos a negociar con el dueño de la universidad desde la perspectiva del consumidor, sin ningún complejo; nosotros asumíamos que la universidad privada era un negocio, por más que dijeran que eran corporaciones sin fines de lucro, nosotros teníamos claro que era un negocio.” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

“Si a nosotros nos hubieran escuchado el noventa y ocho, la crisis de la Universidad del Mar nunca hubiese ocurrido; porque las medidas correctivas para que los empresarios de la educación no lucaran con las sociedades espejo, con la triangulación, con estas inmobiliarias que eran dueñas de los edificios y se los arriendan a las universidades para poder sacar la plata, con la tercerización, donde socios son dueños de las distribuidoras que le venden el papel a la universidad y todos los demás trucos que utilizaban para sacar la plata de la universidad. Si hubieran tomado las medidas antes, la tragedia de la Universidad del Mar no hubiera ocurrido” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

Desde la perspectiva de los entrevistados el sistema universitario ha creado un negocio, al que catalogan como “Industria universitaria”, en éste el objetivo no es la movilidad social de quien estudia, sino hacer un buen negocio:

“Transformar la educación en un negocio, en un verdadero negocio sin chimenea; en una industria de profesionales sin chimenea que permite este tipo de cosas. Permite que tú

generes sesenta ilustrados, personas que pensaron que iban a lograr obtener la movilidad social obteniendo un título universitario, y que después que tienen ese título universitario en la mano se dan cuenta de que nada ha cambiado en sus vidas, porque siguen pateando piedras igual” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

“¿Aumentar la cobertura para qué? Ese es el tema de fondo ¿para qué? O sea ¿voy a seguir creando cesantes? Cesantes ilustrados ¿ese es el objetivo? Que con plata del Estado financemos la creación de cesantes ilustrados. Yo creo que es un mal camino, porque en definitiva en la universidad privada con la legislación hoy día vigente, en el sistema que hoy día tenemos, desregulado; es un saco roto, es echarle y echarle plata sin ningún beneficio para el Estado.” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

Es en este sujeto colectivo que se construye el concepto de “Estafa Universitaria”, el código se vincula a las referencias en que los entrevistados indican que hay un tipo de universidades que venden movilidad social a través de carreras que no tienen futuro:

“Justamente en ese mecanismo, donde le vendo ilusiones a la gente: de que van a ser profesionales, de que van a tener una... la movilidad social a través del título. Porque al final les venden carreras que no tienen mercado, que no tienen futuro.” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

“Mintieron, mintieron a sabiendas engañaron a una gente, los tuvieron cuatro años estudiando a algunos; hasta que descubrieron que todo era una farsa y no les pasó nada.” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

“El caso de la Universidad Santo Tomás, que crea la carrera de criminología no habiendo campo para criminología; sabiendo que nadie que obtuviera el título de criminólogo en su universidad iba a ser contratado por el poder judicial o por la policía de investigaciones, porque ellos generan sus propios criminólogos” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, abandona estudios Universidad privada N°2, Temuco).

Asociado al código “Estafa universitaria”, se crea el código “Indefensión”, éste se vincula con las afirmaciones de estudiantes expoliados de universidades privadas de baja selectividad, en que manifiestan que por la falta de regulación de este tipo de instituciones, los estudiantes quedan indefensos frente al sistema. Prueba de ello es el cierre de sus universidades que han vivido estudiantes, sin que el Estado asuma su continuidad de estudios:

“Nosotros que estudiamos en universidades privadas estamos más indefensos que los que estudian en universidades fiscales.” (Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco).

“Cuando ocurre la tragedia de la UTE [el cierre], somos 3.600 alumnos que quedamos en la calle, con la Universidad del Mar son 13.000; es cuatro veces lo que fue la UTE. Y el Ministerio de Educación estaba en sobre aviso de lo que estaba pasando desde el noventa y ocho; tal vez desde antes, tal vez siempre lo supieron. Pero por lo menos nosotros, lo denunciemos; pero la autoridad no hizo nada con eso, no hizo nada. Desde el noventa y ocho hasta la crisis de la Universidad del Mar, no hizo absolutamente nada con eso; y se generó problemas graves en varias personas con eso.” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, abandona estudios Universidad privada N°2, Temuco)

Asociado al concepto, “Estafa universitaria”, se creó el código “Expoliados”, este se vincula con las referencias de entrevistados/as que relatan sentirse despojados en diversos aspectos por la universidad, o en serio peligro de ser estafados de manera menos sutil, más abiertamente:

“Se firmaban pagaré, entonces eso era lo que me preocupaba a mí, porque esos pagaré estaban firmados a nombre de mi mamá, entonces esa era la preocupación que había ¿Qué iba a pasar con esos pagaré? Porque como entraron otras personas con acciones, ellos dijeron “no, nosotros no vamos a devolver de los pagaré que faltan por pagarse.” (Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco)

“Eran letras que se firmaban y uno las firmaba por todo el año, entonces cuando vino la quiebra de la UTEC era mitad de año, entonces habían 6 meses que se iban a cobrar y no habían clases. Entonces ese era lo más fuerte, la queja más grande de los alumnos, más que seguir estudiando era eso, que nos cobraran lo que no correspondía” (Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco)

“Ahí ya no se realmente lo que pasó, pero... de un día para otro dijeron que ya no seguía la universidad y nos teníamos que ir”[Respuesta ante la pregunta *¿qué pasó? ¿Por qué cerraron?*] (Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco)

“Me dijo: Mira, yo te encuentro súper bien, porque hiciste todas las cosas como se debieron, pero yo no te veo apta para pasar”. Y yo quedé así como ¿qué más quieren que dé? ¿el alma? No sé, yo la verdad ya no sabía qué más dar; estaba pésimo ya” [entrevistada relatando una forma de evaluación práctica] (Abandona estudios de enfermería, universidad privada N°2, Temuco)

“Estaba con una deuda, por una mala gestión de ellos... dijeron: ... Si, te podemos hacer un descuento... pero no, chao, no fui más a clases no hice nada, me fui no más, yo pagaba al día, nunca quede con deuda, todo el dinero que recibía, como trabajaba y estudiaba era bastante difícil pa mi, bastante pesado” (Trabajador – estudiante, abandona universidad privada N°6, Temuco).

Asociado también al código “Estafa universitaria”, se ha definido el código, “Persecución”, los y las entrevistados/as hacen referencia a situaciones en que relatan circunstancias en donde son perseguidos y acosados sistemáticamente por distintos funcionarios de la institución universitaria, sin regulación externa ni opciones de defensa:

“Ahí esa profesora, la directora, me hizo la cruz... y el año pasado que yo estaba en cuarto, ... me dijo... que siguiera en cuarto, sacara los ramos que me quedaban y todo;

pero noté la diferencia con los profesores...” (Sin actividad económica ni educativa, abandona estudios en universidad privada N°2, Temuco).

“Entonces [mi mamá], me dijo:” ¡levántate! ¡levántate, porque esto va a pasar!, tu sabís que estas viejas son mariconas, que desde que hace dos años... no que desde el año pasado que te vienen lesiando porque no tuviste que haber pasado un ramo; te vienen metiendo el dedo... te vienen haciendo prácticamente Bullying, tú conoces... ¡levántate! ¡tú podis!” me dijo.” (Sin actividad económica ni educativa, abandona estudios en universidad privada N°2, Temuco).

Este código, “Descalificación académica” hace referencia a situaciones donde los entrevistados refieren que fueron violentados psicológicamente, humillados, insultados, menospreciados; por funcionarios de instituciones de educación superior:

“Algunos profesores. Me humillaron, me trataron pésimo; primera vez que hacen llorar, yo siempre me las aguantaba, pero, primera vez que me hacen llorar.” (Sin actividad económica ni educativa, abandona estudios en universidad privada N°2, Temuco).

“Salí con la moral tan baja de la [Universidad privada derivada], por todo lo que me dijeron que no quería nada en realidad; claro, me eché un ramo una vez, después me eché otro y cuando una persona le dice su profesor, el secretario académico, que no tiene deos pal piano es penca. Más encima uno es chico... que recién está tomando la cuestión era fome, muy fome... que te digan... “no sabís que búscate algo más fácil porque no es para ti”. Tal vez fue la forma, no sé... pero, entiendo... me entiendo... mi papa quedó sin trabajo, casi no había pa’ comer, tuve que trabajar, me quedaba muy lejos, de repente habían veces que yo me iba caminando desde mi casa; yo vivía muy lejos en Padre; caminando desde la casa a la universidad. [Refiere distancia comuna de Padre las Casas – salida norte de Temuco]. Puta...¿Quién rinde así?, yo entré ahí con buen puntaje...” (Titulada en privada de baja selectividad, abandona estudios en universidad del CRUCH, Temuco).

Se asocia al código “Estafa universitaria” el que se ha denominado “Trabajo impropio”, éste se vincula a las referencias de los entrevistados en que indican que profesionales titulados trabajan para sobrevivir, en diversos oficios que no tienen relación alguna con su especialidad, con sus títulos profesionales:

“La mitad [de los titulados] está trabajando en lo que estudió, los otros están de chofer de colectivo, de cajero en un restaurant, de vendedor acá; están haciendo cualquier otra... a la vuelta hay un cabro que estudió servicio social en la UTE, es asistente social pero es vendedor en una tienda de regalos, con profesores de garzones, profesores de vendedores de AFP. Yo conozco profesores que trabajan de vendedores de AFP, entonces ¿cuál es el sentido de tener titulados de esa manera? ¿Qué movilidad social real estamos otorgando? ¡Ninguna!” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, abandona estudios Universidad privada N°2, Temuco).

Además, se relaciona con el que se ha nominado como “Deserción Beneficiosa”, como ya se ha descrito en la red de trabajo N°10, este código se relaciona con las afirmaciones de los/las entrevistados en que manifiestan que dejaron una institución universitaria por su mala calidad o porque no tenían ninguna afinidad con la carrera en la que estudiaban.

“Entré y la verdad en cuanto a la enseñanza era bastante fácil, pero, en cuanto al aspecto social no me sentía identificado (...) tenía compañeros bastante desordenados, que consumían mucho psicotrópico, había mucha presencia de alcohol,(...) la infraestructura tampoco me gustó en el CFT, era bastante precaria, la fotocopidora, la biblioteca, en cuanto a los profesores no sé si tendrá amistades Ud. Con algún profesor en el CFT, pero los ramos los regalaban, la exigencia era mínima...” (CFT: centro de formación técnica que ofrece carreras universitarias) (Estudiante, abandona estudios de universidad privada N°6).

Se asoció a “Estafa universitaria”, el código “Ilusión profesional”, éste se vincula a las referencias en que los/las entrevistados afirman que se paga por una ilusión, no por una

profesión de verdad, por un sueño, pero no es más que eso, porque muchas veces se entra a estudiar una carrera sin tener las capacidades, o al menos éstas no son medidas, además:

“Hay alguien que me está pagando [a la universidad] por la ilusión de ser profesional, pero esa ilusión no es más que eso.”(Titulada, expoliada universidad privada N°3)

“Tuve compañeros que hoy día hacen cualquier cosa menos dedicarse a derecho, porque nunca tuvieron competencias para ser abogado, pero eran parte de la carne...”
(Trabajador, expoliado universidad privada N°3, abandona estudios Universidad privada N°2, Temuco)

“Acá no había medición, aquí bastaba con tener las “lucas” y me inscribo en tal carrera y me pongo a estudiar la carrera; y el caso de la Universidad del Mar es uno de los más escandalosos, justamente en ese mecanismo, donde le vendo ilusiones a la gente: de que van a ser profesionales, de que van a tener una... la movilidad social a través del título”
(Trabajador, expoliado universidad privada N°3, abandona estudios Universidad privada N°2, Temuco)

“ [estudié] Técnico en informática, técnico a nivel superior en informática, yo me metí a esa carrera porque me gustaba, yo le veía proyección, decía puedo estudiar esto y después puedo sacar la ingeniería, porque se podía, una de las pocas carreras técnicas que se puede, pero cuando entré... igual compañeros pelusones, insolentes, no respetaban al profesor, llegaban curados... pasados a marihuana, yo me sentí como... la verdad donde yo trabajaba yo ganaba bastante dinero quizás para la edad que tenía... estaba invirtiendo en educación... y eso no era...” (Estudiante, abandona estudios Universidad privada N°6, Temuco)

A los códigos “Estafa universitaria” e “Industria Universitaria” se asocia el código que se ha denominado “Sobrepoblación profesional” que se vincula a las referencias de los y las entrevistados/as, en que manifiestan que hay demasiados profesionales y muy poca demanda en el mercado:

“Eso les pasó, no había campo laboral pa’ tanto asistente social, no había campo laboral pa’ tanto periodista, no había campo laboral pa’ tanto...” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, Temuco)

“Es que ahora ya no es como antes. Aquí uno levanta una piedra y hay un instituto, una universidad” (Trabajadora, titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco)

“Bueno, el tema es que ahora esta región se transformó en una región de paso. Porque aquí como hay tantas universidades, hay pocas empresas, o las empresas que hay no alcanzan el nivel de estudiantes que hay, por lo tanto es una ciudad de paso. Yo lo veo así, que es de paso, porque el que sale de aquí tiene que irse para otro lado...” (Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco).

“Que al final va a colapsar [el sistema universitario]..., porque ahora como quieren el tema del estudio gratis, ahora toda la gente podría estudiar... y ¿en qué se van a emplear después?... si la plata... la mayoría de las empresas son de unos pocos, y esos pocos, según el movimiento del gobierno dan trabajo, sino no lo dan. Entonces ese es el tema, que aquí la riqueza está dividida en muy pocas personas. No está bien repartida la riqueza, por lo tanto las personas que tenemos que trabajar y poner el hombro, tenemos que trabajar en lo que sea y de repente no hay en qué trabajar. Igual hay gente que también tienen la suerte de trabajar en lo que estudió, ascender y todo el tema, pero la mayor parte no. Porque las empresas son muy pocas, no hay generación de empleo aquí. A parte... como te digo... que están construyendo un edificio o cosas así, pero yo no veo otro tipo de empresa. Claro, cuando llegó el portal sí, mucha gente... pero, ahí tu no necesitas tener título” (Trabajadora. Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco).

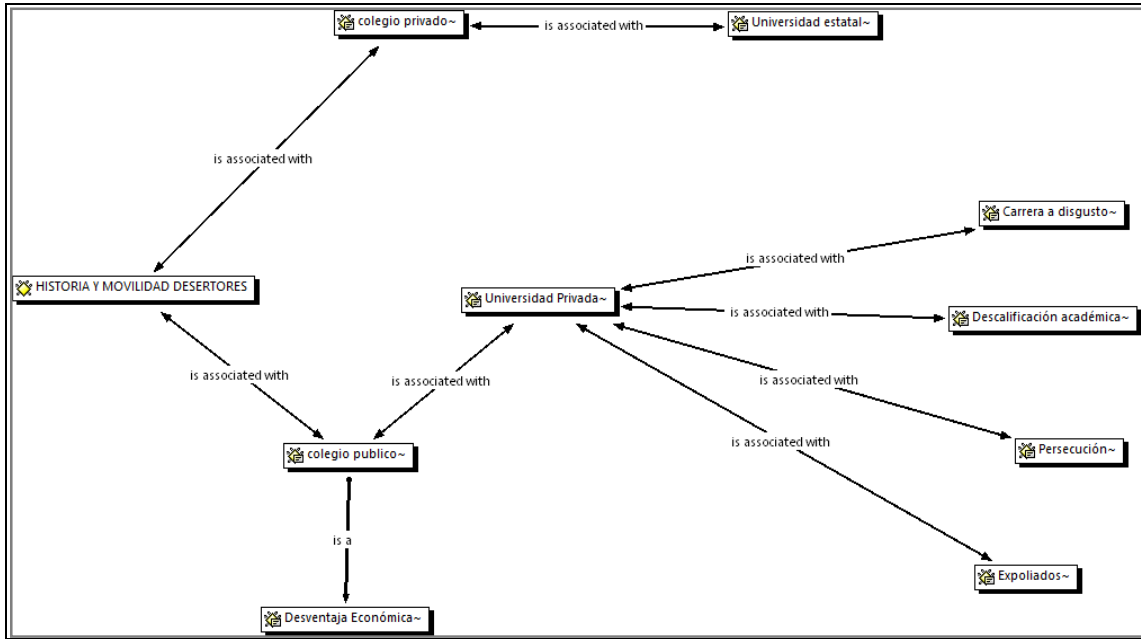
El mapa de distinciones con que estudiantes que abandonaron el sistema universidades de baja selectividad, refiere una mirada cruda y despojada de consuelo, o de arreglos cognitivos que permitan continuar en ensueños y aspiraciones respecto del sistema

universitario, salvo tal vez, la continuidad y finalización de estudios en universidades estatales y la exigencia personal.

Se entiende de sus afirmaciones, que el sistema universitario actual, con un Estado que financia pero no regula ni fiscaliza, promueve una industria universitaria que produce una sobrepoblación profesional que da una salida hacia los que teniendo redes pueden trabajar, y los que no caen en las consecuencias de una estafa universitaria que los deriva en la precarización laboral, a trabajos para los que no era necesario estudiar, por lo que la movilidad social producto del actual sistema está lejos de ser una promesa cumplida.

Para la investigadora en este punto del análisis se comienzan a conformar dos conceptos que pueden representar la actual situación de la estructura universitaria con relación los tipos de instituciones de educación superior existentes en Chile, asociados a las posibilidades de movilidad social producto del modelo imperante: las universidades y las empresas universitarias. Actualmente se desenvuelve como un continuum, una línea de dos polos en donde transitan universidades públicas, derivadas, privadas de alta y baja selectividad.

Red N° 12: Relación historia educativa y movilidad socio-laboral de personas que abandonan estudios de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N° 3)



La figura anterior representa la relación entre la historia educativa y las posibilidades de movilidad socio-laboral, que observan en sus vidas, personas que han abandonado sus estudios en universidades de baja selectividad.

Para dar a conocer la comprensión que expresan los y las entrevistados/as respecto a la relación entre su historia educativa y sus opciones socio-laborales, se creó como base el código “Colegio privado” y “Colegio público”, puesto que dichos actores sitúan los caminos de ellos y de sus pares en estos sitios.

El código “Colegio privado” se vincula con las referencias de las y los entrevistados, en que indican que los estudiantes provenientes de colegios privados, de más altos recursos, o más destacados en Temuco, son los que van a estudiar a instituciones universitarias estatales de más alta selectividad:

“Los de colegios privados; el cabro que estudió en el bautista, el que estudió en el alemán, ese está entrando a estudiar a la universidad pública” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, abandona estudios Universidad privada N°2, Temuco).

El código “Universidad Estatal” se ha asignado a las referencias de entrevistados/as en que consideran a este tipo de universidades como referentes de mejor nivel académico. La educación que conduce a la universidad estatal es la que se recibe en colegios privados:

“Ellos sí efectivamente pueden generar la movilidad social, pero no la pueden garantizar porque se da la paradoja que efectivamente a los hijos de los humildes, no les da el puntaje para entrar a la [universidad] pública.” (Trabajador, expoliado universidad privada N°3, abandona estudios Universidad privada N°2, Temuco).

El código “Colegio público” se vincula con las referencias que dan cuenta de la existencia de colegios o liceos públicos, dependientes de municipios locales, regulados por el Ministerio de Educación.

“Son poco los del A-28 los que entran a la universidad pública, el resto a la privada” (Titulada, expoliada universidad privada N°3, Temuco).

Como ya se ha definido en la Red N°11, el código “Desventaja económica”, asociado al código “Colegio público”, define una relación de dependencia, en donde este último se convierte en una desventaja para los sujetos, tanto en lo que se refiere a bagaje educativo, como en las proyecciones económicas y de estudios, sus posibilidades y alcances:

“Si yo no comí... y voy a clases sin haber comido es muy distinto a la persona que comió bien, que durmió bien, que no tiene preocupaciones que tiene que pagar un arriendo o se va a la calle... es muy distinto en grado de desigualdad, en ese momento siento... entre los mismos estudiantes, en una misma aula, es muy distinto, uno está preocupado... chuta

como arreglo eso, como lo hago... si yo trabajé 12 horas en la noche... y llego muerto de sueño en la mañana a las 8, y traté de cumplir con mi trabajo, y otros compañeros que no trabajan, que no estudian, que tienen todo asegurado, vienen saliendo del carrete, pero no hicieron nada y si yo presento mi trabajo les jodo la onda, entonces ellos se amotinan para que no haya clases, todo ese esfuerzo, de presentarme a la sala de clases no sirvió...”
(Trabajador, abandona estudios en universidad CRUCH, Temuco).

“Esas son las condiciones que nos tocó, en condiciones muy desiguales pero igual dimos la batalla, no teníamos plata pero igual me las ingenié para trabajar, hacer el esfuerzo de trabajar de noche y estudiar de día y avanzar académicamente...hasta donde pude”
(Trabajador, abandona estudios en universidad CRUCH, Temuco).

Como una transición frecuente se relaciona el código “Colegio público” con la dirección de estudios hacia la “Universidad Privada”, como ya se ha planteado anteriormente, es más difícil que quienes han estudiado en este tipo de instituciones encuentre trabajo o cree redes que lo favorezcan. Al vincularse con el código “Expoliados” que ya se ha descrito en redes anteriores, implica que es más probable que este tipo de instituciones se trate en condiciones abusivas a los y las estudiantes.

“En el caso mío... yo ya estaba egresado, haciendo mi práctica profesional cuando cierran la universidad; yo me quedé sin universidad para titularme y me cierran la universidad, no pude dar mi examen de grado y viene la diáspora de buscar donde dar mi grado.
(Trabajador, expoliado universidad privada N°3, abandona estudios Universidad privada N°2, Temuco).

Este código “Persecución”, como ya se ha descrito, hace referencia a situaciones donde los entrevistados relatan instancias en donde son perseguidos y acosados sistemáticamente por funcionarios de la institución universitaria. Lo mismo ocurre con el código “Descalificación académica”, en este caso no se les considera dignos de un lugar de respeto en el espacio universitario.

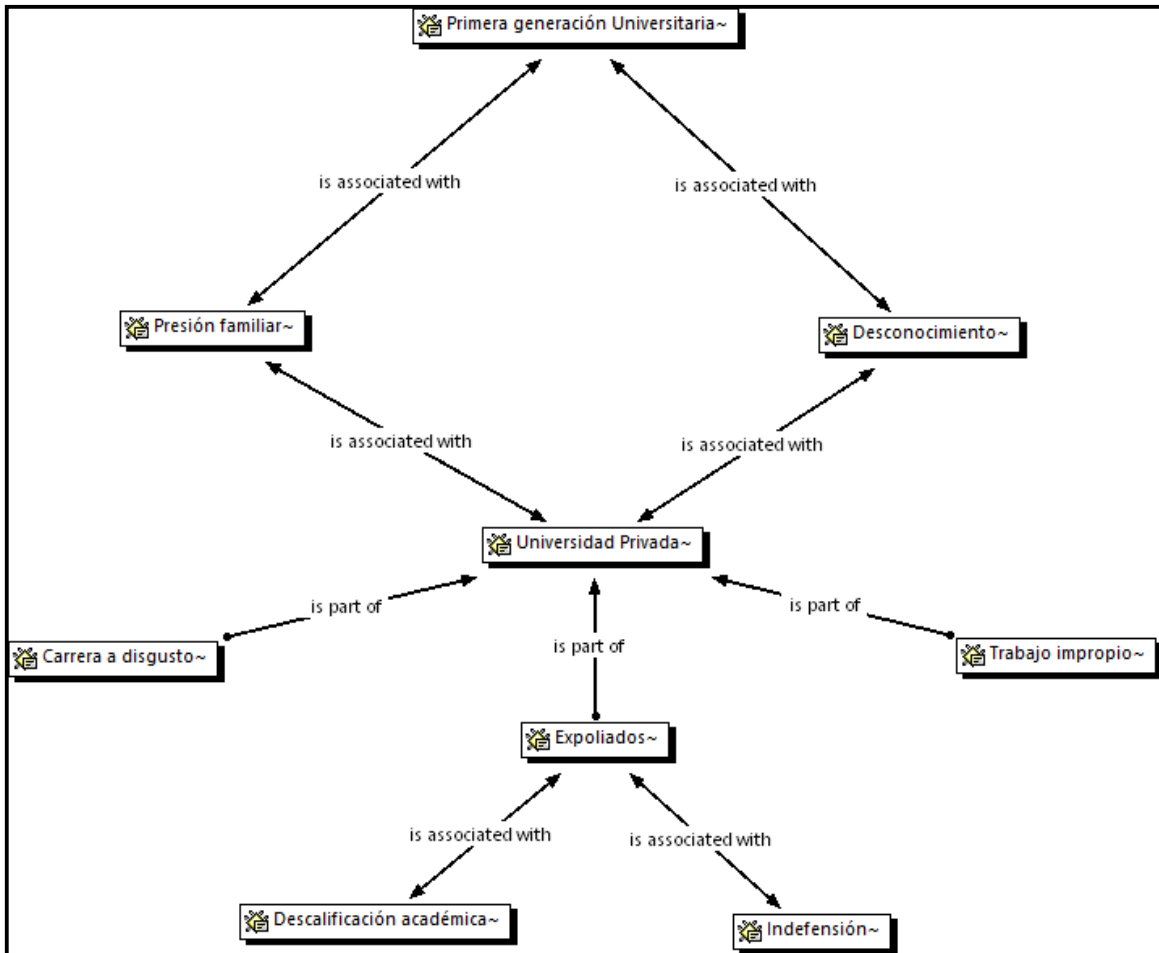
Asociado a este modelo universitario privado, personas que abandonaron este tipo de instituciones relatan a menudo que sus familias impusieron carreras, para identificar este tipo de acciones se identificó el código “ Carrera a disgusto”, el cual hace referencia a situaciones donde los entrevistados relatan que se encontraban estudiando una carrera que no era de su agrado, porque no coincidía con sus intereses o habilidades, en otros casos plantean que estudiar en la universidad no era su opción, deseaban estudiar carreras cortas o aprender oficios que no requirieran mucho tiempo formativo. La presión familiar impide que busquen concretar sus aspiraciones, también, es otro de los aspectos que al parecer contribuye al fracaso y/o abandono académico:

“Hicieron que cayera en depresión; yo no sé si también eso, eso también viene por mi papá que me obligó a estudiar una carea que yo ya no quería seguir estudiando” (Sin actividad laboral ni académica. Abandona sus estudios en universidad privada N°2).

“El primer año no me fue mal pero el segundo año sí, me fue mal, no iba a clases, me la pasaba en la casa, no hacía nada así que dije no esto no es lo mío, estoy puro tonteando”(Estudiante, abandona sus estudios en universidad privada N°1).

Según los y las entrevistados/as, los orígenes de historias educativas se simplifican a dos: colegios públicos y colegios privados, así se establece que hoy en Chile se observa una relación cruzada, los estudiantes de colegios públicos, para concretar su aspiración profesional se dirigen hacia la educación superior privada; y los estudiantes de colegios privados (particulares pagados), concretan sus estudios en la educación superior pública. Las posibilidades de movilidad socio-laboral son posibles al estudiar en universidades públicas, tanto por los niveles formativos académicos como por la posibilidad de conformación de nuevas redes y la consolidación de las ya existentes.

Red N° 13: Significado primera generación que accede a la universidad y alcances en integración o segmentación social en personas que abandonan sus estudios de universidades privadas de baja selectividad. (Objetivo específico N° 4)



La figura anterior representa los significados atribuidos a la condición de ser primera generación que accede a la educación universitaria de personas que han abandonado los estudios en universidades de baja selectividad, en lo que respecta a la integración o segmentación social.

La base que define esta experiencia se define en la identificación de dos códigos ellos son s la “Presión familiar” y el “Desconocimiento” de aquello con que se enfrentaban.

El código “Presión familiar” hace referencia a las situaciones donde los sujetos entrevistados mencionan que la familia desestima sus intereses/aspiraciones profesionales o de algún oficio, por sobre el objetivo que ellos/ellas ingresen a una carrera determinada, en la universidad que la familia indica:

“O sea antes no sabía que estudiar, quería estudiar veterinaria pero mis papás no me dejaron.” (Sin actividad laboral ni académica. Abandona sus estudios en universidad privada N°2).

“Quería irme a podología, quería ser podóloga. Y ahí mi papá “cruz” o sea: “tú terminas la carrera y terminas la carrera”; y yo como soy sumisa, le dije yo “ya bueno, bueno; voy a seguir con la carrera” sienten la presión de ser los primeros y no pueden fracasar “yo entre porque más encima yo soy la mayor entonces el orgullo de la familia, entro a la universidad, todo yo lo he hecho primero” (Abandona sus estudios en universidad privada N°2).

El código “Desconocimiento”, se vincula con las referencias en relación al significado de pertenecer a la primera generación universitaria en la familia. El desconocer de qué se trataba el proceso, las instituciones, las carreras, según los entrevistados hizo que no tomaran buenas decisiones al optar por carreras y/o universidades:

“No sabía nada, nada, nada, con pura ignorancia... entre y entre no más, esto fue el 2009 estuve un año en la [Universidad privada], estude el año completo no me fue mal, para nada, tampoco me fue relucientemente bien, pero, era un alumno cualquiera, nunca tan mal, me eche un ramo recuerdo el segundo semestre” (Estudiante, abandona sus estudios en universidad privada N°1. Se integra posteriormente a una universidad del CRUCH, Temuco).

Entre la presión proveniente de una familia que no ha tenido experiencia alguna en el proceso, y el desconocimiento propio, las y los entrevistados/as se vinculan a una

institución que se ha codificado y descrito como “Universidad Privada”, la cual presenta una serie de características ya descritas en las redes anteriores, en la que tienen grandes posibilidades de complicar sus posibilidades más que resolver su existencia. Así describen estar estudiando con desagrado en un ambiente hasta hostil. Ello se ha descrito en redes anteriores en lo que se ha denominado “Carrera a disgusto”.

“le había dicho a mi papá que yo me quería cambiar de carrera por un tema de que a mí no me gustaba.” (Sin actividad laboral ni académica. Abandona sus estudios en universidad privada N°2).

“yo no me sentía como sociólogo, como que era tan abstracto que yo dije ¿qué voy a hacer?, ¿en qué trabajo? Quizás faltó más preguntar...” (Estudiante. Abandona sus estudios en universidad privada N°1).

El código “Trabajo impropio” se asocia a las referencias de los entrevistados en que indican que los años de estudios en la educación superior no tienen gran valor para el mercado, además las personas que se han titulado trabajan en variados oficios que no tienen relación con sus estudios y profesión, o con sueldos muy bajos:

“Pero uno que tiene título pretende trabajar en algo que se le acomode a uno, pero si no se puede, igual, es lo que hay no más” (Titulada, expoliada universidad N°3).

Se asocia también el código “Expoliados” que se ha descrito como la sensación de despojo en diversos aspectos de su vida universitaria y personal, producto de la permanencia en una universidad privada de baja selectividad:

¿Quién le devuelve a toda esa gente los cuatro años invertidos en la universidad? ¿Quién devuelve la fe perdida, la plata perdida, el no poder ejercer lo que estudiaron? Porque no van a poder ejercer nunca” [comentario referido en relación a la carrera de criminología] (Trabajador, abandono de estudios universidad privada N°3)

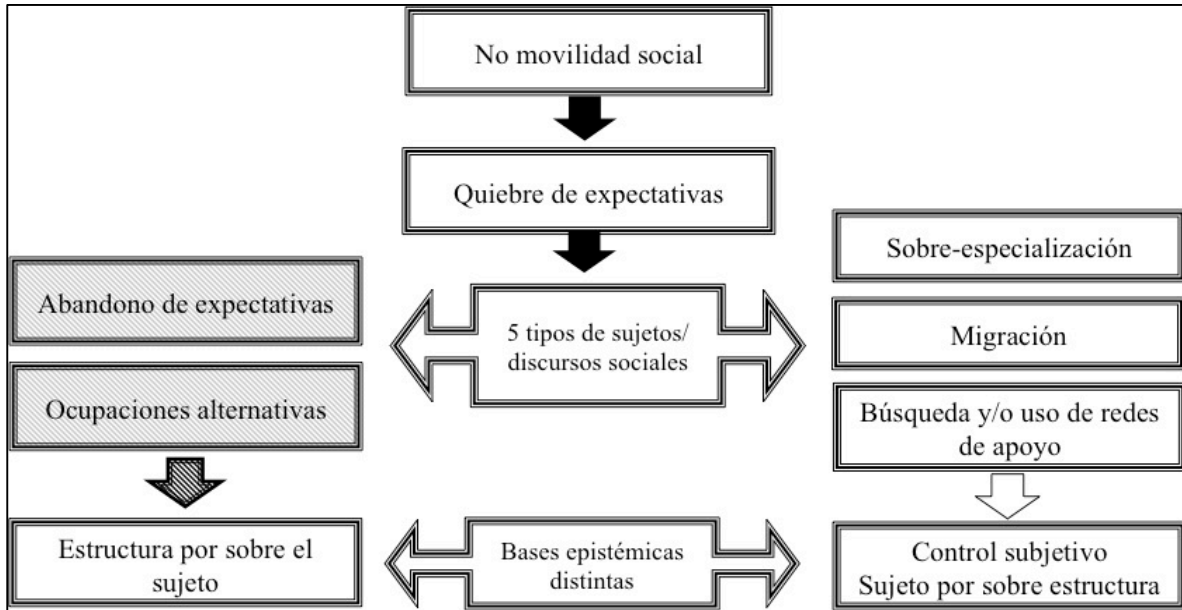
Coherente con la definición del código “Expoliados” se asocian a éste los ya comentado y definidos “Descalificación académica” e “Indefensión”, se vincula con las afirmaciones de estudiantes expoliados de universidades privadas de baja selectividad, cuya regulación en base a las acreditaciones queda en duda, y la fiscalización económica se evidencia en el cierre de universidades sin que el Estado asuma su responsabilidad por la autorización de su funcionamiento. Clara evidencia de ello son el cese intempestivo de sus actividades de universidades como la Universidad Temuco, la Universidad del Mar, la Universidad la República, entre otras:

“Nosotros que estudiamos en universidades privadas estamos más indefensos que los que estudian en universidades fiscales”(Trabajadora, expoliada universidad privada N°3, Temuco).

“Chile se ha vuelto un país mentiroso y que fabrica mentiras pa la estadística... ¿somos un país que mantiene mayor población profesional! ¿Pero están ejerciendo como profesionales? Tenemos un mayor nivel educacional, pero resulta que se tienen bajos estándares en comprensión de lectora. Perdón, ¿o sea fue a la universidad, pero no comprende lo que lee? ¿Qué profesional es ese?”(Trabajador, expoliado universidad privada N°3, abandona estudios Universidad privada N°2, Temuco).

En el caso de las personas que abandonaron sus estudios en universidades privadas de baja selectividad, los significados de pertenecer a la primera generación en el ingreso a esta institución, se inicia en el desconocimiento de lo que significa y a que se va a este tipo de educación y termina en la sensación de indefensión frente al trato vejatorio.

Diagrama N° 1: Intersección de tipos de sujetos entrevistados y las implicancias de la falta de movilidad social en universidades de baja selectividad (Objetivo N°5)



Fuente: elaboración propia.

En la búsqueda de comprender la interpretación de los sujetos investigados respecto de la movilidad social y la educación superior en Chile propuesta en el objetivo específico N°5, se llegó a los siguientes resultados:

De acuerdo al discurso de los sujetos es posible comprender que ellos y ellas llegan a concluir después de su experiencia de vida que la universidad privada de baja selectividad no produce movilidad social, lo cual la mayor parte de las veces era una realidad inesperada. De los datos de las entrevistas se infiere que la no movilidad produce cinco tipos de sujetos o discursos, en este sentido, se identifica que frente a esta construcción de realidad, los sujetos entrevistados evidencian en su discurso patrones de comportamiento – solución – adaptación, relacionados con la percepción de dominio de la estructura por sobre sus acciones, o del sujeto por sobre la estructura. Se diferencian entre sí, distribuidos de la manera siguiente: por el abandono de expectativas, la sobre especialización, la migración, las ocupaciones alternativas y la búsqueda de redes de apoyo.

De acuerdo con el diagrama anterior, los tipos de sujetos se identifican como:

1.- Abandono de expectativas: discurso que es construido por el/ la sujeto que abandona el sueño promocional y está en la desesperanza:

Este tipo de sujeto social se produce en el proceso de enfrentamiento a la realidad del mercado laboral, este último con sus condicionamientos y mecanismos determina la negación permanente en la obtención del prospecto de empleo al que merecerían llegar según las expectativas creadas por la institucionalidad. La situación, antes que una promesa cumplida se manifiesta como un muro permanente, insalvable, ante esto los sujetos caen en la desesperanza, abandonando sus sueños y expectativas, sometidos ante la fuerza que manifiesta el orden de la estructura. En su discurso a pesar de la rebeldía implícita generada por la rabia, se observa sometimiento a lo determinado por el orden estructural:

“No hay pega porque estamos saturados. Incluso ahora hace poco dijeron que había bajado la tasa de desempleo, pero aquí se mantiene, o aquí a veces sondean porque aquí no hay trabajo. Aquí el trabajo que hay es porque están construyendo edificios, y necesitan jornales, pero para eso no hay que estudiar” (Periodista titulado, Universidad privada N°2, Temuco)

“Hoy en día sacan y sacan y sacan profesionales, y uno encuentra muchísimo cesante ilustrado; gente con mucho título universitario, muchos estudios, pero que no consigue trabajo; está trabajando en ventas o en cualquier cosa para poder sobrevivir, porque al final lo que necesita es dinero pa vivir.” (Egresado de Leyes. Universidad privada N°3, Temuco)

“Yo creo que en esas carreras que son como inventadas [como la del entrevistado], no se gana, porque es como una construcción que no tiene base como de principios, de tradición, quizás las bases en las que se sustentaban otras disciplinas más tradicionales

antiguamente, o las que se forjaron las carreras en las universidades tradicionales, no hay una base ética, entonces yo creo que se pierde, yo creo que se sufrió una deformación, por ejemplo mi colegio fue súper disciplinado y estricto y a mí me cargaba pero fui agarrando ciertas cosas como la puntualidad, la presentación de los trabajos, por cansancio lo adquirí, y después en la carrera lo perdí, porque me daba cuenta de que nadie cumplía, ni los profes, los compromisos, de repente llegaba y no habían clases entonces yo igual me empecé a acostumbrar a llegar atrasado, a postergar cosas, en ese aspecto yo creo que la universidad me quitó”. (Diseño gráfico industrial. Universidad privada derivada N°1)

“Acá no había medición, aquí bastaba con tener las “lucas” y me inscribo en tal carrera y me pongo a estudiar la carrera; y el caso de la Universidad del Mar es uno de los más escandalosos, justamente en ese mecanismo, donde le vendo ilusiones a la gente: de que van a ser profesionales, de que van a tener una... la movilidad social a través del título” (Egresado de Leyes. Universidad privada N°2, Temuco)

2.- Ocupaciones alternativas: es el discurso construido por el/la sujeto que al tener certeza que no encontrará trabajo en lo suyo trabaja en cualquier cosa para subsistir. (Por ahora):

En este grupo se identifican las/los sujetos que deciden trabajar transitoriamente en algo, porque pasó el tiempo prudente para esperar sin recursos propios. No importa el área de trabajo porque no lo/la define, no le quita el logro aún.

“En estos momentos estaba trabajando en Socovesa, estoy asistiendo ahí a un conocido, no es un gran trabajo pero” ... (Kinesiólogo, titulado, Universidad privada N°1, Temuco)

“Claro, descendí totalmente, no sé por ejemplo llegué como al nivel vulnerable arrendaba casa entre varios amigos y sobrevivía haciendo artesanías, las vendía compraba, pagaba las cuentas, pero nunca me he sentido como que estoy fracasado” (Titulado Diseño Industrial – Universidad privada derivada N°1, Temuco)

3.- Sobre-especialización: es el/la sujeto que sigue especializándose o estudiando nuevas carreras, con el objetivo de cumplir con el sueño promocional, se mantiene en movimiento: Con el fin de optar a mejores prospectos de trabajo, o incluso ser considerados para un trabajo mal remunerado; los sujetos optan por costear cursos de especialización, diplomados y programas de magíster; financiándolos a través del apoyo del grupo familiar, el endeudamiento o el trabajo en ocupaciones alternativas. Desde la perspectiva del/la sujeto es ella/él quien construye su realidad, a pesar de reconocer que el contexto social es difícil laboralmente y que ello es debido a la saturación de profesionales en el mercado, aquello escapa de sus manos, sin embargo, al identificar que sus universidades pueden ser el punto de inflexión para encontrar trabajo, el/la sujeto intenta desligarse de esta herencia evidenciando en sí mismo, a través de su esfuerzo personal que no es responsable del estigma con que carga, por lo mismo merecería oportunidades:

“Yo nunca me hice expectativas de... yo voy a salir y voy a encontrar trabajo al tiro porque la realidad de Chile no lo permite así ... Ya eeeh yo simplemente... mi enfoque en este momento es harta practica, de hecho ahora me voy a Santiago, voy a hacer un curso” (Kinesiólogo, titulado, Universidad privada N°1, Temuco)

“En agosto o septiembre se abren de nuevo y voy a postular de nuevo y si no el próximo año y sigo haciendo mis diplomados y estudiando más, porque siempre cuando uno estudia más se supone que debería ser mejor, pero está la esperanza” (Veterinaria titulada, Universidad privada derivada N°1, Temuco)

“Estoy trabajando todavía juntando plata para poder irme a la universidad de concepción, hacer un magister ya sea en el área de ergonomía o uno respiratorio pero tengo que ir buscando todavía”. (Kinesiólogo, titulado, U. Privada N°1, Temuco)

4.- Migración: este discurso es construido por el/la que se va con el objeto de cumplir con la promoción en otro lugar mayor o menor (extranjero o pueblo chico):

La tercera alternativa de salida a la negación de posibilidades de movilidad social a partir de la obtención de un título profesional es la migración. Moverse hacia un sector en donde todavía los títulos profesionales sean un bien escaso:

“A las finales es una ciudad de servicio, no de trabajos profesionales. Aquí vienen cabros de afuera, aquí tu ganas por tener una casa, porque das pensión, porque das almuerzos porque las comidas, porque las fotocopias, porque das impresiones, y porque después los cabros para las vacaciones no hay nadie, aquí queda pelado Temuco, no anda nadie y se nota, por lo tanto esa es toda la gente que es de afuera que no es de aquí” (Contadora Auditor, titulada, Universidad privada N°2, Temuco)

S: sí, ósea esa es como mi idea, pero no me quiero quedar acá en Temuco

E: ¿Por qué no?

S: Porque como se plantea mucho hay mucho estudiante de terapia acá en Temuco, se está llenando el campo acá en la región y hay otros lugares donde no la conocen y que uno puede ir a darla a conocer y que se necesita terapia y que si yo puedo ser un aporte, me gustaría mucho comunidades... ahí puedo hacer mi aporte (Estudiante – Universidad privada derivada N°1, Temuco)

“La verdad está esta perspectiva de vida está este tema de no trabajar en la región pero si se da bien pero si no está por así decirlo Valdivia, Puerto Montt, Coyhaique donde sea, poder perfeccionarme hacer un curso de inglés y ya netamente irme del país” (Estudiante, Universidad privada N°1, Temuco)

“Se empieza de a poco y muchas veces hay que salir, no acá en Temuco, ... si no que salir a lugares más rurales donde hay más posibilidad, así que yo en ese sentido estoy abierta a la posibilidad de salir, de explorar, de postular a otras partes no solamente acá en Temuco, en realidad lo complicado es quedarse en la ciudad, eso es lo complicado porque Temuco es muy chico, pero si uno tiene la posibilidad de abrirse de postular a otras partes no hay trabajo” (Estudiante, Universidad privada N°4, Temuco).

5.- Búsqueda y/o uso de redes de apoyo: Es el tipo de discurso que responde el/la sujeto que presenta una quinta alternativa para evadir el resultado de que la universidad no moviliza, es la obtención y/o fortalecimiento de redes de contacto que posibilitan el acceso laboral. Es una fortaleza de algunas universidades y personas que las tienen; al mismo tiempo se transforma en una limitante para quien no la tiene, es la red de vínculos o “pitutos”. Algunas universidades presentan posibilidades de promoción a través de redes sociales por sus vínculos con el empresariado. Los/las principales excluidos/as de este sistema son los llamados “De primera generación”.

Es que mi papá... su mejor amigo trabaja en los laboratorios, me dijo que si él se iba de ahí dentro de dos años y medio, él me podía perfectamente hacer entrar al... digamos en la cadena farmacéutica (Expoliada, abandona estudios de enfermería. Universidad privada N°2, Temuco)

“Mal que mal, ven la experiencia que... y ... digamos que hoy en día el mal llamado pituto también es súper importante para poder encontrar trabajo en ciertas áreas, digamos del ámbito laboral” (Titulado leyes. Universidad privada N°1)

“Haber, los colegas que se manejan en el mundo político siempre tiene pega, dependiendo del gobierno de turno, o sea, pueden ser 4 años u 8 años o 12 años que pueden estar trabajando. Después hay cambio de gobierno y algunos tienen que esperar 4 años más para volver al sistema público, pero ahí se pueden mover en el sistema privado por mientras... teniendo contactos... claro...” (Titulado. Universidad privada N°5)

VII. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La literatura científica presenta evidencias de que en los países desarrollados el sistema universitario implementado comienza a tener un desbalance entre el mercado laboral y la producción de graduados, ello pese a que dicha masificación está implementada en sociedades con matrices productivas coherentes con un aumento significativo de titulados.

El caso chileno presenta una masificación similar a los países desarrollados, pero su matriz productiva no parece necesitar a los graduados. La magnitud y el sentido de este aumento de cobertura no se relaciona con la movilidad social ascendente. La falta de rigor en las políticas públicas que regulan y controlan la calidad educativa universitaria, además del estado financiero de estas instituciones y el destino de los recursos estatales; desencadenan estrategias individuales de resolución en lugar de ingresar a estrategias institucionales de movilidad social.

La transición hacia la movilidad social ascendente se encuentra imposibilitada por el estado actual de la desigualdad en Chile. Uno de los pilares que sostienen esta desigualdad está sostenida en el acceso laboral, el cual parece tener una práctica institucionalizada de redes sociales que permite posicionarse en trabajos independiente de los méritos personales.

De este modo, aunque se implemente un acceso masivo a las universidades, hace falta una reestructuración profunda del sistema universitario chileno, en relación a su calidad y al control respecto a las condiciones y flujos financieros de las instituciones, así también modificar estructuras socio-culturales establecidas que impiden la movilidad social ascendente.

En el sistema social institucional universitario chileno de baja selectividad, hay logros que se ofrecen bajo ciertas condicionantes; uno de ellos es que los individuos asuman un rol y ejecuten sus condicionantes formalizadas e institucionalizadas, ser evaluados/as y certificados para dedicarse a una disciplina formalmente y autorizada frente a la sociedad.

Además de ello, pagar por estos servicios, de acuerdo a esto, los/las sujetos generan expectativas en base al discurso institucional, cumpliendo con las condicionantes y compromisos, sin embargo, posteriormente no existe el logro prometido en base al cumplimiento de éstas.

Las expectativas generadas en base al discurso institucional se vuelven un sueño, una ilusión difícil o imposible de concretar, más difícil para algunos que para otros. Existen sujetos sociales que presentan mayor exclusión de la opción de movilidad social.

Coherente con esta conclusión es la propuesta de Mok, K (2015), quien plantea que la educación no cumple con el propósito de la movilidad social ascendente en términos generales, dado que se cumple esta condición de acuerdo a las particulares características institucionales y cuando los capitales sociales y culturales no afectan las oportunidades educativas de los estudiantes. Conforme a ello Mok, K. (Op. Cit.), utiliza el concepto “*broken promise*” considerando el quiebre en la promesa de promoción de la educación superior universitaria para personas que provienen de clases menos favorecidas económicamente, quienes una vez titulados enfrentan una realidad muy diferente a la que deberían luego de haber cumplido las condicionantes impuestas por la institución. El autor mencionado plantea que estas promesas de movilidad ascendente son alcanzadas sólo por personas que provienen de ambientes favorecidos en lo económico, cultural, social y familiar. Su apuesta teórica va dirigida hacia la educación como mecanismo de reproducción social, teniendo como base el concepto de Bourdieu “capital cultural”

A cerca de la exclusión de sujetos sociales de la posibilidad de acceso a la educación superior independiente de sus habilidades o mérito, Bourdieu (2006), describe lo que llama “la edad modal” para estudiar, con esto se refiere a que está institucionalizado y normalizado que se ingrese a la universidad en ciertas etapas y con ciertas condiciones, todo el sistema se favorece para cumplir con esto, quedando olvidado que pueden existir sujetos altamente eficientes, pero que por diversas circunstancias no pudieron cumplir con la norma de “edad modal”.

Cuando la institución no cumple su promesa, se pierde el ajuste y la consistencia entre estructura y sujeto, el sueño promocional ofrecido por la universidad se vuelve más complejo de concretar mientras menos tradición y reconocimiento social tenga la institución universitaria. Al respecto es posible afirmar que la tradición y prestigio de las instituciones universitarias transfiere prestigio a los sujetos que la componen, por lo anterior, a mayor distancia de esta condición las universidades no son aporte a la movilidad social ascendente de sus estudiantes. Así, se concluye que desde la perspectiva del sujeto social estudiante, desertor – expoliado, y titulado por universidades privadas de baja selectividad, la universidad no moviliza, la aspiración al estudiar en este tipo de instituciones es a mantenerse en clase media, y diferenciarse de aquellos que representan un estrato inferior, nadie aquí se define de clase baja.

Como proponen Canales, M.; Bellei, C. & Orellana, V. (2016), para en la elección de colegio de enseñanza media, su planteamiento es válido para la educación universitaria de baja selectividad; en la participación de este tipo de universidades se busca una autoafirmación meritatoria y diferenciación de grupos socioeconómicamente inferiores más que un ascenso social. Los autores (Ibíd.), vinculan la elección de colegios particulares subvencionados con la posibilidad de continuidad de estudios en las llamadas universidades de clase media o privadas de baja selectividad. De este modo, la posibilidad de acceso a la movilidad social está mediada por el logro del título profesional en el caso de los/las estudiantes y este logro está influenciado por las desigualdades fundantes presentes en la historia educativa de las/los sujetos.

El mayor acceso a las universidades no es garantía de mayor movilidad social, la diferencia la asigna la existencia de las universidades de baja selectividad unida en ocasiones a la baja calidad formativa. Como resultado de esta unión se imponen fuertes limitaciones a la movilidad social de los sujetos sociales estudiante, desertor – expoliado, y titulado por universidades privadas de baja selectividad: la alta competencia, la gran cantidad de profesionales en el mercado, la red de contactos como forma de acceso a las oportunidades laborales, la deuda universitaria. Las redes sociales son reconocidas como mecanismo

social de apoyo a la movilidad social a través de la generación de oportunidades laborales, las que con el sólo logro del título universitario no serían posibles.

En este sentido, lo que se promueve como producto de la institucionalidad universitaria resulta coherente con lo planteado por Barozet, E.(2006), quien propone como patrón social de práctica inclusiva de la clase media chilena, la práctica de intercambio de favores coherente con el intercambio de dones propuesto por Mauss, M. (2006). Desde ambas perspectivas resulta relevante la incorporación a una red social que favorece, permite, o posibilita la movilidad social ascendente, por ser parte importante del capital social del sujeto (Barozet, E. Op.cit.).

Por lo anterior, la condición de primera generación en la universidad en primera instancia limita las posibilidades vocacionales del sujeto, puesto que para contar con el apoyo familiar debe satisfacer primero las aspiraciones de movilidad social familiar, por lo mismo debe responder a la construcción social y aspiración de la familia, satisfacer sus demandas y posteriormente considerar lo suyo. El desconocimiento de la profesión en que ingresa a la universidad este sujeto social lo lleva a la discontinuidad de estudios y muchas veces a la mal llamada deserción, consecuente más con el concepto expoliación.

Como referente en este hallazgo, se presenta el sociólogo Gino Germani, quien plantea que el conocer los procesos universitarios da mayores posibilidades de concluirlos en el tiempo esperado. Desde su perspectiva existe una relación positiva entre la expectativa de movilidad social del sujeto, la regularidad y tiempo de conclusión de sus estudios, así como su permanencia en la educación universitaria. En este sentido, al verse afectada la elección vocacional del sujeto asociada al desconocimiento de la disciplina elegida son factores que impactan en el sujeto social denominado de primera generación, influyendo probablemente en tener mayores posibilidades de ser expoliado de este sistema.

Finalmente, como respuesta a la pregunta a la pregunta central de la investigación y como ya se ha descrito en las conclusiones anteriores, se afirma que desde la perspectiva de los

estudiantes, desertores – expoliados, y titulados no hay movilidad social producto del tránsito universitario en universidades de baja selectividad. La no movilidad produce cinco tipos de sujetos o discursos, en este sentido, se identifica que frente a esta construcción de realidad, los sujetos entrevistados evidencian en su discurso patrones de comportamiento – solución – adaptación, relacionados con la percepción de dominio de la estructura por sobre sus acciones, o del sujeto por sobre la estructura. Se diferencian entre sí, distribuidos de la manera siguiente: por el abandono de expectativas, la sobre especialización, la migración, las ocupaciones alternativas y la búsqueda de redes de apoyo.

En el abandono de expectativas subyace el paradigma del dominio de la estructura por sobre el sujeto, en que el/la sujeto se abrumba por el potente quiebre de la promesa institucional, lo reconoce y se somete frente a un orden institucional de jerarquía mayor.

En la sobre especialización, la migración, las ocupaciones alternativas y la búsqueda de redes de apoyo, se asume una posición individualista, en que el sujeto construye a la estructura, y la familia sostiene la promesa, eso por una parte, porque por otra, el sujeto social al tomar conciencia de que se trata de un fenómeno social, se revela y exige y en la ruptura, en la pérdida de consistencia, estructura/sujeto, surgen también las alternativas de reconocimiento político como agente de cambio.

Las familias compran niveles formativos con la promesa de un futuro mejor a través de la adquisición de educación superior, mas en realidad no tienen certeza alguna de los resultados a los que esta empresa los conducirá. A menudo se dan cuenta demasiado tarde de la situación a la que han sido conducidos.

Frente a lo anterior no hay teorías que por sí solas den cuenta de este nuevo fenómeno. Las observaciones unilineales de una problemática no permiten comprender la complejidad del proceso ni la dirección que la sociedad tomará en este aspecto.

7.1. Alcances finales

Al finalizar este estudio surgen más preguntas que respuestas. Un importante aspecto a profundizar son los estudios respecto a los mal llamados desertores del sistema educativo universitario, definición que se asocia a una obligación militar. En Chile nadie está obligado a estudiar en la educación superior universitaria, desde sus inicios este ha sido un beneficio excluyente y exclusivo. La definición que aquí cabe es expoliado/a, vocablo que según la definición de la RAE, significa: Despojar [a alguien o algo] de forma violenta o ilegal. Eso es lo que en muchos casos a sucedido en este sistema universitario, se puede mencionar el caso de la Universidad Temuco en 1998, la Universidad de la República y la Universidad del Mar en las últimas décadas. Estos casos han sido un eje articulador de desigualdades; cómplice con el silencio o el acostumbramiento, se ha naturalizado el fenómeno y la academia no ha producido conocimiento contundente al respecto. En el ámbito de la producción de desigualdades en este aspecto, cabe considerar como antecedente los estudios realizados por el sociólogo argentino Gino Germani en 1965.

Un segundo aspecto pendiente es la reconstrucción histórica de la evolución del sistema universitario chileno a partir del estudio documental, así también de muchos otros sistemas e instituciones que nos regulan la vida de manera soslayada y persistente.

Un aspecto importante, y que es necesario profundizar es que, según los entrevistados, la mayor exclusión a la movilidad social se presenta hoy en los Centros de Formación Técnica (CFT), allí se ofrecen carreras más baratas, baja exigencia académica y que desde lo legal pueden tener fines de lucro. Allí concurren principalmente sujetos sociales como mujeres jefas de hogar, estudiantes trabajadores y personas que no pueden pagar el arancel de lo que se llama “universidad de clase media”. Según entrevistados que han participado de este tipo de instituciones estos centros presentarían poca regulación en la calidad académica, baja movilidad cognitiva, esto último es lo que Bourdieu llama habitus y el “patrimonio de las clases cultivadas”. Lo que sucede en este espacio social es especialmente preocupante, puesto que desde la contingencia social, se observa que como salida al fenómeno de la

sobre población profesional una alternativa conducida para las clases sociales subordinadas, sin tener suficiente argumento empírico para sustentar esta salida aparentemente conducente hacia la movilidad social ascendente de este sujeto social.

Queda por escuchar a agentes constructores permanentes del sistema educativo universitario, a saber, las académicas y académicos que con informaciones reflexivas, posicionados en distintos lugares teóricos, pueden aportarnos con potencia a la construcción de conocimientos en este ámbito. Incorporando en la propuesta del valor de encontrar en profesores/as investigadores la condición de ser observadores de segundo orden desde la perspectiva luhmanniana, o posicionados en el deuteraprendizaje propuesto por Bateson, G., o agentes educativos metacognitivos en la educación superior universitaria.

Respecto a los aportes en ciencias políticas sería importante profundizar en la relevancia de la participación estudiantil en universidades privadas de baja selectividades puesto que como se menciona en es un ente regulador de los procesos de calidad académica y regulación económica de los aranceles.

BIBLIOGRAFIA

America Economic Intelligence. (2010). Ranking de las mejores universidades en Chile. <http://rankings.americaeconomia.com/2010/mejores-universidades-chile/index.php>

Araujo, K. & Martuccelli, D. (2011). La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. *Revista CEPAL* 103, p. 165 -178.

Atria, F. (2012). *La mala educación. Ideas que inspiran al movimiento estudiantil en Chile*. Santiago de Chile: Catalonia Ltda.

Barro, S. (coord.) (2015). *La transferencia de I+D, la innovación y el emprendimiento en las universidades. Educación superior en Iberoamérica. Informe 2015*. Chile: CINDA.

Barozet, E. (2006). El valor histórico del pituto: clase media integración y diferenciación social en Chile. *Revista Chilena de Sociología del departamento de Sociología de la Universidad de Chile*. N° 20, p. 69-96.

Bateson, G. (2006) *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa S. A.

Bello (1843). *Discurso de instalación de la Universidad de Chile*. Acta cuarta sección, Discursos.

Beneitone, P., Esquecini, C., Gonzalez, J., Marty, M., Siufi, G., Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas en la educación superior en América Latina 2004 -2007*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Ediciones Morata.

Bernasconi, A., Rojas, F. (2003). Informe sobre la Educación superior en Chile: 1980-2003, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Bernasconi, A. (Ed.) (2015). La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis. Santiago: Editorial Universidad Católica de Chile.

Bertaux, D. (1980). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Traducido por el TCU 0113020 de la Universidad de Costa Rica, de "*L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités*", publicado en *Cahiers Internationaux de Sociologie*, Vol. LXIX, París, p. 197–225.

Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama.

Bourdieu, P., Passeron, J. (2006). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Brunner, J. J. (1986). Informe sobre la educación superior en Chile. Santiago: Flacso.

Brunner, J. J. (1990). Educación superior en América Latina: cambios y desafíos. Santiago: Fondo de cultura Económica.

Brunner, J. (2009). Apuntes sobre sociología de la educación superior en contexto internacional, regional y local. En *Revista Estudios Pedagógicos*, 15(2), 210-230.

Brunner, J. (2009). Educación superior en Chile: Instituciones, mercado y políticas gubernamentales. Santiago: Editorial Universidad Diego Portales.

Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En Bernasconi, A. (Ed.) *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago: Ed. Universidad Católica de Chile.

Byrom, T. & Lightfoot, N. (2013). Interrupted trajectories: the impact of academic failure on the social mobility of working-class students. En *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 812–828.

Canales, A. & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. En *Calidad en la Educación*, 26, 171-201.

Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM Ediciones.

Canales, M. (2013). *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la interpretación cualitativa*. Santiago: LOM ediciones.

Canales, M., Bellei, C., Orellana, V. (en prensa) (2016). ¿Por qué elegir una escuela particular subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado." *Revista Estudios Pedagógicos*.

Cancino, V. & Donoso, S. (2007). “Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior”. En *Calidad en la Educación*, 26, 203-244.

Cancino, V. & Schmal, R. (2014). “Sistema de Acreditación Universitaria en Chile: ¿Cuánto hemos avanzado?”. En *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 41-60.

Cantero, V. & Williamson, G. (2009). “Movilidad social intergeneracional por origen étnico: evidencia empírica Región de la Araucanía, Chile”. En *Universum*, 24(1), 22-40.

CASEN (2009). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Gobierno de Chile. Base de datos Observatorio Social. <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=108&m=2&a=2009>

CASEN (2013). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Gobierno de Chile. Base de datos Observatorio Social. <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/basededatoscasen.php>

CEPAL (2010). Panorama social de América Latina. Repositorio CEPAL. Publicación de las Naciones Unidas. Consultado el 30 de julio de 2015. Disponible en http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1236/S2011800_es.pdf?sequence=4

Charmaz, K. (2013). “La teoría fundamentada en el siglo XXI: Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social”. En *Manual de Investigación Cualitativa*, 270-325.

Clark, B. (1993) *The Research Foundations of Graduate Education: Germany, Britain, France, United States*. California: University of California Press.

Consejo Nacional de Educación (2015). Consultado el 9 de julio de 2015. Disponible en <http://www.cned.cl/public/secciones/seccioneducacionsuperior/contexto.aspx>

Consejo Nacional de Educación (2016). INDICES. Estadísticas de Educación Superior. Consultado el 21 de junio de 2016. Disponible en http://cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/CNED_IndicesTableau_MatriculacionSistema.html?IdRegistro=001

Cox, C. (2007). “Educación en el bicentenario: dos agendas y calidad en la política”. En *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 175-204.

Cruz-Coke, R. (2004). “Evolución de las universidades chilenas 1981-2004”. En *Revista Médica de Chile*, 132(12), 1543-1549.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. España: Editorial Gedisa.

Díaz, C. (2006), *Universidades indianas del periodo colonial*, documento de trabajo N°13. Departamento de Economía Pontificia Universidad Católica Argentina.

Espinoza, O. & González, L. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. En revista *Sociedad y Economía* N° 22. 69 – 94.

Espinoza, O. & González, L. (2012). Las protestas estudiantiles y sus implicancias para la gestión universitaria en Chile. En *la gestión universitaria en América Latina*. Asunción: Ediciones de la Universidad Nacional de Caaguazú.

Espinoza, V.; Barozet, E. & Méndez, M. (2013). “Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: el caso de Chile”. En *Revista Lavboratorio*, 14(25), 169–191. Descargado en noviembre 2013. Disponible en <http://www.desigualdades.cl/wp-content/uploads/2010/11/EspinozaBarozet-Mendez-Estratificaci%C3%B3n-Lavboratorio.pdf>

Filgueira, C. (2001). “La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina”. En *Serie Políticas Sociales*, 51.

Franco, R.; León, A. & Atria, R. (2007). *Estratificación y movilidad social en América Latina. Transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Santiago: LOM ediciones.

Friedman, S.; Laurison, D. & Miles, A. (2015). “Breaking the “class” ceiling? Social mobility into Britain's elite occupations”. En *Sociological Review*, 63(2), 259–289.

Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. En *Metodologías de la investigación social*. Santiago de Chile: LOM ediciones, 219 -263.

Germani, G. (1965). El origen social de los estudiantes y la regularidad de sus estudios. En Gino Germani: *La sociedad en cuestión. Antología comentada*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. 240 – 259.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Editorial Paidós.

Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. DF, México: Editorial Mc Graw Hill.

Illanes, M. (2 ed.) (2010). *En el nombre del Pueblo del Estado y de la Ciencia, Historia de la Salud Pública. Chile 1880 – 1973. Hacia una historia del siglo XX*. Chile: Ministerio de Salud.

Kim, S.; Brown, K. & Fong, V. (2016). “Credentialism and Career Aspirations : How Urban Chinese Youth Chose High School and College Majors”. En *Comparative Education Review*, 60(2), 271–292.

Klein, M. (2016). “Educational Expansion, Occupational Closure and the Relation between Educational Attainment and Occupational Prestige over Time”. En *Sociology The Journal of the British Sociological Association*, 50(1), 3–23.

Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Chile: Publicaciones de la Universidad de Chile.

Latorre, C.; González, L. & Espinoza, O. (2009). *Equidad en Educación Superior*. Santiago: Ed. Catalonia.

Lechner, N. (1984). *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Chile. Ediciones Ainavillo.

Lechner, N. (1988). *Los patios interiores de la democracia: subjetividad y política*. Chile. Fondo de cultura económica.

Lee, S. (2016). "Massification without equalisation: the politics of higher education, graduate employment and social mobility in Hong Kong". En *Journal of Education and Work*, 29(1), 13–31.

Loveday, V. (2015). "Working-class participation, middle-class aspiration? Value, upward mobility and symbolic indebtedness in higher education". En *Sociological Review*, 63(3), 570–588.

Loerz, M. (2013). "Differentiation in Higher Education and Social Inequality: Have the Mechanisms of Social Inequality Changed with the Expansion of Vocational Education?". En *Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 118–137.

Luzón, A.; Sevilla, D. & Torres, M. (2008). *La construcción del espacio europeo de educación superior. Principales tendencias en la política universitaria Europea*. En Jiménez Eguizábal, A. (Dir.) *Repensar y construir el Espacio Europeo de la educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación*. Madrid: Ed. Dykinson.

Mac-Clure, O.; Barozet, E.; Galleguillos, C. & Moya, C. (2015). *La clase media clasifica a las personas en la sociedad: Resultados de una investigación empírica basada en juegos*. En *Psicoperspectivas*, 14(2), 4-15.

Mauss, M. (2006). *Manual de etnografía*. Buenos Aires. Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Meller, P. (2010). Carreras Universitarias. Rentabilidad, selectividad y discriminación. Santiago. Chile. Ed. Uqbar.

Memoria chilena, Biblioteca Nacional de Chile. Consultado 08 de julio de 2015 disponible en <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-716.html>.

MINEDUC (2012) Buscador de empleabilidad: mifuturo.cl
<http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera-d-institucion>

MINEDUC (2016) Buscador de empleabilidad: mifuturo.cl
<http://www.mifuturo.cl/index.php/futuro-laboral/buscador-por-carrera-d-institucion>

Mok, K. (2016). “Massification of higher education, graduate employment and social mobility in the Greater China región”. En *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 51–71.

Mok, K. (2016). “Massifying and internationalising higher education, changing labour markets and social mobility: challenges for education and urban governance”. En *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(3), 233–241.

Mok, K. & Neubauer, D. (2016). “Higher education governance in crisis: a critical reflection on the massification of higher education, graduate employment and social mobility”. En *Journal of Education and Work*, 29(1), 1–12.

Mok, K. & Wu, A. (2016). “Higher education, changing labour market and social mobility in the era of massification in China”. En *Journal of Education and Work*, 29(1), 77–97.

Mok, K.; Wen, Z.& Dale, R. (2016). “Employability and mobility in the valorisation of higher education qualifications: the experiences and reflections of Chinese students and graduates”. En *Journal of Higher Education Policy and Management*, 38(3), 264–281.

Mönckeberg, M. (2005). La privatización de las universidades. Una historia de dinero, poder e influencias. Santiago: Editorial La Copa Rota S.A.

Mönckeberg, María. (2013). Con fines de lucro. La escandalosa historia de las Universidades Privadas en Chile. Santiago: Editorial Debate.

Mora, C. & Rebón, J. (Coord.) (2010). Gino Germani. La sociedad en cuestión. Antología comentada. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Morin, E. & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. España: Editorial Gedisa.

Morín, E. (2010). En la ruta de las reformas fundamentales. México: Centro de formación de formadores.

Muñoz, M. (2006). “Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe”. En Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005.

Naranjo, C. (2007). Cambiar la educación para cambiar el mundo. Santiago: Editorial Cuarto Propio.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Banco Mundial para la Reconstrucción y el Desarrollo/ Banco Mundial (2009). Revisión de Políticas Nacionales de Educación, La Educación Superior en Chile. Ministerio de Educación de Chile. Edición en español.

OCDE (2013) Serie evidencias. Análisis de indicadores educativos en Chile y la OCDE en el contexto de la reforma educacional. Revisión comparada del panorama internacional, en base a la publicación Education at a Glance 2015 (con datos 2013). N°31, año 2015.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2013). “Situación Educativa de América Latina y El Caribe. Hacia una educación para todos, 2015” Disponible en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/situacion-educativa-mexico-2013.pdf>. Consultado el 25 de enero de 2016.

Pacheco, L. & Pacheco, R. (2015). “Evolución de la educación superior en Ecuador” en Revista de pensamiento crítico Latinoamericano. Disponible en <http://www.pacarinadelsur.com/home/amautas-y-horizontes/1128-evolucion-de-la-educacion-superior-en-el-ecuador-la-revolucion-educativa-de-la-universidad-ecuatoriana>

Papadópulos & Radakovich (2006). “Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe” en Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000 – 2005.

Parsons, T. (1966). *El sistema social*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.

Parsons, T. (1967). Un enfoque analítico de la teoría de la estratificación social, en *Ensayos de teoría sociológica*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Pfeffer, F. & Hertel, F. (2015). “How Has Educational Expansion Shaped Social Mobility Trends in the United States?”. En *Social Forces*, 94(1), 143–180.

Puga, I. (2011). “Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social?”. En *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 213-232.

Raczynski, D. & Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Serie de estudios socio/económicos N°31. CIEPLAN.

Radaelli, C. (2001). "The domestic impact of European Union Public Policy: Notes on concepts, methods, and the challenge of empirical research". En *Politique Européenne*, 107-142.

Rama, C. (2009). "La tendencia a la masificación de la cobertura de la educación superior en América Latina". En *Revista Iberoamericana de Educación*, 173-195.

Rama, C. (2000). *La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización*. IESALC. En *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, 2005*, 11-18.

Rama, C. (2013). *La nueva fase de la universidad privada en América Latina*. *Debate Universitario*, 3, 53-70.

Rodríguez- Ponce, E. (2012). "La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? Ingeniare". En *Revista Chilena de Ingeniería*, 20(1), 126-135.

Sabic-El-Rayess, A. (2016). "Merit matters: Student perceptions of faculty quality and reward". En *International Journal of Educational Development*, 47, 1-19.

Sémblér, C. (2006). *Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios.* Naciones Unidas CEPAL. Santiago de Chile. Disponible en <http://archivo.cepal.org/pdfs/2006/s0600897.pdf>

Serrano, S. (1994). *Universidad y nación, Chile en el siglo XIX*. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

Scharager, J. & Sebastian, C. (2007). "Diversidad y Educación Superior: Algunas reflexiones iniciales". En *Calidad en la Educación*, 26, 19-36.

Sobrero, V.; Lara-Quinteros, R.; Méndez, P. & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2014, 51(2), 152-164.

Solimano, A. & Torche, A.(2008). La distribución del ingreso en Chile 1987 – 2006: Análisis y consideraciones de política. Banco Central de Chile. Documento de trabajo N° 480.

Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM ediciones.

Stillerman, J. (2016). Educar niños y niñas de clase media en Santiago: capital cultural y segregación socio territorial en la formación de mercados locales de educación.

Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Teichler, U. (2009). *Sistemas comparados de educación superior en Europa*. Barcelona: Editorial Octaedro.

Torche, F. & Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. United Nations Publications.

Triventi, M. (2013). “The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market”. En *Research in Social Stratification and Mobility*, 32, 45–63.

Tünnermann, C. (1996). Breve historia de la universidad en América Latina. En CRESALC. *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Venezuela.

Tsang, E. (2013). "The quest for higher education by the Chinese middle class: retrenching social mobility?". En *Higher Education*, 66(6), 653–668.

Vidal, M.; Vidal, P. & Morales, C. (2014). "Desigualdades en la educación superior Chilena". En *Revista Akadémeia*. Disponible en: <http://docplayer.es/12421537-Inequalities-in-the-chilean-higher-education-system.html> Consultado 20 enero de 2016.

Villarroel, K. (2009). *Educación superior en Chile: el informe OCDE–Banco Mundial a la luz de la estrategia de innovación*. Santiago: CNIC.

Walsh, C. (2009) *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Editores Universidad Andina Simón Bolívar /Abya-yala.

Weber, M. (1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Tlhuapan: Premiá editora de libros, S. A.

Weimberg, G. (1997). *Ilustración y educación superior en Hispanoamérica siglo XVIII*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación editores.

Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? Una Mirada Desde La Normativa a La Historia De La Dirección Escolar En Chile. *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 9(2), 53–81. <http://doi.org/10.2225/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-117>

Weise, C. (2004). *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. Cochabamba: Instituto para la educación superior en América Latina y el Caribe IESALC- UNESCO.

Willams, J. (2013). *Discursos de estudiantes sobre su propia situación social y educativa en programas de equidad en universidades selectivas*. Tesis para optar al grado de Magister en

Psicología Educacional y para el título de psicólogo. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Repositorio.

Willamson, G. & Cantero, V. (2009). Movilidad social intergeneracional por origen étnico: evidencia empírica región de La Araucanía, Chile. En revista UNIVERSUM, 24(1), 22-39.

Yeom, M. (2016). “Critical reflection on the massification of higher education in Korea: consequences for graduate employment and policy issues”. En Journal of Education and Work, 29(1), 48–63.

ANEXOS

ANEXO N°1: CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS

CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN PROYECTO DE INVESTIGACION EDUCACIÓN SUPERIOR Y MOVILIDAD SOCIAL EN UNIVERSIDADES PRIVADAS DE BAJA SELECTIVIDAD: EL CASO CHILENO

Estimado participante, mi nombre es Olga Angélica Vásquez Palma, RUT 9247670-7, soy estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Actualmente me encuentro llevando a cabo un proyecto de investigación, cuyo desarrollo tiene como objeto postular al grado de Doctor en Ciencias sociales, dicho proyecto tiene como objetivo conocer el discurso de los estudiantes, desertores y egresados de Instituciones de educación superior privada, sobre la relación entre Universidad y Movilidad social.

Usted ha sido invitado a participar de este estudio. A continuación, en este documento, se entrega la información necesaria para tomar la decisión de participar voluntariamente o negarse a participar de él. Utilice el tiempo que desee para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si va a participar del mismo.

1.- Si usted accede a estar en este estudio, su participación consistirá en participar de una entrevista relacionada con el objetivo de investigación expuesto, la duración aproximada de esta entrevista puede ser de una hora, será de carácter individual.

2.- Su participación es totalmente confidencial, ni su nombre ni su RUT ni ningún tipo de información que pueda identificarle aparecerá en los registros del estudio, ya que se utilizarán códigos. El almacenamiento de los códigos estará a mi cargo y serán guardados en registros computacionales personales.

3.- La entrevista se realizará durante el mes de marzo del presente año, se le avisará la fecha exacta con debida anticipación, no debe ocasionarle molestias. La fecha y hora definitiva será acordada de común acuerdo con la investigadora y usted.

4.- Al tomar parte en este estudio usted puede estar expuesto a los siguientes riesgos como el sentir incomodidad al contestar preguntas sensibles, sin embargo si usted no desea contestar no debe hacerlo y debe manifestar abiertamente la situación, lo cual deberé respetar.

5.- Aunque usted acepte participar en este estudio, usted tiene derecho a abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado de alguna manera.

6.- El único beneficio directo que usted puede tener al participar en este estudio es la reflexión conjunta respecto del tema, la sociedad en general se beneficiará de este conocimiento. La participación en este estudio no conlleva costo para usted, y tampoco será compensado económicamente.

7.- Los resultados del estudio serán expuestos al finalizar el proceso de investigación y se le invitará a una presentación en donde podrán participar todas la personas que sean participantes del proceso investigativo y deseen asistir a la exposición.

8.- Los resultados del estudio tienen fines estrictamente académicos, el proceso concluido llevará a la investigadora a postular al grado de Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile. Se espera la difusión de sus resultados en revistas científicas, con el objetivo de contribuir a la discusión académica de la problemática abordada.

9.- Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con la investigadora responsable, Olga Angélica Vásquez Palma, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Celular 976093250, correo electrónico angela191098@yahoo.com; dirección Pumahue 1721 Temuco. El profesor

guía de esta investigación es el Doctor Manuel Canales Cerón, académico del Depto. de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la misma Universidad.

10.- Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación puede comunicarse con María Emilia Tijoux Directora del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Fono 229787899 Correo electrónico **docsoc@uchile.cl**, o concurrir personalmente a calle Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto N°1045, Ñuñoa, Santiago de Chile, en horario de 09:00 a 13 hrs y 15:00 a 17:00 hrs.

ANEXO N°2: ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTAS

ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO ENTREVISTAS

Yo

.....
 acepto participar voluntaria y anónimamente en el Protocolo de Investigación Educación superior y movilidad social en universidades de baja selectividad : el caso chileno, dirigida por Olga Angélica Vásquez Palma Investigador Responsable, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, dictado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, dirigido por el Profesor, Doctor Manuel Canales Cerón.

Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder, una entrevista sobre el discurso de los estudiantes, desertores y egresados de Instituciones de educación superior de baja selectividad, sobre la relación entre Universidad y Movilidad social.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada joven de modo personal. La información que se obtenga será guardada por la investigadora responsable en dependencias personales de ésta y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Nombre Participante	Firma	Fecha
Nombre Invest. Responsable	Firma	Fecha

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar a Olga Angélica Vásquez Palma, Fono: 045-2241188, Celular: 76093250, Correo electrónico: angela191098@yahoo.com

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: María Emilia Tijoux Directora del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Fono 229787899 Correo electrónico docsoc@uchile.cl, o concurrir personalmente a calle Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto N°1045, Ñuñoa, Santiago de Chile, en horario de 09:00 a 13 hrs y 15:00 a 17:00 hrs.

ANEXO N° 3: BÚSQUEDA SISTEMÁTICA EN BASES DE DATOS

Con el propósito de hacer una revisión de publicaciones recientes que investiguen el tema en tensión, se realizó una búsqueda sistemática en las siguientes bases de datos:

ISI Web Of Science

Mecanismos de búsqueda:

Se utilizó el servicio en línea “ISI Web of Science” para realizar una búsqueda avanzada temática en donde se ocuparon los términos libres: “higher education”, “high education”, “higher education market”, “Massification higher education”, “Expansion higher education”, “Education expansion”, “Private education”, “Elite education”, “Educational inequality”, “Academic achievement”, “labour market needs”, “Changing labour market”, “Occupational closure”, “Graduate employ”, “Employability”, “Social mobility”, “Intergenerational mobility”, “Upward mobility”, “Social reproduction”, “Social stratification”, “Social class”, “Social inequality”. Estos términos se agruparon en tres tópicos principales, siendo los últimos: “educación superior”, “mercado laboral y empleabilidad”, y “estratificación social y movilidad social”; encontrándose los siguientes resultados:

Educación superior:

TS=(((higher) (education)) OR ((high)(education)) OR ((higher)(education)(market)) OR ((massification)(higher)(education)) OR ((expansion)(higher)(education)) OR ((education)(expansion)) OR ((private)(education)) OR ((elite)(education)) OR ((education)(inequality)) OR ((academic) (achievement)))= 166.766 resultados.

Mercado laboral y empleabilidad:

TS=(((labour)(market)(needs)) OR ((changing)(labour)(market)) OR ((Occupational)(closure)) OR ((employability)))= 12.051 resultados.

Estratificación social y movilidad social:

TS=(((social)(mobility)) OR ((intergenerational)(mobility)) OR ((upward)(mobility)) OR ((social)(reproduction)) OR ((social)(stratification)) OR ((social)(class)) OR ((social)(inequality)))= 76.110 resultados.

Intersección de tópicos

#3 AND #2 AND #1: 231 resultados.

Aplicación de filtro por fecha de publicación (últimos 5 años)

#3 AND #2 AND #1: 147 resultados.

Scopus

Se realizó una búsqueda avanzada en la base de datos “Scopus”, donde se ocuparon los términos libres: “higher education”, “high education”, “higher education market”, “Massification higher education”, “Expansion higher education”, “Education expansion”, “Private education”, “Elite education”, “Educational inequality”, “Academic achievement”, “labour market needs”, “Changing labour market”, “Occupational closure”, “Graduate employ”, “Employability”, “Social mobility”, “Intergenerational mobility”, “Upward mobility”, “Social reproduction”, “Social stratification”, “Social class”, “Social inequality”. Estos términos se agruparon en tres tópicos principales, siendo los últimos: “educación superior”, “mercado laboral y empleabilidad”, y “estratificación social y movilidad social”; encontrándose los siguientes resultados:

Educación superior:

((higher) (education)) OR ((high)(education)) OR ((higher)(education)(market)) OR ((massification)(higher)(education)) OR ((expansion)(higher)(education)) OR ((education)(expansion)) OR ((private)(education)) OR ((elite)(education)) OR ((education)(inequality)) OR ((academic) (achievement)))= 1.674.940 resultados.

Mercado laboral y empleabilidad:

((labour)(market)(needs)) OR ((changing)(labour)(market)) OR ((Occupational)(closure)) OR ((employability)))= 123.979 resultados

Estratificación social y movilidad social:

((social)(mobility)) OR ((intergenerational)(mobility)) OR ((upward)(mobility)) OR ((social)(reproduction)) OR ((social)(stratification)) OR ((social)(class)) OR ((social)(inequality)))= 971.642 resultados

Intersección de tópicos

#3 AND #2 AND #1: 27.139 resultados

Aplicación de filtro por fecha de publicación

12.372 resultados.

Aplicación de filtros por tipo de publicación, área de estudio y fuentes relacionadas al campo de estudio.

282 resultados.

EBSCOhost

Se realizó una búsqueda avanzada en la base de datos “EBSCOhost”, donde se ocuparon los términos libres: “higher education”, “high education”, “higher education market”, “Massification higher education”, “Expansion higher education”, “Education expansion”, “Private education”, “Elite education”, “Educational inequality”, “Academic achievement”, “labour market needs”, “Changing labour market”, “Occupational closure”, “Graduate employ”, “Employability”, “Social mobility”, “Intergenerational mobility”, “Upward mobility”, “Social reproduction”, “Social stratification”, “Social class”, “Social inequality”. Estos términos se agruparon en tres tópicos principales, siendo los últimos: “educación superior”, “mercado laboral y empleabilidad”, y “estratificación social y movilidad social”; encontrándose los siguientes resultados:

Educación superior:

((higher) (education)) OR ((high)(education)) OR ((higher)(education)(market)) OR ((massification)(higher)(education)) OR ((expansion)(higher)(education)) OR ((education)(expansion)) OR ((private)(education)) OR ((elite)(education)) OR ((education)(inequality)) OR ((academic) (achievement))) = 365.138 resultados.

Mercado laboral y empleabilidad:

((labour)(market)(needs)) OR ((changing)(labour)(market)) OR ((Occupational)(closure)) OR ((employability))) = 2.778 resultados

Estratificación social y movilidad social:

((social)(mobility)) OR ((intergenerational)(mobility)) OR ((upward)(mobility)) OR ((social)(reproduction)) OR ((social)(stratification)) OR ((social)(class)) OR ((social)(inequality))) = 42.993 resultados.

Intersección de tópicos

#3 AND #2 AND #1: 26 resultados

Aplicación de filtro por fecha de publicación

21 resultados.

SciELO

Se realizó una búsqueda avanzada en la biblioteca electrónica “SciELO”, donde se ocuparon los términos libres: “higher education”, “high education”, “higher education market”, “Massification higher education”, “Expansion higher education”, “Education expansion”, “Private education”, “Elite education”, “Educational inequality”, “Academic achievement”, “labour market needs”, “Changing labour market”, “Occupational closure”, “Graduate employ”, “Employability”, “Social mobility”, “Intergenerational mobility”, “Upward mobility”, “Social reproduction”, “Social stratification”, “Social class”, “Social inequality”. Estos términos se agruparon en tres tópicos principales, siendo los últimos: “educación superior”, “mercado laboral y empleabilidad”, y “estratificación social y movilidad social”; encontrándose los siguientes resultados:

Educación superior:

((higher) (education)) OR ((high)(education)) OR ((higher)(education)(market)) OR ((massification)(higher)(education)) OR ((expansion)(higher)(education)) OR ((education)(expansion)) OR ((private)(education)) OR ((elite)(education)) OR ((education)(inequality)) OR ((academic) (achievement))) = 11.724 resultados.

Mercado laboral y empleabilidad:

((labour)(market)(needs)) OR ((changing)(labour)(market)) OR ((Occupational)(closure)) OR ((employability))) = 180 resultados

Estratificación social y movilidad social:

((social)(mobility)) OR ((intergenerational)(mobility)) OR ((upward)(mobility)) OR ((social)(reproduction)) OR ((social)(stratification)) OR ((social)(class)) OR ((social)(inequality))) = 4.667 resultados.

Intersección de tópicos

#3 AND #2 AND #1: 5 resultados

Selección

De todos los resultados obtenidos se hizo una selección por pertinencia al tema de investigación, obteniéndose como resultado los artículos que se citan a continuación:

Byrom, T., & Lightfoot, N. (2013). Interrupted trajectories: the impact of academic failure on the social mobility of working-class students. *BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION*, 34(5-6, SI), 812–828. <http://doi.org/10.1080/01425692.2013.816042>

Friedman, S., Laurison, D., & Miles, A. (2015). Breaking the ``class' ceiling? Social mobility into Britain's elite occupations. *SOCIOLOGICAL REVIEW*, 63(2, SI), 259–289. <http://doi.org/10.1111/1467-954X.12283>

Kim, S. W. O. N., Brown, K.-E., & Fong, V. L. (2016). Credentialism and Career Aspirations: How Urban Chinese Youth Chose High School and College Majors. *COMPARATIVE EDUCATION REVIEW*, 60(2), 271–292. <http://doi.org/10.1086/685554>

Klein, M. (2016). Educational Expansion, Occupational Closure and the Relation between Educational Attainment and Occupational Prestige over Time. *SOCIOLOGY-THE JOURNAL OF THE BRITISH SOCIOLOGICAL ASSOCIATION*, 50(1), 3–23. <http://doi.org/10.1177/0038038514560602>

Lee, S. (2016). Massification without equalisation: the politics of higher education, graduate employment and social mobility in Hong Kong. *JOURNAL OF EDUCATION AND WORK*, 29(1, SI), 13–31. <http://doi.org/10.1080/13639080.2015.1049024>

Loerz, M. (2013). Differentiation in Higher Education and Social Inequality: Have the Mechanisms of Social Inequality Changed with the Expansion of Vocational Education? *ZEITSCHRIFT FUR SOZIOLOGIE*, 42(2), 118–137.

Loveday, V. (2015). Working-class participation, middle-class aspiration? Value, upward mobility and symbolic indebtedness in higher education. *SOCIOLOGICAL REVIEW*, 63(3), 570–588. <http://doi.org/10.1111/1467-954X.12167>

Mok, K. H. (2016). Massification of higher education, graduate employment and social mobility in the Greater China region. *BRITISH JOURNAL OF SOCIOLOGY OF EDUCATION*, 37(1, SI), 51–71. <http://doi.org/10.1080/01425692.2015.1111751>

Mok, K. H. (2016b). Massifying and internationalising higher education, changing labour markets and social mobility: challenges for education and urban governance. *JOURNAL OF HIGHER EDUCATION POLICY AND MANAGEMENT*, 38(3, SI), 233–241.

Mok, K. H., & Neubauer, D. (2016). Higher education governance in crisis: a critical reflection on the massification of higher education, graduate employment and social mobility. *JOURNAL OF EDUCATION AND WORK*, 29(1, SI), 1–12. <http://doi.org/10.1080/13639080.2015.1049023>

Mok, K. H., & Wu, A. M. (2016). Higher education, changing labour market and social mobility in the era of massification in China. *JOURNAL OF EDUCATION AND WORK*, 29(1, SI), 77–97. <http://doi.org/10.1080/13639080.2015.1049028>

Mok, K. H., Wen, Z., & Dale, R. (2016). Employability and mobility in the valorisation of higher education qualifications: the experiences and reflections of Chinese students and graduates. *JOURNAL OF HIGHER EDUCATION POLICY AND MANAGEMENT*, 38(3, SI), 264–281. <http://doi.org/10.1080/1360080X.2016.1174397>

Pfeffer, F. T., & Hertel, F. R. (2015). How Has Educational Expansion Shaped Social Mobility Trends in the United States? *SOCIAL FORCES*, 94(1), 143–180. <http://doi.org/10.1093/sf/sov045>

Sabic-El-Rayess, A. (2016). Merit matters: Student perceptions of faculty quality and reward. *INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT*, 47, 1–19. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.004>

Triventi, M. (2013). The role of higher education stratification in the reproduction of social inequality in the labor market. *RESEARCH IN SOCIAL STRATIFICATION AND MOBILITY*, 32(SI), 45–63. <http://doi.org/10.1016/j.rssm.2013.01.003>

Tsang, E. Y. (2013). The quest for higher education by the Chinese middle class: retrenching social mobility? *HIGHER EDUCATION*, 66(6), 653–668. <http://doi.org/10.1007/s10734-013-9627-7>

Yeom, M. (2016). Critical reflection on the massification of higher education in Korea: consequences for graduate employment and policy issues. *JOURNAL OF EDUCATION AND WORK*, 29(1, SI), 48–63. <http://doi.org/10.1080/13639080.2015.1049026>

ANEXO N° 4: Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional De Enseñanza

Tipo Norma: **Decreto con Fuerza de Ley 1**

Fecha Publicación: **21-02-2006**

Fecha Promulgación: **24-11-2005**

Organismo: **MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Título: **FIJA TEXTO REFUNDIDO, COORDINADO Y SISTEMATIZADO DE LA LEY N° 18.962, ORGANICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA**

Tipo Versión: **Texto Original** De : **21-02-2006**

Inicio Vigencia: **21-02-2006**

Fin Vigencia: **16-11-2006**

Id Norma: **247551**

Tiene Texto Refundido: **DECRETO CON FUERZA DE LEY-2 2010-07-02**

Última Modificación: **02-JUL-2010 2**

URL: **<https://www.leychile.cl/N?i=247551&f=2006-02-21&p=>**

FIJA TEXTO REFUNDIDO, COORDINADO Y SISTEMATIZADO DE LA LEY N°
18.962, ORGANICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA

DFL N° 1.- Santiago, 24 de noviembre de 2005.-

Visto: lo dispuesto en el artículo 64 de la Constitución Política de la República.

Decreto con Fuerza de Ley

TITULO PRELIMINAR

Normas generales y conceptos

Artículo 1°.- La presente Ley Orgánica Constitucional fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, y asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

Artículo 2°.- La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad.

La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

El embarazo y la maternidad, no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel. Estos últimos deberán, además, otorgar las facilidades académicas del caso.

Es también deber del Estado fomentar el desarrollo de la educación en todos los niveles, en especial la educación parvularia, y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana, fomentar la paz, estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la práctica del deporte y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

Las infracciones a lo dispuesto en el inciso tercero precedente serán sancionadas con multas de hasta 50 unidades tributarias mensuales, las que podrán doblarse en caso de reincidencia. Las sanciones que se impongan deberán fundarse en el procedimiento establecido en el inciso segundo del artículo 27 de la presente

Artículo 3°.- El Estado tiene, asimismo, el deber de resguardar especialmente la libertad de enseñanza.

Es deber del Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica.

Artículo 4°.- La educación se manifiesta a través de la enseñanza formal y de la enseñanza informal.

La enseñanza formal es aquella que, estructurada científicamente, se entrega de manera sistemática.

Está constituida por niveles que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.

Se entiende por enseñanza informal a todo proceso vinculado con el desarrollo del hombre y la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa.

Se obtiene en forma no estructurada y sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación y, en general, del entorno en la cual está inserta.

Artículo 5°.- La enseñanza formal se denomina regular cuando sus niveles se imparten a educandos que cumplen los requisitos establecidos, de ingreso y de progreso en ella.

Artículo 6°.- La enseñanza que se imparta en los establecimientos o instituciones educacionales no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

Los establecimientos o instituciones educacionales, cuya enseñanza sea reconocida oficialmente, no podrán orientarse a propagar tendencia político partidista alguna.

Artículo 7°.- La educación parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente niños y niñas desde su nacimiento hasta su ingreso a la enseñanza básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.

La educación parvularia no exige requisitos mínimos para acceder a ella, ni permite establecer diferencias arbitrarias.

Artículo 8°.- La enseñanza básica es el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la presente ley y que le permiten continuar el proceso educativo formal.

Artículo 9°.- La enseñanza media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de enseñanza básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno, mediante el proceso educativo sistemático, logre el aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la presente ley, perfeccionándose como persona y asumiendo responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional.

Dicha enseñanza habilita, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o para incorporarse a la vida del trabajo.

Artículo 10°.- Sin perjuicio de lo establecido en los artículos anteriores se podrá, en virtud de la libertad de enseñanza, impartir cualquiera otra clase de enseñanza que no aspire al reconocimiento oficial.

Artículo 11°.- Los procesos de selección de alumnos deberán ser objetivos y transparentes, asegurando el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías establecidas en la Constitución y en los tratados suscritos y ratificados por Chile.

Al momento de la convocatoria, el sostenedor del establecimiento deberá informar:

- a) Número de vacantes ofrecidas en cada nivel;
- b) Criterios generales de selección;
- c) Plazo de postulación y fecha de publicación de los resultados;
- d) Requisitos de los postulantes, antecedentes y documentación a presentar;
- e) Tipos de pruebas a las que serán sometidos los postulantes, y
- f) Monto y condiciones del cobro por participar en el proceso.

Una vez realizada la selección, el establecimiento publicará en un lugar visible la lista de los seleccionados. A quienes no resulten seleccionados o a sus apoderados, cuando lo soliciten, deberá entregárseles un informe con los resultados de sus pruebas firmado por el encargado del proceso de selección del establecimiento.

TITULO I

Requisitos mínimos de la enseñanza básica y media y normas objetivas para velar por su cumplimiento.

Artículo 12°.- La enseñanza básica tendrá como objetivos generales lograr que los educandos al egresar, sean capaces de:

- a) Comprender la realidad en su dimensión personal, social, natural y trascendente, y desarrollar sus potencialidades físicas, afectivas e intelectuales de acuerdo a su edad;
- b) Pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica, y tener espíritu de iniciativa individual, de acuerdo a sus posibilidades;
- c) Desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura;
- d) Participar en la vida de la comunidad consciente de sus deberes y derechos, y prepararse para ser ciudadanos, y
- e) Proseguir estudios de nivel medio, de acuerdo con sus aptitudes y expectativas.

Artículo 13°.- Para lograr los objetivos generales señalados en el artículo anterior, los alumnos de la enseñanza básica deberán alcanzar los siguientes requisitos mínimos de egreso:

- a) Saber leer y escribir; expresarse correctamente en el idioma castellano en forma oral y escrita, y ser capaz de apreciar otros modos de comunicación;
- b) Dominar las operaciones aritméticas fundamentales y conocer los principios de las matemáticas básicas y sus nociones complementarias esenciales;
- c) Desarrollar su sentido patrio y conocer la historia y geografía de Chile con la profundidad que corresponde a este nivel;
- d) Conocer y practicar sus deberes y derechos respecto de la comunidad, en forma concreta y aplicada a la realidad que el educando y su familia viven;

- e) Conocer las nociones elementales de las ciencias naturales y sociales; comprender y valorar la importancia del medio ambiente, y
- f) Tomar conciencia de la importancia de participar activamente en expresiones de la cultura relacionadas con el arte, la ciencia y la tecnología, y de obtener un desarrollo físico armónico.

Artículo 14°.- La enseñanza media tendrá como objetivos generales lograr que los educandos al egresar, sean capaces de:

- a) Desarrollar sus capacidades intelectuales, afectivas y físicas basadas en valores espirituales, éticos y cívicos que le permitan dar una dirección responsable a su vida, tanto en el orden espiritual como material y que le faculten para participar permanentemente en su propia educación;
- b) Desarrollar su capacidad de pensar libre y reflexivamente y juzgar, decidir y emprender actividades por sí mismo;
- c) Comprender el mundo en que vive y lograr su integración en él;
- d) Conocer y apreciar nuestro legado histórico cultural y conocer la realidad nacional e internacional, y
- e) Proseguir estudios o desarrollar actividades de acuerdo con sus aptitudes y expectativas.

Artículo 15°.- Para lograr los objetivos generales señalados en el artículo anterior, los alumnos de enseñanza media deberán alcanzar los siguientes requisitos mínimos de egreso:

- a) Adquirir y valorar el conocimiento de la filosofía, de las ciencias, de las letras, de las artes y de la tecnología, con la profundidad que corresponda a este nivel, desarrollando aptitudes para actuar constructivamente en el desarrollo del bienestar del hombre;
- b) Adquirir las habilidades necesarias para usar adecuadamente el lenguaje oral y escrito y apreciar la comunicación en las expresiones del lenguaje;
- c) Adquirir los conocimientos que le permitan apreciar las proyecciones de la ciencia y tecnología moderna;

- d) Conocer y apreciar el medio natural como un ambiente dinámico y esencial para el desarrollo de la vida humana;
- e) Conocer y comprender el desarrollo histórico y los valores y tradiciones nacionales que le permitan participar activamente en los proyectos de desarrollo del país;
- f) Desarrollar la creatividad y la habilidad para apreciar los valores expresivos de la comunicación estética en las diversas manifestaciones culturales;
- g) Lograr un desarrollo físico armónico para desempeñarse adecuadamente en la vida, y
- h) Adquirir la motivación y preparación necesaria que le faciliten su desarrollo personal.

Artículo 16°.- El nivel de enseñanza básica regular tendrá una duración de ocho años y el nivel de enseñanza media regular tendrá una duración mínima de cuatro años.

Tratándose de la enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, el Presidente de la República por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación, podrá autorizar modalidades de estudio de menor o mayor duración.

Artículo 17°.- La edad mínima para el ingreso a la enseñanza básica regular será de seis años y la edad máxima para el ingreso a la enseñanza media regular será de dieciocho años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de enseñanza de adultos y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación.

Artículo 18°.- Para ingresar a la enseñanza media se requiere haber aprobado la enseñanza básica o tener estudios equivalentes.

Por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación se reglamentará la forma como se validarán los estudios realizados al margen del sistema formal y convalidarán los estudios equivalentes a la enseñanza básica o media realizados en el extranjero y el otorgamiento de las certificaciones correspondientes.

Artículo 19°.- Por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación deberá reglamentarse la duración mínima del año escolar y las normas en virtud de las cuales los organismos regionales respectivos determinarán, de acuerdo a las condiciones de cada región, las fechas o períodos de suspensión y de interrupción de las actividades escolares.

Artículo 20°.- Corresponderá al Presidente de la República, por decreto supremo, dictado a través del Ministerio de Educación, previo informe favorable del Consejo Superior de Educación a que se refiere el artículo 36, establecer los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de las enseñanzas básica y media, como asimismo de los contenidos mínimos obligatorios que facilitarán el logro de los objetivos formulados, los que deberán publicarse íntegramente en el Diario Oficial.

Los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije.

Los establecimientos educacionales harán entrega a la autoridad regional de educación correspondiente, de los planes y programas que libremente elaboren, debiendo dicha autoridad certificar la fecha de entrega.

Los planes y programas se entenderán aceptados por el Ministerio de Educación transcurridos noventa días, contados desde la fecha de su entrega, fecha a partir de la cual se incorporarán al registro de planes y programas que el Ministerio llevará al efecto.

No obstante, dicho Ministerio podrá objetar los respectivos planes y programas que se presenten para su aprobación, dentro del mismo plazo a que se refiere el inciso anterior, si éstos no se ajustan a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos que se establezcan de acuerdo a esta ley. Esta objeción deberá notificarse por escrito en ese plazo mediante carta certificada dirigida al domicilio del respectivo establecimiento.

En todo caso, procederá el reclamo de los afectados por la decisión del Ministerio de Educación, en única instancia, ante el Consejo Superior de Educación, en el plazo de quince días, contado desde la fecha de la notificación del rechazo, disponiendo dicho Consejo de igual plazo para pronunciarse sobre el reclamo.

El Ministerio de Educación deberá elaborar planes y programas de estudios para los niveles de enseñanza básica y media, los cuales deberán ser aprobados previamente por el Consejo Superior de Educación. Dichos planes y programas serán obligatorios para los establecimientos que carezcan de ellos.

Artículo 21°.- Corresponderá al Ministerio de Educación diseñar los instrumentos que permitan el establecimiento de un sistema para la evaluación periódica, tanto en la enseñanza básica como de la media, del cumplimiento de los objetivos fundamentales y de los contenidos mínimos de esos niveles.

Previa aprobación del Consejo Superior de Educación dicho Ministerio procederá a establecer la aplicación periódica del sistema de evaluación a que se refiere el inciso anterior, debiendo en todo caso, efectuar pruebas de evaluación, a lo menos, al término de la educación básica y de la educación media. El Ministerio de Educación deberá elaborar estadísticas de sus resultados, por región y por establecimientos educacionales, los que deberán publicarse en alguno de los diarios de circulación nacional o regional y además fijarse en lugares visibles en cada establecimiento evaluado.

En caso alguno la publicación incluirá la individualización de los alumnos.

Artículo 22°.- La enseñanza media que se imparta en los establecimientos de educación de las Instituciones de la Defensa Nacional deberá cumplir con los objetivos generales y requisitos mínimos de egreso señalados en esta ley y con los específicos que determine la reglamentación institucional respectiva.

El Estado, por intermedio del Ministerio de Defensa Nacional, velará por el cumplimiento de los requisitos mínimos de egreso de la enseñanza media en dichos establecimientos.

TITULO II

Reconocimiento Oficial del Estado a establecimientos que impartan enseñanza en los niveles parvulario, básico y medio.

Artículo 23°.- El Ministerio de Educación reconocerá oficialmente a los establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles básico y medio, cuando así lo soliciten y cumplan con los siguientes requisitos:

- a) Tener un sostenedor, que podrá ser una persona natural o jurídica, que será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional. Dicho sostenedor o representante legal, en su caso, deberá a lo menos, contar con licencia de educación media;
- b) Ceñirse a planes y programas de estudio, sean propios del establecimiento o los generales elaborados por el Ministerio de Educación, de acuerdo a lo señalado en el artículo 20 de esta ley;
- c) Poseer el personal docente idóneo que sea necesario y el personal administrativo y auxiliar suficiente que les permita cumplir con las funciones que les corresponden, atendido el nivel y modalidad de la enseñanza que impartan y la cantidad de alumnos que atiendan.
Se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesor del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes;
- d) Funcionar en un local que cumpla con las normas de general aplicación previamente establecidas, y

e) Disponer de mobiliario, elementos de enseñanza y material didáctico mínimo adecuado al nivel y modalidad de la educación que pretenda impartir, conforme a normas de general aplicación, establecidas por ley.

Asimismo, dicho Ministerio reconocerá oficialmente a los establecimientos educacionales que impartan enseñanza parvularia en cualquiera de sus niveles, a solicitud de los mismos y siempre que reúnan los requisitos contemplados en el artículo 24 siguiente.

El Ministerio de Educación podrá encomendar a la Junta Nacional de Jardines Infantiles la certificación del cumplimiento de dichos requisitos.

Artículo 24°.- Los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos que impartan enseñanza parvularia, serán los siguientes:

- a) Tener un sostenedor que cumpla con los requisitos establecidos en el artículo 23 precedente y que no haya sido condenado a pena aflictiva;
- b) Tener un proyecto educativo que tenga como referente las Bases Curriculares de la Educación Parvularia elaboradas por el Ministerio de Educación;
- c) Contar con el personal idóneo y calificado;
- d) Disponer del mobiliario, equipamiento y material didáctico necesario, de acuerdo con los niveles de atención respecto de los cuales solicite reconocimiento, y
- e) Acreditar que el local en el cual funciona el establecimiento, cumple con las normas de general aplicación previamente establecidas.

Los requisitos contemplados en las letras c) y d), serán reglamentados mediante decreto supremo del Ministerio de Educación.

Artículo 25°.- El establecimiento educacional que opte al reconocimiento oficial deberá presentar al Secretario Regional Ministerial de Educación correspondiente, una solicitud acompañada de los antecedentes que acrediten el cumplimiento de los requisitos a que se refieren los artículos anteriores.

Si dicha solicitud no se resolviera dentro de los noventa días posteriores a su entrega, se tendrá por aprobada.

Si la solicitud fuere rechazada, se podrá reclamar ante el Ministro de Educación en un plazo de quince días contado desde la notificación del rechazo, el que resolverá dentro de los quince días siguientes.

Artículo 26°.- El reconocimiento oficial se hará por resolución del Secretario Regional Ministerial de Educación que corresponda, en la que se indicará, a lo menos, el nombre y dirección del establecimiento, la identificación del sostenedor o del representante legal, en su caso, y el nivel de enseñanza que imparta.

Obtenido el reconocimiento oficial, un establecimiento educacional sólo requerirá nueva autorización de acuerdo con los procedimientos descritos en los artículos 23 y 24, para crear un nivel o una modalidad educativa diferente.

Artículo 27°.- En caso de pérdida de alguno de los requisitos exigidos para ser reconocidos oficialmente o de incumplimiento de lo dispuesto en el artículo 20, y oído previamente el sostenedor o representante legal, el establecimiento educacional podrá ser sancionado con amonestación, multa o revocación del reconocimiento oficial, mediante resolución de la correspondiente Secretaría Regional Ministerial de Educación.

La Secretaría Regional Ministerial de Educación correspondiente será el organismo competente para sustanciar el procedimiento respectivo y aplicar las sanciones que procedan. Para ello, deberá ponderar las pruebas que se presenten en los descargos.

La multa no podrá ser inferior a un cinco por ciento ni exceder del cincuenta por ciento de una unidad de subvención educacional por alumno. De esta sanción podrá reclamarse ante el Subsecretario de Educación en un plazo de cinco días hábiles, contado desde la notificación de la resolución que ordena su aplicación.

De la sanción de revocación del reconocimiento oficial podrá apelarse ante el Ministro de Educación en un plazo de quince días hábiles, contado desde la fecha de notificación de la resolución que ordena su aplicación.

El Ministro de Educación o el Subsecretario, en su caso, tendrán un plazo de quince días hábiles para resolver.

Artículo 28°.- Tratándose de establecimientos educacionales que impartan enseñanza parvularia en cualquiera de sus niveles, la pérdida de alguno de los requisitos exigidos en el artículo 24° y sus reglamentos, se acreditará mediante un procedimiento administrativo sumario en donde deberá ser oído el sostenedor o representante legal del establecimiento.

El procedimiento podrá iniciarse de oficio por la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, o a solicitud de la Junta Nacional de Jardines Infantiles. Corresponderá a dicha Secretaría desarrollar el procedimiento sumario y aplicar al establecimiento de educación parvularia, según el caso, las siguientes sanciones, de acuerdo con la gravedad o reiteración de la infracción:

- a) Multa a beneficio fiscal de 3 a 20 unidades tributarias mensuales;
- b) Suspensión temporal del reconocimiento hasta por el plazo de 6 meses, y
- c) Pérdida del reconocimiento oficial.

De la resolución que dicte el Secretario Regional Ministerial de Educación, podrá apelarse ante el Subsecretario de Educación dentro del plazo de 15 días hábiles contado desde la notificación de dicha resolución.

Artículo 29°.- Los establecimientos reconocidos oficialmente certificarán las calificaciones anuales de cada alumno y, cuando proceda, el término de los estudios de enseñanza básica y media.

No obstante, la licencia de educación media será otorgada por el Ministerio de Educación.

Artículo 30°.- La licencia de educación media permitirá optar a la continuación de estudios de nivel superior, previo cumplimiento de los requisitos establecidos por ley o por las instituciones de educación superior.

Artículo 31°.- El Ministerio de Educación otorgará el título de técnico de nivel medio a los alumnos de los establecimientos de enseñanza media técnico profesional, cuya licencia será equivalente a la licencia de enseñanza media.

Artículo 32°.- No obstante lo dispuesto en los artículos precedentes, los establecimientos de educación de las Instituciones de la Defensa Nacional, que impartan enseñanza media, se registrarán en cuanto a su creación, funcionamiento y planes de estudio por sus respectivos reglamentos orgánicos y de funcionamiento y se relacionarán con el Estado a través del Ministerio de Defensa Nacional.

TITULO III

Reconocimiento Oficial del Estado a las
Instituciones de Educación Superior.

Párrafo 1°

Normas Generales

Artículo 33°.- El Estado reconocerá oficialmente a las siguientes instituciones de educación superior:

- a) Universidades;
- b) Institutos profesionales;
- c) Centros de formación técnica, y

d) Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos; Academias de Guerra y Politécnicas; Escuelas de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas; Escuela Técnica Aeronáutica de la Dirección General de Aeronáutica Civil; Academia de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile; Escuelas Matrices de Oficiales de las Fuerzas Armadas; Escuela de Carabineros y Escuela de Suboficiales de Carabineros de Chile, y Escuela de Investigaciones Policiales e Instituto Superior de la Policía de Investigaciones de Chile.

Artículo 34°.- Las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica estatales sólo podrán crearse por ley.

Las universidades que no tengan tal carácter, deberán crearse conforme a los procedimientos establecidos en esta ley, y serán siempre corporaciones de derecho privado, sin fines de lucro para el efecto de tener reconocimiento oficial.

Los institutos profesionales y centros de formación técnica de carácter privado podrán ser creados por cualquier persona natural o jurídica en conformidad a esta ley, debiendo organizarse siempre como personas jurídicas de derecho privado para el efecto de tener reconocimiento oficial.

Estas entidades no podrán tener otro objeto que la creación, organización y mantención de un instituto profesional o un centro de formación técnica, según el caso; todo ello sin perjuicio de la realización de otras actividades que contribuyan a la consecución de su objeto.

Los establecimientos de educación superior a que se refiere la letra d) del artículo precedente, se registrarán en cuanto a su creación, funcionamiento y planes de estudios, por sus respectivos reglamentos orgánicos y de funcionamiento y se relacionarán con el Estado a través del Ministerio de Defensa Nacional.

Artículo 35°.- Los establecimientos de educación superior reconocidos oficialmente otorgarán títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos, según corresponda.

Los centros de formación técnica sólo podrán otorgar el título de técnico de nivel superior.

Los institutos profesionales sólo podrán otorgar título profesionales de aquéllos que no requieran licenciatura, y títulos técnicos de nivel superior en las áreas en que otorgan los anteriores.

Las universidades podrán otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos en especial, de licenciado, magister y doctor.

Corresponderá exclusivamente a las universidades otorgar títulos profesionales respecto de los cuales la ley requiere haber obtenido previamente el grado de licenciado en las carreras que impartan.

No obstante, el otorgamiento del título profesional de abogado corresponde a la Corte Suprema de Justicia en conformidad a la ley.

Para los efectos de lo dispuesto en este artículo se entiende que:

El título de técnico de nivel superior es el que se otorga a un egresado de un centro de formación técnica o de un instituto profesional que ha aprobado un programa de estudios de una duración mínima de mil seiscientas clases, que le confiere la capacidad y conocimientos necesarios para desempeñarse en una especialidad de apoyo al nivel profesional.

El título profesional es el que se otorga a un egresado de un instituto profesional o de una universidad que ha aprobado un programa de estudios cuyo nivel y contenido le confieren una formación general y científica necesaria para un adecuado desempeño profesional.

El grado de licenciado es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada.

El grado de magister es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de magister se requiere tener grado de licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de licenciado.

El grado de doctor es el máximo que puede otorgar una universidad. Se confiere al alumno que ha obtenido un grado de licenciado o magister en la respectiva disciplina y que haya aprobado un programa superior de estudios y de investigación, y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales. En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de doctorado deberá contemplar necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, consistente en una investigación original, desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate.

Párrafo 2°

Del Consejo Superior de Educación y del Sistema de Licenciamiento.

Artículo 36°.- Créase el Consejo Superior de Educación, organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio que se relacionará con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación.

Se excluye a este organismo de la aplicación de las normas del Título II de la ley N° 18.575.

Dicho Consejo tendrá los siguientes integrantes:

a) El Ministro de Educación o el representante que éste designe.

Presidirá el Consejo el Ministro de Educación, en el caso que asista a las sesiones.

b) Un académico universitario designado por los rectores de las universidades estatales chilenas, en reunión convocada por el rector de la universidad más antigua;

c) Un académico, designado por las universidades privadas que gocen de autonomía académica, en reunión convocada por el rector de la universidad privada más antigua;

d) Un académico designado por los rectores de los institutos profesionales chilenos que gocen de autonomía académica, en reunión convocada por el rector del instituto más antiguo;

e) Dos representantes de las Academias del Instituto de Chile, elegidos por dicho organismo de entre sus miembros;

f) Un académico designado por la Excma. Corte Suprema de Justicia;

g) Un académico designado conjuntamente por el Consejo Superior de Ciencias y el Consejo Superior de Desarrollo Tecnológico. La designación de este representante se hará en forma alternada, en el orden indicado;

h) Un académico designado por los Comandantes en Jefe de las Fuerzas Armadas y el General Director de Carabineros de Chile;

i) El Secretario Ejecutivo, que tendrá sólo derecho a voz.

Los académicos deberán tener la jerarquía de profesores titulares o su equivalente.

El Consejo designará de entre los consejeros señalados en las letras b), c), d), e), f), g) y h) que sean académicos universitarios, un Vicepresidente que presidirá el Consejo en caso de ausencia del Ministro de Educación.

Permanecerá en esa calidad por un período de dos años o por el tiempo que le reste como consejero y no podrá ser reelegido.

Los miembros del Consejo durarán cuatro años en sus cargos, y podrán ser designados nuevamente por una sola vez.

Para sesionar el Consejo requerirá de la mayoría absoluta de sus miembros y sus acuerdos se adoptarán por mayoría absoluta de sus miembros presentes.

Los consejeros tendrán derecho a gozar de una dieta por sesión que asistan, que podrá ascender hasta 2 U.T.M., con un máximo de 25 U.T.M. por mes. Esta asignación será compatible con toda otra remuneración de carácter público.

Artículo 37°.- El Secretario Ejecutivo será su ministro de fe y deberá cumplir los acuerdos del Consejo pudiendo, para estos efectos, celebrar los actos y contratos que sean necesarios.

Artículo 38°.- El Consejo tendrá una Secretaría Técnica que realizará las tareas que este organismo le encomiende para el cumplimiento de sus atribuciones.

El Secretario Ejecutivo del Consejo dirigirá la Secretaría Técnica.

Artículo 39°.- La Secretaría Técnica tendrá una planta de personal compuesta por un Secretario Ejecutivo, cuatro profesionales, dos administrativos y un auxiliar.

El personal se registrará por el derecho laboral común y sus remuneraciones serán equivalentes, respectivamente, a los grados de la Escala Única de Sueldos de la Administración Pública que se indican: a las del Grado 3° Directivo Profesional, la del Secretario Ejecutivo; al Grado 4° Profesional, la de dos profesionales; al Grado 5° Profesional los otros dos profesionales; al Grado 14° no Profesional, los dos administrativos y al Grado 19° no Profesional, el auxiliar.

Corresponderá al Secretario Ejecutivo proveer el resto de los cargos de la planta del personal. El Secretario Ejecutivo estará facultado asimismo, para designar personal adicional a contrata asimilado a un grado de la planta o a honorarios, cuando las funciones del Consejo lo requieran.

Artículo 40°.- El patrimonio del Consejo estará formado por:

- a) Los fondos que la Ley de Presupuestos u otras leyes especiales le otorguen;
- b) Los aranceles que perciba de acuerdo a esta ley;
- c) Los bienes que el Consejo adquiera a cualquier título y las rentas provenientes de éstos;
- d) Los ingresos que perciba por prestación de servicios, y
- e) Las donaciones o cualquier tipo de ingresos que reciba de personas naturales o jurídicas. Estas donaciones o ingresos, estarán exentos de toda contribución o impuesto de cualquier naturaleza y las donaciones quedarán exentas del trámite de insinuación.

Artículo 41°.- Corresponderán al Consejo Superior de Educación las siguientes atribuciones:

- a) Pronunciarse sobre los proyectos institucionales que presenten las distintas universidades e institutos profesionales para los efectos de su reconocimiento oficial;
- b) Verificar progresivamente el desarrollo de los proyectos institucionales de conformidad a las normas de acreditación establecidas en esta ley;
- c) Establecer sistemas de examinación selectiva para las instituciones de educación sometidas a procesos de acreditación, salvo que el Consejo declare exentas determinadas carreras.

Dicha exención no procederá respecto de aquellas carreras cuyos títulos profesionales requieren haber obtenido previamente a su otorgamiento el grado de licenciado.

Esta examinación tendrá por objeto evaluar el cumplimiento de los planes y programas de estudio y el rendimiento de los alumnos;

- d) Recomendar al Ministro de Educación la aplicación de sanciones a las entidades en proceso de acreditación;
- e) Informar al Ministerio de Educación respecto de las materias establecidas en los artículos 20 y 21 de esta ley, en el plazo máximo de sesenta días contados desde la recepción de la solicitud por parte del Ministerio. Si el Consejo no se pronunciare dentro de dicho plazo, se entenderá cumplido el trámite respectivo;
- f) Servir como órgano consultivo del Ministerio de Educación en las materias relacionadas con la presente ley.
- g) Designar al Secretario Ejecutivo, el que permanecerá en el cargo mientras cuente con la confianza del Consejo;
- h) Designar comisiones ad-hoc en todos aquellos casos en que sea necesaria la asesoría de expertos en materias especiales o sobre aquellas en que por su trascendencia se encuentre involucrada la fe pública;
- i) Encomendar la ejecución de acciones o servicios a personas o instituciones públicas o privadas, para el debido cumplimiento de sus funciones;
- j) Dar cumplimiento a lo dispuesto en el inciso segundo del artículo 43;
- k) Desarrollar toda otra actividad que diga relación con sus objetivos, y
- l) Establecer su reglamento interno de funcionamiento.

Artículo 42°.- Anualmente, se fijarán por acuerdo del Consejo Superior de Educación los montos de los aranceles que cobrará el Consejo por la acreditación, los que tendrán los siguientes valores mínimos y máximos:

Mínimo Máximo

- Análisis del 30 U.T.M. 80 U.T.M.
 proyecto de
 desarrollo
 institucional
 por el proyecto
 global:

y, adicionalmente, 15 U.T.M. 30 U.T.M.
por cada carrera.

- Verificación
del avance del
proyecto
valor anual: 50 U.T.M. 100 U.T.M.

y adicionalmente,
por alumno. 5% U.T.M. 10% U.T.M.

y, por la
examinación de
cada alumno. 5% U.T.M. 10% U.T.M.

Los aranceles fijados en este artículo podrán pagarse hasta en diez mensualidades.

Dichos aranceles constituirán ingresos propios del Consejo Superior de Educación.

Artículo 43°.- La acreditación comprende la aprobación del proyecto institucional y el proceso que permite evaluar el avance y concreción del proyecto educativo de la nueva entidad, a través de variables significativas de su desarrollo, tales como docentes, didácticas, técnico-pedagógicas, programas de estudios, físicos y de infraestructura, así como los recursos económicos y financieros necesarios para otorgar los grados académicos y los títulos profesionales de que se trate.

La acreditación se realizará por el Consejo Superior de Educación.

Las universidades e institutos profesionales que hayan obtenido su total autonomía podrán voluntariamente entregar al Consejo los antecedentes necesarios para los efectos de proporcionar una adecuada información a los usuarios del sistema.

Artículo 44°.- Las nuevas entidades de enseñanza superior deberán presentar al Consejo Superior de Educación un proyecto de desarrollo institucional, conforme a lo señalado en el inciso primero del artículo anterior.

Este Consejo deberá pronunciarse sobre dicho proyecto en un plazo máximo de noventa días contado desde su recepción, aprobándolo o formulándole observaciones. Si no se pronunciare dentro de dicho plazo, se considerará aprobado el proyecto.

Si formulare observaciones, las entidades de enseñanza superior tendrán un plazo de sesenta días, contado desde la notificación de éstas, para conformar su proyecto a dichas observaciones. Si así no lo hicieren, el proyecto se tendrá por no presentado.

El Consejo Superior de Educación tendrá un plazo de sesenta días contado desde la fecha de la respuesta a las observaciones, para pronunciarse sobre ellas. Si no lo hiciere, se aplicará lo señalado en el inciso segundo de este artículo.

El Consejo Superior de Educación deberá certificar la aprobación o rechazo del proyecto, enviando copia al Ministerio de Educación.

Artículo 45°.- El Consejo Superior de Educación verificará el desarrollo del proyecto institucional aprobado. Dicho Consejo comprobará el cumplimiento del proyecto durante un período de seis años.

Para estos efectos, el Consejo, anualmente, deberá emitir un informe del estado de avance del proyecto, haciendo las observaciones fundadas que le merezca su desarrollo y fijando plazos para subsanarlas. Sin perjuicio de lo anterior, hará evaluaciones parciales y requerirá las informaciones pertinentes.

Además, el Consejo deberá someter a exámenes selectivos determinadas asignaturas o cursos de las carreras impartidas por los establecimientos sometidos a acreditación.

Se entenderá que la examinación es favorable cuando más del cincuenta por ciento de los alumnos examinados aprueban las correspondientes asignaturas.

En el caso que las observaciones no se subsanen oportunamente, el Consejo someterá, por el período que determine, la examinación total de la carrera o dispondrá la suspensión de ingreso de nuevos alumnos a todas o a algunas de sus carreras. Si las situaciones representadas se reiteran, podrá solicitar al Ministerio de Educación la cancelación de la personalidad jurídica y la revocación del reconocimiento oficial.

Artículo 46°.- Las universidades e institutos profesionales que, al cabo de seis años de acreditación hubieren desarrollado su proyecto satisfactoriamente a juicio del Consejo, alcanzarán su plena autonomía y podrán otorgar toda clase de títulos y grados académicos en forma independiente, lo que deberá certificarse por el Consejo.

En caso contrario, podrá ampliar el período de acreditación hasta por cinco años, pudiendo disponer la suspensión del ingreso de nuevos alumnos. Si transcurrido el nuevo plazo, la entidad de enseñanza superior no diere cumplimiento a los requerimientos del Consejo, éste deberá solicitar al Ministerio de Educación la revocación del reconocimiento oficial y cancelación de la personalidad jurídica.

Artículo 47°.- Durante el período de acreditación las universidades e institutos profesionales deberán seguir el mismo procedimiento inicial respecto de otros grados de licenciado o de títulos profesionales que deseen otorgar.

Párrafo 3°

Del Reconocimiento Oficial de las Universidades.

Artículo 48°.- Las universidades que no sean creadas por ley, deberán constituirse por escritura pública o por instrumento privado reducido a escritura pública, la que debe contener el acta de constitución de la entidad y los estatutos por los cuales han de regirse.

Artículo 49°.- Los estatutos de las universidades deberán contemplar en todo caso, lo siguiente:

- a) Individualización de sus organizadores;
- b) Indicación precisa del nombre y domicilio de la entidad;
- c) Fines que se propone;
- d) Medios económicos y financieros de que dispone para su realización. Esto último deberá acreditarse ante el Consejo Superior de Educación;
- e) Disposiciones que establezcan la estructura de la entidad, quiénes la integrarán, sus atribuciones y duración de los respectivos cargos. La forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos, tanto en los órganos encargados de la gestión y dirección de ella, como en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas;
- f) Los títulos profesionales y grados académicos de licenciado que otorgará inicialmente, y
- g) Disposiciones relativas a modificación de estatutos y a su disolución.

Artículo 50°.- Las universidades gozarán de personalidad jurídica por el solo hecho de depositar en el Ministerio de Educación una copia debidamente autorizada, del instrumento constitutivo a que se refiere el artículo 48, el cual deberá inscribirse con su número respectivo en un registro que dicha Secretaría de Estado llevará al efecto, acompañado de copia del proyecto correspondiente.

En dicho registro se anotará también la disolución y la cancelación de la personalidad jurídica de la universidad cuando procediere.

En archivo separado se mantendrá copia de los estatutos y sus modificaciones.

El registro a que se refiere este artículo se entenderá practicado desde el momento del depósito del instrumento constitutivo para cuyo efecto el Ministerio debe autorizar una copia en la cual se acredita fecha del depósito y la inserción en la misma del respectivo número del registro.

Artículo 51°.- El Ministerio de Educación no podrá negar el registro de una universidad. Sin embargo dentro del plazo de noventa días contado desde la fecha del depósito, el Ministerio podrá objetar la constitución de la universidad si no se da cumplimiento a algún requisito exigido para su constitución o si los estatutos no se ajustaren a lo prescrito en la ley.

La universidad deberá subsanar los defectos de constitución o conformar sus estatutos a las observaciones formuladas por el Ministerio de Educación dentro del plazo de sesenta días, contado desde la fecha en que le fueron notificadas las objeciones.

Vencido este plazo sin que la universidad haya procedido a subsanar satisfactoriamente los reparos, el Ministerio mediante resolución fundada, cancelará la personalidad jurídica a la universidad, ordenando sea eliminada del registro respectivo.

Artículo 52°.- Procederá asimismo, la cancelación de la personalidad jurídica y la eliminación del registro correspondiente, si transcurrido el plazo de un año contado desde la fecha de obtención de la personalidad jurídica, la nueva universidad no ha dado cumplimiento, por hechos que le sean imputables, a los requisitos exigidos por esta ley para obtener su reconocimiento oficial.

Artículo 53°.- Las modificaciones de los estatutos, aprobadas con el quórum y requisitos que éstos establezcan y reducidas a escritura pública, deberán registrarse en el Ministerio de Educación dentro del plazo de treinta días contado desde la fecha de la escritura pública de modificación respectiva, aplicándose, además, en lo que sea pertinente, lo dispuesto en los artículos 48 y 51, de la presente ley orgánica.

Artículo 54°.- Las nuevas universidades se entenderán reconocidas oficialmente una vez cumplidos los siguientes requisitos:

- a) Estar constituidas como persona jurídica de acuerdo con lo dispuesto en los artículos anteriores, lo que deberá certificarse por el Ministerio de Educación;
- b) Contar con los recursos docentes, didácticos, económicos, financieros y físicos necesarios para ofrecer el o los grados académicos y el o los títulos profesionales que pretende otorgar, certificado por el Consejo Superior de Educación, y
- c) Contar con el certificado del Consejo Superior de Educación en que conste que dicho organismo ha aprobado el respectivo proyecto institucional y sus programas correspondientes y que llevará a efecto la verificación progresiva de su desarrollo institucional.

Artículo 55°.- Una vez certificado el cumplimiento de los requisitos establecidos para la obtención del reconocimiento oficial, el Ministerio de Educación dentro del plazo de treinta días contado desde la fecha de recepción de los antecedentes requeridos, deberá dictar el decreto de reconocimiento oficial.

Las universidades sólo podrán iniciar sus actividades docentes una vez obtenido reconocimiento oficial.

Artículo 56°.- Las nuevas universidades deberán iniciar sus actividades docentes ofreciendo a lo menos uno de los títulos que, en conformidad a esta ley, requieren haber obtenido previamente a su otorgamiento, el grado académico de licenciado en una disciplina determinada. Podrán además, por cada uno de los títulos referidos, ofrecer otras carreras, siempre que estén en el área del conocimiento de los anteriores y cuyo nivel, a lo menos, sea equivalente a un grado de licenciado.

En el caso que el título ofrecido, sea el de profesor, deberán las nuevas universidades otorgar a lo menos uno de educación básica y otro de educación media.

Los títulos profesionales que requieren haber obtenido el grado de licenciado a que se refiere el inciso primero son los siguientes:

a) Título de Abogado:

Licenciado en Ciencias
Jurídicas;

b) Título de Arquitecto:

Licenciado en Arquitectura;

c) Título de Bioquímico:

Licenciado en Bioquímica;

d) Título de Cirujano Dentista:

Licenciado en Odontología;

e) Título de Ingeniero Agrónomo:

Licenciado en Agronomía;

f) Título de Ingeniero Civil:

Licenciado en Ciencias de la Ingeniería;

g) Título de Ingeniero Comercial:

Licenciado en Ciencias Económicas o Licenciado en Ciencias en la Administración de Empresas;

h) Título de Ingeniero Forestal:

Licenciado en Ingeniería Forestal;

i) Título de Médico Cirujano:

Licenciado en Medicina;

j) Título de Médico Veterinario:

Licenciado en Medicina Veterinaria;

k) Título de Psicólogo:

Licenciado en Psicología;

l) Título de Químico Farmacéutico:

Licenciado en Farmacia;

m) Título de Profesor de Educación Básica:

Licenciado en Educación;

n) Título de Profesor de Educación Media en las asignaturas científico-humanísticas:

Licenciado en Educación;

ñ) Título de Profesor de Educación Diferencial:

Licenciado en Educación;

o) Título de Educador de Párvulos:

Licenciado en Educación;

p) Título de Periodista:

Licenciado en Comunicación Social, y

q) Título de Trabajador Social o Asistente Social:

Licenciado en Trabajo Social o en Servicio Social, respectivamente.

Artículo 57°.- Por decreto supremo fundado del Ministerio de Educación, previo informe del Consejo Superior de Educación, y escuchada la entidad afectada, se cancelará la personalidad jurídica y revocará el reconocimiento oficial a una universidad, en los siguientes casos:

a) Si ella no cumple con sus objetivos estatutarios;

b) Si realizare actividades contrarias a la moral, al orden público, a las buenas costumbres y a la seguridad nacional;

c) Si incurriere en infracciones graves a sus estatutos;

d) Si dejare de otorgar títulos profesionales de aquellos que requieren haber obtenido previamente el grado de licenciado.

En la fundamentación del decreto respectivo deberá dejarse constancia de la causal que originó la cancelación de la personalidad jurídica y la revocación del reconocimiento oficial.

Artículo 58°.- La sanción de cancelación de la personalidad jurídica implica la revocación del reconocimiento oficial.

Artículo 59°.- La universidad se disolverá en la forma establecida en sus estatutos, sin perjuicio de la decisión de la autoridad competente que ordene la cancelación de su personalidad jurídica.

Párrafo 4°

Del Reconocimiento Oficial de los institutos profesionales.

Artículo 60°.- Los institutos profesionales que no sean creados por ley deberán organizarse como personas jurídicas de derecho privado, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 34 inciso segundo de esta ley.

Los instrumentos constitutivos de las personas jurídicas organizadoras de institutos profesionales deberán contemplar en todo caso lo siguiente:

- a) Individualización de sus organizadores;
- b) Indicación precisa del nombre y domicilio de la entidad;
- c) Fines que se propone;
- d) Medios económicos y financieros de que dispone para la realización de sus objetivos. Esto último deberá acreditarse ante el Consejo Superior de Educación;
- e) Disposiciones que establezcan la estructura de la entidad, quiénes la integran, sus atribuciones y duración de los respectivos cargos. La forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos tanto en los órganos encargados de la gestión o dirección de ella, como en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas, y
- f) Disposiciones relativas a la disolución de la entidad y a la modificación de la escritura social.

Artículo 61°.- Los institutos profesionales para solicitar el reconocimiento oficial deberán entregar al Ministerio de Educación una copia debidamente autorizada del instrumento constitutivo de la persona jurídica organizadora. El Ministerio inscribirá al instituto en un registro que llevará al efecto.

En dicho registro se anotarán también las modificaciones al instrumento constitutivo, la disolución y la revocación del reconocimiento oficial del instituto profesional, cuando procediere.

En archivo separado se mantendrá copia de los instrumentos constitutivos y de sus estatutos.

El registro a que se refiere este artículo se entenderá practicado desde el momento de la entrega del instrumento constitutivo, para cuyo efecto el Ministerio debe autorizar una copia en la cual se acredita dicha fecha con el número del registro respectivo.

Artículo 62°.- El Ministerio no podrá negar el registro de un instituto profesional. Sin embargo, dentro del plazo de noventa días, contado desde la fecha del registro, el Ministerio podrá objetar el instrumento constitutivo si no se ajustare a lo prescrito por la ley.

El instituto deberá conformar su instrumento constitutivo a las observaciones formuladas por el Ministerio de Educación dentro del plazo de sesenta días contado desde la fecha en que le fueron notificadas las objeciones.

Vencido este plazo sin que el instituto haya procedido a subsanar satisfactoriamente los reparos, el Ministerio mediante resolución fundada, ordenará su eliminación del registro respectivo.

Artículo 63°.- Procederá asimismo, la eliminación del registro, si transcurrido el plazo de un año desde la fecha de la inscripción, el nuevo instituto no ha dado cumplimiento, por hechos que le sean imputables, a los requisitos exigidos por esta ley para obtener el reconocimiento oficial.

Artículo 64°.- Las modificaciones del instrumento constitutivo deberán entregarse al Ministerio de Educación para su registro dentro del plazo de treinta días contado desde la

fecha de la escritura pública de modificación respectiva, aplicándose en los demás lo que sea pertinente de los artículos 61 y 62 de la presente ley orgánica.

Artículo 65°.- Los institutos profesionales se entenderán reconocidos oficialmente una vez que hubieren cumplido los siguientes requisitos:

- a) Estar inscritos en el Registro de Institutos Profesionales según lo establece el artículo 61;
- b) Contar con los recursos docentes, didácticos, económicos, financieros y físicos necesarios para cumplir sus fines, debidamente certificado por el Consejo Superior de Educación, y
- c) Contar con el certificado del Consejo Superior de Educación en que conste que dicho organismo ha aprobado el respectivo proyecto institucional y los correspondientes programas y que llevará a efecto la verificación progresiva de su desarrollo institucional.

Artículo 66°.- El Ministerio de Educación deberá, en un plazo de treinta días contado desde la recepción de los antecedentes requeridos, dictar el decreto de reconocimiento oficial o de rechazo. Si no lo hiciere, se entenderá que el instituto se encuentra reconocido oficialmente.

Los institutos profesionales sólo podrán iniciar sus actividades docentes una vez obtenido su reconocimiento oficial.

Artículo 67°.- Por decreto supremo fundado del Ministerio de Educación previo informe del Consejo Superior de Educación y escuchada la entidad afectada, se podrá revocar el reconocimiento oficial en los siguientes casos:

- a) Si la institución no cumple sus fines;
- b) Si realizare actividades contrarias a la moral, al orden público, a las buenas costumbres y a la seguridad nacional;

- c) Si incurriere en infracciones graves a lo establecido en su escritura social o en su reglamento académico, y
- d) Si dejare de otorgar títulos profesionales.

En la fundamentación del decreto respectivo deberá dejarse constancia de la causal que originó la revocación del reconocimiento oficial.

Los institutos profesionales se disolverán en la forma establecida en sus estatutos, sin perjuicio de lo establecido precedentemente.

Párrafo 5°

Del Reconocimiento Oficial de los Centros de Formación Técnica.

Artículo 68°.- Los centros de formación técnica que no sean creados por ley deberán organizarse como personas jurídicas de derecho privado, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 34 inciso segundo de esta ley.

Los instrumentos constitutivos de las personas jurídicas organizadoras de centros de formación técnica deberán contemplar en todo caso lo siguiente:

- a) Individualización de sus organizadores;
- b) Indicación precisa del nombre y domicilio de la entidad;
- c) Fines que se propone;
- d) Medios económicos y financieros de que dispone para la realización de sus objetivos. Esto último deberá acreditarse ante el Ministerio de Educación;
- e) Disposiciones que establezcan la estructura de la entidad, quiénes la integran, sus atribuciones y duración de los respectivos cargos. La forma de gobierno de la nueva entidad deberá excluir la participación con derecho a voto de los alumnos y de los funcionarios administrativos tanto en los órganos encargados de la gestión o dirección de ella, como en la elección de las autoridades unipersonales o colegiadas, y

f) Disposiciones relativas a la disolución de la entidad y a la modificación de la escritura social.

Artículo 69°.- Los centros de formación técnica para poder solicitar el reconocimiento oficial deberán entregar al Ministerio de Educación una copia del instrumento constitutivo debidamente autorizado y un proyecto de desarrollo institucional que incluya: los recursos docentes técnico-pedagógicos, didácticos, económicos, financieros y físicos necesarios para entregar los títulos de técnicos de nivel superior de que se trate.

El Ministerio de Educación con el solo mérito de los antecedentes mencionados inscribirá al centro de formación técnica en un registro que llevará al efecto.

En dicho registro se anotarán también las modificaciones, la disolución y la revocación del reconocimiento oficial del centro de formación técnica, cuando correspondiere.

En archivo separado se mantendrá copia del instrumento constitutivo y de sus modificaciones y del proyecto institucional y sus reformas.

El registro a que se refiere este artículo, se entenderá practicado desde el momento de la entrega del instrumento constitutivo, para cuyo efecto, el Ministerio deberá autorizar una copia en la cual se acredita la fecha con el número del registro respectivo.

Artículo 70°.- El Ministerio no podrá negar el registro de un centro de formación técnica. Sin embargo, dentro del plazo de noventa días contado desde la fecha del registro, el Ministerio podrá objetar el instrumento constitutivo si éste no se ajustare a lo prescrito por la ley, y como asimismo formular observaciones al proyecto institucional.

El centro de formación técnica deberá conformar su instrumento constitutivo y su proyecto institucional a las observaciones formuladas por el Ministerio dentro del plazo de noventa días, contado desde la fecha en que le fueron notificadas las objeciones.

Vencido este plazo sin que el centro haya procedido a subsanar satisfactoriamente los reparos, el Ministerio mediante resolución fundada, ordenará su eliminación del registro respectivo.

Artículo 71°.- Una vez cumplidos todos los requisitos anteriores el Ministerio de Educación, dentro del plazo de treinta días contado desde la fecha de recepción de los antecedentes requeridos, deberá dictar el decreto de reconocimiento oficial. Transcurrido este plazo sin que se dictare el decreto correspondiente, se entenderá que el centro se encuentra reconocido oficialmente.

Artículo 72°.- El centro de formación técnica sólo podrá iniciar sus actividades docentes una vez obtenido el reconocimiento oficial.

Artículo 73°.- El Ministerio de Educación verificará el desarrollo del proyecto institucional del centro de formación técnica, por un período de seis años.

Los centros de formación técnica que al cabo de seis años de acreditación ante el Ministerio hubieren desarrollado su proyecto satisfactoriamente, alcanzarán su plena autonomía y podrán otorgar toda clase de títulos de técnicos de nivel superior, en forma independiente.

En caso contrario el Ministerio podrá ampliar el período de acreditación hasta por cinco años, pudiendo disponer la suspensión de ingreso de alumnos a algunas o todas de sus carreras. Si transcurrido el nuevo plazo el centro no diere cumplimiento a un requerimiento del Ministerio, éste podrá revocar el reconocimiento oficial.

Durante el período de acreditación a que se refieren los incisos anteriores, la apertura de sedes, la creación de otras carreras, o las modificaciones a su instrumento constitutivo, a sus reglamentos general y académico, a sus carreras y programas y sus correspondientes títulos, seguirán el mismo procedimiento establecido para su iniciación de actividades.

Artículo 74°.- Por decreto supremo fundado del Ministerio de Educación, escuchada la entidad afectada, se podrá revocar el reconocimiento oficial en los siguientes casos:

- a) Si la institución no cumple sus fines;
- b) Si el Ministerio de Educación así lo dispone de acuerdo al artículo anterior;
- c) Si realizare actividades contrarias a la moral, al orden público, a las buenas costumbres y a la seguridad nacional;
- d) Si incurriere en infracciones graves a lo establecido en su escritura social o en su reglamento académico, y
- e) Si dejare de otorgar títulos de técnico de nivel superior.

En la fundamentación del decreto respectivo deberá dejarse constancia de la causal que originó la revocación del reconocimiento oficial.

Los centros de formación técnica se disolverán en la forma establecida en sus estatutos, sin perjuicio de lo establecido precedentemente.

Párrafo 6°

Artículo 75°.- Los establecimientos de educación superior de las Fuerzas Armadas, de la Dirección General de Aeronáutica Civil, de Carabineros y de la Policía de Investigaciones de Chile desarrollan actividades docentes, de investigación y extensión de nivel superior, cuyo objetivo fundamental es formar profesionales y técnicos con los conocimientos necesarios para el cumplimiento de las funciones que les encomienda el artículo 101 de la Constitución Política.

La Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos desarrolla actividades de docencia, investigación y extensión, destinadas a incrementar los conocimientos en materias de defensa y seguridad del personal de las Fuerzas Armadas, de las Fuerzas de Orden y Seguridad Pública, de la Administración del Estado y del sector privado.

Artículo 76°.- Las Academias de Guerra de las Fuerzas Armadas, las Academias Politécnicas Militar, Naval y Aeronáutica, la Escuela Técnica de la Dirección General de Aeronáutica Civil, la Academia de Ciencias Policiales de Carabineros de Chile y el Instituto Superior de la Policía de Investigaciones de Chile podrán otorgar, además de títulos profesionales, toda clase de grados académicos. En especial, podrán otorgar los grados de licenciado, magister y doctor en los ámbitos inherentes a sus respectivos quehaceres profesionales.

La Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos podrá también otorgar toda clase de grados académicos.

Asimismo, la Escuela Militar, la Escuela Naval, la Escuela de Aviación, la Escuela de Carabineros y la Escuela de Investigaciones Policiales, en lo que corresponda a estudios superiores, podrán otorgar títulos profesionales propios de la especificidad de su función militar o policial, según sea el caso, de acuerdo con la naturaleza de la enseñanza impartida y en el ámbito de su competencia.

Estos títulos profesionales y grados académicos serán equivalentes, para todos los efectos legales, a los de similares características que otorguen las otras instituciones de educación reconocidas por el Estado, como universidades e institutos profesionales.

Artículo 77°.- Las Escuelas de Armas y Especialidades de las Fuerzas Armadas, la Escuela Técnica Aeronáutica de la Dirección General de Aeronáutica Civil y la Escuela de Suboficiales de Carabineros podrán otorgar títulos técnicos de nivel superior según corresponda a la naturaleza de la enseñanza impartida y en el ámbito de su competencia.

Estos títulos técnicos de nivel superior de los establecimientos de educación superior, referidos en el inciso anterior, serán equivalentes a los de similar carácter conferidos por los demás establecimientos de educación superior y reconocidos como tales para todos los efectos legales.

TITULO IV

Normas Finales

Artículo 78°.- Los establecimientos educacionales de los niveles básico, común y especial, y media humanístico-científica y técnico profesional declarados cooperadores de la función educacional del Estado se considerarán de pleno derecho reconocidos oficialmente para los efectos de esta ley.

Artículo 79°.- Se entiende por autonomía el derecho de cada establecimiento de educación superior a regirse por sí mismo, de conformidad con lo establecido en sus estatutos en todo lo concerniente al cumplimiento de sus finalidades y comprende la autonomía académica, económica y administrativa.

La autonomía académica incluye la potestad de las entidades de educación superior para decidir por sí mismas la forma como se cumplan sus funciones de docencia, investigación y extensión y la fijación de sus planes y programas de estudio.

La autonomía económica permite a dichos establecimientos disponer de sus recursos para satisfacer los fines que le son propios de acuerdo con sus estatutos y las leyes.

La autonomía administrativa faculta a cada establecimiento de educación superior para organizar su funcionamiento de la manera que estime más adecuada de conformidad con sus estatutos y las leyes.

Artículo 80°.- La libertad académica incluye la facultad de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, cumpliendo los requisitos establecidos por la ley, y la de buscar y enseñar la verdad conforme con los cánones de la razón y los métodos de la ciencia.

Artículo 81°.- La autonomía y la libertad académica no autoriza a las entidades de educación superior para amparar ni fomentar acciones o conductas incompatibles con el orden jurídico ni permite actividades orientadas a propagar, directa o indirectamente, tendencia político partidista alguna.

Estas prerrogativas, por su esencia misma, excluyen el adoctrinamiento ideológico político, entendiéndose por tal la enseñanza y difusión que excedan los comunes términos de la información objetiva y de la discusión razonada, en las que se señalan las ventajas y las objeciones más conocidas a sistemas, doctrinas o puntos de vista.

Artículo 82°.- Los recintos y lugares que ocupen las entidades de educación superior en la realización de sus funciones no podrán ser destinados ni utilizados para actos tendientes a propagar o ejecutar actividades perturbadoras para sus labores.

Corresponderá a las autoridades respectivas velar por el estricto cumplimiento de lo dispuesto en el inciso anterior y arbitrar las medidas necesarias para evitar la utilización de dichos recintos y lugares para actividades prohibidas en el inciso precedente.

Artículo 83°.- Los establecimientos de educación superior establecerán en sus respectivos estatutos los mecanismos que resguarden debidamente los principios a que se hace referencia en los artículos anteriores.

Artículo 84°.- Las universidades existentes al 31 de diciembre de 1980 y las universidades e institutos profesionales que se derivaron de ellas y las sucesoras de algunas de ellas, mantendrán su carácter de tales y conservarán su plena autonomía.

Artículo 85°.- Las universidades e institutos profesionales creados y organizados en virtud de las normas contenidas en los decretos con fuerza de ley N° 1 de 1980 y N° 5 de 1981, del Ministerio de Educación Pública, se considerarán de pleno derecho reconocidos oficialmente.

Las universidades e institutos profesionales que a la fecha de publicación de esta ley hubieren obtenido su autonomía de acuerdo a la legislación vigente la mantendrán de pleno derecho.

Artículo 86°.- Las universidades e institutos profesionales que a la fecha de publicación de esta ley se encuentren afectos al sistema de examinación podrán optar por el sistema de acreditación establecido en la presente ley o mantenerse en las condiciones de examinación actualmente vigentes.

En todo caso, si las entidades referidas en el inciso anterior optaren por la acreditación, sólo deberán cumplir las normas sobre verificación progresiva del desarrollo de su proyecto institucional ante el Consejo Superior de Educación.

Si dichas entidades tienen un período de actividades docentes igual o inferior a seis años, se les considerará, para los efectos de la verificación de su proyecto, el tiempo transcurrido desde que iniciaron sus actividades.

Artículo 87°.- Los centros de formación técnica creados y organizados en virtud de las normas contenidas en el decreto con fuerza de ley N° 24 de 1981, del Ministerio de Educación Pública, se considerarán de pleno derecho reconocidos oficialmente para los efectos de esta ley.

Los centros de formación técnica, que se hayan creado de acuerdo al decreto con fuerza de ley N° 24, de 1981, que tengan un período de actividades docentes igual o inferior a seis años se les considerará para efectos de la verificación de su proyecto por el Ministerio de Educación, el tiempo transcurrido desde que iniciaron sus actividades.

Artículo 88°.- Las universidades estatales existentes al 31 de diciembre de 1981 y las instituciones de educación superior, derivadas de éstas o sus sucesoras, conservarán su naturaleza de entidades autónomas con personalidad jurídica y con patrimonio propio.

Estas entidades se regirán por las disposiciones del Título III de esta ley en lo que les fueran aplicables, por las leyes que hagan referencia a ellas, por sus respectivos estatutos y reglamentos en cuanto no sean contrarias a éstas y, supletoriamente, por las normas de derecho privado.

En materias académicas, económicas y administrativas estas universidades e institutos profesionales gozarán de plena autonomía.

Los estatutos, ordenanzas y reglamentos, decretos y resoluciones de las entidades a que se refiere este artículo referente a los académicos se entenderán modificados de pleno derecho, en todo lo que fueren contrarias a las disposiciones de esta ley y de la ley N° 18.575, y se considerarán estatutos de carácter especial para los efectos establecidos en el artículo 43, inciso segundo de la ley N° 18.575 y 162 de la ley N° 18.834, cuyo texto refundido, coordinado y sistematizado ha sido fijado por el DFL N° 29 del 2004, Ministerio de Hacienda.

Las adecuaciones necesarias para el cumplimiento de lo dispuesto en el inciso primero, se efectuarán por la autoridad, previo acuerdo del organismo colegiado superior de la respectiva entidad.

Artículo 89°.- Las instituciones de enseñanza superior que reciban aporte fiscal deberán enviar, anualmente, al Ministerio de Educación la memoria explicativa de sus actividades y su balance.

Las instituciones de educación superior de carácter privado que cuenten con aporte fiscal deberán rendir cuenta al Ministerio de Educación sólo respecto de los fondos fiscales que hubieren recibido.

Artículo 90°.- Los objetivos y contenidos mínimos a que se refiere el inciso primero del artículo 20, se establecerán a partir del 1° de enero de 1991.

ARTICULOS TRANSITORIOS

Artículo 1º.- Los institutos profesionales y los centros de formación técnica, creados en virtud de lo dispuesto en el decreto con fuerza de ley N° 5 y N° 24, de 1981 respectivamente, deberán ajustarse a lo prescrito en el artículo 34, inciso segundo de esta ley, en un plazo de dos años.

Artículo 2º.- Las universidades e institutos profesionales creados y organizados en virtud de las normas contenidas en los decretos con fuerza de ley N° 1 de 1980 y N° 5 de 1981, del Ministerio de Educación Pública que no opten por el sistema de acreditación establecido en la presente ley continuarán rigiéndose por las normas que le son actualmente aplicables y obtendrán su plena autonomía una vez cumplidas las exigencias allí establecidas y podrán otorgar independientemente toda clase de títulos profesionales y grados académicos.

El Ministerio de Educación podrá encargar a una determinada entidad examinadora o a una comisión especial, la realización de las actividades de examinación cuando, por circunstancias ajenas a las entidades adscritas a este sistema, carecieren de ellas. Por otra parte, la entidad examinada podrá en esta misma situación, parcialmente, someterse al sistema de acreditación.

Artículo 3º.- Las entidades de Educación Superior que se creen dentro del plazo de dos años a contar de la fecha de publicación de esta ley, podrán optar por el sistema de examinación establecido en el decreto con fuerza de ley N° 1, de 1980 y N° 5 de 1981, del Ministerio de Educación Pública, en las mismas condiciones señaladas en el artículo precedente, o por el sistema de acreditación previsto en este cuerpo legal.

Transcurrido dicho plazo, sólo regirá el sistema de acreditación de que trata el párrafo 2º del Título III de esta ley.

Artículo 4°.- Los centros de formación técnica creados de acuerdo al decreto con fuerza de ley N° 24, de 1981, que a la fecha de dictación de esta ley tengan más de seis años de actividades docentes, tendrán derecho a solicitar al Ministerio de Educación que se declare su autonomía de conformidad con el artículo 73 de esta ley. En estos casos, el Ministerio de Educación contará con un plazo de 12 meses para pronunciarse acerca de la solicitud.

Artículo 5°.- La primera designación de los integrantes del Consejo Superior de Educación deberá efectuarse dentro del plazo máximo de 30 días contado desde la fecha de publicación de esta ley en el Diario Oficial.

Si los nombramientos no se pudieren efectuar por falta de designación por parte del organismo respectivo, ésta deberá hacerse por el Presidente de la República dentro de los diez días siguientes al vencimiento del plazo señalado en el inciso anterior. Dichos representantes se mantendrán en sus cargos hasta que el organismo correspondiente formule la nominación pertinente.

Artículo 6°.- Corresponderá al Ministro de Educación arbitrar las medidas conducentes a la puesta en marcha del Consejo Superior de Educación.

Artículo 7°.- Los institutos profesionales que estén impartiendo carreras de pedagogía, educación parvularia y periodismo que de acuerdo a esta ley requieran de licenciatura previa, para obtener el título profesional correspondiente, podrán seguir impartíéndolas en las mismas condiciones, pero no podrán crear nuevas carreras de este tipo.

Artículo 8°.- Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 40 de esta ley, durante el año 1990 el Ministerio de Educación concurrirá al financiamiento del Consejo Superior de Educación mediante transferencias de recursos desde la Secretaría y Administración General de dicho Ministerio.

Tómese razón, comuníquese y publíquese.- RICARDO LAGOS ESCOBAR, Presidente de la República.- Sergio Bitar Chacra, Ministro de Educación.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento.- Saluda atentamente, Pedro Montt Leiva, Subsecretario de Educación.

ANEXO N° 5: Decreto Con Fuerza De Ley 1, Fija Normas Sobre Universidades

Tipo Norma: **Decreto con Fuerza de Ley 1**

Fecha Publicación: **03-01-1981**

Fecha Promulgación: **30-12-1980**

Organismo: **MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Título: **FIJA NORMAS SOBRE UNIVERSIDADES**

Tipo Versión: **Última Versión** De : **18-06-2015**

Inicio Vigencia: **18-06-2015**

Id Norma: **3394**

Ultima Modificación: **18-JUN-2015 Ley 20843**

URL: **<https://www.leychile.cl/N?i=3394&f=2015-06-18&p=>**

FIJA NORMAS SOBRE UNIVERSIDADES

D.F.L. N° 1.- Santiago, 30 de Diciembre de 1980.-

Visto, lo dispuesto en el decreto ley N° 3.541, de 1980,

Decreto con fuerza de ley:

I.- LAS UNIVERSIDADES Y SUS FINES

Artículo 1°- La Universidad es una institución de educación superior, de investigación, raciocinio y cultura que, en el cumplimiento de sus funciones, debe atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia.

Artículo 2°- Corresponde especialmente a las universidades:

a) Promover la investigación, creación, preservación y transmisión del saber universal y el cultivo de las artes y de las letras;

- b) Contribuir al desarrollo espiritual y cultural del país, de acuerdo con los valores de su tradición histórica;
- c) Formar graduados y profesionales idóneos, con la capacidad y conocimientos necesarios para el ejercicio de sus respectivas actividades;
- d) Otorgar grados académicos y títulos profesionales reconocidos por el Estado, y
- e) En general, realizar las funciones de docencia, investigación y extensión que son propias de la tarea universitaria.

II.- AUTONOMIA UNIVERSITARIA Y LIBERTAD ACADEMICA

Artículo 3º- La Universidad es una institución autónoma que goza de libertad académica y que se relaciona con el Estado a través del Ministerio de Educación.

Artículo 4º- Se entiende por autonomía el derecho de cada universidad a regir por sí misma, en conformidad con lo establecido en sus estatutos, todo lo concerniente al cumplimiento de sus finalidades y comprende la autonomía académica, económica y administrativa.

La autonomía académica incluye la potestad de la universidad para decidir por sí misma la forma como se cumplan sus funciones de docencia, investigación y extensión y la fijación de sus planes y programas de estudio.

La autonomía económica permite a la Universidad disponer de sus recursos para satisfacer los fines que le son propios de acuerdo con sus estatutos y las leyes.

La autonomía administrativa faculta a cada universidad para organizar su funcionamiento de la manera que estime más adecuada de conformidad con sus estatutos y las leyes.

Artículo 5º- La libertad académica incluye la facultad de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, cumpliendo los requisitos establecidos por la ley, y la de buscar y enseñar la verdad conforme con los cánones de la razón y los métodos de la ciencia.

Artículo 6°- La autonomía y la libertad académica no autoriza a las universidades para amparar ni fomentar acciones o conductas incompatibles con el orden jurídico, ni para permitir actividades orientadas a propagar, directa o indirectamente, tendencia político partidista alguna.

Estas prerrogativas, por su esencia misma, excluyen el adoctrinamiento ideológico político, entendiendo por tal la enseñanza y difusión que excedan los comunes términos de la información objetiva y de la discusión razonada, en las que se señalan las ventajas y las objeciones más conocidas a sistemas, doctrinas o puntos de vista.

Artículo 7°- Los recintos y lugares que ocupen las universidades en la realización de sus funciones no podrán ser destinados ni utilizados para actos tendientes a propagar o ejecutar actividades perturbadoras para las labores universitarias.

Corresponderá a las autoridades universitarias velar por el estricto cumplimiento de lo dispuesto en el inciso anterior y arbitrar las medidas necesarias para evitar la utilización de dichos recintos y lugares para actividades prohibidas en el inciso precedente.

Artículo 8°- Las universidades establecerán en sus respectivos estatutos los mecanismos que resguarden debidamente los principios a que se hace referencia en los artículos anteriores.

III.- GRADOS ACADEMICOS Y TITULOS PROFESIONALES.

Artículo 9°- Corresponde exclusivamente a las universidades otorgar los grados académicos del Licenciado, Magister y Doctor.

El grado de licenciado es el que se otorga al alumno de una universidad que ha aprobado un programa de estudios que comprenda todos los aspectos esenciales de un área del conocimiento o de una disciplina determinada.

El grado de Magister es el que se otorga al alumno de una Universidad que ha aprobado un programa de estudios de profundización en una o más de las disciplinas de que se trate. Para optar al grado de Magister se requiere tener grado de Licenciado o un título profesional cuyo nivel y contenido de estudios sean equivalentes a los necesarios para obtener el grado de Licenciado.

El grado de Doctor es el máximo que puede otorgar una Universidad. Se confiere al alumno que ha obtenido un grado de Licenciado o Magister en la respectiva disciplina y que ha aprobado un programa superior de estudios y de investigación, y acredita que quien lo posee tiene capacidad y conocimientos necesarios para efectuar investigaciones originales.

En todo caso, además de la aprobación de cursos u otras actividades similares, un programa de Doctorado deberá contemplar necesariamente la elaboración, defensa y aprobación de una tesis, consistente en una investigación original, desarrollada en forma autónoma y que signifique una contribución a la disciplina de que se trate.

Artículo 10°- Las Universidades podrán admitir alumnos provenientes de cualquier lugar del país. Dichos alumnos deberán ser egresados de la Enseñanza Media o tener estudios equivalentes que les permita cumplir las exigencias objetivas de tipo académico.

Los alumnos extranjeros deberán cumplir con los requisitos y exigencias que señalan los estatutos y reglamentos de cada universidad.

Para los efectos de determinar la duración de los estudios universitarios, cada universidad reglamentará los períodos académicos en los que éstos se deben desarrollar, la forma de su medición y años de estudio.

Artículo 11°- Corresponde en forma exclusiva a las universidades otorgar los títulos profesionales respecto de los cuales la ley requiere haber obtenido previamente el grado de Licenciado en una disciplina determinada.

No obstante, el otorgamiento del título profesional de Abogado corresponde a la Corte Suprema de Justicia en conformidad a la ley.

Artículo 12°- Los títulos profesionales que a continuación se indican requieren haber obtenido el grado de Licenciado que se señala:

- a) Título de Abogado: Licenciado en Ciencias Jurídicas.
- b) Título de Arquitecto: Licenciado en Arquitectura.
- c) Título de Bioquímico: Licenciado en Bioquímica.
- d) Título de Cirujano Dentista: Licenciado en Odontología.
- e) Título de Ingeniero Agrónomo: Licenciado en Agronomía.
- f) Título de Ingeniero Civil: Licenciado en Ciencias de la Ingeniería.
- g) Título de Ingeniero Comercial: Licenciado en Ciencias Económicas o Licenciado en Ciencias en la Administración de Empresas.
- h) Título de Ingeniero Forestal: Licenciado en Ingeniería Forestal.
- i) Título de Médico Cirujano: Licenciado en Medicina.
- j) Título de Médico Veterinario: Licenciado en Medicina Veterinaria.
- k) Título de Psicólogo: Licenciado en Psicología.
- l) Título de Químico Farmacéutico: Licenciado en Farmacia.

Artículo 13°- Los títulos profesionales no comprendidos en los artículos 11 y 12, podrán otorgarlos también otras instituciones de enseñanza superior no universitaria.

Una ley regulará la acción de estas instituciones.

Artículo 14°- Las universidades pueden crear y otorgar toda clase de títulos profesionales distintos de los indicados en el artículo 12, asignarles grados académicos; otorgar diplomas y certificados de estudio o capacitación, todo ello en conformidad a lo establecido en sus estatutos.

También podrán conferir grados académicos honoríficos.

IV.- CREACION Y DISOLUCION DE UNIVERSIDADES.

Artículo 15°- Podrán crearse universidades, las que deberán constituirse como personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro.

Estas universidades se regirán por las disposiciones de la presente ley y de sus respectivos estatutos; supletoriamente, les serán aplicables las disposiciones del Título XXXIII del Libro I del Código Civil, en lo que no sean incompatibles con aquéllas.

Artículo 16°- Las universidades podrán constituirse por escritura pública o por instrumento privado reducido a escritura pública, debiendo contener el acta de constitución y los estatutos por los cuales ha de regirse la entidad.

Artículo 17°- Las universidades gozarán de personalidad jurídica por el solo hecho de depositar una copia del instrumento constitutivo a que se refiere el artículo anterior en un Registro que llevará al efecto el Ministerio de Educación.

Con todo, las universidades no podrán funcionar como tales sino una vez transcurrido el plazo a que se refiere el artículo siguiente, siempre que el Ministerio de Educación no hubiere objetado su constitución o sus estatutos y se hayan aprobado sus programas de estudios de conformidad a lo dispuesto en el artículo 24.

Artículo 18°- El Ministerio de Educación no podrá negar el registro de una universidad y deberá autorizar una copia del instrumento constitutivo estampando en ella el número de registro correspondiente.

Sin embargo, dentro del plazo de 90 días contado desde la fecha del depósito, el Ministerio podrá objetar la constitución de la universidad si faltare cumplir algún requisito para constituirla, o si los estatutos no se ajustaren a lo prescrito por la ley.

Artículo 19°- La universidad deberá subsanar los defectos de constitución o conformar sus estatutos a las observaciones formuladas por el Ministerio de Educación dentro del plazo de 60 días. Vencido este plazo sin que la Universidad haya procedido a subsanar los reparos, el Ministerio, mediante resolución, cancelará la personalidad jurídica a la Universidad, ordenando sea eliminada del Registro respectivo.

Artículo 20°- En el Registro a que se refiere el artículo 17 se anotarán las universidades constituidas, con indicación de sus nombres, individualización de los constituyentes y los objetivos que se proponen. En dicho Registro se anotará también la disolución de la respectiva corporación o fundación y la cancelación de su personalidad jurídica. En un Registro separado se mantendrá copia de los estatutos y de sus modificaciones.

Las modificaciones de los estatutos, aprobadas por el quorum y requisitos que éstos establezcan y reducidas a escritura pública, deberán registrarse dentro del plazo de 30 días contado desde la fecha de la escritura pública respectiva aplicándose además, en lo que sea pertinente, lo dispuesto en los artículos 18 y 19.

Artículo 21°- Los estatutos de las Universidades deberán contemplar, en todo caso, lo siguiente:

1. Individualización de sus organizadores;
2. Indicación precisa del nombre y domicilio de la entidad;
3. Fines que se propone y los medios económicos de que dispondrá para su realización;
4. Disposiciones que establezcan quienes forman y cómo serán integrados sus órganos de administración;
5. Atribuciones que correspondan a las mismas;
6. El o los títulos profesionales y grados académicos que otorgará. En todo caso, la Universidad deberá contemplar en sus programas de estudio el otorgamiento de, a lo menos, un título profesional de los señalados en el artículo 12;
7. Disposiciones relativas a modificación de estatutos y a su disolución.

Artículo 22°- Los estatutos, normativa interna o cualquier acto o contrato entre las universidades y sus estudiantes o personal académico o no académico no podrán contener disposiciones que prohíban, limiten u obstaculicen la libre organización de éstos.

Artículo 23°- Las nuevas universidades sólo podrán conferir otros títulos profesionales de conformidad con lo establecido en el artículo 14 de esta ley, si estuvieren otorgando, a lo menos, tres de los títulos a que se refiere el artículo 12.

Artículo 24°- Dentro del plazo de treinta días contados desde la fecha de obtención de la personalidad jurídica, los organizadores de la nueva entidad deberán presentar a una Universidad examinadora los programas de estudios conducentes a obtener los títulos profesionales que se pretende otorgar y los grados académicos que se resuelva asignarle.

Sólo podrán ser universidades examinadoras aquellas que por más de cinco años hayan estado independientemente otorgando y, en su oportunidad, otorguen los grados académicos y él o los títulos a que se refiere el artículo 12 de la presente ley, que aparezcan en los programas de la nueva universidad. La universidad examinadora deberá pronunciarse dentro de los 90 días sobre los referidos programas aprobándolos o rechazándolos. Se entenderá que los aprueba si no los informare dentro del plazo señalado.

En caso de ser rechazados los respectivos programas de estudio, los solicitantes podrán presentar nuevos programas en los que se subsanen las observaciones formuladas, o declarar que seguirán los programas oficiales de la universidad a la cual solicitaron la aprobación de ellos.

Artículo 25°- La creación de otros títulos profesionales o grados académicos por parte de una Universidad, con posterioridad a la aprobación de un programa de estudios o a la adopción del programa de la Universidad examinadora, seguirá el mismo procedimiento que el programa de estudios inicial señalado en el artículo anterior.

No será aplicable lo dispuesto en el inciso anterior a la universidad que esté otorgando independientemente tres o más de los títulos a que se refiere el artículo 12.

Sin embargo, para el otorgamiento del título de Médico Cirujano, Licenciado en Medicina o grados académicos que se le asignen se requerirá cumplir siempre con lo preceptuado por el inciso primero de este artículo.

Artículo 26°- Las cinco primeras promociones de los alumnos de cada profesión o grados académicos de las nuevas universidades, deberán rendir los exámenes finales de las respectivas asignaturas y el examen de grado ante comisiones mixtas paritarias integradas por profesores de la nueva Universidad y de la Universidad examinadora, siendo decisoria la opinión de los profesores de esta última, en caso de producirse divergencia entre unos y otros.

Con todo, si la Universidad durante la tuición señalada en el inciso anterior, no obtuviere la aprobación de un porcentaje promedio equivalente o superior al cincuenta por ciento de los alumnos que postulen al grado de Licenciado o título profesional, no podrá otorgar independientemente los títulos respectivos en tanto no alcance dicho promedio.

Artículo 27°- Mediante Decreto Supremo del Ministerio de Educación, podrá liberarse de la obligación de someter a la aprobación de una entidad examinadora los programas de estudios relativos a determinadas profesiones o grados académicos no comprendidos en los artículos 9° y 12° de esta ley. Dictado el respectivo decreto supremo cesará respecto de esas profesiones o grados académicos, además, la obligación de rendir exámenes finales y de título ante las comisiones mixtas a que se refiere el artículo precedente. Estas exenciones regirán por igual para todas las universidades que impartan la enseñanza respectiva.

Artículo 28°- La disolución de una Universidad se producirá conforme lo dispongan sus estatutos.

Por decreto supremo del Ministerio de Educación se podrá cancelar la personalidad jurídica a una universidad si no cumple con sus fines o si realizare actividades contrarias a las leyes, al orden público, a las buenas costumbres, a la moral o a la seguridad nacional o incurriere en infracciones graves a sus estatutos o dejare de otorgar títulos de aquellos a que se refiere el artículo 12 o contare con un número de alumnos regulares inferior a cien.

En conformidad a lo prescrito en la Constitución Política del Estado, los afectados podrán recurrir de protección en contra de esta decisión de la autoridad, sin perjuicio de sus demás derechos.

Para los efectos de lo dispuesto en el inciso segundo de este artículo, las universidades estarán sujetas a la fiscalización del Ministerio de Educación. Las universidades deberán enviar anualmente a dicho Ministerio un balance y una memoria explicativa de sus actividades.

ARTICULOS TRANSITORIOS

Artículo 1º- Aplícanse a las universidades actualmente existentes todas las normas de esta ley con excepción de lo dispuesto en los artículos 15 a 19, 20 inciso primero, 21 y 23 a 27.

Artículo 2º- Las Universidades actualmente existentes mantendrán su carácter de tales y podrán continuar otorgando los títulos profesionales y grados académicos que actualmente confieren. Dichas Universidades y las que de ellas se deriven tendrán el carácter de Universidad Examinadora, para todos los efectos legales, respecto de los títulos y grados académicos que otorguen.

Artículo 3º- En tanto no se dicte la ley a que se refiere el inciso segundo del artículo 13 sólo las universidades podrán otorgar los títulos profesionales que por cualquier norma legal en actual vigencia estén reservados a ellas.

Artículo 4º- Durante el plazo de siete años contado desde la fecha de publicación de la presente ley para que las nuevas universidades puedan gozar de personalidad jurídica y funcionar como tales, será necesario, previo al depósito del instrumento constitutivo de la entidad, contar con la autorización del Ministerio del Interior el que sólo podrá otorgarla cuando a su juicio no se atente o no pudiere atentarse con su establecimiento en contra del orden público o de la seguridad nacional.

Tómese razón, publíquese en el Diario Oficial e insértese en la Recopilación Oficial de la Contraloría General de la República.- AUGUSTO PINOCHET UGARTE, General de Ejército, Presidente de la República.- Sergio Fernández Fernández, Ministro del Interior.- Sergio de Castro Spikula, Ministro de Hacienda.- Alfredo Prieto Bafalluy, Ministro de Educación Pública.- Mónica Madariaga Gutiérrez, Ministro de Justicia.

Lo que transcribo para su conocimiento.- Le saluda atentamente.- Silvia Peña Morales, Subsecretaria de Educación Pública.

ANEXO N° 6: Decreto Con Fuerza De Ley 2, Establece La Ley General De Educación

Tipo Norma: **Ley 20370**

Fecha Publicación: **12-09-2009**

Fecha Promulgación: **17-08-2009**

Organismo: **MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

Título: **ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN**

Tipo Versión: **Única** De : **12-09-2009**

Inicio Vigencia : **12-09-2009**

Id Norma: **1006043**

Tiene Texto Refundido: **DECRETO CON FUERZA DE LEY-2 2010-07-02**

Última Modificación: **02-JUL-2010 2**

URL: **<https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>**

LEY NÚM. 20.370

ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

Teniendo presente que el H. Congreso Nacional ha dado su aprobación al siguiente Proyecto de ley:

TÍTULO PRELIMINAR

NORMAS GENERALES

Párrafo 1°

Principios y Fines de la Educación

Artículo 1º.- La presente ley regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.

Artículo 2º.- La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país.

La educación se manifiesta a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal.

La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.

La enseñanza no formal es todo proceso formativo, realizado por medio de un programa sistemático, no necesariamente evaluado y que puede ser reconocido y verificado como un aprendizaje de valor, pudiendo finalmente conducir a una certificación.

La educación informal es todo proceso vinculado con el desarrollo de las personas en la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición del establecimiento educacional como agencia institucional educativa. Se obtiene en forma no estructurada y

sistemática del núcleo familiar, de los medios de comunicación, de la experiencia laboral y, en general, del entorno en el cual está inserta la persona.

Artículo 3°.- El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios:

a) Universalidad y educación permanente. La educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida.

b) Calidad de la educación. La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.

c) Equidad del sistema educativo. El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.

d) Autonomía. El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos. Consiste en la definición y desarrollo de sus proyectos educativos, en el marco de las leyes que los rijan.

e) Diversidad. El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.

f) Responsabilidad. Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.

g) Participación. Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente.

h) Flexibilidad. El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.

i) Transparencia. La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país.

j) Integración. El sistema propiciará la incorporación de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

k) Sustentabilidad. El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones.

l) Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

Párrafo 2°

Derechos y Deberes

Artículo 4°.- La educación es un derecho de todas las personas. Corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

Es deber del Estado promover la educación parvularia en todos sus niveles y garantizar el acceso gratuito y el financiamiento fiscal para el primer y segundo nivel de transición, sin que éstos constituyan requisitos para el ingreso a la educación básica.

La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población, así como generar las condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la ley.

El sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos.

Sin perjuicio de sus demás deberes, es deber del Estado que el sistema integrado por los establecimientos educacionales de su propiedad provea una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, esto es, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad.

Es deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias.

Es deber del Estado resguardar los derechos de los padres y alumnos, cualquiera sea la dependencia del establecimiento que elijan.

Corresponde, asimismo, al Estado propender a asegurar la calidad de la educación, estableciendo las condiciones necesarias para ello y verificando permanentemente su cumplimiento; realizar supervisión, facilitar apoyo pedagógico a los establecimientos y promover el desarrollo profesional docente.

Es deber del Estado mantener y proveer información desagregada sobre la calidad, cobertura y equidad del sistema y las instituciones educativas.

Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras.

Artículo 5°.- Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar la probidad, el desarrollo de la educación en todos los niveles y modalidades y promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana; fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria; estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación, la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medio ambiental, y la diversidad cultural de la Nación.

Artículo 6°.- Es deber del Estado propender a asegurar una educación de calidad y procurar que ésta sea impartida a todos, tanto en el ámbito público como en el privado.

Corresponderá al Ministerio de Educación, al Consejo Nacional de Educación, a la Agencia de Calidad de la Educación y a la Superintendencia de Educación, en el ámbito de sus competencias, la administración del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, de conformidad a las normas establecidas en la ley.

Artículo 7°.- El Ministerio de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación velarán, de conformidad a la ley, y en el ámbito de sus competencias, por la evaluación continua y periódica del sistema educativo, a fin de contribuir a mejorar la calidad de la educación.

Para ello, la Agencia de Calidad de la Educación evaluará los logros de aprendizaje de los alumnos y el desempeño de los establecimientos educacionales en base a estándares indicativos.

La evaluación de los alumnos deberá incluir indicadores que permitan efectuar una evaluación conforme a criterios objetivos y transparentes.

La evaluación de los profesionales de la educación se efectuará de conformidad a la ley.

Los resultados de las evaluaciones de aprendizaje serán informados a la comunidad educativa, resguardando la identidad de los alumnos y de los docentes, en su caso. Sin embargo, los resultados deberán ser entregados a los apoderados de los alumnos en aquellos casos en que las pruebas a nivel educacional tengan representatividad individual, sin que tales resultados puedan ser publicados ni usados con propósitos que puedan afectar negativamente a los alumnos, tales como selección, repitencia u otros similares.

Artículo 8°.- El Estado tiene el deber de resguardar la libertad de enseñanza.

Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos.

La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

Artículo 9º.- La comunidad educativa es una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa. Ese objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos que son miembros de ésta, propendiendo a asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. El propósito compartido de la comunidad se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia establecidas en el reglamento interno. Este reglamento debe permitir el ejercicio efectivo de los derechos y deberes señalados en esta ley.

La comunidad educativa está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales.

Artículo 10.- Sin perjuicio de los derechos y deberes que establecen las leyes y reglamentos, los integrantes de la comunidad educativa gozarán de los siguientes derechos y estarán sujetos a los siguientes deberes:

a) Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos. Tienen derecho, además, a que se respeten su libertad personal y de conciencia, sus convicciones religiosas e ideológicas y culturales, conforme al reglamento interno del establecimiento. De igual modo, tienen derecho a ser informados de las pautas evaluativas; a ser evaluados y promovidos de acuerdo a un sistema objetivo y transparente, de acuerdo al reglamento de cada

establecimiento; a participar en la vida cultural, deportiva y recreativa del establecimiento, y a asociarse entre ellos.

Son deberes de los alumnos y alumnas brindar un trato digno, respetuoso y no discriminatorio a todos los integrantes de la comunidad educativa; asistir a clases; estudiar y esforzarse por alcanzar el máximo de desarrollo de sus capacidades; colaborar y cooperar en mejorar la convivencia escolar, cuidar la infraestructura educacional y respetar el proyecto educativo y el reglamento interno del establecimiento.

b) Los padres, madres y apoderados tienen derecho a ser informados por los directivos y docentes a cargo de la educación de sus hijos respecto de los rendimientos académicos y del proceso educativo de éstos, así como del funcionamiento del establecimiento, y a ser escuchados y a participar del proceso educativo en los ámbitos que les corresponda, aportando al desarrollo del proyecto educativo en conformidad a la normativa interna del establecimiento. El ejercicio de estos derechos se realizará, entre otras instancias, a través del Centro de Padres y Apoderados.

Por su parte, son deberes de los padres, madres y apoderados educar a sus hijos e informarse sobre el proyecto educativo y normas de funcionamiento del establecimiento que elijan para éstos; apoyar su proceso educativo; cumplir con los compromisos asumidos con el establecimiento educacional; respetar su normativa interna, y brindar un trato respetuoso a los integrantes de la comunidad educativa.

c) Los profesionales de la educación tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo; del mismo modo, tienen derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios, degradantes o maltratos psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa. Además, tienen derecho a proponer las iniciativas que estimaren útiles para el progreso del establecimiento, en los términos previstos por la normativa interna, procurando, además, disponer de los espacios adecuados para realizar en mejor forma su trabajo.

Por su parte, son deberes de los profesionales de la educación ejercer la función docente en forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus alumnos cuando corresponda; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecidos por las bases curriculares y los planes y programas de estudio; respetar tanto las normas del establecimiento en que se desempeñan como los derechos de los alumnos y alumnas, y tener un trato respetuoso y sin discriminación arbitraria con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

d) Los asistentes de la educación tienen derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo y a que se respete su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes; a recibir un trato respetuoso de parte de los demás integrantes de la comunidad escolar; a participar de las instancias colegiadas de ésta, y a proponer las iniciativas que estimaren útiles para el progreso del establecimiento, en los términos previstos por la normativa interna.

Son deberes de los asistentes de la educación ejercer su función en forma idónea y responsable; respetar las normas del establecimiento en que se desempeñan, y brindar un trato respetuoso a los demás miembros de la comunidad educativa.

e) Los equipos docentes directivos de los establecimientos educacionales tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen.

Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas, y cumplir y respetar todas las normas del establecimiento que conducen.

Para el mejor cumplimiento de estos objetivos los miembros de estos equipos de los establecimientos subvencionados o que reciben aportes del Estado deberán realizar supervisión pedagógica en el aula.

Los derechos y deberes anteriores se ejercerán en el marco de la ley y en virtud de las funciones y responsabilidades delegadas por el sostenedor, según corresponda.

f) Los sostenedores de establecimientos educacionales tendrán derecho a establecer y ejercer un proyecto educativo, con la participación de la comunidad educativa y de acuerdo a la autonomía que le garantice esta ley. También tendrán derecho a establecer planes y programas propios en conformidad a la ley, y a solicitar, cuando corresponda, financiamiento del Estado de conformidad a la legislación vigente.

Son deberes de los sostenedores cumplir con los requisitos para mantener el reconocimiento oficial del establecimiento educacional que representan; garantizar la continuidad del servicio educacional durante el año escolar; rendir cuenta pública de los resultados académicos de sus alumnos y cuando reciban financiamiento estatal, rendir cuenta pública del uso de los recursos y del estado financiero de sus establecimientos a la Superintendencia. Esa información será pública. Además, están obligados a entregar a los padres y apoderados la información que determine la ley y a someter a sus establecimientos a los procesos de aseguramiento de calidad en conformidad a la ley.

Artículo 11.- El embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades académicas y administrativas que permitan el cumplimiento de ambos objetivos.

En los establecimientos que reciben aporte estatal, el cambio del estado civil de los padres y apoderados, no será motivo de impedimento para la continuidad del alumno o alumna dentro del establecimiento.

Del mismo modo, durante la vigencia del respectivo año escolar o académico, no se podrá cancelar la matrícula, ni suspender o expulsar alumnos por causales que se deriven del no pago de obligaciones contraídas por los padres o del rendimiento de los alumnos.

El no pago de los compromisos contraídos por el alumno o por el padre o apoderado no podrá servir de fundamento para la aplicación de ningún tipo de sanción a los alumnos durante el año escolar y nunca podrá servir de fundamento para la retención de su documentación académica, sin perjuicio del ejercicio de otros derechos por parte del sostenedor o de la institución educacional, en particular, los referidos al cobro de arancel o matrícula, o ambos, que el padre o apoderado hubiere comprometido.

En los establecimientos subvencionados, el rendimiento escolar del alumno, entre el primer nivel de transición de la educación parvularia y hasta sexto año de educación general básica, no será obstáculo para la renovación de su matrícula.

Asimismo, en los establecimientos subvencionados, los alumnos tendrán derecho a repetir curso en un mismo establecimiento a lo menos en una oportunidad en la educación básica y en una oportunidad en la educación media, sin que por esa causal les sea cancelada o no renovada su matrícula.

En el caso que en la misma comuna o localidad no exista otro establecimiento de igual nivel o modalidad, lo señalado en el inciso anterior no podrá afectar de manera alguna el derecho a la educación.

Ni el Estado, ni los establecimientos educacionales podrán discriminar arbitrariamente en el trato que deben dar a los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

Artículo 12.- En los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados o que reciban aportes regulares del Estado, que posean oferta educativa entre el primer nivel de transición y sexto año de la educación general básica, en ningún caso se podrá considerar

en cada uno de estos cursos el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante. Asimismo, en dichos procesos no será requisito la presentación de antecedentes socioeconómicos de la familia del postulante.

Artículo 13.- Sin perjuicio de lo señalado en el artículo anterior, los procesos de admisión de alumnos deberán ser objetivos y transparentes, asegurando el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías establecidas en la Constitución y en los tratados suscritos y ratificados por Chile.

Al momento de la convocatoria, el sostenedor del establecimiento deberá informar:

- a) Número de vacantes ofrecidas en cada nivel.
- b) Criterios generales de admisión.
- c) Plazo de postulación y fecha de publicación de los resultados.
- d) Requisitos de los postulantes, antecedentes y documentación a presentar.
- e) Tipos de pruebas a las que serán sometidos los postulantes.
- f) Monto y condiciones de cobro por participar en el proceso.
- g) Proyecto educativo del establecimiento.

Artículo 14.- Realizado un proceso de admisión, conforme a los artículos precedentes, el establecimiento publicará en un lugar visible y opcionalmente en un medio electrónico la lista de los admitidos. A quienes no resulten admitidos o a sus apoderados, cuando lo soliciten, deberá entregárseles un informe con los resultados de sus pruebas, firmado por el encargado del proceso de admisión del establecimiento.

Artículo 15.- Los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento.

En cada establecimiento subvencionado o que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias.

Artículo 16.- Las infracciones a lo dispuesto en los artículos 11, 12, 13, 14 y 15 de esta ley serán sancionadas con multas de hasta 50 unidades tributarias mensuales, las que podrán duplicarse en caso de reincidencia.

Las sanciones que se impongan deberán fundarse en el procedimiento establecido en el artículo 50 de esta ley.

TÍTULO I

De los Niveles y Modalidades Educativas

Artículo 17.- La educación formal o regular está organizada en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior, y por modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas.

Artículo 18.- La Educación Parvularia es el nivel educativo que atiende integralmente a niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación básica, sin constituir antecedente obligatorio para ésta. Su propósito es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora.

Artículo 19.- La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos,

habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal.

Artículo 20.- La Educación Media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares.

La formación diferenciada humanista-científica está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes. La formación diferenciada técnico profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos. La formación diferenciada artística está orientada a la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos.

Dicha enseñanza habilita, por otra parte, al alumno para continuar su proceso educativo formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo.

Artículo 21.- La Educación Superior es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico.

El ingreso de estudiantes a la educación superior tiene como requisito mínimo la licencia de educación media.

La enseñanza de educación superior comprende diferentes niveles de programas formativos, a través de los cuales es posible obtener títulos de técnico de nivel superior, títulos profesionales, grados académicos o títulos universitarios o sus equivalentes.

Artículo 22.- Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

Constituyen modalidades la educación especial o diferencial, la educación de adultos y las que se creen conforme a lo dispuesto en el artículo 35 de esta ley.

Tanto las bases curriculares como los criterios u orientaciones para construir adecuaciones curriculares deberán contar con la aprobación del Consejo Nacional de Educación, de acuerdo al procedimiento establecido en el artículo 53.

Artículo 23.- La Educación Especial o Diferencial es la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje.

Se entenderá que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.

La modalidad de educación especial y los proyectos de integración escolar contarán con orientaciones para construir adecuaciones curriculares para las escuelas especiales y aquellas que deseen desarrollar proyectos de integración.

Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras.

La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.

Artículo 24.- La Educación de Adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

La educación de adultos se estructura en los niveles de educación básica y media, y puede impartirse a través de un proceso presencial o a través de planes flexibles semi-presenciales de mayor o menor duración, regulados conforme lo dispuesto en el artículo 32.

TÍTULO II

Párrafo 1°

Requisitos mínimos de la educación parvularia, básica y media y normas objetivas para velar por su cumplimiento

Artículo 25.- El nivel de educación básica regular tendrá una duración de seis años y el nivel de educación media regular tendrá una duración de seis años, cuatro de los cuales, en

el segundo caso, serán de formación general y los dos finales de formación diferenciada. La educación parvularia no tendrá una duración obligatoria.

Tratándose de las modalidades educativas, el Presidente de la República, por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación, podrá autorizar estudios de menor o mayor duración, las que deberán contar con la aprobación del Consejo Nacional de Educación.

Artículo 26.- La educación parvularia no exige requisitos mínimos para acceder a ella, ni constituirá antecedente obligatorio para ingresar a la educación básica.

Para ingresar a la educación media se requiere haber aprobado la educación básica o tener estudios equivalentes.

Artículo 27.- La edad mínima para el ingreso a la educación básica regular será de seis años y la edad máxima para el ingreso a la educación media regular será de dieciséis años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de la educación especial o diferencial, o de adecuaciones de aceleración curricular, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación.

Artículo 28.- Sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica, la educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- a) Valerse por sí mismos en el ámbito escolar y familiar, asumiendo conductas de autocuidado y de cuidado de los otros y del entorno.
- b) Apreciar sus capacidades y características personales.
- c) Desarrollar su capacidad motora y valorar el cuidado del propio cuerpo.

- d) Relacionarse con niños y adultos cercanos en forma armoniosa, estableciendo vínculos de confianza, afecto, colaboración y pertenencia.
- e) Desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la diversidad social, étnica, cultural, religiosa y física.
- f) Comunicar vivencias, emociones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal.

- g) Contar y usar los números para resolver problemas cotidianos simples.

- h) Reconocer que el lenguaje escrito ofrece oportunidades para comunicarse, informarse y recrearse.

- i) Explorar y conocer el medio natural y social, apreciando su riqueza y manteniendo una actitud de respeto y cuidado del entorno.

- j) Desarrollar su curiosidad, creatividad e interés por conocer.

- k) Desarrollar actitudes y hábitos que les faciliten seguir aprendiendo en los siguientes niveles educativos.

- l) Expresarse libre y creativamente a través de diferentes lenguajes artísticos.

- m) En el caso de establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permiten comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena reconociendo su historia y conocimientos de origen.

Artículo 29.- La educación básica tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

1) En el ámbito personal y social:

- a) Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
- b) Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
- c) Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica, pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
- d) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.
- e) Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.
- f) Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.
- g) Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.

2) En el ámbito del conocimiento y la cultura:

- a) Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad.
- b) Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas.
- c) Comunicarse con eficacia en lengua castellana, lo que implica comprender diversos tipos de textos orales y escritos adecuados para la edad y expresarse correctamente en forma escrita y oral.
- d) Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz.
- e) Comprender y expresar mensajes simples en uno o más idiomas extranjeros.
- f) Comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, relativos a números y formas geométricas, en la resolución de problemas cotidianos, y apreciar el aporte de la matemática para entender y actuar en el mundo.

- g) Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y socio-cultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena y la participación activa en la vida democrática.
- h) Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, y tener hábitos de cuidado del medio ambiente.
- i) Aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica, para conocer y comprender algunos procesos y fenómenos fundamentales del mundo natural y de aplicaciones tecnológicas de uso corriente.
- j) Conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad y expresarse a través de la música y las artes visuales.

En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas, se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan comprender diversos tipos de textos orales y escritos, y expresarse en forma oral en su lengua indígena.

Artículo 30.- La educación media tendrá como objetivos generales, sin que esto implique que cada objetivo sea necesariamente una asignatura, que los educandos desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan:

- 1) En el ámbito personal y social:
 - a) Alcanzar el desarrollo moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico que los faculte para conducir su propia vida en forma autónoma, plena, libre y responsable.
 - b) Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás y, en especial, en el ámbito de la familia.
 - c) Trabajar en equipo e interactuar en contextos socio-culturalmente heterogéneos, relacionándose positivamente con otros, cooperando y resolviendo adecuadamente los conflictos.

- d) Conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses.
- e) Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad.
- f) Tener hábitos de vida activa y saludable.

2) En el ámbito del conocimiento y la cultura:

- a) Conocer diversas formas de responder a las preguntas sobre el sentido de la existencia, la naturaleza de la realidad y del conocimiento humano.
- b) Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia.
- c) Analizar procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad y multicausalidad.
- d) Expresarse en lengua castellana en forma clara y eficaz, de modo oral y escrito; leer comprensiva y críticamente diversos textos de diferente nivel de complejidad, que representen lo mejor de la cultura, y tomar conciencia del poder del lenguaje para construir significados e interactuar con otros.
- e) Usar tecnología de la información en forma reflexiva y eficaz, para obtenerla, procesarla y comunicarla.
- f) Comprender el lenguaje oral y escrito de uno o más idiomas extranjeros, y expresarse en forma adecuada.
- g) Comprender y aplicar conceptos, procedimientos y formas de razonamiento matemático para resolver problemas numéricos, geométricos, algebraicos y estadísticos, y para modelar situaciones y fenómenos reales, formular inferencias y tomar decisiones fundadas.
- h) Comprender y aplicar conceptos, teorías y formas de razonamiento científico, y utilizar evidencias empíricas, en el análisis y comprensión de fenómenos relacionados con ciencia y tecnología.

- i) Conocer la importancia de la problemática ambiental global y desarrollar actitudes favorables a la conservación del entorno natural.
- j) Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan.
- k) Conocer los principales hitos y procesos de la historia de la humanidad y en especial aquellos aspectos de carácter político, culturales y religiosos de relevancia para la sociedad chilena y tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado.
- l) Tener un sentido estético informado y expresarlo utilizando recursos artísticos de acuerdo a sus intereses y aptitudes.

En el caso de los establecimientos educacionales con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo.

En el caso de los establecimientos educacionales que ofrezcan la formación diferenciada técnico profesional y artística, se consideran, además, como objetivos generales, los aprendizajes requeridos por el perfil de egreso de las respectivas especialidades que impartan.

Artículo 31.- Corresponderá al Presidente de la República, mediante decreto supremo dictado a través del Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, establecer las bases curriculares para la educación parvularia, básica y media. Éstas definirán, por ciclos o años, respectivamente, los objetivos de aprendizaje que permitan el logro de los objetivos generales para cada uno de los niveles establecidos en esta ley. Las bases curriculares aprobadas deberán publicarse íntegramente en el Diario Oficial.

El Consejo Nacional de Educación aprobará las bases curriculares de acuerdo al procedimiento del artículo 53, velando por que los objetivos de aprendizaje contemplados

en éstas sean relevantes, actuales y coherentes con los objetivos generales establecidos en la ley. Asimismo, deberá constatar que los objetivos de aprendizaje que se le presentan sean adecuados a la edad de los estudiantes, estén debidamente secuenciados y sean abordables en el tiempo escolar disponible en cada nivel y modalidad, y se adecuen al tiempo de libre disposición señalado en el inciso final de este artículo.

El Consejo Nacional de Educación tendrá un plazo de 60 días para aprobar, rechazar o hacer observaciones a la propuesta del Ministerio de Educación. En caso de que formule observaciones, el Ministerio de Educación tendrá un plazo de 30 días para dar respuesta a éstas, tras lo cual el Consejo deberá aprobar o rechazar la propuesta en un plazo de 45 días.

El Ministerio de Educación deberá elaborar planes y programas de estudios para los niveles de educación básica y media, los cuales deberán, si cumplen con las bases curriculares, ser aprobados por el Consejo Nacional de Educación, de acuerdo al procedimiento establecido en el artículo 53. Dichos planes y programas serán obligatorios para los establecimientos que carezcan de ellos.

Sin embargo, los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije.

Los establecimientos educacionales harán entrega, a la autoridad regional de educación correspondiente, de los planes y programas propios que libremente elaboren, debiendo dicha autoridad certificar la fecha de entrega.

Los planes y programas se entenderán aceptados por el Ministerio de Educación transcurridos sesenta días contados desde la fecha de su entrega, fecha a partir de la cual se incorporarán al registro de planes y programas que el Ministerio llevará al efecto.

No obstante, dicho Ministerio podrá objetar los respectivos planes y programas que se presenten para su aprobación, dentro del mismo plazo a que se refiere el inciso anterior, si éstos no incluyen los objetivos de aprendizaje explicitados en las bases curriculares que se establezcan de acuerdo a esta ley. Esta objeción deberá notificarse por escrito, siempre de manera fundada, en ese plazo mediante carta certificada dirigida al domicilio del respectivo establecimiento. La notificación contendrá la expresión de los objetivos de aprendizaje que no fueron incluidos en dichos planes y programas.

En todo caso, procederá el reclamo de los afectados por la decisión del Ministerio de Educación, en única instancia, ante el Consejo Nacional de Educación, en el plazo de 15 días contados desde la fecha de la notificación del rechazo, disponiendo dicho Consejo de 45 días para pronunciarse sobre el reclamo.

Para los establecimientos que operen en el régimen de jornada escolar completa, las bases curriculares para la educación parvularia, básica y media deberán asegurar una proporción equivalente al 30% de tiempo de trabajo escolar de libre disposición. En ese mismo régimen, los planes y programas de estudios para los niveles de educación básica y media que elabore el Ministerio de Educación deberán asegurar, a lo menos, una proporción equivalente al 15% de tiempo de trabajo escolar de libre disposición.

Artículo 32.- Corresponderá al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, de acuerdo al procedimiento dispuesto en el artículo 53, establecer las bases curriculares específicas para la modalidad de educación de adultos.

Los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar los planes y programas de estudios que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije.

Los establecimientos educacionales harán entrega, a la autoridad regional de educación correspondiente, de los planes y programas que libremente elaboren, debiendo dicha autoridad certificar la fecha de entrega.

Los planes y programas se entenderán aceptados por el Ministerio de Educación transcurridos sesenta días contados desde la fecha de su entrega, fecha a partir de la cual se incorporarán al registro de planes y programas que el Ministerio llevará al efecto.

No obstante, dicho Ministerio podrá objetar, de manera fundada, los respectivos planes y programas que se presenten para su aprobación, dentro del mismo plazo a que se refiere el inciso anterior, si éstos no se ajustan a las bases curriculares de educación de adultos que se establezcan de acuerdo a esta ley. Esta objeción deberá notificarse por escrito en ese plazo mediante carta certificada dirigida al domicilio del respectivo establecimiento.

En todo caso, procederá el reclamo de los afectados por la decisión del Ministerio de Educación, en única instancia, ante el Consejo Nacional de Educación, en el plazo de 15 días contados desde la fecha de la notificación del rechazo, disponiendo dicho Consejo de igual plazo para pronunciarse sobre el reclamo.

El Ministerio de Educación deberá elaborar planes y programas de estudio para la educación de adultos, los cuales deberán ser aprobados previo informe favorable del Consejo Nacional de Educación, de acuerdo al procedimiento establecido en el artículo 53. Dichos planes y programas serán obligatorios para los establecimientos que carezcan de ellos.

Artículo 33.- El Ministerio de Educación creará un banco de planes y programas complementarios, que serán aprobados mediante decreto supremo del mismo, el que deberá contener al menos cinco alternativas para cada nivel educativo.

Estos planes y programas deberán cumplir con los objetivos de aprendizaje definidos en las bases curriculares y haber sido aplicados previamente en establecimientos educacionales que, en conformidad al grado de cumplimiento de los estándares nacionales de aprendizaje, se encuentren ubicados en la categoría de establecimientos de buen desempeño, de conformidad a lo establecido en la ley.

Los planes y programas de que trata este artículo podrán comprender un ciclo completo o un subciclo de la enseñanza escolar y referirse a la totalidad o a una parte de las áreas de estudio comprendidas en las bases curriculares.

Estos planes y programas deberán estar siempre disponibles en la página web del Ministerio de Educación.

Los establecimientos que empleen estos planes y programas deberán comunicarlo al Ministerio de Educación, a los padres y apoderados, y a los alumnos.

Artículo 34.- En el caso de la educación especial o diferencial, corresponderá al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación conforme al procedimiento establecido en el artículo 53, definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, así como criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de la educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración.

Artículo 35.- El Ministerio de Educación podrá proponer, de acuerdo al procedimiento establecido en el artículo 53, la creación de nuevas modalidades educativas al Consejo Nacional de Educación, que complementen la educación regular o profundicen áreas específicas de ella. En el caso de ser aprobadas, deberá formular las bases curriculares específicas para ellas, las que deberán ser también aprobadas por el Consejo Nacional de Educación conforme al procedimiento antes señalado.

El Ministerio de Educación también podrá proponer al Consejo Nacional de Educación, de acuerdo al procedimiento del artículo 53, adecuaciones a las bases curriculares de la educación regular para aquellas personas o poblaciones que por sus características o contextos lo requieran, buscando la mayor equivalencia posible con sus objetivos de aprendizaje, especialmente en lo que respecta a la educación artística e intercultural.

Artículo 36.- Por decreto supremo, expedido a través del Ministerio de Educación, deberá reglamentarse la duración mínima del año escolar y las normas en virtud de las cuales los organismos regionales respectivos determinarán, de acuerdo a las condiciones de cada región, las fechas o períodos de suspensión y de interrupción de las actividades escolares.

Artículo 37.- Le corresponderá a la Agencia de Calidad de la Educación diseñar e implementar el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje. Esta medición verificará el grado de cumplimiento de los objetivos generales a través de la medición de estándares de aprendizaje referidos a las bases curriculares nacionales de educación básica y media. La Agencia deberá contar con instrumentos válidos y confiables para dichas evaluaciones, que se apliquen en forma periódica a lo menos en un curso, tanto en el nivel de educación básica como en el de educación media, e informar los resultados obtenidos. Estas mediciones deberán informar sobre la calidad y equidad en el logro de los aprendizajes a nivel nacional.

Las evaluaciones nacionales e internacionales se desarrollarán de acuerdo a un plan de, a lo menos, cinco años, elaborado por el Ministerio de Educación, aprobado previo informe favorable del Consejo Nacional de Educación, emitido conforme al procedimiento del Artículo 53. Este plan deberá contemplar las áreas curriculares que son objeto de evaluación, los grados de educación básica y media que son medidos, la periodicidad de la evaluación y las principales desagregaciones y modos de informar resultados.

Las evaluaciones nacionales periódicas serán obligatorias y a ellas deberán someterse todos los establecimientos educacionales de enseñanza regular del país.

La Agencia de Calidad de la Educación deberá informar públicamente los resultados obtenidos a nivel nacional y por cada establecimiento educacional evaluado. En caso alguno la publicación incluirá la individualización de los alumnos. Sin perjuicio de lo anterior, los padres y apoderados deberán ser informados de los resultados obtenidos por sus hijos cuando las mediciones tengan representatividad individual, sin que tales resultados puedan ser publicados ni usados con propósitos que puedan afectar negativamente a los alumnos, en ámbitos tales como selección, repitencia u otros similares.

La Agencia de Calidad de la Educación coordinará la participación de Chile en mediciones internacionales de aprendizaje de los alumnos, debiendo informar públicamente sobre sus resultados.

Artículo 38.- Le corresponderá a la Agencia de Calidad de la Educación diseñar e implementar un sistema de evaluación del desempeño de los establecimientos y sostenedores educacionales. Esta evaluación estará basada en estándares indicativos de desempeño de los establecimientos, elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación, de conformidad al procedimiento del artículo 53. Éstos deberán ser precisos, objetivos y fáciles de comprender, y deberán tomar en consideración, entre otros, los resultados de aprendizaje de los alumnos, los resultados de las evaluaciones del desempeño de los docentes, cuando corresponda, y otros indicadores de calidad de procesos relevantes de los establecimientos que permitan realizar una evaluación integral según los objetivos generales establecidos en la ley. En ningún caso el incumplimiento de estos estándares indicativos de desempeño ni de las recomendaciones que se desprendan de estas evaluaciones dará origen a sanciones. No obstante, la Agencia de Calidad de la Educación informará de estas evaluaciones a la comunidad educativa.

La evaluación de desempeño de los establecimientos educacionales y de los sostenedores se orientará a fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos y sus planes de mejoramiento, y a asegurar la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen.

Este proceso de evaluación se inicia con la revisión de los resultados de la autoevaluación institucional, respetando el proyecto educativo institucional y considerando las condiciones de contexto de la institución.

Párrafo 2°

Calificación, validación y certificación de estudios y licencias de educación básica y media

Artículo 39.- Los establecimientos de los niveles de educación básica y media deberán evaluar periódicamente los logros y aprendizajes de los alumnos de acuerdo a un procedimiento de carácter objetivo y transparente, basado en normas mínimas nacionales sobre calificación y promoción. Dichas normas deberán propender a elevar la calidad de la educación y serán establecidas mediante decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación, el que deberá ser aprobado por el Consejo Nacional de Educación de acuerdo al procedimiento establecido en el artículo 53.

Asimismo, por decreto supremo del Ministerio de Educación se establecerán los criterios, orientaciones y el procedimiento para la certificación de aprendizajes, habilidades y aptitudes, y para la promoción de un curso a otro de los alumnos con necesidades educativas especiales que durante su proceso educativo requirieron de adaptaciones curriculares.

Artículo 40.- Los establecimientos reconocidos oficialmente certificarán las calificaciones anuales de cada alumno y, cuando proceda, el término de los estudios de

educación básica y media. No obstante, la licencia de educación media será otorgada por el Ministerio de Educación.

En el caso de la educación técnico-profesional, el Ministerio de Educación, una vez cumplidos los requerimientos de titulación fijados en las bases curriculares, entregará títulos de técnico de nivel medio.

En el caso de la educación artística, el Ministerio de Educación otorgará un certificado que acredite la realización de estudios en la mención a la que el alumno optó.

Artículo 41.- Por decreto supremo, expedido a través del Ministerio de Educación, se reglamentará la forma como se validará el aprendizaje desarrollado al margen del sistema formal, por experiencia personal o el mundo laboral, conducente a niveles o títulos, y la forma como se convalidarán los estudios equivalentes a la educación básica o media realizados en el extranjero.

Asimismo, el Ministerio de Educación deberá otorgar las certificaciones de aprendizajes y competencias adquiridas en procesos no formales y flexibles, de acuerdo a un procedimiento establecido por decreto supremo.

Corresponderá, igualmente, al Ministerio de Educación fijar por decreto supremo un procedimiento para establecer las equivalencias y homologaciones de aprendizajes o estudios dentro de las distintas formaciones diferenciadas de la educación media regular, y entre la enseñanza regular básica y, o media y las modalidades.

Artículo 42.- La licencia de educación media permitirá optar a la continuación de estudios en la Educación Superior, previo cumplimiento de los requisitos establecidos por ley y por las instituciones de educación superior.

Artículo 43.- El Ministerio de Educación otorgará el título correspondiente a un oficio a los alumnos de la educación de adultos o de la educación especial que hayan aprobado los programas respectivos, definidos en el marco curricular específico, establecido de acuerdo con esta ley.

Artículo 44.- La educación media que se imparta en los establecimientos de educación de las instituciones de la Defensa Nacional deberá cumplir los objetivos generales señalados en esta ley para dicho nivel y los requisitos específicos mínimos de egreso que determine la reglamentación institucional correspondiente. Asimismo, sus planes y programas de estudio, en lo referido a la enseñanza media regular, se sujetarán a las normas establecidas en esta ley.

El Estado, por intermedio del Ministerio de Educación, velará por el cumplimiento de los objetivos generales de la enseñanza media regular y, a través del Ministerio de Defensa, por la observancia de los requisitos específicos mínimos de egreso que determine la reglamentación institucional respectiva.

TÍTULO III

Reconocimiento Oficial del Estado a Establecimientos Educativos que impartan enseñanza en los niveles de educación Parvularia, Básica y Media

Artículo 45.- El reconocimiento oficial del Estado es el acto administrativo en virtud del cual la autoridad confiere a un establecimiento educacional la facultad de certificar válida y autónomamente la aprobación de cada uno de los ciclos y niveles que conforman la educación regular, y de ejercer los demás derechos que le confiere la ley.

Sin perjuicio de lo establecido en este Título, se podrá impartir cualquiera otra clase de educación no reconocida por el Estado. Excepcionalmente, estos establecimientos educacionales podrán optar al reconocimiento oficial, cuando apliquen métodos

pedagógicos o planes y programas de estudio que no contengan evaluaciones equivalentes a las de general aplicación en el sistema, y que hayan funcionado exitosamente por al menos 6 años sin que nunca hayan obtenido reconocimiento oficial previamente. Para la presentación de dicha solicitud al Ministerio se requerirá del acuerdo de la respectiva comunidad educativa, no siendo en este caso exigencia para el reconocimiento la presentación del reglamento de evaluación del establecimiento.

La solicitud precedente será sometida al procedimiento administrativo que se establezca en un reglamento que al efecto se dicte. Dicha normativa deberá considerar, además, un informe fundado del Consejo Nacional de Educación sobre la factibilidad de aprobar la excepción solicitada, en virtud de las normas que le rigen.

Una vez reconocidos, estos establecimientos educacionales deberán cumplir los objetivos generales establecidos en esta ley, así como los estándares nacionales de aprendizaje que se exigen al conjunto del sistema escolar. De esta manera, podrán certificar estudios conforme a sus propuestas educativas, debiendo en enseñanza media cumplir al menos las exigencias que permitan a sus alumnos acceder a la licencia de educación media.

Artículo 46.- El Ministerio de Educación reconocerá oficialmente a los establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles de educación parvularia, básica y media, cuando así lo soliciten y cumplan con los siguientes requisitos:

a) Tener un sostenedor. Serán sostenedores las personas jurídicas de derecho público, tales como municipalidades y otras entidades creadas por ley, y las personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación. El sostenedor será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional.

Todos los sostenedores que reciban recursos estatales deberán rendir cuenta pública respecto del uso de los recursos y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de los mismos que realizará la Superintendencia de Educación.

El representante legal y el administrador de entidades sostenedoras de establecimientos educacionales deberán cumplir con los siguientes requisitos: estar en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres, otorgado por una universidad o instituto profesional del Estado o reconocido por éste; no haber sido sancionado con las inhabilidades para ser sostenedor por haber cometido alguna de las infracciones graves señaladas en el artículo 50 del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, de Educación; no haber sido condenado por crimen o simple delito de aquellos a que se refiere el Título VII del Libro II del Código Penal, y, o la ley N°20.000, que sanciona el tráfico ilícito de estupefacientes, y otros que establezca la ley.

Las sanciones de inhabilidad aplicadas por infracciones cometidas por la entidad sostenedora se entenderán aplicadas a su representante legal y administrador.

La calidad de sostenedor no podrá transferirse ni transmitirse en caso alguno y bajo ningún título. No obstante, podrán transferirse y transmitirse los bienes muebles o inmuebles que componen el establecimiento.

b) Contar con un proyecto educativo.

c) Ceñirse, en los programas de estudio que apliquen, a las bases curriculares elaboradas por el Ministerio de Educación de acuerdo a lo señalado en los artículos 31 y, o 32 de esta ley.

d) Tener y aplicar un reglamento que se ajuste a las normas mínimas nacionales sobre evaluación y promoción de los alumnos para cada uno de los niveles a que se refiere el artículo 39 de esta ley.

e) Comprometerse a cumplir los estándares nacionales de aprendizaje, de conformidad a los instrumentos que la ley establezca para tales efectos.

f) Contar con un reglamento interno que regule las relaciones entre el establecimiento y los distintos actores de la comunidad escolar, y que garantice el justo procedimiento en el caso en que se contemplen sanciones. Este reglamento no podrá contravenir la normativa vigente.

g) Tener el personal docente idóneo que sea necesario y el personal asistente de la educación suficiente que les permita cumplir con las funciones que les corresponden, atendido el nivel y modalidad de la enseñanza que impartan y la cantidad de alumnos que atiendan.

Tratándose de la educación parvularia y básica, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes. En la educación media, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes, o esté en posesión de un título profesional o licenciatura de al menos 8 semestres, de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta, para lo cual estará autorizado a ejercer la docencia por un período máximo de tres años renovables por otros dos, de manera continua o discontinua y a la sola petición del director del establecimiento. Después de los cinco años, para continuar ejerciendo la docencia deberá poseer el título profesional de la educación respectivo, o estar cursando estudios conducentes a dicho grado o acreditar competencias docentes de acuerdo a lo que establezca el reglamento. Este reglamento sólo podrá establecer los instrumentos de evaluación de conocimientos disciplinarios y prácticas pedagógicas como el medio idóneo para acreditar competencias docentes.

Los docentes habilitados conforme a la ley y el personal asistente de la educación deberán, además, poseer idoneidad moral, entendiéndose por tal no haber sido condenado por crimen o simple delito de aquellos a que se refiere el Título VII del Libro II del Código

Penal, y, o la ley N° 20.000, que sanciona el tráfico ilícito de estupefacientes y la ley N° 20.066, que sanciona la violencia intrafamiliar.

h) Acreditar un capital mínimo pagado, en proporción a la matrícula proyectada para el siguiente, según la tabla que se establece a continuación:

Matrícula Proyectada (cantidad de alumnos)	Monto a Acreditar (unidades de fomento)
0-100	100
101-200	150
201-400	300
401-600	500
601 o más	700

i) Acreditar que el local en el cual funciona el establecimiento cumple con las normas de general aplicación, previamente establecidas.

En el evento de que el sostenedor no sea propietario del local donde funciona el establecimiento educacional, deberá acreditar un contrato, sea en calidad de arrendatario, comodatario o titular de otro derecho sobre el inmueble, de duración no inferior a 5 años e inscrito en el Conservador de Bienes Raíces respectivo. Esta acreditación deberá renovarse 6 meses antes de la finalización de los 5 años contemplados.

j) Disponer de mobiliario, equipamiento, elementos de enseñanza y material didáctico mínimo, adecuados al nivel y modalidad de educación que pretendan impartir. En el caso de la educación técnico profesional, el equipamiento y maquinarias de enseñanza que se utilicen deberán estar debidamente adecuadas a los niveles de desarrollo del área productiva o de servicios de que se trate.

Los requisitos contemplados en las letras precedentes serán reglamentados mediante decreto supremo del Ministerio de Educación.

Artículo 47.- El establecimiento educacional que opte al reconocimiento oficial deberá presentar, ante el Secretario Regional Ministerial de Educación correspondiente, una solicitud acompañada de todos los antecedentes que acrediten el cumplimiento de los requisitos a que se refiere el artículo anterior.

Si dicha solicitud no se resolviera dentro de los noventa días posteriores a su entrega, se tendrá por aprobada.

Si la solicitud fuere rechazada, de manera fundada, se podrá reclamar ante el Ministro de Educación en un plazo de 15 días contado desde la notificación del rechazo, el que resolverá dentro de los quince días siguientes.

Artículo 48.- El reconocimiento oficial se hará por resolución del Secretario Regional Ministerial de Educación que corresponda, en la que se indicará, a lo menos, el nombre y dirección del establecimiento, la identificación del sostenedor o del representante legal, en su caso, y el nivel y modalidad de enseñanza que imparta.

Obtenido el reconocimiento oficial, un establecimiento educacional sólo requerirá nueva autorización, de acuerdo con los procedimientos descritos en los artículos 46, 47 y 48, para crear un nivel o una modalidad educativa diferente o una nueva especialidad en el caso de los establecimientos técnico-profesionales.

Artículo 49.- El Ministerio de Educación llevará un Registro Público de Sostenedores y un Registro Público de Establecimientos Educativos con Reconocimiento Oficial, los que se encontrarán disponibles en la página web del Ministerio de Educación u otros medios electrónicos.

En el caso del Registro Público de Sostenedores, éste deberá incluir la constancia de su personalidad jurídica; la identificación de su representante legal; su domicilio; historial de infracciones, si las hubiere, y demás antecedentes que señale el reglamento. En el caso de percibir subvención y, o aportes estatales, deberá también informarse sobre la recepción y monto de dichos recursos.

En el caso del Registro Público de Establecimientos Educativos con Reconocimiento Oficial del Estado, se incluirán los resultados de las evaluaciones de aprendizaje de los alumnos y de los profesionales de la Educación, cuando corresponda, y la categoría en la que se encuentre el establecimiento de acuerdo al sistema de aseguramiento de la calidad, en la forma que señale el reglamento.

Los establecimientos educativos reconocidos oficialmente por el Estado deberán, además, exhibir, en un lugar visible, un cartel en que conste dicho reconocimiento. Las menciones que deberá contener este cartel serán reglamentadas por el Ministerio de Educación.

Cuando la Superintendencia de Educación decrete la revocación del reconocimiento oficial de un establecimiento, el Ministerio de Educación procederá a eliminar al establecimiento educativo afectado y, o al sostenedor, si procediere, de los registros correspondientes, practicando la respectiva subinscripción.

Artículo 50.- La Superintendencia de Educación será el organismo encargado de fiscalizar la mantención de los requisitos que dieron origen al reconocimiento oficial del Estado.

En caso de pérdida de alguno de los requisitos para ser reconocido oficialmente; de incumplimiento de lo dispuesto en los artículos 32 y, o 34 y en las normas señaladas en el artículo 16, o en el caso de obtención de resultados educativos reiteradamente deficientes respecto de los estándares nacionales, de conformidad a lo que la ley establezca para tales

efectos, y oído previamente el sostenedor o representante legal, el establecimiento educacional podrá ser sancionado de conformidad a lo establecido en el inciso séptimo de este artículo.

La Dirección Regional de la Superintendencia de Educación correspondiente será el organismo competente para sustanciar el procedimiento respectivo y aplicar las sanciones que procedan. Para ello deberá ponderar las pruebas que se presenten en los descargos.

El procedimiento podrá iniciarse de oficio por la Dirección Regional de la Superintendencia de Educación correspondiente, o por denuncia del Ministerio de Educación, o a solicitud de otros organismos públicos relacionados o dependientes de éste.

Tratándose de denuncias derivadas del Ministerio de Educación y de informes negativos de la Agencia de Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación ordenará directamente la formulación de cargos y la instrucción del debido proceso.

La resolución que ordene instruir el proceso deberá notificarse personalmente o por carta certificada al sostenedor o a su representante legal, quien tendrá 10 días hábiles para presentar los descargos y medios de prueba que estime pertinentes.

El Director Regional de la Superintendencia de Educación correspondiente podrá, mediante resolución fundada, aplicar las siguientes sanciones en atención a la naturaleza, gravedad y reiteración de la infracción:

a) Amonestación.

b) Multa a beneficio fiscal en conformidad a las normas de la ley que establezca un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media.

La multa no podrá ser inferior al 5% ni exceder el 50% de la subvención educacional mensual por alumno matriculado en el establecimiento educacional.

c) Suspensión temporal del reconocimiento oficial hasta por el plazo de 6 meses.

d) Pérdida del reconocimiento oficial.

De la resolución que dicte el Director Regional de la Superintendencia de Educación, podrá reclamarse ante el Superintendente de Educación dentro del plazo de 5 días contados desde la notificación de la resolución que se impugna.

En caso que la Superintendencia de Educación disponga la sanción de revocación o suspensión del reconocimiento oficial del Estado, deberá enviar al Ministerio de Educación los antecedentes que correspondan para su aplicación y posterior exclusión del registro correspondiente, según lo establecido en el artículo 49 de esta ley, sin perjuicio de los recursos judiciales que procedan.

Artículo 51.- Los establecimientos de educación de las instituciones de la Defensa Nacional que impartan educación media se registrarán, en cuanto a su reconocimiento oficial, por las normas de este título.

TÍTULO IV

Del Consejo Nacional de Educación

Artículo 52.- Créase el Consejo Nacional de Educación, en adelante "el Consejo", organismo autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, que se relacionará con el Presidente de la República a través del Ministerio de Educación.

Artículo 53.- Serán funciones del Consejo, en materia de educación regular parvularia, básica y media, y en las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial:

- a) Aprobar o formular observaciones fundadas a las bases curriculares para cada uno de los niveles de la educación regular parvularia, básica y media, y para las formaciones diferenciadas que existan o pudieren crearse en educación media, para las modalidades de educación de adultos y especial o diferencial, y para las modalidades que pudieren crearse.
- b) Aprobar o formular observaciones a las adecuaciones curriculares para poblaciones específicas, incluidas, entre otras, los pueblos originarios y los talentos.
- c) Aprobar los planes y programas para la educación básica y media, y para la educación de adultos, elaborados por el Ministerio de Educación. Dichos planes y programas serán obligatorios para aquellos establecimientos que no tengan propios.
- d) Servir de única instancia en los procesos de reclamación de las decisiones del Ministerio de Educación de objetar los planes y programas que se le presenten para su aprobación.
- e) Informar favorablemente o con observaciones el plan de evaluación de los objetivos de aprendizaje determinados en las bases curriculares de educación básica y media.
- f) Informar favorablemente o con observaciones los estándares de calidad propuestos por el Ministerio de Educación.
- g) Informar favorablemente o con observaciones las normas sobre calificación y promoción, dictadas por el Ministerio de Educación.
- h) Asesorar al Ministro de Educación en las materias que éste le consulte.
- i) Las demás que esta ley y leyes especiales establezcan.

En los casos de las letras a), b), c), e), f) y g), el Consejo deberá pronunciarse en el plazo máximo de 60 días contados desde la recepción de la solicitud respectiva. Si el Consejo no se pronunciare dentro del plazo indicado, se entenderá aprobada dicha solicitud.

Cuando el Consejo formule observaciones, el Ministerio de Educación deberá reingresar la solicitud, informando acerca de la forma en que fueron subsanadas, teniendo el Consejo un plazo máximo de 45 días, contado desde el reingreso de la solicitud, para aprobarla o rechazarla.

Artículo 54.- Serán funciones del Consejo, en materia de educación superior:

- a) Administrar el sistema de licenciamiento de las nuevas instituciones de Educación Superior, en conformidad a las normas establecidas en la ley.
- b) Pronunciarse sobre los proyectos institucionales presentados por las nuevas instituciones de Educación Superior para efectos de su reconocimiento oficial.
- c) Verificar el desarrollo de los proyectos institucionales de las nuevas instituciones de Educación Superior que hayan sido aprobados.
- d) Establecer sistemas de examinación selectiva para las asignaturas o cursos de las carreras impartidas por las instituciones de educación adscritas a procesos de licenciamiento. Esta examinación tendrá por objeto evaluar el cumplimiento de los planes y programas de estudio y el rendimiento de los alumnos.
- e) Solicitar al Ministerio de Educación, de manera fundada, la revocación del reconocimiento oficial de las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica en proceso de licenciamiento.
- f) Administrar el proceso de revocación del reconocimiento oficial de las instituciones adscritas al sistema de licenciamiento, velando especialmente por la continuidad de estudios de los alumnos matriculados. Asimismo, le corresponderá la administración de los procesos de titulación pendientes, el otorgamiento de las certificaciones académicas que correspondan, y el resguardo de los registros curriculares y los planes y programas de las carreras de la institución.
- g) Apoyar al Ministerio de Educación en la administración de los procesos de cierre de las instituciones de Educación Superior autónomas, especialmente en lo que dice relación con los procesos de titulación de los estudiantes que se encuentran en esa etapa de sus estudios.
- h) Servir de instancia de apelación respecto de las decisiones de la Comisión Nacional de acreditación, de conformidad a la ley N° 20.129.
- i) Informar al Ministerio de Educación sobre el cierre de las instituciones autónomas de Educación Superior, sus sedes o carreras, a pedido de éste, de acuerdo a las disposiciones de la ley N° 20.129.
- j) Las demás que establezca la ley.

Artículo 55.- El Consejo estará compuesto por 10 miembros, todos los cuales deberán ser académicos, docentes o profesionales destacados, que cuenten con una amplia trayectoria en docencia y gestión educacional, y con especialización en educación, ciencia, tecnología, gestión y administración, o en humanidades y ciencias sociales.

Artículo 56.- El Consejo estará integrado por:

- a) Un académico o profesional de reconocida trayectoria, designado por el Presidente de la República, que cumplirá las funciones de Presidente del Consejo.
- b) Dos profesionales de la educación que ejerzan labores docentes en el ámbito municipal y particular, respectivamente, designados por el Presidente de la República, previa consulta, en el caso de al menos uno de ellos, a la organización gremial más representativa de los profesionales de la Educación.
- c) Cuatro académicos y, o profesionales de reconocido prestigio propuestos por el Presidente de la República para ser ratificados en el Senado por los dos tercios de los senadores en una sola votación, debiendo dos de ellos contar con un reconocido prestigio en el área de la educación parvularia, básica o media.
- d) Dos académicos, designados, uno por el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas y otro elegido por los rectores de las universidades privadas autónomas acreditadas en reunión citada para ese efecto por el Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.
- e) Un académico designado por los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica acreditados, en reunión citada para ese efecto por el Jefe de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación.

Los consejeros señalados en la letra b) serán designados de dos ternas que elaborará el Consejo de Alta Dirección Pública, debiendo una de ellas conformarse por docentes que ejerzan labores en la educación municipal y la otra por docentes que ejerzan labores en la educación particular.

Los consejeros propuestos por el Presidente de la República, de conformidad a lo dispuesto en la letra c), serán elegidos por éste de un total de cuatro ternas que elaborará el Consejo de Alta Dirección Pública.

Los miembros del Consejo durarán seis años en sus cargos y no podrán ser designados nuevamente para un nuevo período. El Consejo se renovará por mitades cada tres años, de acuerdo al mecanismo de alternancia que se defina en el reglamento de la ley.

Para sesionar, el Consejo requerirá de la mayoría absoluta de sus integrantes y sus acuerdos se adoptarán por mayoría absoluta de sus miembros presentes. En caso de empate, dirimirá el voto de su Presidente.

El reglamento a que se refiere el artículo 69 de la presente ley, establecerá el mecanismo de subrogación del Presidente del Consejo y los reemplazos de los consejeros, cuando proceda.

Los consejeros tendrán derecho a percibir una dieta equivalente a 15 unidades de fomento por cada sesión a la que asistan, con un máximo de 60 de dichas unidades por mes calendario. Esta dieta será compatible con otros ingresos que perciba el consejero.

Artículo 57.- Habrá un Secretario Ejecutivo del Consejo, designado por este organismo, que será su ministro de fe y deberá cumplir sus acuerdos, pudiendo, para tales efectos, celebrar los actos y contratos que sean necesarios.

El Secretario Ejecutivo actuará como tal en las sesiones del Consejo Directivo, con derecho a voz.

Artículo 58.- El Consejo tendrá una Secretaría Técnica que realizará las tareas que este organismo le encomiende para el cumplimiento de sus atribuciones.

El Secretario Ejecutivo del Consejo dirigirá la Secretaría Técnica.

Artículo 59.- La Secretaría Técnica tendrá una planta de personal compuesta por un Secretario Ejecutivo, cuatro profesionales, dos administrativos y un auxiliar.

El personal se regirá por el derecho laboral común y sus remuneraciones serán equivalentes, respectivamente, a los grados de la Escala Única de Sueldos de la Administración Pública que se indican: al Grado 3° Directivo Profesional, la del Secretario Ejecutivo; al Grado 4° Profesional, las de dos profesionales; al Grado 5° Profesional, las de los otros dos profesionales; al Grado 14° No Profesional, las de los dos administrativos, y al Grado 19° No Profesional, la del auxiliar.

Corresponderá al Secretario Ejecutivo proveer el resto de los cargos de la planta de personal. El Secretario Ejecutivo estará facultado, asimismo, para designar personal adicional a contrata, asimilado a un grado de la planta o a honorarios, cuando las funciones del Consejo lo requieran.

Artículo 60.- Es incompatible con la calidad de miembro del Consejo:

- a) Ser representante legal, gerente, administrador o miembro de un directorio de la entidad sostenedora de algún establecimiento educacional que imparta enseñanza en los niveles de educación parvularia, básica o media.
- b) Desempeñar cargos directivos superiores en una institución de educación superior. Para estos efectos, se considerarán cargos directivos superiores los de Rector y miembro de las juntas directivas o consultivas, cualquiera sea su denominación, de las instituciones de Educación Superior.
- c) Ser miembro de la Comisión Nacional de Acreditación.
- d) Ejercer el cargo de Senador, Diputado, Consejero Regional, Alcalde o Concejal.

Artículo 61.- Todo miembro del Consejo respecto del cual se configure algún tipo de inhabilidad o se produzca algún hecho, cualquiera sea su naturaleza, que le reste imparcialidad en sus decisiones o informes, deberá informarlo de inmediato al Secretario

Ejecutivo, quien procederá a dejar constancia en actas de las inhabilidades o hechos que concurran. Deberá, asimismo, comunicarlo a los demás integrantes del Consejo, absteniéndose en el acto de conocer del asunto respecto del cual se configure la causal.

La inhabilidad específica a que se refiere el inciso anterior se configura respecto del consejero que, en el caso particular sometido a su conocimiento, se encuentre en alguna de las siguientes circunstancias:

- a) Desarrollar actividades que impliquen algún vínculo patrimonial o laboral con el o los establecimientos educacionales o instituciones de educación superior correspondientes.
- b) Mantener con el o los establecimientos educacionales o instituciones de educación superior correspondientes alguna de las relaciones descritas en los artículos 96, 97, 98, 99 y 100 de la ley N° 18.045.
- c) Desempeñarse como evaluador, a cualquier título, de la o las instituciones de educación superior correspondientes sujetas al régimen de acreditación contemplado en la ley N°20.129.
- d) Participar en la agencia acreditadora cuyo informe conozca el Consejo, ya sea en cuanto a su propiedad o intereses patrimoniales, o desarrollar labores remuneradas en ella.
- e) Desempeñarse como docente o académico en el o los establecimientos educacionales o instituciones de educación superior correspondientes.

Los miembros del Consejo respecto de los cuales se haya verificado alguna de las circunstancias antes descritas sin que se hubieren inhabilitado en el caso específico sometido a su conocimiento, en conformidad a lo dispuesto en el inciso primero, serán suspendidos en sus cargos y no podrán cumplir funciones similares en el Consejo por un período de 5 años.

Las inhabilidades de este artículo e incompatibilidades del artículo anterior serán igualmente aplicables al Secretario Ejecutivo y a los miembros de la Secretaría Técnica.

A los consejeros les estará prohibida la prestación personal de servicios, incluidas asesorías y participación en directorios y, en general, la mantención de cualquier vínculo comercial o patrimonial con alguna de las instituciones respecto de las cuales el Consejo haya adoptado alguna decisión en la que el consejero respectivo haya concurrido con su voto dentro de los seis meses anteriores al cese de sus funciones en el Consejo.

La inhabilidad a que se refiere el inciso anterior se extenderá por seis meses contados desde el cese efectivo de funciones.

La infracción a lo establecido en los incisos precedentes será sancionada con una multa, a beneficio fiscal, de 300 Unidades Tributarias Mensuales, para la persona natural infractora, y de 1.000 Unidades Tributarias Mensuales para la institución de educación superior que hubiere efectuado la contratación a que hacen referencia los incisos precedentes.

El Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación tendrán la obligación de interponer la respectiva acción contra la persona que incurra en la prohibición establecida en el inciso quinto de este artículo.

De las infracciones a lo establecido en los incisos quinto y sexto de este artículo conocerán los juzgados de letras del domicilio del infractor y se tramitarán de acuerdo a las normas del juicio sumario del Título XI del Libro Tercero del Código de Procedimiento Civil.

Artículo 62.- El patrimonio del Consejo estará formado por:

- a) Los fondos que la Ley de Presupuestos u otras leyes especiales le asignen;
- b) Los aranceles que perciba de acuerdo a esta ley.
- c) Los bienes que el Consejo adquiera a cualquier título y las rentas provenientes de éstos.
- d) Los ingresos que perciba por la prestación de servicios.

e) Las donaciones o cualquier tipo de ingresos que reciba de personas naturales o jurídicas. Estas donaciones o ingresos estarán exentos de toda contribución o impuesto de cualquier naturaleza y las donaciones quedarán exentas del trámite de insinuación.

Artículo 63.- Anualmente se fijarán, por acuerdo del Consejo, los montos de los aranceles que éste cobrará por los procesos de licenciamiento y acreditación. Con todo, dichos aranceles no podrán sobrepasar los siguientes montos máximos:

LICENCIAMIENTO

1. Proyecto Institucional 100 UTM
Nuevo
2. Carrera nueva 40 UTM
3. Verificación Anual 150 UTM
Más un cobro adicional de
0,1 UTM por alumno
matriculado en la
institución.
4. Examinación 7 UTM por Carrera examinada,
con un tope máximo de 42
UTM por institución.
Más un cobro adicional de
0,1 UTM por alumno
matriculado en las carreras
examinadas.

ACREDITACIÓN

Apelaciones

- | | |
|--------------------|--------------------------------|
| Institucional | 15% monto arancel acreditación |
| Carreras Pregrado | 15% monto arancel acreditación |
| Carreras Postgrado | 15% monto arancel acreditación |

Agencias 15% monto arancel acreditación

Los aranceles fijados en este artículo podrán pagarse hasta en diez mensualidades.

Dichos aranceles constituirán ingresos propios del Consejo Nacional de Educación.

Artículo 64.- El licenciamiento comprende la aprobación del proyecto institucional y el proceso que permite evaluar el avance y concreción del proyecto educativo de la nueva entidad, a través de variables significativas de su desarrollo, tales como docentes, didácticas, técnico-pedagógicas, programas de estudios, físicos y de infraestructura, así como los recursos económicos y financieros necesarios para otorgar los grados académicos y los títulos de que se trate.

Las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica que hayan obtenido su total autonomía podrán voluntariamente entregar al Consejo los antecedentes necesarios para los efectos de proporcionar una adecuada información a los usuarios del sistema.

Artículo 65.- Las nuevas entidades de educación superior deberán presentar al Consejo un proyecto de desarrollo institucional, conforme a lo señalado en el inciso primero del artículo anterior.

El Consejo deberá pronunciarse sobre dicho proyecto en un plazo máximo de 90 días contado desde su recepción, aprobándolo o formulándole observaciones fundadas. Si no se pronunciare dentro de dicho plazo, se considerará aprobado el proyecto.

Si formulare observaciones, las entidades de educación superior tendrán un plazo de 60 días, contado desde la notificación de éstas, para conformar su proyecto a dichas observaciones. Si así no lo hicieren, el proyecto se tendrá por no presentado.

El Consejo tendrá un plazo de 60 días, contado desde la fecha de la respuesta a las observaciones, para pronunciarse sobre ellas. Si no lo hiciere, se aplicará lo señalado en el inciso segundo de este artículo.

El Consejo deberá certificar la aprobación o rechazo del proyecto debidamente fundado, enviando copia al Ministerio de Educación.

Artículo 66.- El Consejo verificará el desarrollo del proyecto institucional aprobado. Dicho Consejo comprobará el cumplimiento del proyecto durante un periodo de seis años.

El Consejo, anualmente, deberá emitir un informe sobre el estado de avance del proyecto, haciendo las observaciones fundadas que le merezca su desarrollo y fijando plazos para subsanarlas. Sin perjuicio de lo anterior, hará evaluaciones parciales y requerirá las informaciones pertinentes.

En caso que las observaciones formuladas no se subsanen oportunamente, el Consejo dispondrá, por el periodo que determine, la suspensión del ingreso de nuevos alumnos a todas o a algunas de las carreras que la institución imparta. Si las observaciones reiteradas se refieren a situaciones que afecten el desempeño de una o más carreras o sedes de la institución, el Consejo podrá solicitar al Ministerio de Educación la revocación del reconocimiento oficial de tales sedes o carreras.

Cuando el incumplimiento reiterado de las observaciones formuladas por el Consejo afectare el desempeño general de la institución, el Consejo podrá solicitar fundadamente al Ministerio de Educación la revocación del reconocimiento oficial de la respectiva universidad, instituto profesional o centro de formación técnica.

Artículo 67.- Las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica que al cabo de seis años de licenciamiento hubieren desarrollado su proyecto satisfactoriamente a juicio del Consejo, alcanzarán su plena autonomía y podrán otorgar

toda clase de títulos y grados académicos en forma independiente, lo que deberá ser certificado por éste.

En caso contrario, podrá ampliar el período de verificación hasta por cinco años. Si transcurrido el nuevo plazo la entidad de educación superior no diere cumplimiento a los requerimientos del Consejo, éste deberá solicitar fundadamente al Ministerio de Educación la revocación del reconocimiento oficial.

Artículo 68.- Durante el período de licenciamiento, las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica deberán seguir el mismo procedimiento inicial respecto de otros grados de licenciado, de títulos profesionales o de títulos técnicos de nivel superior que deseen otorgar.

Artículo 69.- El Consejo se regirá por un reglamento que fijará los tipos y periodicidad de las sesiones, las modalidades de funcionamiento interno, los quórum de sesión y de acuerdo, y las causales de pérdida del cargo.

TÍTULO FINAL

Artículo 70.- Sin perjuicio de lo señalado en el artículo siguiente, derógase el decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, con excepción de lo dispuesto en el Título III, salvo su párrafo 2°, y en el Título IV.

Artículo 71.- Facúltase al Presidente de la República para que, a través de un decreto con fuerza de ley, refunda, coordine y sistematice esta ley con las normas no derogadas del decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005, a que se refiere el artículo anterior, dentro de un plazo de 90 días contado desde su publicación.

Artículo 72.- Derógase el artículo 3° del decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales.

Disposiciones Transitorias

Artículo 1°.- Los sostenedores de establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles de educación parvularia, básica y media, y que cuenten con reconocimiento oficial a la fecha de publicación de esta ley, deberán acreditar ante el Ministerio de Educación el inicio de trámites para ajustarse a lo prescrito en la letra a) del artículo 46 de esta ley en el plazo de un año contado desde la fecha referida, debiendo concluir este proceso de adecuación en el plazo máximo de dos años desde la publicación de esta ley. Durante este período, la calidad de sostenedor no podrá transferirse a ningún título ni transmitirse, salvo que la transferencia sea necesaria para la constitución de la persona jurídica sucesora de la persona natural.

Sin perjuicio de lo establecido en el inciso precedente, las municipalidades y corporaciones municipales quedarán sujetas a lo prescrito en la Ley Orgánica de Municipalidades.

Artículo 2°.- Los sostenedores de establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles de educación básica y media, y que cuenten con reconocimiento oficial a la fecha de publicación de esta ley, deberán dar cumplimiento a lo prescrito en la letra e) del artículo 46 de esta ley en el plazo de 6 meses contado desde la fecha de entrada en vigencia de dichos estándares.

Artículo 3°.- Los sostenedores de establecimientos educacionales que impartan enseñanza en los niveles de educación básica y media, y que cuenten con reconocimiento oficial a la fecha de publicación de esta ley, deberán dar cumplimiento a lo establecido en las letras b), d), f) y g) del artículo 46 en el plazo de 6 meses contado desde la entrada en vigencia de esta ley. En el mismo plazo, los establecimientos educacionales que impartan enseñanza en el nivel parvulario, y que cuenten con reconocimiento oficial a la fecha de

publicación de esta ley, deberán dar cumplimiento a lo dispuesto en la letra b) del artículo 46 de la presente ley.

Artículo 4º.- Los sostenedores de establecimientos educacionales, para los efectos de dar cumplimiento a lo prescrito en la letra h) del artículo 46 de esta ley, deberán acreditar la solvencia requerida en ella y, o constituir, cuando sea necesario, las garantías reales o personales exigidas, en el plazo de un año contado desde la fecha de su publicación.

Artículo 5º.- Los establecimientos educacionales de las instituciones de la Defensa Nacional que a la fecha de publicación de esta ley impartan educación media, deberán ajustarse a lo prescrito en los artículos 44 y 46 en el plazo de cuatro años contado desde la fecha referida.

Artículo 6º.- Los decretos supremos N° 40, de 1996; N°220, de 1998, y N° 239, de 2004, todos del Ministerio de Educación, que establecen los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica, media y de adultos, respectivamente, y fijan normas generales para su aplicación, continuarán vigentes para dichos niveles de la educación regular y para la modalidad de adultos en tanto no se establezcan las nuevas bases curriculares de conformidad al Título II de esta ley.

Artículo 7º.- Con el objeto de permitir la renovación parcial de los integrantes del Consejo Nacional de Educación, serán designados por un período de tres años los consejeros que a continuación se indican:

- a) El Presidente de dicho Consejo.
- b) Uno de los profesionales de la Educación que se indican en la letra b) del artículo 56.
- c) El académico que se señala en la letra e) del artículo 56.

Asimismo, dos de los representantes nombrados por el Presidente de la República, previa ratificación del Senado, a que alude la letra c) del artículo 56, ejercerán por un período de 3 años.

En el acto de designación o nombramiento, en su caso, deberá constar la circunstancia de ejercerse el cargo por este período especial de tres años.

Sin perjuicio de lo establecido en el inciso cuarto del artículo 56 de la presente ley, los consejeros que hubieren sido designados por un período de tres años en virtud de lo dispuesto en el presente artículo, cumplido dicho período podrán, excepcionalmente, ser nuevamente designados por un período de seis años.

El Consejo Nacional de Educación de que trata el Título IV será el sucesor legal del Consejo Superior de Educación establecido en el párrafo 2° del Título III del decreto con fuerza de ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación, que fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la ley N°18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza, y el personal que labora en este último pasará a desempeñarse, sin solución de continuidad, y en la misma calidad en el primero, salvo las excepciones establecidas en esta ley.

Mientras no se efectúen los nombramientos de todos los integrantes del Consejo Nacional de Educación, continuarán en sus cargos los actuales integrantes del Consejo Superior de Educación.

Artículo 8°.- La estructura curricular establecida en el artículo 25 comenzará a regir a partir del año escolar que se inicie ocho años después de la entrada en vigencia de esta ley.

A contar de dicho año escolar, los cursos de séptimo y octavo año de la enseñanza básica y primero, segundo, tercero y cuarto año de la enseñanza media pasarán a denominarse primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto año de la educación media, respectivamente.

En consecuencia, los alumnos que en el año escolar a que se refiere el inciso primero sean promovidos de sexto, séptimo y octavo año de la enseñanza básica y primero, segundo y tercer año de la enseñanza media, lo serán a primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto año de la educación media, respectivamente.

Por su parte, los alumnos que en el año escolar anterior a la entrada en vigencia de la nueva estructura curricular cursen y sean promovidos de cuarto año de la enseñanza media, egresarán de ésta y recibirán la licencia de educación media.

Artículo 9º.- Tratándose de establecimientos educacionales que impartan exclusivamente enseñanza parvularia, el Ministerio de Educación podrá encomendar a otros organismos públicos relacionados o dependientes del mismo, la certificación del cumplimiento de los requisitos señalados en el artículo 46 de esta ley.

Artículo 10.- En tanto no entren en vigencia las normas que crean la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación, las facultades que la presente ley les otorga serán ejercidas por el Ministerio de Educación.

Habiéndose cumplido con lo establecido en el N° 1º del Artículo 93 de la Constitución Política de la República y por cuanto he tenido a bien aprobarlo y sancionarlo; por tanto promúlguese y llévese a efecto como Ley de la República.

Santiago, 17 de agosto de 2009.- MICHELLE BACHELET JERIA, Presidenta de la República.- Mónica Jiménez de la Jara, Ministra de Educación.- Francisco Vidal Salinas, Ministro de Defensa Nacional.- Andrés Velasco Brañes, Ministro de Hacienda.- Paula Quintana Meléndez, Ministra de Planificación.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.- Saluda atentamente a Ud., Cristián Martínez Ahumada, Subsecretario de Educación.

Tribunal Constitucional

Proyecto de ley que establece la Ley General de Educación
(Boletín N°4970-04)

El Secretario del Tribunal Constitucional, quien suscribe, certifica que la Honorable Cámara de Diputados envió el proyecto de ley enunciado en el rubro, aprobado por el Congreso Nacional, a fin de que este Tribunal ejerciera el control de constitucionalidad respecto de las siguientes disposiciones permanentes: artículos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º,

10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, inciso primero, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, incisos primero y tercero, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68 y 70. Se someten al mismo examen referido sus artículos transitorios 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 7º, 8º, 9º y 10. Y que por sentencia de 28 de julio de 2009 en los autos Rol N°1.363-09-CPR.

Se Declara:

1. Que este Tribunal no se pronuncia sobre las siguientes disposiciones del proyecto de ley remitido a control, por no contener normas propias de Ley Orgánica Constitucional: artículos 11, incisos segundo y siguientes, 12 y 16.

2. Que son constitucionales las siguientes disposiciones del proyecto de ley remitido: artículos 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 11, inciso primero, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, inciso primero, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, a excepción de la oración final de su inciso tercero que se declarará inconstitucional, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46 -con las precisiones que se indican en los considerandos decimosegundo a vigesimoquinto, respecto de la letra a)-, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56 -sin perjuicio del entendimiento que el Tribunal le atribuye a su inciso sexto-, 57, 58, 59, incisos primero y tercero, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68 y 70 permanentes y 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 7º, 8º, 9º y 10 transitorios.

Que el artículo 10 del proyecto en examen es igualmente constitucional en el entendido de que el reglamento interno del establecimiento al que se alude reiteradamente en su texto no puede condicionar, limitar ni restringir el ejercicio del derecho asegurado en el N° 11 del artículo 19 de la Ley Fundamental.

Que el artículo 55 del mismo proyecto de ley es constitucional en el entendido de que la enunciación de las especialidades que se exigen para ser miembro del Consejo Nacional de Educación es de carácter disyuntivo y no copulativo.

Que, a su turno, se declara constitucional el inciso sexto del artículo 56 del proyecto de ley examinado, en el entendido de que al regular el reemplazo de los consejeros, el reglamento a que alude deberá contemplar los mismos requisitos que se exigen para el ingreso a dicho cargo y su designación por los mismos órganos al regular el reemplazo de los consejeros.

3. Que es inconstitucional la oración "sin perjuicio de las excepciones que establezca el reglamento" contenida en el inciso tercero del artículo 37 del proyecto de ley remitido y, en consecuencia, debe eliminarse de su texto.

Santiago, 28 de julio de 2009.- Rafael Larrain Cruz, Secretario.