

Traducción de la Ley 21.091 de Educación Superior de Chile en las prácticas inclusivas de dos universidades regionales: Un análisis Bourdesiano

1

Translation of Law 21,091 of Higher Education of Chile in the inclusive practices of two regional universities: A Bourdesian analysis

Traducció de la Llei 21.091 d'Educació Superior de Xile a les pràctiques inclusives de dues universitats regionals: Una anàlisi Bourdesiana

Mauricio Díaz Araya

Investigador de Post Doctorado en la Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Doctor en Psicología por la Universidad Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Becario doctorado nacional ANID (Agencia Nacional
de Investigación y Desarrollo, Chile)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2380-0196>

E-mail: mdiazg@ucn.cl

Resumen: El objetivo de esta investigación fue analizar la traducción de la Ley 21.091 de Educación Superior (ES) de Chile en las prácticas de inclusión dirigida a estudiantes de primera generación de dos universidades regionales. Se realizó un estudio de caso múltiple, considerando documentos globales y locales como fuente de información. Se aplicó un análisis cualitativo de contenido. Los resultados evidencian la producción de tres categorías: a) prescripciones de prácticas inclusivas en la universidad, b) autoridad pedagógica y dominación jurídica-económica y c) lo invisibilizado: prácticas arbitrarias excluyentes. Se concluye que la Ley 21.091 de ES de Chile, produce prescripciones objetivas que se sustentan en un habitus jurídico, siendo este habitus reproducido en los documentos locales como prácticas para regular la relación entre agentes desde una perspectiva de distinción de clase.

Palabras claves: Agentes; Educación superior, Habitus, Ley 21.091 y reproducción cultural.

Abstract: The objective of this research was to analyze the translation of Law 21,091 of Higher Education (ES) of Chile in inclusion practices aimed at first-generation students from two regional universities. A multiple case study was carried out, considering global and local documents as a source of information. A qualitative content analysis was applied. The results show the production of three categories: a) prescriptions of inclusive practices in the university, b) pedagogical authority and legal-economic domination and c) the invisible: arbitrary exclusionary practices. It is concluded that Law 21,091 of ES of Chile produces objective prescriptions that are based on a legal habitus, this habitus being reproduced in local documents as practices to regulate the relationship between agents from a perspective of class distinction.

Keywords: Agents; Higher education; Habitus; Law 21.091 and cultural reproduction.

Resum: L'objectiu d'aquesta investigació va ser analitzar la traducció de la Llei 21.091 d'Educació Superior (ES) de Xile a les pràctiques d'inclusió adreçada a estudiants de primera generació de dues universitats regionals. Es va fer un estudi de cas múltiple, considerant documents globals i locals com a font d'informació. Es va aplicar una anàlisi qualitativa de contingut. Els resultats evidencien la producció de tres categories: a) prescripcions de pràctiques inclusives a la universitat, b) autoritat pedagògica i dominació juridicoeconòmica i c) allò invisibilitzat: pràctiques arbitràries excloents. Es conclou que la Llei 21.091 d'ES de Xile, produeix prescripcions objectives que se sustenten en un habitus jurídic, sent aquest habitus reproduït als documents locals com a pràctiques per regular la relació entre agents des d'una perspectiva de distinció de classe.

Paraules clau: Agents, Educació superior, Habitus; Llei 21.091 i reproducció cultural.

1. INTRODUCCIÓN

Según datos de OCDE (2016), Chile es el noveno país en el ranking de desigualdad, se plantea que la realidad de un estudiante con bajos recursos tiene seis veces más probabilidades de tener bajo rendimiento escolar. Este ranking indica que Chile se encuentra entre los 10 países donde la situación socioeconómica del estudiante tiene más impacto en su rendimiento escolar, según un informe dado a conocer por la OCDE sobre 64 naciones.

Chile, cuenta con financiamiento y administración de recursos estatales para la educación superior. Paulatinamente, se ha posibilitado un incremento en la matrícula universitaria para estudiantes que se encuentran vulnerados socioeconómicamente en la sociedad (Millanao Villagra, 2017). Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018), las tasas de cobertura de la educación superior para el total de personas en el tramo de 18 a 24 años han aumentado de manera consistente de 2010 a 2016, de un 33,8% a un 40,6%. Las mujeres presentaron mayores tasas de cobertura que los hombres en todo el periodo, diferencia que ronda los 5 puntos porcentuales en cada año. Este dato es interesante, ya que según MINEDUC (2018), las mujeres concentran el 53% de la matrícula de pregrado y los hombres el 47%. En la última

década, la presencia femenina en la educación superior ha tenido un crecimiento de 46,1%, mientras que la masculina ha experimentado un alza de 33,6% (MINEDUC, 2018).

Carpentier (2020), basado en datos del Consejo Nacional de Educación Chile, refiere que el año 2020 se matricularon aproximadamente 660.000 estudiantes de pregrado en las universidades. De estos un 53% de estudiantes proviene de establecimientos particulares subvencionados, 34,9% de estudiantes de establecimientos municipales y 12,2% de colegios particulares pagados. En este sentido, la matrícula de las instituciones del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), corresponde a un 27%, en privadas del CRUCH a 28% y en aquellas privadas no pertenecientes al CRUCH es de 44% (Carpentier, 2020).

En el contexto internacional el caso de España ha evidenciado un desarrollo respecto al tema de la educación superior, ya sea en la consolidación o aumento de sus universidades (Gaete Quezada, 2011). Respecto a las universidades públicas, la mayor parte de los ingresos se componen de ayudas estatales y becas y tasas de matrícula, que son determinadas por las respectivas comunidades autónomas dentro de sus límites establecidos (Guadilla, 2007; García y Hervás, 2020). Por otra parte, en Latinoamérica se ha puesto interés en desarrollar políticas que permitan favorecer mayor acceso a personas que históricamente no lograban ingresar a la educación terciaria, políticas que se han enfocado en tratar de eliminar paulatinamente barreras que producen la segregación en educación superior por condición de clase social. En este sentido, para disminuir la brecha de ingreso a la universidad entre estudiantes de distintos establecimientos educacionales en Chile se indica, “crear un sistema de acceso a las instituciones de educación superior. Este Sistema de Acceso será objetivo y transparente y deberá considerar, entre otros, la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de los estudiantes” (Ley 21.091, 2018, Artículo 11). Respecto a esta condición, diversas iniciativas universitarias han fomentado alternativas de ingreso a la educación superior, dirigidas a estudiantes de educación secundaria, principalmente hijos de padres o madres sin estudios en educación superior, siendo estudiantes matriculados en escuelas municipales y que provienen de sectores sociales con diversas características en su capital económico, cultural y social (Campos, 2017; Torche, 2014; Millanao Villagra, 2017).

1.1 Programas sobre inclusión educativa en la universidad

El Programa Propedéutico+Bachillerato UNESCO se posicionó en Chile para desarrollar alternativas de ingreso a la universidad a estudiantes que han desarrollado talento académico en contexto altamente desigual y que estudian en escuelas municipales (Román, 2013). Este programa tiene como propósito incluir en la universidad a estudiantes de alto rendimiento escolar de establecimientos que atienden a jóvenes de sectores vulnerables. Los estudiantes de escasos recursos y con talento, podrán acceder a la educación superior permitiéndoles ampliar sus opciones de elegir y contribuir eficazmente al desarrollo del país (Román, 2015).

Posterior a los programas propedéuticos, surge un hito relevante en Chile, ya que el 29 de mayo de 2014, fue lanzado oficialmente el Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior (PACE) (MINEDUC, 2015). El propósito de este programa es restituir el derecho de ingresar a la educación superior y a la educación técnico profesional a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando cupos a quienes cumplan los criterios de habilitación dispuestos por el Ministerio de Educación a través del programa. Hoy 29 universidades, tienen convenio directo con el ministerio de Educación, para implementar las actividades del Programa PACE y garantizar cupos a los y las estudiantes del país que cumplan los criterios establecidos. Este programa, considera que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas, así, se comprende que en todos los establecimientos educacionales hay estudiantes con mérito académico (Millanao Villagra, 2017). Respecto al impacto del programa PACE, evaluaciones preliminares del pilotaje PACE destacan la importante labor realizada por los facilitadores de las Instituciones de Educación Superior en materia de apoyo académico (Escudero Poblete, 2015).

En el contexto de las políticas en educación superior en Chile, han surgido barreras históricas que impiden el ingreso efectivo de estudiantes a las universidades. Determinante es la barrera de ingreso económico, ya que un número importante de estudiantes presenta un bajo ingreso económico por parte de ellos(as) y sus familias (Anaiz Santander y Jerez Jara, 2017). En este sentido, una oportunidad que ofrece el sistema actualmente es la gratuidad universitaria, beneficio que surge en respuesta a las demandas de las movilizaciones estudiantiles que buscaban restituir el derecho a una educación pública y gratuita para todos(as) los(as)

estudiantes. La gratuidad cubre arancel total, durante los semestres que dura la carrera más un semestre, beneficio en cobertura asignado a los(as) estudiantes que provienen de los hogares pertenecientes al 60% de menores ingresos del país (MINEDUC, 2018). Por lo tanto, la gratuidad es otorgada a los(as) estudiantes más vulnerables que ingresan a la educación superior, este financiamiento ha sido un factor de impulso en este proceso de ingreso, equidad y movilidad social en la educación terciaria en Chile (Villagra, 2017). En este sentido, el aumento de la cobertura es derivado de la incorporación de nuevos estudiantes procedentes de sectores con menores ingresos y menos capitales culturales. En síntesis, Campos Winter (2017), entiende la gratuidad como un programa de acceso gratuito a la educación superior para estudiantes pertenecientes a los cinco primeros deciles de menores ingresos de la población.

1.2 Antecedentes de la Ley 21.091 de Educación Superior de Chile

Tras diversos problemas respecto al acceso y aseguramiento de la calidad de la ES que las medidas y reformas formuladas no lograron solucionar, sumado a la visibilidad de la problemática gracias a las movilizaciones estudiantiles a partir del año 2011, es que el gobierno de Michelle Bachelet, en junio del año 2016, presenta el Proyecto Ley de Educación Superior. En julio de 2017, se aprueba el Primer Trámite Constitucional, mientras que en enero del 2018 se completa el Segundo Trámite. Finalmente, tras ser aprobada y remitida al Tribunal Constitucional, es publicada en el Diario Oficial el 29 de mayo del 2018, entrando en vigor en la misma fecha.

La Ley 21.091 se constituye de cinco títulos, (Observatorio Legislativo, 2018). El Título I, Disposiciones generales y Subsecretaría de Educación Superior, propone que "la educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias para que puedan desarrollar sus talentos" (Ley 21.091, 2018, Artículo 1), mientras que "el Sistema promoverá la inclusión de los estudiantes en las IES, velando por la eliminación y prohibición de todas las formas de discriminación arbitraria" (Ley 21.091, 2018, Art.2°).

El Título II regula la formación técnico profesional en la educación superior; el Título III gesta la creación de la Superintendencia de Educación Superior, que tiene como objeto "fiscalizar y supervigilar el cumplimiento de las disposiciones legales y reglamentarias que regulan a las IES en el ámbito de su competencia" (Ley 21.091, 2018, Artículo 19).

El Título IV, sobre el Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de educación superior, modifica en detalle la Ley N°20.129, proponiendo "el desarrollo de políticas que promuevan la calidad, pertinencia, articulación, inclusión y equidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior" (Ley 21.091, 2018, Artículo 81).

El Título V, del Financiamiento institucional para la gratuidad, propone que "las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, que cumplan con los requisitos señalados en esta ley, podrán acceder al financiamiento institucional para la gratuidad" (Ley 21.091, 2018, Artículo 82).

A pesar de las distintas regulaciones en cuanto a leyes, normas y políticas inclusivas de educación, informes del CNED (2018) y MINEDUC (2018) continúan reflejando diferencias respecto al ingreso de estudiantes según su composición de origen social a la universidad. Blok (2016), señala que la ES chilena está determinada en base al nivel socioeconómico, al acceso a una educación secundaria de calidad y buena preparación para mecanismos de selección universitaria (León, 2020).

En relación con lo anteriormente mencionado, surgen algunos cuestionamientos teóricos y prácticos que se contextualizan en la implementación de la ley, traducción de políticas en el campo universitario y formas de distinguir la inclusión de estudiantes de primera generación en las prácticas inclusivas de dos universidades regionales. A continuación, surge la pregunta de investigación: ¿Cuál es la traducción de la Ley 21.091 de Educación superior de Chile en las prácticas inclusivas dirigidas a estudiantes de primera generación en dos universidades regionales?

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La teoría de Pierre Bourdieu en el campo universitario

Para este estudio, se tomó como referencia teórica la propuesta de Pierre Bourdieu, quien plantea que en la cultura surgen condiciones de perpetuación, continuidad y poder simbólico, auto reproducción de la institución articulada desde una posición de clase dominante (Bourdieu 2011). La clase dominante buscará producir agentes con habitus homogéneos. El Estado utilizando instrumentos de dominación, usa el poder simbólico y así agentes educativos reproducen violencia simbólica y sentidos de reproducción que prevalecen en instituciones, leyes, decretos o circulares, también aplica estrategias de sometimiento usando la acción pedagógica con estudiantes (Bourdieu, 2011).

Bourdieu, utilizará la categoría de intereses para denominar la ley general y funcionamiento de los campos, los intereses serán específicos como también particulares, y además se deben conocer las reglas del juego de ese campo (Bourdieu, 2007). El campo será entonces donde se dispute un tipo de capital, que llevará a proponer determinados discursos, proyectos y posiciones. El Estado a través del sistema educativo, colabora con la reproducción social en un campo educativo en disputa por agentes. Bourdieu (2011) refiere que el Estado es un agente tendiente a la acumulación y administración de poder simbólico en una sociedad. Por lo tanto, el Estado garantiza el orden social o la reproducción de este, mediante el sistema educativo (Bourdieu, 2007).

Entonces, serán también las disposiciones jurídicas que en ocasiones surgen como reglas para delimitar las relaciones entre agentes en el campo. En este sentido, las leyes también asumen la posición de agente disputando un tipo de capital, y será el acto jurídico que toma forma como campo para regular las formas del juego en el contexto universitario (Bourdieu, 2001). Las relaciones entre agentes en el campo son distintas y distintivas; y no están ajenas esas relaciones a las reglas que delimita el campo jurídico para regular las relaciones entre agentes en el campo universitario. Esta posición del campo jurídico permitirá incorporar la presencia de las leyes como agentes que detentan poder simbólico, autoridad pedagógica y reproducen violencia

simbólica, posición que es delegada por el Estado como agente universal de dominación (Bourdieu, 2001).

En el espacio social las prácticas sociales son espacios para reproducir saberes, aprendizajes y cuestiones de índole educativa. Son estos espacios donde se albergan diversas expresiones, formas y configuraciones que las personas producen, reproducen y transmiten de generación en generación. Bourdieu (2007) denominó a estos procesos articulados en un espacio determinado como sistema de habitus.

Las estrategias de dominación que despliega la clase dominante, también se articularán como un sistema de habitus, y estas disposiciones serán en sí mismas una comunicación simbólica (Bourdieu, 2011) de las distintas formas de relaciones sociales que surgen en el campo universitario. Entonces, el concepto de habitus permite ir más allá de la rigidez de la estructura y superar la dicotomía clásica entre la objetividad y la subjetividad (Bourdieu, 2007). Por una parte, el habitus es estructuralista; entendiéndolo como la interiorización de la exterioridad y la exterioridad de la interioridad, siendo así; la sociedad en el cuerpo y en la mente (Bourdieu, 2007).

3. METODOLOGÍA

3.1 Estudio de Caso Múltiple

Se realizó un estudio de caso múltiple (Stake, 1998; Yin, 1989) en dos universidades regionales. Es importante destacar, que una ventaja relevante del diseño de este estudio de caso múltiple (Stake, 1998; Yin, 1989), fue la posibilidad que tuvo el propio investigador para articular el análisis de información. Los resultados de este artículo se desprenden de una tesis doctoral desarrollada entre los años 2020 y 2022.

Yin (1989), indica que un estudio de caso múltiple se caracteriza por su inducción analítica modificada, entendida como la transferencia a la generalidad en un mismo contexto. Esta investigación contempló como casos a dos universidades regionales, se utilizó un muestreo

intencionado o por conveniencia (Flick, 2012), considerando los siguientes criterios de inclusión.

3.2 Criterios de inclusión

Universidades que formen parte del Consejo de Rectores de Educación Superior de Chile (CRUCH), pues principalmente estas universidades reciben financiamiento estatal, lo que permite el ingreso de estudiantes que provienen de escuelas públicas municipales.

Universidades regionales, ya que este criterio permitió descentralizar en nivel de análisis y focalizarse en características particulares que emergen en espacios universitarios regionales (fuera de la capital).

Que cuenten con programas de inclusión educativa. Fue de gran utilidad para la investigación identificar las características y condiciones que emergen de los documentos y prácticas de acompañamiento para estudiantes que provienen de escuelas municipales.

Que las universidades cuenten con una matrícula de estudiantes que provienen de escuelas municipales entre un 30% y 50% de su universo total. Este criterio permitió identificar la características y diversidad de estos estudiantes.

3.3 Estrategia de producción de información

Para la etapa de producción de información se consideraron documentos como fuentes primarias de información (Cáceres, 2007; Flick, 2012). Esta primera aproximación permitió dar cuenta cómo la Ley 21.091 de educación superior de Chile y los documentos locales de las universidades traducen prácticas de inclusión y su discurso en el campo universitario, principalmente desde la clase dominante (Bourdieu, 2001). En otras palabras, la ley y los documentos locales fueron analizados como cuerpo estructurado dirigido a regular las relaciones entre agentes.

Tabla 1. Documento global para producir información

Tipo de documento global	Nominación
Ley 21.091 de educación superior Chile	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="821 476 1383 566">-Título I, disposiciones generales y Subsecretaría de educación superior.<li data-bbox="821 619 1383 708">-Título III, de la Superintendencia de educación superior.<li data-bbox="821 761 1383 906">-Título IV, del Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior.<li data-bbox="821 959 1383 1051">-Título V, del Financiamiento institucional para la gratuidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley 21.091 de Educación Superior de Chile, promulgada el 11 de mayo de 2018. Se consideraron cuatro títulos de los cinco que componen la ley.

Tabla 2. Documentos locales para producir información

Universidad	Tipo de documento
Caso 1 – Norte	<ul style="list-style-type: none">-Resolución exenta N°680 (MINEDUC, 2015)-Fundamentos PACE (PACE Universidad Caso N°1, 2020a)- Convenio de transferencia de recursos entre el Ministerio de Educación y Universidad Caso N°1 para el programa PACE (MINEDUC 2020)-Presentación de Área Éxito Académico (Universidad Caso N°1, s.f)-Proyecto BNA 1801, año 2018 (Universidad Caso N°1, 2018)
Caso 2 – Sur	<ul style="list-style-type: none">-Formulario de postulación convocatoria Beca de Nivelación Académica, año 2018 (Universidad Caso N°2, 2018)-Sistema de Acompañamiento al Desarrollo Estudiantil y Docente (Universidad Caso N°2, 2019)-Programación Operativa PACE 2020 (PACE Universidad Caso N°2, 2020)

Fuente: Elaboración propia según documentos entregados por las universidades participantes del estudio.

3.4 Análisis cualitativo de contenido

La propuesta de análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2007) permitió guiar de forma general el proceso de análisis de esta investigación, funcionó como eje articulador en la etapa de preanálisis, lectura y revisión sucesiva de la Ley 21.091, documentos locales universitarios. Posteriormente, se trabajó con una plantilla de codificación en los programas Word y Excel y Atlas ti, lo que permitió identificar fragmentos representativos para ir generando códigos y agrupaciones de citas relacionadas entre sí. Como segunda etapa, los códigos se elaboraron de forma inductiva, incorporando distinciones propias de cada documento analizado. Como tercera etapa, se agruparon códigos de forma deductiva que permitieran otorgar sentido a un proceso de mayor abstracción, permitiendo la elaboración semántica de las principales categorías y vinculándose con los principios del marco teórico Bourdesiano elaborado para esta investigación (Cáceres, 2007).

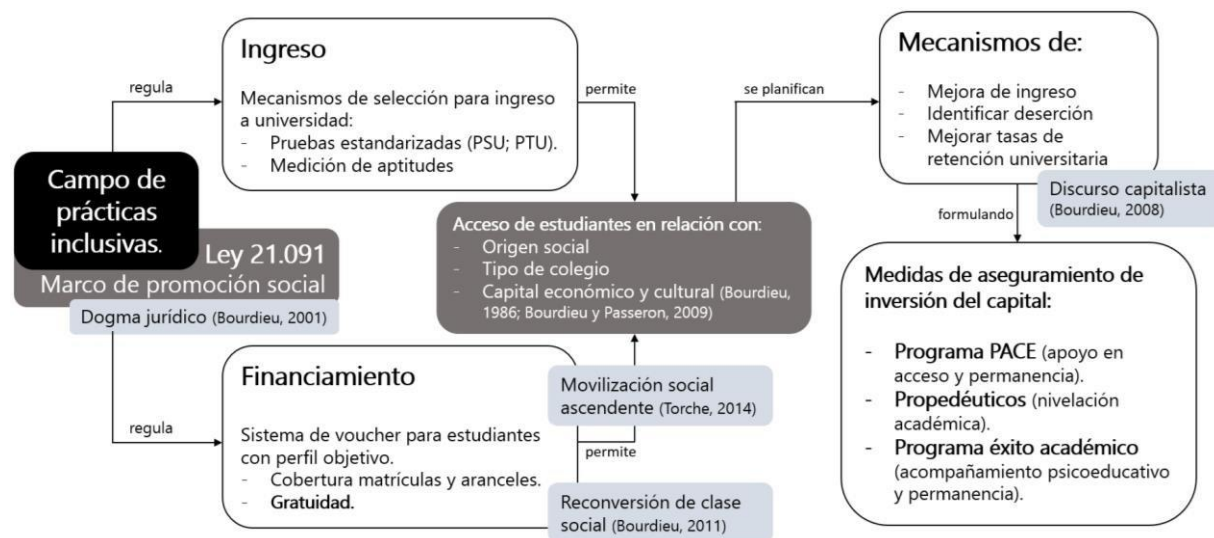
3.5 Consideraciones Éticas

Con relación a los requerimientos de ética, esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética y Bioseguridad de la universidad patrocinante del estudio en el mes de julio del año 2020.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del análisis cualitativo de contenido. Esta instancia permitió generar una relación entre lo prescrito por la Ley 21.091 de educación superior en Chile y las reproducciones de esta ley en las prácticas institucionales que declaran los documentos locales de las universidades regionales. A continuación, se presentan cuatro categorías que se desprenden del modelo de análisis cualitativo de contenido que fue contrastado con los principios teóricos de Pierre Bourdieu.

Figura 1. Prescripciones de prácticas inclusivas en la Universidad



Fuente: Elaboración propia

El campo de las prácticas inclusivas es otra forma como la Ley 21.091 impulsa la promoción social para construir una universidad para todos. Hay señalamientos de la norma jurídica que delimitan a la universidad como un espacio de enseñanza, formación e inculcación de valores respetando a todas las personas por igual. Este campo recrea la posibilidad de configurar jurídicamente a la universidad, a través de la Ley 21.091 y su prescripción de universidad como espacio de convivencia para todas las clases sociales, etnias, credos, posiciones políticas, diversidad de género, entendiendo a la universidad desde lo diferente. En este sentido, los extractos que se presentan a continuación reflejan claramente un dogma jurídico (Bourdieu, 2001) que conceptualiza la universidad como un campo de educación para todos. “La educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo con sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos” (Ley 21.091, 2018, Artículo 1).

La universidad es un agente que está en constante tensión, alberga un espectro político que requiere de diálogo permanente entre diversos agentes para construir una universidad sin diferencias. Es importante señalar que la Ley 21.091, desde una posición dogmática aterriza el concepto "derecho", quizás sin considerar aún que es un tipo de derecho no completamente

abierto para todos, ya que esa misma afirmación se contrasta con las pruebas estandarizadas de selección para ingresar a la universidad, instrumentos que se aplican para determinar a los estudiantes más aptos para estudiar una carrera universitaria (Catalán y Santelices, 2014).

Por otra parte, las políticas afirmativas sugieren una traducción del esfuerzo de llegar a la universidad que se traduce en la valoración de una trayectoria basada en el mérito académico. El siguiente extracto sostiene la noción de reproducir la meritocracia en la admisión de estudiantes en el ciclo universitario:

15

“Las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) no admiten a estudiantes que, habiendo aprovechado al máximo las oportunidades de aprendizaje que tuvieron en sus respectivos contextos, no respondieron correctamente el número de preguntas que se requieren para alcanzar ciertos puntajes en las Pruebas de Selección Universitarias (PSU)”. (PACE Universidad Caso N°1, 2020, p. 4)

Lo anterior, está directamente relacionado con el contexto socioeconómico y las oportunidades de selección y permanencia en establecimientos educativos de enseñanza básica y media: “[los estudiantes] no pueden responder correctamente la totalidad de las preguntas de la prueba de admisión porque alrededor del 40-50% de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de la enseñanza media chilena no son cubiertos en los establecimientos educativos” (PACE Universidad Caso N°1, 2020, p. 4).

Entonces, será solamente una fracción de estudiantes que provienen de tipos de colegios, origen social y que poseen cierto capital económico y cultural los más dotados (Bourdieu, 2011) para acceder al derecho de estudiar, como ocurre en el Caso N°1, que especifica en su proyecto educativo “un perfil de ingreso para estudiantes de pregrado, con el propósito de cautelar que quienes accedan a la Universidad posean las habilidades básicas para afrontar estudios universitarios” (Universidad Caso N°1, 2017, p. 46). Con estos antecedentes, la Universidad Caso N° 2 (2019), refuerza la idea que solamente algunos serán seleccionados:

“Que el puntaje de pruebas estandarizadas para el acceso a la universidad como lo es la Prueba de Selección Universitaria (PSU), no permite recoger en su totalidad un diagnóstico certero acerca de las competencias habilitantes que requieren los estudiantes tanto al inicio de la Educación Superior, como para el desarrollo de sus trayectorias formativas, por lo que consideran necesario disponer de mejores instrumentos que “permitan mejorar la caracterización inicial, profundizando precisamente en los niveles de desarrollo de las competencias habilitantes. Estos resultados permitirían definir de mejor manera la estrategia de acompañamiento académico e identificar el punto de partida de los procesos formativos”. (p. 13)

En el escenario de financiación de estudios para todos, la Ley 21.091 de educación superior incorpora una dimensión de cobertura que tiene por objetivo cubrir el costo de matrículas y aranceles a estudiantes que, por su condición de origen socioeconómico, no podían ingresar a la universidad por razones económicas (Larroucau et al., 2015). En este sentido, el tener derecho a la educación es un tema trascendental y sus implicaciones están dadas por el derecho que afecta a la sociedad en su conjunto, ya sea por oportunidades y condiciones relacionadas con la participación (Castellanos, 2018).

Por otra parte, en el ámbito de financiamiento universitario será donde se instala el concepto de gratuidad universitaria, cuya acepción etimológica radica en que la gratuidad sería algo con característica de lo que es gratuito, que no cuesta dinero para quien se le asigna. La Ley 21.091 indica a las universidades lo siguiente: “Las instituciones de educación superior que accedan al financiamiento institucional de que trata este título deberán otorgar estudios gratuitos a los estudiantes que, de acuerdo con la condición socioeconómica que la ley disponga” (Ley 21.091, 2018, Artículo 103).

La gratuidad entendida como valor, asignación, garantía o voucher pasará a categorizar un tipo de estudiante que tiene las características y perfil necesario de estudios universitarios, como se señala en los lineamientos generales del programa PACE: “...es posible identificar y acompañar a estudiantes con talento [...] iniciando un programa que asegure el acceso efectivo a la

educación superior [...] para asegurar la titulación de estudiantes de sectores vulnerados de alto rendimiento” (Resolución Exenta N°680, 2015).

Entonces, la idea de educación para todos, solamente se enfocará en la asignación de estudios gratuitos a estudiantes que cumplan con un perfil objetivo de estudiante universitario. Será el Estado el agente encargado de transferir la potestad de gratuidad por medio de recursos públicos a cada institución. La cita que a continuación se describe, enmarca la prescripción objetiva de gratuidad:

“Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 103, las instituciones de educación superior que reciban el financiamiento institucional para la gratuidad deberán otorgar estudios gratuitos a aquellos estudiantes que cumplan con lo dispuesto en las letras a) y c) de dicho artículo, y que posean un título técnico de nivel superior otorgado por instituciones de educación superior, para cursar una segunda carrera o programa de estudios cuya finalidad sea la obtención de un título profesional o grado académico de licenciado impartido por una institución que reciba dicho financiamiento”. (Ley 21.091, 2018, Artículo 109)

La gratuidad, como estrategia de promoción social en la Ley 21.091, encierra prescripciones que determinan categorización e interpretaciones para concebir el ingreso a la universidad. Por una parte, podría plantearse si es la gratuidad la que posibilita la movilización social ascendente (Torche, 2014) o en términos estructurales permitiría al estudiante ingresar a la dimensión de reconversión de clase social (Bourdieu 2011). Estas posibilidades se confrontan con la premisa de que la gratuidad también podría ser entendida como parte de un mecanismo político de fidelización de clase que impulsa el modelo neoliberal, a través de la posible figura de voucher en la universidad (Canals et al., 2019; Joiko, 2011). En la práctica, el estudiante según características de mérito académico accede a un beneficio, y este voucher permite inversión de título y retorno a futuro de capital económico al estudiante, siendo una inversión para cierto tipo de estudiantes que se ajusten a las características de sujetos productivos y que no abandonen el sistema universitario.

“No se puede desconocer que la Gratuidad se constituye en muchos casos como el primer acceso de una generación familiar, cambiando el rumbo y la calidad de vida no sólo de ellos sino de sus familias, es por ello que es necesario continuar trabajando en estrategias que inciden en el perfil de egreso de los y las estudiantes”. (Universidad Caso N° 1, 2018. p. 7)

En el campo universitario la Ley 21.091 prescribe a las instituciones los requisitos para recibir la gratuidad. La ley indica que las instituciones deben incorporar programas que permitan acompañar a estudiantes que requieran nivelar, compensar o fortalecer sus competencias académicas para no desertar del sistema universitario, especialmente estudiantes que han sido beneficiados con la gratuidad, como ocurre en la Universidad caso N°1 con el programa Propedéutico, que "tiene como objetivo ofrecer la oportunidad de desarrollo personal y de estudio en la Educación Superior Universitaria a Estudiantes Talentosos pertenecientes a establecimientos de enseñanza media" (Universidad Caso N° 1, s.f.), o el Programa de Éxito Académico de la misma Universidad, que "considera la ejecución y articulación de todas y cada una de las iniciativas institucionales que tienen que ver con la nivelación académica, apoyo psicoeducativo e inserción a la vida universitaria" (Universidad Caso N° 1, 2018, p. 6), con el objetivo de "fortalecer el avance curricular de los estudiantes BNA con Derecho a Gratuidad y de esta forma tributar en la titulación de ellos." (Universidad Caso N° 1, 2018, p. 18). Por su parte, la Universidad Caso N°2 presenta un Sistema de Acompañamiento al Desarrollo Estudiantil y Docente, que apunta a “diseñar e implementar estrategias de apoyo y acompañamiento de los estudiantes BNA para favorecer su rendimiento académico y desarrollar las competencias transversales definidas por la Universidad” (Universidad Caso N°2, 2019). Entre estas medidas, se consideran tutorías integrales entre pares, consejerías profesionales y acompañamiento psicoeducativo.

La siguiente cita refleja la prescripción de esta condición para acceder al financiamiento de gratuidad por parte de las universidades: “Aplicar políticas, previamente informadas a la Subsecretaría de Educación Superior, al menos un año antes de la solicitud respectiva, que permitan el acceso equitativo de estudiantes” (Ley 21.091, 2018, Artículo 83). En relación con la cita, se interpreta que las políticas se traducen en programas que busquen acompañar en la

universidad a estudiantes atendiendo a la diversidad estudiantil. La diferencia y diversidad aparecen como conceptos que se instalan para diseñar programas de inclusión según las prescripciones sobre equidad que trasmite la Ley 21.091, como se muestra en la siguiente cita: "...con la finalidad de reducir la segregación, aumentar la equidad y la inclusión y contar con un país más integrado social y culturalmente, nace el Programa de Acceso a la Educación Superior" (MINEDUC, 2020, Art. 3°).

El siguiente fragmento representa este tipo de prescripción que busca delimitar un campo universitario con equidad para todos, implica un mandato hegemónico, cuyo fin en sí mismo es político, se promete reducir la segregación y desarrollar un país más integrado social y culturalmente, el sentido y explicación se sustenta en la reproducción de un campo de equidad para todos. El análisis anterior, se sustenta articulando conceptos de transparencia, objetividad y la promesa de "no discriminación educativa". La siguiente cita, refleja tal enunciación: "El Sistema de Acceso regulado en esta ley, así como los procesos e instrumentos de acceso que utilicen las instituciones de educación superior, deberán resguardar especialmente los principios de no discriminación arbitraria, transparencia, objetividad y accesibilidad universal" (Ley 21.091, 2018, Artículo 14). Entonces, se entenderá que cada institución interpreta las prescripciones de igualdad y equidad, lo que implica que cada universidad diseñe, planifique y ejecute políticas institucionales para favorecer la inclusión de todos en la universidad.

Por otra parte, surge la posición respecto a igualdad de oportunidades, hecho que radica en un campo igualitario con finalidad económica, ya que universidades se encuentran sometidas a instalar mecanismos de seguimiento para evitar deserción de estudiantes y mejorar las tasas de retención evitando perder voucher de estudiantes con más riesgo de abandono, según condiciones de origen social y colegio de procedencia (Castillo et al., 2019). En el Caso N°1, se ve reflejado en la formación de áreas y equipos de trabajo con este objetivo, como ocurre con el Área de Éxito Académico de la Universidad:

"El área de Éxito Académico tiene como objetivo general apoyar el ingreso y permanencia de los estudiantes de la Universidad, enfocándose en aspectos académicos y psicoeducativos [...] buscando fortalecer las competencias y habilidades centrales

indispensables para enfrentar los desafíos académicos e ingreso al mundo universitario”.
(Universidad Caso N°1, s.f.)

O también con la implementación de las líneas de acompañamiento del Proyecto BNA:

“...con la finalidad de permitir mejorar indicadores de alta relevancia tales como; la alta tasa de deserción en estudiantes de tercer año y el mediano o bajo avance curricular, propiciando el egreso y titulación de los estudiantes con derecho a gratuidad”.
(Universidad Caso N°1, 2018, p. 7)

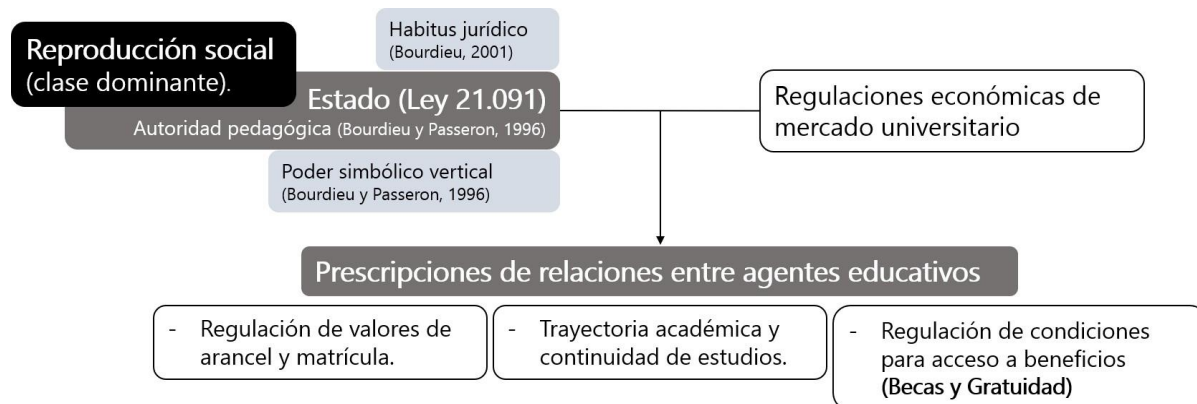
20

En el caso de la Universidad N° 2, las problemáticas de riesgo de retraso o abandono de la Educación Superior son identificados y explicitados en los lineamientos del programa BNA:

“El problema se explica por factores externos e internos. Los externos aluden, principalmente, a la problemática asociada al capital cultural de las familias, trayectoria escolar y situación socioeconómica. Los problemas internos refieren a todos aquellos relacionados con la incorporación a la vida universitaria y experiencia formativa en los cuales se puede intervenir de un modo más directo”. (Universidad Caso N°2, 2018: p. 8)

Esta distinción de espacio social (Bourdieu, 2011) refiere a la configuración de un campo igualitario permeado por el discurso económico que penetra la Ley 21.091, e instala de forma invisibilizada un mecanismo de reproducción (Bourdieu, 2007) a través de la transferencia de recursos económicos. Entonces la categoría de universidad para todos también carga cierta dosis de discurso capitalista (Bourdieu, 2013), siendo la universidad un agente dispuesto a identificar la deserción y mejorar tasas de retención universitaria (Rodríguez et al., 2018).

Figura 2. Autoridad pedagógica y dominación jurídica-económica



Fuente: Elaboración propia

La autoridad pedagógica que se consagra en la Ley 21.091 de educación superior potencia el despliegue de la visión dogmática que reproduce una clase sobre otra en un campo donde el poder simbólico vertical es instrumento para ejercer autoridad pedagógica (Bourdieu, 2011). Durante el análisis de la Ley 21.091 se identifica de forma preliminar que la autoridad pedagógica surge de la incorporación en la ley de una serie de procedimientos basados en la complementariedad jurídica (Bourdieu, 2001) que faculta a un agente investido de autoridad pedagógica (Bourdieu, 2011), agente que puede estar simbolizado en personas, grupos, comisiones, directivos o documentos que regulan las relaciones jurídicas entre agentes (Bourdieu, 2001). En el siguiente extracto se observa la forma en que la autoridad pedagógica subsecretaría de educación superior, prescribe procedimientos o determinaciones que regulan aranceles en el campo universitario.

“La Subsecretaría establecerá, mediante resolución exenta, visada por el ministro de Hacienda, las bases técnicas para la realización del cálculo de los valores regulados de arancel, cobros por concepto de titulación o graduación para uno o más grupos de carreras y de los derechos básicos de matrícula”. (Ley 21.091, 2018, Artículo 90)

Las prescripciones toman fuerza jurídica y forma para determinar las relaciones entre agentes, en este caso agente universidad fijará arancel regulado previa prescripción de autoridad subsecretaría, ésta determinada vía mandato jurídico (Bourdieu, 2001) para que agente

estudiante tenga claridad de los cálculos por arancel, siendo el estudiante portador de un voucher para regular lo que plantea autoridad subsecretaría y así establecer una relación también de agente estudiante y cliente con la universidad. En síntesis, lo que la Subsecretaría prescribe como autoridad pedagógica (Bourdieu, 2013) son aparentemente regulaciones económicas propias de un mercado universitario y así designar las relaciones entre agentes para entregar capital educativo (universidad) y obtener (estudiantes) capital de conocimiento científico. Estas prescripciones económicas se pueden identificar, por ejemplo, en el interés por el término y continuidad de estudios de las instituciones de educación superior, como se presenta en el Caso N°1:

“Ningún proceso formativo puede tener un carácter terminal. La aceleración en la producción y difusión del saber exigen que el proceso de formación inicial tenga rápida resolución, y ofrezcan salidas hasta ciclos continuos de actuación y/o formación postular y posgradual”. (Universidad Caso N°1, 2017, p. 14)

La imposición en la ley de la figura de autoridad pedagógica con ejercicio del poder simbólico vertical (Bourdieu, 2013) queda en evidencia en apartados del campo y cuerpo jurídico del texto (Bourdieu, 2001) donde se instalan vacíos sobre la gratuidad y su relación con la prescripción universal que se sustenta en la dominación jurídica (Bourdieu, 2001). Entonces el texto jurídico sustenta un tipo de arbitrario (Bourdieu, 2001) asociado a la prescripción de trayectoria para rendir en tiempo limitado una carrera universitaria.

“Si el tiempo de permanencia excede más de un año sobre el plazo de la obligación de la institución, ésta podrá cobrar al estudiante hasta el total del valor de la suma del arancel regulado y los derechos básicos de matrícula correspondientes al período adicional al señalado en la letra a”. (Ley 21.091, 2018, Artículo 108)

Según la referencia anteriormente expuesta, se deduce que la ley deja la facultad de cobrar a las universidades, quedando la relación entre esta y el estudiante a nivel de “una relación entre privados.” Esto implica la inestabilidad económica que asume un estudiante con gratuidad. Además, se le suma la incertidumbre sobre su futuro académico, ya que estar en una posición

deficitaria de capital económico retribuye la idea de que el sujeto es responsable de su propio destino académico. También, el fragmento citado anteriormente, representa la autoridad de la Ley 21.091 y su dominancia jurídica (Bourdieu, 2001) respecto al concepto de gratuidad. La prescripción jurídica indicaría que hay vacíos sobre la noción de gratuidad que acarrear interpretaciones arbitrarias por el texto jurídico (Bourdieu, 2001), ya que se designa a la gratuidad desde una prescripción económica que regula el mercado universitario sobre la figura de un estudiante productivo, indicando que éste debería terminar su carrera en los años correspondientes a su malla curricular. En oposición a esa afirmación jurídica de un estudiante productivo, será importante indicar que algunas investigaciones señalan que el perfil de estudiantes con gratuidad son generalmente primera generación universitaria (Gofen, 2009; Lehmann, 2012; Leyton et al., 2012; Soto, 2016), que provienen de establecimientos municipales y de origen socioeconómico bajo (Blanco et al., 2018), como se visibiliza en el Perfil de ingreso de la Universidad Caso N°1:

“Los estudiantes de programas de pregrado de la Universidad [N°1] provienen mayoritariamente de establecimientos municipalizados o particulares subvencionados [...] Según las estadísticas del año 2016, el 72% de los estudiantes que ingresan a la Universidad [N°1] representan la primera generación de sus familias en ingresar a la formación universitaria”. (Universidad Caso N°1, 2017, p. 46)

Y en el perfil de estudiantes apoyados en la ejecución del proyecto BNA en la Universidad Caso N°1:

“En cuanto a su perfil psicosocial, el 96% de los estudiantes proviene de un régimen educacional municipal o particular subvencionado y en un 86% de un tipo de enseñanza científico humanista diurno, con padres que en un 90% no cuentan con educación universitaria completa”. (Universidad Caso N°1, 2018, p. 18)

De manera similar se describe el perfil estudiantil en los documentos locales de la Universidad Caso N° 2:

“Durante el primer proceso de matrícula el año 2017, se constata que un 25% de los estudiantes es padre/madre, aproximadamente un 30% trabaja y un 70% son primera generación en la educación superior. Por otro lado, casi la totalidad de los estudiantes (96%) provienen de colegios municipales o particulares subvencionados de la región. Además, un 70% provienen de colegios Científico Humanistas, mientras el otro 30% proviene, en igual proporción, de colegios 2x1 y técnico profesional. En cuanto a su vulnerabilidad, la mitad de los estudiantes matriculados el 2017 pertenecen al cuarto decil (54,8%) y el 70% del total se ubica bajo el sexto decil”. (Universidad Caso N°2, 2018, p. 8)

Dichas variables podrían predecir un retraso en la tasa de titulación oportuna para algunos estudiantes con gratuidad, como se señala en los fundamentos del programa PACE de la Universidad Caso N°1:

“...tienen su primera y mayor expresión en altas tasas de reprobación de asignaturas y bajas tasas de retención en el primer año de estudio [...] Quienes se titulan en universidades en programas de hasta ocho semestres lo hacen demorando en promedio un 30% más del tiempo oficial”. (PACE Universidad Caso N°1, 2014, p. 4)

Esto permea los objetivos y líneas generales de los programas de acompañamiento en educación superior, como se observa en un objetivo específico del programa PACE: "Facilitar el progreso y retención de los estudiantes que accedan a la Educación Superior gracias al Programa, a través de actividades de acompañamiento a desarrollarse por dos años" (PACE Universidad Caso N°1, 2014, p. 3); o en el tipo de acompañamiento otorgado: "El acompañamiento académico debe otorgar reforzamiento en contenidos académicos de la Educación Media que son fundamentales para la comprensión de las asignaturas de sus carreras (nivelación) y en el contenido que ya se esté recibiendo (acompañamiento)" (PACE, 2020, p. 9).

Entonces, la autoridad pedagógica (Bourdieu, 2013) tomará presencia en las prescripciones de relaciones entre agentes en el campo, y será el Estado la principal autoridad, quien a través de la promulgación de la Ley 21.091 faculta a la subsecretaría como agente que reproduce la norma

jurídica (Bourdieu, 2001) siguiendo la paradoja entre razón y sumisión, aplicando categorías tales como; poder simbólico, fuerza o dominación (Bourdieu, 2013). La siguiente cita refleja la posición de agente dominante con autoridad pedagógica:

“Créase la Subsecretaría de Educación Superior (en adelante la "Subsecretaría") que estará a cargo del Subsecretario de Educación Superior (en adelante el "Subsecretario"), quien tendrá el carácter de colaborador o colaboradora directa del Ministro de Educación en la elaboración, coordinación, ejecución y evaluación de políticas y programas para la educación superior” (Ley 21.091, 2018, Artículo 7)

De manera consistente la Subsecretaría de educación superior se instituye como autoridad, ya que se reconoce a sí misma por encima de otros agentes, siendo en juicio y razón parte de una dominación jurídica (Bourdieu, 2001), es decir se transforma en un instrumento de reproducción social (Bourdieu, 2013), y también reconoce que otros agentes están bajo disposición de su soberanía que tiene primacía de dominación en el campo universitario (Bourdieu, 2013). Esta posición en el campo requiere de un modelo basado en la imposición jerárquica y autoritaria, reproduciendo prescripciones de funcionamiento propias del mercado universitario.

Figura 3. Lo Invisibilizado: Prácticas arbitrarias excluyentes



Fuente: Elaboración propia

La Ley 21.091 indica regulaciones que someten a los estudiantes a las determinaciones de la clase dominante, respecto a lo que es educación para todos. Los estudiantes, quizás, están a merced de la dominación, atrapados constitutivamente mediante la fuerza como mecanismo fundante de la violencia simbólica (Bourdieu, 2011). Este mecanismo de dominación pretende regular de cierta forma trayectorias objetivas, ya que incluye de manera invisibilizada un tipo de práctica arbitraria excluyente respecto al beneficio de la gratuidad, lo que implica prescripción jurídica objetiva (Bourdieu, 2001) sobre duración del beneficio y cambio de carreras.

“En caso de estudiantes que realicen cambios de carreras o programas de estudio dentro de una institución de educación superior o entre instituciones que acceden al financiamiento institucional, éstas mantendrán su obligación de otorgar estudios gratuitos a aquellos que cumplan lo dispuesto en el artículo 103 sólo respecto del cambio de la primera carrera o programa de estudios a otra”. (Ley 21.091, 2018, Artículo 107)

En este contexto, la Ley 21.091 sugiere que el cambio de programa o carrera se pueda realizar una vez por estudiante beneficiario de la gratuidad, limitando de cierta forma el derecho a educación y libertad, conceptos que son abordados como principios rectores de esta ley. Lo anterior, implica una disonancia entre principios rectores y determinaciones de financiamiento para estudiantes. Esta prescripción jurídica objetiva (Bourdieu, 2001) se transformaría en una práctica arbitraria excluyente (Bourdieu, 2011), ya que la designa un texto jurídico que fue elaborado principalmente desde una posición de poder simbólico (Bourdieu, 2001, 2011) por parte de la clase dominante legislativa y ratificada por el ejecutivo para su promulgación.

La ley también remite su carga jurídica para crear posiblemente estudiantes dóciles, surgiría una suerte de obediencia estudiantil, característica que busca reproducir la noción de autoridad pedagógica (Bourdieu, 2013) en el campo de acceso a la gratuidad. En la medida que la autoridad pedagógica impuesta por la Ley 21.091 sea legitimada externamente por otros agentes del campo universitario (directivos, académicos, profesionales de acompañamiento) se generará quizás automáticamente la sumisión por estudiantes a las prácticas excluyentes que impone

arbitrariamente la Ley 21.091 sobre acceder y mantener el beneficio de gratuidad para terminar una carrera universitaria.

Estas prescripciones objetivas en relación con el financiamiento de la gratuidad requieren una lectura más interpretativa respecto a las regulaciones que impone la subsecretaría de educación superior, utilizando autoridad pedagógica y poder simbólico para reproducir ciertas prescripciones jurídicas sobre financiamiento de la gratuidad (Bourdieu, 2001). Es importante señalar que el Estado también es constitutivo de sentido, modo y capacidad de prescribir prácticas objetivas, ya que el Estado en esencia es un tipo de agente que disputa cierto capital en el campo universitario (Bourdieu, 2007). Será el Estado quien a través de la autoridad pedagógica (Bourdieu, 2013) quien designa a otros agentes que serían categorizados como instrumentos de reproducción, siendo la agente subsecretaría de educación superior el instrumento para reproducir violencia simbólica jurídica (Bourdieu, 2001). Será en este campo, donde se relacionan agentes para disputar un tipo de capital, este bien denominado capital de conocimiento requiere según Ley 21.091 de la regulación sobre matrículas y aranceles, transformándose el campo universitario un lugar para categorías de inversión y retorno para acceder a un título profesional en el mercado universitario.

Este mercado de la educación terciaria refleja posibles prescripciones económicas que refuerzan la idea de una reproducción de categorías lingüísticas que derivan del campo en disputa. No obstante, la prescripción jurídica objetiva de valores y aranceles será asumida por una autoridad pedagógica que prescribe dominación jurídica económica:

“La Subsecretaría establecerá, mediante resolución exenta, visada por el Ministro de Hacienda, las bases técnicas para la realización del cálculo de los valores regulados de arancel, cobros por concepto de titulación o graduación para uno o más grupos de carreras y de los derechos básicos de matrícula”. (Ley 21.091, 2018, Artículo 90)

Estas prescripciones económicas, incorporan relaciones entre agentes que se involucran en las determinaciones para regular parte del mercado universitario, ya sea en sus procedimientos jurídicos sobre control, regulación o reglamentación (Bourdieu, 2001) para delimitar el

funcionamiento económico respecto a los costos de aranceles y funcionamiento de las instituciones. Por parte del Estado serán los agentes, Ministerio de Hacienda, Ministerio de Educación y Subsecretaría de educación superior quienes objetivan las reglas del juego para delimitar las prescripciones económicas que regulan cierta parte del mercado universitario, principalmente el ámbito del financiamiento de la gratuidad y reglamentaciones.

La Ley 21.091 en su título sobre financiamiento de la gratuidad, tiene como finalidad estructural otorgar cancelación de carrera universitaria a estudiantes que posean mérito académico y que por razones económicas no pueden cubrir costos asociados a matrícula y arancel. Esto se refleja, por ejemplo, en los fundamentos de programas de acompañamiento en educación superior:

“Un segundo paradigma emerge nuevamente en Chile estableciendo que "los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas, por lo que en todos los establecimientos educacionales hay estudiantes con mérito académico y normalmente ellos alcanzan las notas superiores del Ranking". (PACE Universidad Caso N° 1, 2020, p. 10)

En la práctica, la gratuidad viene a resolver una brecha económica para un perfil de estudiante, éste deberá principalmente tener mérito académico (Bourdieu, 2013) como requisito fundamental, ya que será el mérito determinante del filtro para acceder al beneficio.

Será también la prescripción económica aquella que regulará el tipo de financiamiento, años de duración y requisitos para su mantención. Entonces la gratuidad se instala como mecanismo de regulación económica que posibilita movilidad ascendente (Torche, 2014), tampoco debe ser entendida como un simple voucher o cancelación que hace un cliente por un bien de consumo. Por el contrario, la gratuidad deberá tener más allá de prescripciones económicas que derivan del mercado universitario, quizás la gratuidad tomará peso sobre el campo de las trayectorias académicas y generar espacios de formación profesional, sin que esta formación esté vinculada al endeudamiento económico por parte de estudiantes de clases sociales que históricamente no lograban acceder a la universidad.

5. CONCLUSIONES

La universidad como un tipo específico de campo, condiciona la posición del agente Estado como figura de autoridad pedagógica (Bourdieu, 2011). Así mismo, las instituciones autónomas serían los agentes que están obligados por mandato de autoridad a demostrar la transparencia, calidad, eficiencia y rendición de cuentas (Jiménez, 2019). La Ley 21.091 de educación superior prescribe objetivamente categorías, conceptos o indicadores para entender el campo universitario también por un sistema de habitus jurídico (Bourdieu, 2001). El texto reproduce lenguaje jurídico que requiere de lenguaje común para ser incorporado por el agente en el campo.

El corpus jurídico del texto toma forma, densidad y asume un modo de dominación simbólica (Bourdieu, 2011) que encauza de cierta forma las prácticas institucionales y las relaciones entre agentes en el campo universitario. Estas prácticas, se fundan en un tipo de habitus jurídico (Bourdieu, 2001), sistema de habitus que adscribe su estructura objetiva y subjetiva (Bourdieu, 2007) al contexto político institucional del Estado. Entonces estudiantes en una primera instancia desde su habitus de clase (Bourdieu 2007, 2011) piensan que acceder a la universidad será por rendir un examen, selección y cancelación de un arancel, siendo solamente los más dotados elegidos para ingresar a la universidad (Román, 2013; Soto, 2016). En contrasentido, la Ley 21.091 transmite prescripciones jurídicas que permiten delimitar un campo de educación para todos, debido a ello, el habitus jurídico (Bourdieu, 2001) toma fuerza y dominación frente al cuerpo de un agente dócil, éste integra el habitus jurídico como una prescripción objetiva que permitirá sacarlo de su miseria de posición en el mundo (Bourdieu, 1999). El habitus jurídico reproduce que el beneficio de la gratuidad permitirá a los estudiantes primera generación, cursar una trayectoria académica, promover ascenso social y una posible reconversión de clase a futuro (Bourdieu, 2011).

La Ley 21.091 como documento jurídico, produce un modo de dominación y reproducción de prescripciones objetivas. El texto jurídico promueve un lenguaje performativo (Bourdieu, 2001) que instala una posición de lo probable en los documentos universitarios (Bourdieu, 2011). Este lenguaje penetra en el campo y serán los agentes quienes pasarán a reproducir de forma inconsciente algunas prescripciones objetivas, siendo éstas, incorporadas como parte de un

sistema de relaciones objetivas, estructuras objetivas y disposiciones estructuradas, también se actualizan, tienden a reproducirse y asumen un proceso de exterioridad e interioridad en el agente (Bourdieu, 2011).

El Estado asume estrategias de reproducción (Bourdieu, 2007), ya que delega su autoridad pedagógica a otros agentes en el campo para reproducir una forma de violencia simbólica jurídica (Bourdieu, 2001). Entonces, agentes mandatados por el Estado utilizan la retórica del cientificismo para regular la condición de clase social en la universidad, principalmente usando los principios de diferencias y distancias sociales (Verger, 2013). La Ley 21.091, produce un sistema de clasificación (Bourdieu, 2011) que regula las relaciones entre agentes en el espacio social, implica el designio de propiedades y denominaciones a los diferentes bienes que circulan en forma de capital sobre el campo universitario. Esta relación de designio de propiedades y denominaciones, se podría vincular en la actualidad con los denominados procesos de acreditación, que implica la incorporación de reformas normativas, a nivel reglamentario, que en su conjunto se regulan por modificaciones del sistema (Aguado Cudolà, 2014).

La gratuidad universitaria en Chile es asumida como un tipo de capital económico y simbólico, permite que los estudiantes de primera generación obtengan una forma objetiva de ingreso a la universidad, pero siempre condicionando su permanencia por un modo de dominación (Bourdieu, 2007), donde una clase somete a otra imponiendo un arbitrario cultural para permanecer en el campo universitario. Este mismo fenómeno, se ve atravesado por la posibilidad que tiene cada estudiante de reconvertirse según el tipo de inversión que tengan sobre los títulos escolares (Bourdieu, 2011), es así como un hijo de obrero puede generar ascenso social a través de título escolar y pasar de estar despojado de capital económico a convertirse en el primer profesional de la familia. La gratuidad en sí misma, tiene una doble función, un lenguaje inclusivo, pero a la vez excluyente, ya que determina un tipo de estudiante meritocrático que aspira a retorno económico con título universitario (Bourdieu, 2013).

6. BIBLIOGRAFÍA

Aguado Cudolà, V. (2014). La selección de los cuerpos docentes universitarios: El sistema de acreditación. *Revista De Educación Y Derecho*, 10. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i10.10713>

Anaiz Santander, F. y Jerez Jara, F. (2017). PSU: los actores y las claves del cuestionado sistema de admisión en Chile”. [Tesis de Doctorado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/150561>

Blanco, C., Meneses, F. y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la educación superior en Chile. *Calidad en la Educación*, 49: 137-187. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.579>

Blok, L. (2016). Inequidad en el acceso a la educación superior. Análisis del Programa Propedéutico de la Universidad de Santiago de Chile [Tesis de Maestría, Universidad de Leiden]. https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/blok_2016_analisis_del_programa_propedeutico.pdf

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2002). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf>

Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales (Vol. 2)*. Desclée de Brouwer.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores Argentina.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno.

Bourdieu, P. (2013). *La nobleza del estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*. Siglo Veintiuno Editores.

Bravo, P. y Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación* 26: 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>

Brito, S., Basualto Porra, L. y Reyes Ochoa, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 13(2):157-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200157>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>

Campos Winter, H. (2017). Construcción mediática del proceso de gratuidad en educación superior en Chile. *Perspectivas de la Comunicación*, 10(1): 84-107. Recuperado 17 Julio 2023 <https://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/article/view/727>

Canals, C., Aguirre, C., Blanco, C., Fábrega, F., Mena, C. y Paulus, N. (2019). El “voucher” a la chilena. Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(1):137-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100137>

Carpentier, S. (2020). Evolución de matrícula en pregrado en la última década. <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2020/12/Evolución-matrícula-en-pregrado-en-la-última-década.pdf>

Castellanos Claramunt, J. (2018). El derecho a la educación como derecho fundamental: especial atención a su dimensión social prestacional. *Revista De Educación Y Derecho*, 17. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i17.21844>

Castillo, J., Torres, A., Atria, J. y Maldonado, L. (2019). Meritocracia y desigualdad económica: percepciones, preferencias e implicancias. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1):1-15. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.114>

Catalán, X. y Santelices, M.V. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad en la Educación* 40:21-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100002>

Consejo Nacional de Educación de Chile. (2018). *Tendencias de la matrícula de pregrado en educación superior*. <https://www.cned.cl/sites/default/files/presentacionindices2018.pdf>

Escudero Poblete, A. (2015). Evaluación del área facilitadores del Programa de Preparación y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Pontificia Universidad Católica de Chile. https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/escudero_2015_evaluacion_del_area_facilitadores_del_pace.pdf

Espinoza, O. y González, L.E. (2015). Equidad en el sistema de educación superior en Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados. En A. Bernasconi (Ed.), *La educación superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. (1 Ed, pp. 517-578). Ediciones UC.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata Fundación Paideia Galiza.

Gaete Quezada, R. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de educación*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:696aef5a-2b2b-4cc1-bc8d-756532710c2/re35505-pdf.pdf>

García García, César y Hervás Torres, Mirian. (2020). Los sistemas de evaluación de la Educación Superior en México y España. Un estudio comparativo. *Revista de la educación superior*, 49(194), 115-136. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1127>

Gofen, A. (2009). Family Capital: How first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58:104-120. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x>

Guadilla, C. G. (2007). Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Sociologías*, 50-101. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222007000100004>

Jiménez, J.A. (2019). La evaluación y acreditación de la educación profesional en México: ¿la legitimación y competitividad como fin de la universidad?. *Revista de la educación superior*, 48(189):55-72. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602019000100055&lng=es&tlng=es.

Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile: reflexiones críticas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(50):829-852. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000300008&lng=es&tlng=es.

Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. 2015. Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52(2):95-118. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.8>

Lehmann, W. (2012). Working-class students, habitus, and the development of student roles: a Canadian case study. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4):527-546. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.668834>

León, J.J. (2020). *Derecho y política de la educación superior chilena*. Evolución, crisis y reforma. Ediciones UC.

Ley n°21.091 de 2018. Sobre Educación Superior. 29 de mayo de 2018.

Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación universitaria (IESU): resultados de investigación". *Calidad en la Educación*, 37:61-97. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>

Lizama, O., Gil, F.J. y Rahmer, B.. 2018. *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Editorial USACH

López, F. (2016). Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(1):13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>

Loyola, C. y Carvajal, A.. 2020. El Índice de Inclusión como herramienta para la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno. Aportes desde una propuesta metodológica. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2):107-134. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58609>

Madrid, R. (2018). ¿Existe todavía el derecho a la libertad de cátedra? Dos corrientes polémicas en la academia norteamericana contemporánea. *Revista de derecho (Valdivia)*, 31(1):31-50. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09502018000100031>

Millanao Villagra, A. (2017). Los proyectos de aula como estrategia de vínculo y articulación temprana entre la enseñanza media y educación superior: experiencia con estudiantes del programa nacional del acceso inclusivo (PACE) UC TEMUCO. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1654>

Ministerio de Educación. (2018a). Informe matrícula 2018 en educación superior en Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/1952/mono-701.pdf>

Ministerio de Educación. (2018b). Ley 21.091 sobre Educación Superior”. https://portal.ingresa.cl/wp-content/uploads/2018/05/Ley-21091_sobre-Educaci%C3%B3n-Superior.pdf

Ministerio de Educación. (2020). Resolución 680 Exenta establece Programa de Acceso a la Educación Superior, "PACE". <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074724>

Observatorio Legislativo. (2018). Ley n°21.091 sobre Educación Superior – Síntesis. http://www.uchile.cl/documentos/ley-n-21091-sobre-educacio769n-superior-si769ntesis_123434_45_4507.pdf

Rodríguez, A., Espinoza, J., Ramírez, L. y Ganga, A. (2018). Deserción Universitaria: Nuevo Análisis Metodológico. *Formación universitaria*, 11(6):107-118. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000600107>

Román Pérez, C. (2013). El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del programa propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso

de la UCSH. *Calidad en la Educación*, 38,147-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100004>

Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3):1157-1173. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Torche, Florencia. (2014). Movilidad intergeneracional y desigualdad: el caso latinoamericano. *Annual Review of Sociology*, 40:S2-1. <https://dx.doi.org/10.1146/annurev-soc-062215-092006>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030*. [https://www.se.gob.hn/media/files/articles/Marco de Accin Educacin 2030 version espanol.pdf](https://www.se.gob.hn/media/files/articles/Marco_de_Accin_Educacin_2030_version_espanol.pdf)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Educación 2030*. http://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf

Universidad Católica del Norte. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. <http://pei.ucn.cl/wp-content/uploads/2019/12/PDF-PEI-UCN.pdf>

Universidad Católica del Norte. (2018). *Formulario de postulación Convocatoria Beca de Nivelación Académica, año 2018*.

Universidad Católica del Norte. (s.f). *Presentación Área Éxito Académico UCN*.

Universidad Católica del Norte. (s.f). *Presentación Programa Propedéutico*. <http://www.exito-academico.ucn.cl/programas2/propedeutico/>

Universidad de Aysén. (2017). *Modelo Educativo Universidad de Aysén*.

Universidad de Aysén. (2018). *Formulario de postulación, convocatoria Beca de Nivelación Académica, año 2018*. <https://portal.uaysen.cl/uploads/archivos/sello/modelo-educativo.pdf>

Universidad de Aysén. (2019). Sistema de Acompañamiento al Desarrollo Estudiantil y Docente.

Vásquez, B. y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2):1-19. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.9>

Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior". *Revista de Educación*, 360:268-291. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111>

Yin, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.

Derechos de autor 2024 Mauricio Díaz Araya



Esta obra está bajo una licencia internacional [Creative Commons Atribución 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).