

COLECCIÓN SOCIOLOGÍA:
PERSONAS, ORGANIZACIONES, SOCIEDAD

EL DISPOSITIVO DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA:
Mérito, ciencia y justicia social
(Chile, 1850-2022)

EL DISPOSITIVO DE
SELECCIÓN UNIVERSITARIA:

Mérito, ciencia y justicia social
(Chile, 1850-2022)

Claudio Ramos Zincke

EL DISPOSITIVO DE SELECCIÓN UNIVERSITARIA:

Mérito, ciencia y justicia social

(Chile, 1850-2022)

Claudio Ramos Zincke

Ediciones Universidad Alberto Hurtado
Alameda 1869 - Santiago de Chile
mgarciam@uahurtado.cl – 56-228897726
www.uahurtado.cl

Impreso en Santiago de Chile por C y C impresores
Abril 2023

ISBN libro impreso: 978-956-357-411-1

ISBN libro digital: 978-956-357-412-8

Los libros de Ediciones UAH poseen tres instancias de evaluación: comité científico de la colección, comité editorial multidisciplinario y sistema de referato ciego. Este libro fue sometido a las tres instancias de evaluación.

Coordinador colección Sociología: personas, organizaciones, sociedad
Camilo Sembler

Dirección editorial
Alejandra Stevenson Valdés

Editora ejecutiva
Beatriz García-Huidobro

Diseño interior
Gloria Barrios

Diseño portada
Francisca Toral

Imagen de portada: Shutterstock



Con las debidas licencias. Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamos públicos.

ÍNDICE

<i>Prólogo</i>	19
<i>Introducción</i>	23
Selección social	25
Preguntas básicas de la investigación	27
(1) Problematización social a la cual responde el dispositivo	27
(2) Redes de producción del dispositivo	28
(3) Construcción del dispositivo y efectos asociados	29
(4) Mantenimiento y defensa del dispositivo	30
(5) Ataques y controversias	31
Metodología	34

CAPÍTULO I

SELECCIÓN, MÉRITO Y JUSTICIA SOCIAL

1. Selección, mérito, igualdad y meritocracia	37
1.1 Explicaciones y justificaciones de la selección	38
1.2 Derivas conceptuales asociadas al mérito y selección	39
(a) Mérito y merecimiento	42
(b) Mérito, igualdad de oportunidades y equidad	45
(c) Meritocracia	47
2. Mérito y justicia social en la sociedad moderna	51
2.1 Autonomía, mérito e igualdad	51
2.2 Justicia social distributiva	54
2.3 El mérito como componente de la justicia distributiva	55
2.4 La crítica al mérito	59

2.5	Modelos trascendentales de justicia <i>vs.</i> práctica y realización de la justicia	64
2.6	Objeciones a la crítica al mérito	66
	(a) Valor de la responsabilidad moral <i>vs.</i> primado determinista de las condiciones	66
	(b) Agentes abstractos fuera del mundo <i>vs.</i> seres en el mundo	67
	(c) Atención al modelo institucional y no a la conducta efectiva	67
	(d) Individuo <i>vs.</i> comunidad	67
	(e) ¿Justicia global?	68
2.7	Desigualdad social y crítica al mérito	68
2.8	Pese a todo, el ideal del mérito persiste	72
3.	Diferentes recorridos históricos del dispositivo de selección	72
3.1	El aparataje del dispositivo de selección y evaluación del mérito	72
3.2	Recorridos históricos del dispositivo de evaluación y selección universitaria	75
	(a) Dispositivo evaluativo y selectivo en Francia	76
	(b) Recorrido del dispositivo en EE. UU.	77
	(c) Cuestionamientos	80

CAPÍTULO II

BACHILLERATO: SELECCIÓN PARA LA ÉLITE

1.	Nacimiento del Bachillerato	83
2.	Problematización social	86
2.1	La supervisión de la Universidad de Chile sobre la educación	89
2.2	Expansión y universalización del Bachillerato	91
2.3	Derivaciones para la educación secundaria	92
3.	El instrumento, su construcción y ajustes	92
3.1	Lo que se pretende medir	92
3.2	Características del instrumento	97
3.3	La operatoria del dispositivo y sus consecuencias	100
	(a) Situación cara a cara	100
	(b) Composición de las comisiones	101
	(c) Los sorteos: el azar como componente sistemático de la construcción del instrumento	102

(d) Escala nominal de evaluación: cortes “categóricos”, no ordinales	103
(e) Difusión de información sobre la prueba de alcance desconocido	104
3.4 El recorrido del dispositivo y sus variaciones	104
(a) Inclusión de prueba escrita que se suma a la oral	105
(b) Debate sobre la prueba de redacción	106
(c) Debate sobre el latín (1877-1920)	106
(d) Incorporación de contenidos científicos	107
(e) Aceptación de mujeres	107
(f) El examen de historia	109
(g) Formalización de los procedimientos y búsqueda de mayor objetividad	109
3.5 Ingreso a la universidad sin Bachillerato	110
(a) Pugna de conservadores en contra del control estatal de la educación que provoca suspensión del Bachillerato	110
(b) Eliminación del Bachillerato por el gobierno de Ibáñez	111
4. Ataques al Bachillerato	112
4.1 Tipos de críticas al Bachillerato	113
(a) Críticas antiguas	113
(b) Las críticas de la última época del Bachillerato	115
(c) Las razones científico-técnicas contra el Bachillerato	119
4.2 La embestida final: una batalla en cinco episodios	122
(a) Proyecto del diputado Rafael de la Presa	122
(b) Informe de la Facultad de Filosofía y Educación (junio de 1962)	123
(c) El Consejo Universitario se pronuncia	124
(d) El rector enfrenta a la Cámara de Diputados	125
(e) El Cruch secunda al rector de la Universidad de Chile	125
5. Incorporación del enfoque tecnocientífico	127
5.1 Las primeras investigaciones sobre el Bachillerato	127
(a) Concepción sobre el Bachillerato y razones para seleccionar	127
(b) Evaluación estadística del Bachillerato	128
(c) Consolidación institucional: IIE	135
5.2 La conexión internacional para el diseño de la nueva prueba	137
5.3 Cambio en la orgánica del Bachillerato: de la Comisión Permanente de Exámenes del Bachillerato (1938) a la Oficina Técnica del Bachillerato asociada con el IIE	138
(a) Comisión Permanente del Bachillerato (1938)	138

(b) Oficina Técnica del Bachillerato (1958)	139
(c) Oficina de Selección y Admisión de Alumnos aparejada con el IIE	139
5.4 El factor tecnológico computacional	140
5.5 ¿Prueba de la Universidad de Chile o del Cruch?	142
5.6 La coyuntura de 1967	145
6. Conclusiones sobre el Bachillerato	147

CAPÍTULO III

PAA: FUNDAMENTACIÓN TÉCNICA Y LARGA DURACIÓN (1967-2003)

1. Recapitulación sobre el surgimiento de la PAA: problematización y red de producción	149
1.1 La fundamentación científico-técnica	149
1.2 Admisión universitaria y sociedad	151
1.3 Los instrumentos de selección propuestos inicialmente y su sentido	152
1.4 La justificación de la PAA en la esfera pública	154
1.5 La red de producción de la PAA	155
2. El instrumento y su recorrido	156
2.1 La conexión internacional: SAT y ETS	156
(a) Los orígenes del SAT	156
(b) El ETS	159
(c) Diferencias en el encuadramiento institucional del SAT y la PAA	159
2.2 ¿Qué pretende medir la PAA?	160
(a) Las definiciones básicas sobre lo medido	160
(b) Las dimensiones de la aptitud académica	162
(c) PCE	164
(d) Notas de enseñanza media	165
(e) Otras pruebas	166
2.3 Diseño y procedimiento de construcción de la PAA y las PCE	166
(a) Estructura de la PAA	166
(b) Procedimiento de construcción de la PAA	168
(c) Estructura de las PCE	168
(d) Procedimiento de construcción de las PCE	169

2.4	Aplicación de las pruebas: los primeros procesos	170
2.5	El sistema de admisión	174
	(a) Selección por posición relativa en ordenamiento de puntajes estandarizados	174
	(b) Bonificaciones	174
	(c) La dimensión faltante: diagnóstico y orientación vocacional	175
2.6	Cambios en el sistema universitario (1981) y derivaciones en los procedimientos de admisión	175
2.7	Legitimación de la PAA	177
3.	La organización tras el proceso de admisión durante la PAA	178
3.1	Centralización y sistema único	178
	(a) El inicio: sistema común bajo control de la Universidad de Chile	178
	(b) Ventajas del sistema único	179
	(c) Forma de control y centralización	180
	(d) Algoritmo de asignación bilateral diferida: la base matemática de la coordinación del sistema de admisión	183
3.2	Del IIE al Demre	185
3.3	Situación del /Demre/ durante la PAA	187
3.4	Difusión	188
3.5	Logística	188
3.6	Sistema de admisión diferenciado de la Universidad Técnica del Estado	189
4.	Mantenimiento del dispositivo	191
4.1	Producción investigativa sobre la PAA y las PCE	191
4.2	Los trabajos técnicos	195
	(a) Validez predictiva	196
	(b) Validez de constructo	201
	(c) Confiabilidad	202
	(d) Estabilidad	203
	(e) Creatividad	203
4.3	Encuentros	204
4.4	Comisiones	204
4.5	Apreciaciones generales sobre lo logrado	205
5.	Situaciones de desborde	208
5.1	El AFI, la calidad universitaria y el abandono de las PCE	208
5.2	La desigualdad social y el sistema de admisión	212
	(a) Ausencia de preocupación por la desigualdad social en la universidad	214

(b) Estudios sobre desigualdad social y universidad (1967-1974)	215
(c) Investigación tranquilizadora	222
(d) Números públicos desde el Estado: la desigualdad como hecho social oficial (1991-1999)	228
5.3 Una conexión que no funciona: enseñanza media-universidad	235
6. Conclusiones	238

CAPÍTULO IV

UNA PRUEBA QUE NO FUE (SIES)
Y OTRA QUE NACIÓ PREMATURA (2000-2003)

1. Problematización que lleva a plantear nuevas pruebas de admisión y armado de propuesta alternativa	244
1.1 Las preocupaciones en el Mineduc	245
1.2 El problema de la evaluación	248
1.3 Construcción de la “crisis educacional” que servirá de trasfondo al SIES	251
1.4 La Comisión: el lugar de la problematización oficializada	258
1.5 El informe de la Comisión	261
(a) Un diagnóstico guiado por su conclusión	261
(b) La propuesta de la Comisión	264
(c) Sopesando el informe	266
1.6 La propuesta del SIES (desde entrega del informe, noviembre 2000, a presentación pública del SIES, marzo 2002)	270
(a) Presentación pública del informe de la Comisión	270
(b) Debate en torno al SAT que refuerza la problematización planteada con respecto al cambio de la PAA	272
(c) El proyecto Fondef que es base del SIES	273
(c) Estudios de apoyo al SIES	276
2. La controversia (abril-agosto 2002)	279
2.1 Presentación general de lo acontecido	279
2.2 Los focos de la controversia	281
(a) Las preguntas	282
(b) Efectos del instrumento de admisión en la formación secundaria	284
(c) Equidad	287
(d) Otros puntos de controversia	291

2.3	El cierre de la controversia y las trabas que permanecen	298
	(a) Un acuerdo de conveniencia	298
	(b) Las materias no resueltas	300
2.4	La organización y la propiedad de la prueba	305
2.5	Difuso período de transición	306
2.6	Cierre del Fondef	307
3.	Los actores, sus enrolamientos y sus redes	309
3.1	El Ministerio de Educación	311
3.2	El equipo SIES	315
3.3	El Demre	319
3.4	Los rectores del Cruch	322
3.5	El grupo del CEP	325
3.6	Otros académicos	329
3.7	Los medios masivos	329
3.8	Los políticos	330
3.9	Federaciones de estudiantes	331
4.	Conclusiones	332

CAPÍTULO V

PSU: LA PRUEBA MALDITA (2003-2020)

1.	El tortuoso recorrido de la PSU: un cuadro panorámico	337
2.	Problematización	348
3.	El instrumento	349
3.1	Propósito	349
3.2	Lo que la PSU mide	350
3.3	Composición del instrumento	352
3.4	Logística	355
3.5	El CTA y sus informes complacientes	356
4.	Cuestionamientos y mantenimiento del dispositivo: desbordes negados	356
4.1	Tempranos cuestionamientos a la construcción de la prueba (2004-2005)	357
	(a) El engendro de la prueba de Ciencias	357
	(b) Una sola prueba de Matemática para medir todo	359
	(c) Normalización y sus perjuicios	359

4.2	El informe del ETS y su extraño ocultamiento	361
4.3	Informe de la OCDE (2009)	364
4.4	La PSU y la desigualdad social	365
	(a) Primeros reconocimientos: ¿disminuyó la desigualdad?	366
	(b) Los análisis de Beyer y Koljatic y Silva	366
	(c) Evolución de la brecha social	368
	(d) La interpretación oficial del CTA	370
	(e) Brechas aun así (con control del nivel socioeconómico)	372
	(f) La brecha social en la esfera pública medial	375
	(g) Reacciones a la ola de críticas	377
4.5	Las brechas de género y etnicidad	379
4.6	Perjuicio a los estudiantes técnico-profesionales: anticipado pero no remediado	382
	(a) Perjuicio anticipado	382
	(b) Perjuicio concretado	383
	(c) La PSU demandada	385
	(d) Tardía y deficiente respuesta: un módulo de tecnología que no es de tecnología	386
4.7	El pseudo <i>ranking</i> de notas y sus efectos: ¿peor es nada?	387
	(a) Trayectoria del <i>ranking</i>	387
	(b) Evidencia de apoyo	388
	(c) La decisión del Cruch de incorporar la posición relativa	389
	(d) Resultados de la primera aplicación (Admisión 2013)	391
	(e) La crítica del Mineduc	392
	(f) Comisión <i>ranking</i> : Efectos de la segunda aplicación (Diciembre 2013, Admisión 2014)	393
	(g) Migraciones, protestas y movilizaciones	397
	(h) ¿Modificar el <i>ranking</i> de notas?	398
	(i) ¿Qué se logró con el <i>ranking</i> de notas?	400
	(j) El sesgo socioeconómico de las notas y del puntaje <i>ranking</i>	402
4.8	El devastador informe Pearson y sus efectos amortiguados	404
	(a) Gestación del informe	404
	(b) ¿Qué dice el informe Pearson?	406
	(c) Procesamiento del informe para el Cruch y agenda de cambios	409
	(d) Cambios en la institucionalidad	412
	(e) Difusión de cambios	414
	(f) Consecuencias del informe Pearson	416
4.9	La morosa e inefectiva reacción del Cruch frente al problema del AFI	416

(a) La historia previa del AFI	416
(b) Nueva propuesta de cambio (2013)	418
(c) Demasiado tarde: descarte por extemporánea	420
4.10 Cuestionamientos a la validez predictiva	421
(a) Punto a favor del CTA	421
(b) Análisis estadístico de la validez predictiva	422
(c) Saldo final	428
4.11 Saldo del trabajo de mantenimiento de la prueba frente a sus continuos desbordes	429
5. ¿Es la PSU una medida de ingreso familiar?	435
6. Nuevos componentes en el sistema de admisión: ¿hacia la discriminación positiva o acción afirmativa?	442
6.1 Eliminación de las bonificaciones (2004): una igualación formal	442
6.2 Exploración de alternativas	444
(a) Estudios de la PUC sobre otros factores de admisión	444
(b) Políticas inclusivas de admisión (admisión sin PSU)	445
6.3 Una política nacional para la inclusión universitaria: el programa PACE	447
6.4 ¿Hacia dónde va el sistema en materia de acción afirmativa?	449
7. La red de actores	450
7.1 El Comité Técnico Asesor (CTA)	451
7.2 La dirección ejecutiva del SUA	454
7.3 Demre	455
7.4 El Cruch	457
7.5 Otros actores	458
8. Acceso a la Educación Superior y equidad	459

CAPÍTULO VI

HACIA LA SUPERACIÓN DE LA PSU (2017-2022)

1. Introducción: De la PSU a la PDT y a la PAES	467
2. Problematización	469
2.1 Acogida creciente de las críticas	470
2.2 La vorágine en la Educación Superior	472

3.	Preparación de cambios	473
3.1	Los preparativos del nuevo Demre	473
3.2	Las siete propuestas del Demre	475
3.3	El Comité de Expertos	479
3.4	Las propuestas del Comité de Expertos	482
3.5	La no respuesta del Cruch	484
3.6	¿Por qué la inercia del Cruch?	489
4.	Condiciones para el cambio de la PSU: la nueva institucionalidad de la admisión a la Educación Superior	492
4.1	La Reforma de la Educación Superior	492
4.2	Resistencia de los rectores a la nueva institucionalidad de la admisión	493
4.3	El cambio consagrado por ley	494
4.4	Los desafíos futuros de la nueva institucionalidad: preguntas pendientes	496
5.	La crisis final: la violencia entra al escenario (diciembre 2019-enero 2020)	498
5.1	Las acciones de boicot	498
5.2	Los actores de la protesta: la ACES y la Cones	500
5.3	La labor de reparación	502
5.4	Juicios entrecruzados	507
6.	La Prueba de Transición (admisiones 2021 y 2022)	510
6.1	El desbloqueo	510
6.2	Características de la Prueba de Transición (2021-2022)	512
6.3	Aplicación de la primera Prueba de Transición	514
6.4	Efectos de la PDT	515
6.5	Significado de la PDT	517
6.6	La “prueba de invierno”	517
6.7	Emerge la nueva prueba: la PAES	519
7.	El futuro de la admisión después de la Prueba de Transición (2023- ...)	519
7.1	Los instrumentos	520
7.2	Aspectos organizativos	523
7.3	“Inclusión”	526

CAPÍTULO VII
CONCLUSIONES

1. El aparataje del dispositivo de evaluación y selección	529
2. Transiciones en el proceso evaluativo selectivo	538
2.1 Fase de selección sociocultural	538
2.2 Fase de selección tecnoburocrática	539
2.3 Fase de selección normativo-política	540
3. Selección universitaria, desigualdad y justicia: el relato científico-social de la desigualdad	543
4. Selección y mérito	545
4.1 Producción del mérito por el dispositivo	545
4.2 Cuestionamiento a la selección meritocrática	549
4.3 Valoración del mérito en Chile	554
5. Futuro del dispositivo de selección	557
Referencias bibliográficas	561

ANEXOS

Anexo 1	
Glosario de acrónimos	587
Anexo 2	
Desenvolvimiento cronológico de la controversia por el sies	590
Anexo 3	
Cronología general del sistema de admisión universitario	621

PRÓLOGO

La investigación que condujo a este libro con interrogantes más bien generales la inicié inspirado por las elaboraciones de Foucault sobre gubernamentalidad. En un estudio previo rastree el gran aparato que se había creado en el país desde la década de 1960 para la medición de la pobreza, en lo que, argumenté, era una particular producción de ella, la producción de una “pobreza como objeto de gobierno” (Ramos, 2016). En esa línea de reflexión constaté la existencia de diversos mecanismos que desempeñaban un papel semejante de medición y de construcción de realidad en el ámbito educacional. Un gran mecanismo es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce), pero hay otros que evalúan la “calidad” y el “mérito” de profesores, estudiantes, universidades, establecimientos educacionales e incluso del sistema escolar y educacional en su conjunto. Con esa inquietud, elaboré un proyecto Fondecyt que abordaba este aparato evaluativo, incluyendo el Simce, las evaluaciones internacionales en que participa Chile (PISA, Timss, Cived, etc.), la acreditación universitaria, la evaluación docente y las pruebas de admisión a la universidad¹.

En el proyecto, lo correspondiente a la admisión era uno de los ejes, de gran magnitud y larga historia, que terminó constituyéndose en un objeto que merecía ser estudiado por separado. El período contemplado inicialmente comenzaba en la década de 1960, pero al analizarlo, se constataba un fuerte enlazamiento con el período anterior, lo que a mi juicio hacía necesario ir más atrás en el tiempo, aunque fuera con menos profundidad. Eso me significó llegar hasta la década de 1850, momento de la puesta en marcha de la admisión universitaria y de inicio de la constitución del

¹ Los resultados se encuentran en Ramos (2016), Ramos y Falabella (2019), Falabella y Ramos (2020), Fernández y Ramos (2020), Ramos (2021b). Después agregué una indagación sobre la evaluación de la investigación (Ramos, 2021a).

mecanismo selectivo. Con ello se acrecentó el trabajo y el resultado fue más voluminoso.

Las interrogantes iniciales se originaban en la elaboración teórica de partida (Ramos, 2012, 2016): ¿cómo se había ensamblado este macrodispositivo de gobierno de la población?, ¿de qué manera se sostenían y manejaban sus desbordes?, ¿cómo se fue transformando? Con tales preguntas comencé el trabajo. No obstante, en el camino aparecieron una serie de otras interrogantes, algunas mucho más concretas que las generales sobre gubernamentalidad: ¿por qué una prueba tan exitosa como la PAA es eliminada?, ¿qué explica que la PSU, pese a todas sus debilidades, se haya impuesto y luego mantenido por 17 años?, ¿cómo se explica la peculiar conducta inercial del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (Cruch)?, y otras semejantes. También emergieron nuevas preguntas generales, dos de ellas muy centrales. La primera: ¿cómo es procesada y operacionalizada, por parte de los actores institucionales y los expertos, la reflexión sobre la justicia social en referencia a la admisión a la Educación Superior? En otras palabras, cómo la justicia, o las ideas sobre justicia, o el sentido de justicia, logra encarnarse en decisiones y mecanismos de selección para la Educación Superior. Una segunda nueva pregunta general, que antes no había explicitado, fue ¿cómo ha sido procesado y producido el “mérito”?, ¿cómo se lo ha entendido?, ¿cómo se conecta esto con el procesamiento de las ideas de justicia? Estas dos últimas preguntas produjeron una cierta refocalización de la investigación y me llevaron a agregar algunos nuevos análisis y disquisiciones. El resultado de todo ello corresponde al presente texto.

Algunos de los resultados de este trabajo fueron presentados en los Coloquios de Sociología de la Universidad Alberto Hurtado el 22 de junio del 2022: “La investigación científico-social como productora de hechos sociales. El caso de la selección universitaria”.

Agradezco, una vez más, el financiamiento de Fondecyt (proyecto 1170477), que me permitió realizar la investigación, sin el cual no habría sido posible. Otra condición de posibilidad son los tiempos que la Universidad Alberto Hurtado, en la que trabajo, concede a sus académicos para la investigación. Agradezco especialmente el período sabático durante el año 2021, en el cual pude terminar de articular todas las piezas para dar forma al presente libro. El encierro debido a la pandemia también facilitó la concentración; no todo ha de ser críticas a la conducta de unos virus que meramente siguen su deriva evolutiva, velando por su propia reproducción, tal como hacen los humanos.

En el proceso de investigación fue sumamente valioso el apoyo de Álvaro Otaegui en la fase de obtención de datos y en la revisión del borrador final. Su persistencia y trabajo sistemático en terreno fue un gran aporte. Los comentarios de Renato Moretti al manuscrito, sustentados en su conocimiento del área temática, contribuyeron a mejorar el texto. Las correcciones y sugerencias de Felipe Márquez ayudaron en los últimos ajustes a la versión final. La labor cuidadosa y prolija de las editoras Beatriz García-Huidobro y Alejandra Stevenson, una vez más, ha coadyuvado a resguardar la calidad del producto textual. A todos ellos mi reconocimiento.

Finalmente, agradezco a los entrevistados por su confianza y el tiempo destinado a conversar extensamente sobre los procesos de admisión en que estuvieron involucrados.

INTRODUCCIÓN

Millones de jóvenes chilenos han enfrentado, con muchos temores y grandes expectativas, una prueba académica de selección universitaria decisiva para sus vidas. Esta ha asumido la forma, sucesivamente, de Bachillerato, Prueba de Aptitud Académica (PAA), Prueba de Selección Universitaria (PSU), Prueba de Transición (PDT) y, recientemente, Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES).

Habitualmente, sobre todo en los documentos institucionales, la llaman prueba de admisión y ahora último prueba de acceso, pero, en realidad, es una prueba de selección, de selección académica y social. Para quienes la “aprueban”, como era el caso con el Bachillerato, u obtienen un buen puntaje, se vislumbra un futuro auspicioso en la distribución de posiciones y recompensas sociales.

El procedimiento de selección a las universidades o, más ampliamente, a la Educación Superior, adquiere variadas formas a través del mundo y de la historia. En la actualidad hay países como Austria o Francia en que el peso de la admisión radica en un examen final de la educación secundaria. Otros aplican múltiples exámenes, tanto de finalización de la Educación Media como nacionales (Israel), o secundarios e institucionales (Finlandia). Algunos combinan un examen nacional con exámenes institucionales y notas de enseñanza media (Brasil) (Matross, 2008). Las universidades de EE. UU., en cambio, combinan pruebas nacionales: Scholastic Aptitude Test (SAT) y American College Testing (ACT) con otros antecedentes que varían por institución. Así, los instrumentos usados, su construcción, sus ponderaciones y la forma de administración muestran una amplia diversidad en los distintos países. Si bien el problema es parecido, las soluciones son muy diferentes.

En el caso chileno, el instrumento ha tenido una particular deriva histórica, que comienza junto con la fundación de la Universidad de Chile y tiene un recorrido de más de 170 años. Es notable la preservación del Bachillerato por más de un siglo y medio. Ello puede atribuirse, en parte, a una institucionalidad de baja reflexividad. La PAA, a su vez, en tiempos de mayor cuestionamiento y revisión institucional, perduró por 35 años, la cual también es una destacable duración que merece ser explicada. El último avatar de la prueba de admisión, la PSU, por el contrario, no superó los 18 años, y muchos coinciden en que debió haber desaparecido varios años antes. Algunos sostienen, incluso, y con sólidos argumentos, que ni siquiera merecía haber nacido.

La prueba de selección, en cualquiera de sus variantes, involucra mucho más que un procedimiento administrativo. Incide en los destinos de la población, moldea a individuos –define sus expectativas y afecta sus autovaloraciones– y contribuye al modelamiento de la sociedad misma al influir en la distribución de los conocimientos y de las posiciones socialmente superiores. Impacta en la reproducción, movilidad y transformación social. Es, qué duda cabe, un significativo mecanismo de poder.

Si bien en sus primeros días, como Bachillerato, era un examen oral, rendido en las instalaciones de la Universidad de Chile frente a una comisión de tres distinguidos académicos a partir de un “cedulario” que especificaba temas y contenidos, con el tiempo la operación se fue complejizando superlativamente. La PSU del 2017 fue rendida en 8.625 salas a nivel nacional, con el apoyo de 24.000 personas que colaboraron en distintas operaciones necesarias para su rendición y con la protección de 3.277 carabineros, en tiempos en que no era objeto de acoso estudiantil. Esta prueba había sido elaborada por más de 100 profesores que generaron un banco de más de 6.000 preguntas. Sometidas a diversos procesos de revisión y pilotaje, parte de ellas fueron aprobadas y pasaron a conformar la prueba. Se trata de un enorme mecanismo, de gran complejidad técnica, administrativa y logística, que puede ser concebido como un dispositivo de regulación social, de poder, de gobierno de las expectativas y conductas, con capacidad performativa, que involucra una operación “ontopolítica”. Esta caracterización más abstracta la explicaré y discutiré más adelante¹.

¹ En este libro, términos como “alumnos”, “profesores”, “rectores”, “expertos” y otros que aluden a las personas involucradas se refieren indistintamente a hombres y mujeres o a cualquier otra variante de género. Para beneficio de la legibilidad y economía de lenguaje, en este texto se opta por no duplicar los términos (“alumnos y alumnas”), ni hacer uso de otras designaciones, como “alumnxs”.

El objetivo que se persigue con este texto es dar cuenta de la génesis y recorrido histórico de tal dispositivo de gobierno, buscando comprender los entrelazamientos sociales que le dan forma y las derivaciones que pueden anticiparse.

Selección social

Estas son pruebas de selección institucional que evalúan la preparación, como sea que se la defina, en lo cognitivo, instrumental y valórico, permitiendo que los seleccionados se incorporen a posiciones destacadas o preferenciales de la estructura social. Hasta los años 1960, los que ingresaban a la Educación Superior constituían una estricta minoría del tramo etario respectivo. Según lo que decía un editorial de la revista *Mensaje* a principios de esa década, de 100 niños que habían ingresado a la Educación Básica, solo 2 (1,6%) estaban ingresando a la universidad (*Mensaje*, 1962).

Por otro lado, las profesiones contienen labores relevantes para la marcha de la sociedad. La maquinaria social moderna requiere de médicos, agrónomos, economistas, pedagogos, arquitectos, psicólogos, etc. Por tanto, “la sociedad”, interpretada por las autoridades de las universidades, debe formarlos. Para ello, en las universidades, primero tienen que distribuirlos entre las diferentes carreras y, además, como no hay cupos para todos los que quieren ingresar, sobre todo a las carreras socialmente más atractivas, deben seleccionar entre los postulantes.

Para la selección a las universidades, desde la Edad Media, los procedimientos más usuales han sido los exámenes y las recomendaciones. Mal podía estudiar en una universidad medieval alguien que no exhibiera un dominio satisfactorio del latín. No contar con esa habilidad le impedía al estudiante acceder a la lectura de textos fundamentales que estaban escritos solo en esa lengua. Por otra parte, debía demostrar la posesión de las cualidades requeridas para el estudio durante un período prolongado.

Sin embargo, con la ampliación de las carreras y de los beneficios asociados, las universidades han ido combinando diversos criterios. Prestigiosas universidades de la Ivy League, como Harvard, Yale y Princeton, hasta avanzado el siglo XX, han considerado entre sus requisitos de admisión rasgos como el carácter y la capacidad de liderazgo, que son manifestaciones evidentes de la herencia sociocultural, producto de la formación familiar (Karavel, 2006). Al mismo tiempo, aceptaban candidatos que,

pese a tener limitados méritos académicos, constituían fuentes de potenciales donaciones de importancia (de millones de dólares para construir nuevos edificios o equipamientos de la universidad o fines análogos). Esas prácticas de selección, así como cualesquiera otras que hayan existido, son contingentes a las características de la sociedad en la que se llevan a cabo y del momento histórico en que ocurren. Así, en los años veinte y treinta del siglo XX, las universidades de Harvard, Yale, Columbia y Princeton pusieron topos al ingreso de judíos, quienes, con sus mejores rendimientos académicos, estaban desplazando a los candidatos WASP (blancos, anglosajones y protestantes), mejor dotados social y económicamente, lo que hacía perder donantes y concitaba el rechazo de las élites. Las mujeres, por su parte, experimentan limitaciones para su acceso de manera generalizada a través del mundo.

La selección, así, implica siempre beneficiados y perjudicados, y hay diversos intereses asociados. Tales intereses son, a su vez, promovidos e interpretados por diferentes actores desde dentro o fuera de las universidades.

En los casos de contestación más intensa, las interpretaciones de intereses se traducen en discursos justificatorios que harán invocaciones diversas para fundamentar inclusiones o exclusiones: el bien de la sociedad, la eficiencia, las capacidades de absorción de las universidades, las limitaciones del mercado laboral, los requerimientos del plan quinquenal, las diferencias constitutivas entre hombres y mujeres, o lo que sea.

A través del libro pretendo mostrar el encadenamiento de eventos que van dando forma a la configuración del dispositivo. El público en general ha tenido contacto, a través de la prensa o la experiencia cotidiana, con varios de los acontecimientos aquí tratados, como la controversia del Sistema de Ingreso a la Educación Superior (SIES), la discusión sobre el *ranking* de notas o la constatación de las diferencias de puntajes entre los establecimientos municipales y particulares pagados, pero ve esos elementos en forma relativamente aislada, desconoce las secuencias de eventos y aspectos como los encadenamientos de las decisiones, las relaciones entre los actores involucrados y las negociaciones de intereses, que es lo que procuro mostrar.

No lo hago con el fin de revelar conspiraciones ni manipulaciones de las élites ni engaños de los que somos objeto ni la dinámica perversa del neoliberalismo. Lo que intento, en cambio, más sencillamente, es mostrar la trama de pequeñas acciones en que se entremezclan lo burocrático y lo técnico, en que se negocian múltiples intereses y en que se alían variados

actores, llevando, mediante una lenta acumulación de decisiones, a efectos mayores sobre la Educación Superior, sobre los postulantes y sobre la sociedad.

Preguntas básicas de la investigación

En el marco de lo anterior, busco abordar las siguientes preguntas principales:

- (1) ¿Cuál es la problematización social a la cual responde el dispositivo y le otorga sentido y justificación?
- (2) ¿Cuáles son las redes de producción en las cuales se constituye?
- (3) ¿Cómo es construido el dispositivo y qué efectos están asociados o pueden anticiparse debido a las peculiaridades del proceso?
- (4) ¿Cómo ha sido preservado y defendido el dispositivo?
- (5) ¿De qué ataques ha sido objeto y qué controversias se han generado en torno a él?

Paso a explicarlas.

(1) Problematización social a la cual responde el dispositivo

Un dispositivo de poder con el alcance que este tiene requiere de un alineamiento bien sintonizado con los intereses sociales y redes de poder prevaletes en una determinada época. Definir, por tanto, la “necesidad” del mecanismo y de sus formas específicas de operación debe apoyarse en fundamentos explícitos o explicitables, que sean comunicables y que cuenten con un apoyo suficiente de quienes se requiere que los autoricen como legítimos y viables, sin que encuentren una oposición suficientemente poderosa como para hacerles perder legitimidad o viabilidad.

En los casos de la PAA y PSU, la problematización ha sido explícita, sumamente pública y se ha levantado al fragor de acaloradas controversias. En el Bachillerato las cosas ocurrieron de otra manera. En una sociedad oligárquica, con la universidad al servicio indiscutido de la formación de la clase dirigente, la fundamentación de la prueba de selección tuvo una densidad argumentativa mínima. La problematización más bien hubo que inferirla o reconstruirla.

La problematización trae a cuento grandes temas o problemas sociales, como los de la conexión de la universidad con la estructura social, con respecto a mantenerla, reformarla o alterarla; como el de cuánto ajustarse o no, y de qué manera, con el mercado laboral y con lo que se entienda por

modelo de desarrollo nacional. Por otro lado, la problematización atiende a la forma en que la prueba responde a los ideales o discursos o formalidades de justicia social, como quiera que se la entienda.

Estas preguntas, claro, van asociadas con otras referentes a la institucionalidad universitaria misma de la cual las pruebas son parte. Sin embargo, no entraré en esos análisis y debates de mayor amplitud más que en lo estrictamente necesario para la indagación sobre las pruebas.

(2) Redes de producción del dispositivo

El dispositivo es construido por una red de actores que le aportan diferentes elementos: regulatorios, cognitivos, psicométricos, estadísticos, curriculares, políticos, logísticos, comunicacionales, etc. Esta red también incluye elementos tecnológicos y materiales que son cruciales, que pueden ser entendidos como actantes o entidades con capacidad de acción². La PAA sin la disponibilidad de computadores se habría visto frenada y sin la psicometría no habría sido posible. El modelamiento de los ítems de manera más estadísticamente precisa, empleando la llamada Teoría de Respuesta al Ítem (IRT, por sus siglas en inglés), requiere programas a los que no se tenía acceso hace unas décadas atrás.

Tales redes son de gran extensión y complejidad; por tanto, por razones prácticas, nuestro foco va a estar solamente en las redes nucleares de producción, en los actores o actantes que son más decisivos o cruciales.

La operatoria de estas redes no sucede, en general, a la luz pública. Eso no quiere decir que haya un ocultamiento deliberado: ocurren en la “privacidad” de espacios institucionales específicos, de la Universidad de Chile, del Cruch, del Instituto de Investigaciones Estadísticas (IIE) o del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (Demre), con tareas y decisiones propias de tales espacios.

La forma en que se establecen estas redes es diversa. Algunas son derivadas de la participación conjunta en una institución; otras se generan por enganches de intereses, vía acercamiento mutuo o de unos actores enrolando a otros. Las operaciones de enrolamiento, a su vez, requieren “traducir” objetivos o intereses de modo tal que otros actores, con posicionamiento institucional o político diferente al propio, los puedan asimilar en su marco de intereses y valoraciones (Callon y Law, 1998; Latour, 2001; Latour, 1988).

² Una mayor especificación sobre la manera en que entiendo la “red de producción” la he hecho en Ramos (2019) y una discusión teórica más amplia en Ramos (2012).

Dado que la investigación remite en parte a acciones lejanas en el tiempo, además de cubrir un período prolongado, el acceso posible será diferencial. De las redes más lejanas solo obtendremos un bosquejo simplificado. Con las redes cercanas, en cambio, será posible enfocar más el lente, mostrando mayor detalle. En general, dado que la red de producción es compleja, cambiante y extendida en el tiempo, no es posible seguir la variedad de entidades que se articulan en ella en toda su extensión espacial y temporal. Por tanto, lo que he hecho es seguir algunos de sus tejidos más importantes, especialmente asociados a momentos decisorios destacados o controversiales.

Algunos de los actores que comparecen son entidades como el Cruch, el Demre o el Mineduc, que ciertamente expresan una “cajanegrización”, es decir, bajo tales nombres la complejidad de su contenido queda oculta. Tales entes son, a su vez, redes complejas. Para entender cabalmente su comportamiento se requeriría profundizar en tales redes constitutivas; aunque, en muchos casos, para los fines investigativos buscados, eso puede obviarse. Los desentrañamientos de cada uno de esos conjuntos de redes podrían requerir un estudio aparte.

(3) Construcción del dispositivo y efectos asociados

En la red de producción toma lugar el debate sobre la problematización del dispositivo de selección, o una traducción de debates que ocurran en otros espacios sociales, tales como el Parlamento, el campo de la ciencia o los medios masivos. La problematización se ve acompañada, usualmente, de elaboraciones y discusiones en torno a la constitución técnica del instrumento. Este se evalúa técnicamente y en relación con materias como equidad o desigualdad social u otros criterios de justicia que permitan discernir la legitimidad de la prueba.

Aquí encontramos debates sobre la medición de las cualificaciones de los postulantes, reiteradas confrontaciones estadísticas acerca de la validez y confiabilidad de los instrumentos, sobre qué y cómo medir para seleccionar candidatos a la universidad, acerca de criterios de selección y sobre complementariedad de instrumentos.

Esta es una materia que ha sido objeto de muchos informes y publicaciones en el país que comenzaron a fines de los años 1950, manteniendo un flujo continuo durante las décadas siguientes y tuvieron un importante incremento desde la década del 2000. El aumento en esta producción documental durante las dos últimas décadas ha proveniendo, más que de novedades

en los instrumentos o de la renovación en sus análisis, de lo ocurrido en lo referente a la problematización y de las nuevas conexiones entre actores e intereses en las redes de producción.

En este último período, los “expertos” han sido objeto de numerosos análisis por su participación en las decisiones públicas de relevancia socioeconómica y política: como tecnopols en el aparato central del Estado, como integrantes de comisiones nacionales, como expertos que participan en el diseño de políticas públicas, etc. En particular, la vinculación de expertos a políticas que han tenido efectos cuestionables ha llevado a muchos, entre ellos a varios intelectuales, a cuestionarlos en bloque, crítica que ha tenido especial expansión en la esfera pública de las redes sociales, expedito mecanismo reiterador de estereotipos. Aquí, en esta investigación, aparecen otros expertos: los expertos en evaluación educacional, en estadísticas, en psicometría, en currículum, en disciplinas educacionales. Busco mostrarlos en operación. No cuestionarlos ni defenderlos. Suscribo la afirmación de que la ciencia y la técnica permiten que nuestra sociedad se mantenga, perdure y se renueve. Más allá de eso, lo que se pueda decir de los expertos es materia de indagación en situaciones específicas: sus acciones a veces son encomiables, otras veces, cuestionables.

(4) Mantenimiento y defensa del dispositivo

La prueba de admisión tiene muchas facetas: los contenidos evaluados (curriculares o no), la reglamentación, las escalas evaluativas, la constitución de las comisiones encargadas de elaborarlas, la forma de cálculo de los puntajes, la logística, etc. La historia de la prueba, en lo más cotidiano de ella, ha involucrado multiplicidad de tareas, de trabajo técnico, de análisis, de elaboración de protocolos y manuales, de difusión, de revisiones y ajustes. La mera preservación de las pruebas ha requerido una enorme cantidad de trabajo subterráneo, sin brillo, llevado a cabo por cientos de personas.

Ello genera la reproducción continua del dispositivo y, al mismo tiempo, la resolución de los problemas que surgen y su protección contra las críticas, que también incluyen elaboraciones discursivas. En el caso de la PSU, en particular, esta labor de protección se hizo decisiva para preservar la existencia de la prueba.

(5) Ataques y controversias

Dada la relevancia que tienen las consecuencias de la prueba, desde su inicio ha sido objeto de cuestionamientos. Muchas horas deliberaron los ilustres Consejeros de la Universidad de Chile, entre fines del siglo XIX y principios del XX, acerca de si el latín debía o no ser un requisito de admisión incluido en el Bachillerato, con posturas categóricas en uno y otro sentido. Sobre esa y decenas de otras materias: contenidos, menciones, formatos, etc. Con la llegada de las pruebas estandarizadas comienza otro conjunto de debates, ahora estadísticos, en que los interlocutores se enfrentan blandiendo números: “El R^2 de la prueba es inferior al del SAT y otras pruebas internacionales”. “Con esta nueva combinación de preguntas la confiabilidad sigue arriba de 0,9”. “Las notas predicen más que la PAA”. “La brecha de puntaje por tipo de colegio ha aumentado en un 10%”, etc. Este tipo de cuestionamientos y discusiones tuvo un primer momento intenso en los años previos al inicio de la PAA, y luego cuando se buscó el término de esta prueba, entre el 2002 y 2003. Después de eso vino un período largo de debates reiterados, durante los últimos 18 años.

Cuando surgen cuestionamientos o ataques a la prueba o a algún aspecto relevante de ella, los ajustes que se deben realizar ocasionalmente adquieren proporciones mayores. Dar respuesta a ello es tarea fundamentalmente de la red nuclear de producción. Y lo han hecho de diversas formas, ya sea haciendo ajustes o desarrollando una elaboración discursiva que justifica no hacerlo. Una abierta incapacidad de responder, con el consecuente triunfo de los atacantes, ha ocurrido solo dos veces: al ser eliminado el Bachillerato y al reemplazarse la PAA por la PSU. Ahora estamos en un tercero de tales momentos. Hemos presenciado la derrota de la PSU y su reemplazante ha comenzado a desplegarse, aunque todavía existen diversas interrogantes que habrá que dilucidar a futuro.

Es difícil, aun circunscribiéndome a lo apuntado por los objetivos de esta investigación, sintetizar esa larga y compleja polémica técnico-política. Lo he hecho lo mejor que he podido.

Una aclaración. Es normal hoy hablar de Educación Superior, al punto que frecuentemente cuando uno dice “universidad”, tiene que corregirse y decir “educación superior”. No obstante, aun cuando, la prueba de admisión, históricamente, se rinde para acceder a la universidad. El Bachillerato y la PAA lo fueron de manera exclusiva. La PSU, por su parte, aunque fue utilizada por algunos Institutos Profesionales, no tuvo tanta relevancia para ellos como para la universidad. Por tanto, en este texto me referiré a estas pruebas como

medios de admisión a la universidad, considerando otros eventuales usos por otras instituciones de Educación Superior como marginales y sin relevancia para los fines de este estudio. Con frecuencia, sin embargo, cuando no es posible o fácil diferenciar, hablaré de Educación Superior.



Para abordar las interrogantes antes anotadas, seguiré el recorrido histórico del dispositivo de selección. El inicio, por tanto, es con el Bachillerato, que se instaure en momentos en que estaba tomando forma la institucionalidad republicana y, como parte de ella, el sistema de educación nacional con impulso y orientación estatal. El punto de llegada es la actualidad, en que se ha sellado el catafalco de la PSU y la administración de la prueba deja de ser atribución del Cruch y pasa al Ministerio de Educación (a la Subsecretaría de Educación Superior), aunque seguirá siendo aplicada por el Demre, al menos por cuatro años más. En este recorrido prestaré especial atención a los momentos de controversia pública que han provocado cambios de relevancia. Así, los capítulos de esta historia (capítulos II a VI del libro) son:

- (1) El examen de Bachillerato. El nacimiento de la selección universitaria ocurre a mediados del siglo XIX, cuando existía una sola universidad, la Universidad de Chile, que coordinaba todo el sistema educacional. El capítulo cierra con el debate sobre esta prueba, el cual se intensifica entre 1961 y 1966³.
- (2) PAA (1967-2002). Esta prueba nace bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva como componente, no deliberado, de una reforma educacional que busca modernizar la educación. El imperio de esta prueba fue largamente incuestionado. Durante más de 20 años fue poco lo que se discutió sobre ella. Pasó a convertirse en parte del escenario institucional universitario que se daba por sentado. En este capítulo procuro explicar esta larga permanencia. Respecto a la PAA, no hay controversia pública destacable, salvo la que ocurre muy al final, la cual abordo en el capítulo que sigue.

³ En las universidades coloniales anteriores, la Pontificia Universidad de Santo Tomás (1622-1747) y la Real Universidad de San Felipe (1747-1813), no tengo antecedentes de que haya habido un procedimiento de selección basado en exámenes.

- (3) SIES (2000-2003). Con el impulso del Mineduc, se elaboró una propuesta alternativa a la PAA, que llevaba el foco de la evaluación hacia el conocimiento de los contenidos curriculares de la Educación Media y bajo un discurso que apelaba a la igualdad. Un especial y contingente encadenamiento de intereses, entre actores institucionales y expertos, con un poco iluminado apoyo político desde la izquierda, llevará a establecer una nueva prueba, que tendrá negativos efectos sociales durante los años siguientes.
- (4) PSU (2003-2020). La PSU es la prueba resultante del proyecto SIES, ajustada como resultado de la controversia generada. Es, de todos modos, una prueba apresurada y mal gestada, que acarreará lamentables efectos sociales, justo en sentido opuesto a lo que se proclamaba que se lograría. Pese a sus inconvenientes, cumplió 18 años. Una pregunta ineludible es ¿cómo fue posible que durara tanto? Esta pregunta no ha sido respondida y creo que ni siquiera formalmente planteada. Aquí busco contribuir a la respuesta.
- (5) La prueba futura, la PAES (2023-). La nueva ley de Educación Superior (Ley 21091), promulgada en mayo del 2018, al traspasar la gestión del sistema de admisión desde el Cruch a la Subsecretaría de Educación Superior del Mineduc, creó las condiciones para que se concreten cambios sustanciales a la PSU, los cuales desde el 2017 habían venido siendo propuestos por el Demre y por expertos, tanto nacionales como internacionales. Las movilizaciones de fines del 2019 y principios del 2020, con sus acciones de fuerza, terminaron por hacer inevitable el cambio. Aun así, con esos diversos factores simultáneamente en juego los desarrollos futuros no son del todo anticipables. Los cambios institucionales, la presión de las movilizaciones, la delicada sensibilidad política y contingencias imprevistas pueden llevar en alguna dirección inesperada.

Antes de ese recorrido histórico, en el capítulo I haré algunas clarificaciones conceptuales y revisaré algunos debates centrales referidos a la selección, el mérito y la justicia social. Estas materias han sido objeto de muy extensos y complejos análisis. Mi objetivo en este capítulo es solo posicionar la investigación en ese marco de referencia, estableciendo algunas conexiones. En las conclusiones (capítulo VII), luego de haber revisado más

de siglo y medio de trayectoria del dispositivo de selección, retomaré algunos de los puntos y debates de la introducción, que corresponden a materias que han cruzado los diversos períodos y que se han ido haciendo cada vez más explícitas y elaboradas discursiva y analíticamente en las problematizaciones de los últimos 20 a 30 años. Si en las primeras décadas los actores juzgaban que lo más importante era la efectividad, y la justicia se daba por sentada, no siendo tematizada, ahora, especialmente desde la controversia del SIES, la contribución de la prueba a la reducción de la desigualdad, o su falla en hacerlo, ha pasado a ser una preocupación central. De hecho, esa fue la promesa fundante de la PSU. Si entre la década de 1960 y el fin del siglo XX abundaron las elaboraciones y análisis estadísticos, y esos medios aparecían como el camino para mejorar la prueba, en el siglo XXI han adquirido preeminencia elaboraciones sociológicas y filosóficas, sin dejar de seguir sofisticando los medios técnicos. Así, ahora, mientras unos discuten entre la ventaja de usar modelos IRT de uno, dos o tres parámetros para la evaluación de los ítems de la prueba, otros debaten las teorías de Rawls, Sen y Bourdieu para abordar la justicia social implicada en el uso de la prueba. Este problema de la justicia involucra de manera muy central la discusión sobre el mérito. De ser uno de esos aspectos evidentes de nuestra vida cotidiana, que no requieren explicación ni fundamentación, en la actualidad aparece entre los objetos de ataque. Cuánto sean estos cuestionamientos capaces de cambiar el escenario es una de las preguntas que se tratarán en la obra.

En el Anexo 3 incluyo una cronología de todo el período abarcado, registrando hitos destacados para el proceso de admisión universitaria. Dada la cantidad de eventos que aparecen a lo largo del texto, esto contribuye a visualizar el conjunto.

El Anexo 2 presenta una descripción cronológica en profundidad de un período de especial relevancia para el término de la PAA y la gestación de la PSU, el de la controversia del 2002 sobre el SIES. Sirve de complemento a lo tratado en el capítulo IV.

El Anexo 1 contiene el significado de las siglas que abundan en el libro.

Metodología

Este es un trabajo que podría concebirse como de ontología histórica sobre la sociogénesis de un dispositivo que nos constituye individualmente y como sociedad. El diseño metodológico privilegia el seguimiento de las

redes de actores y las tramas de documentos. Atiende, si se quiere, a la microhistoria. Toma en consideración la mirada de los actores, lo que ellos hacen, dicen e interpretan.

Los procesos sociales no ocurren como encuentro entre discursos. Algunos sociólogos parecen creer que descifrando los discursos van a encontrar las claves de la realidad y del ejercicio de la dominación. La opción que sigo claramente no es esa. Los discursos son importantes, qué duda cabe, pero la realidad es una mezcla compleja en que ellos son solo un componente. Los actores, individual y colectivamente, entrelazan y articulan sus acciones, desarrollan prácticas, muchas de las cuales se entretienen, emplean instrumentos, simples o complejos, que potencian su acción. Mi enfoque responde, en general, a la lógica de la teoría del actor-red. La forma en que lo entiendo la he expuesto en otros lugares (Ramos 2012, 2016).

Los actores que aparecen en el curso de esta larga trama ocupan diversos cargos y posiciones que varían a través del tiempo. Por ello, los cargos que les atribuya son los del momento tratado. Por ejemplo, Eugenio González en un momento es consejero del Consejo Universitario, en otro es decano de la Facultad de Filosofía y Educación, después rector de la Universidad de Chile. Desde cada uno de sus puestos aparece como actor relevante en nuestra historia. Además de sus redes en el ámbito educacional, aquellas otras que mantiene como parte del Partido Socialista y del Parlamento inciden en la dirección y fuerza de su acción. Como esto ocurre con todos los nodos, en diferentes grados y direcciones, es imposible seguir toda la malla de relaciones o siquiera explicitarla. Por ello, procuro hacer tan solo una cierta descripción satisfactoria.

El texto incluye análisis científico-sociales y análisis estadísticos, los cuales son presentados y discutidos en su contexto pragmático de generación y uso. Los expertos, los académicos, aparecen así como actores situados, que no están ajenos a las dinámicas sociales, que son parte de redes y de mapas de intereses. Esto no significa minusvalorar el trabajo científico, sino que tan solo reposicionarlo, sacarlo del espacio vacío en que todavía algunos suponen que ocurre. Esto involucra agregarle dimensiones, mostrar su entrelazamiento y su hibridez congénita, lejana de su versión purificada.

El libro contiene numerosas tablas y números. La razón es que buena parte de la discusión se funda en ellos. Los números son muy relevantes dentro de las tecnologías de gobierno en la sociedad moderna. Ellos crean sentido de objetividad y despolitizan áreas de juicio político (Rose, 1999). Transmiten sentido de realidad, sirven para fundamentar posiciones y son

parte sustantiva de la argumentación. En las conversaciones públicas que analizo aparecen más los números que los argumentos filosóficos o sociológicos, cuya densidad tiende a ser baja. Los Carlos Peña o José Joaquín Brunner no abundan; los análisis cuantitativos, sí. Mi descripción, por ende, no puede obviarlos. Las tablas, los gráficos y algún algoritmo son actores, o actantes, si se prefiere, que tienen agencia en la historia del dispositivo. Presento, entonces, los números más relevantes y cómo son esgrimidos por unos y otros en la lucha por definir la selección. Los números, por otra parte, requieren algún esfuerzo de desmontaje. Como apunta Rose (1999: 208), “la aparente facticidad de la cifra oscurece el complejo trabajo técnico que se requiere para producir objetividad”. Esto demanda una labor de “descajanegrización”.

Un efecto colateral de tanto número es que desalienta o espanta a muchos lectores, de manera que la audiencia se reduce. Es inevitable. Tan solo podría decirle al potencial lector que si en el texto avizora una zona invadida por los números, puede sobrevolarla y aterrizar en un área más amistosa, que sintetice lo encontrado.

Para los fines de la investigación se realizaron 26 entrevistas a informantes estratégicos, actores que de una u otra forma participaron en los procesos descritos. Se recogieron y revisaron más de 400 documentos pertinentes a los procesos de selección universitaria. Se revisaron y analizaron más de 1300 notas de prensa.

Aunque la lectura de principio a fin es lo que como autor recomendaría al lector, soy consciente de que el texto terminó siendo extenso. Por ello, en tiempos de Twitter, en que se privilegia la brevedad, puedo decir que hay otras formas de lectura que también son provechosas: leer un capítulo sobre la prueba que sea de interés del lector, o atender a los capítulos sobre temáticas que le preocupan. Las partes tienen suficiente autonomía como para poder ser leídas por separado sin mayor perjuicio comprensivo. El capítulo conclusivo, por su parte, requiere de la lectura conjunta del capítulo I. Un lector más interesado en la contingencia puede comenzar a leer desde el capítulo V, sobre la PSU, hacia adelante, y si eso le lleva a buscar más explicaciones, ir hacia atrás, hacia el pasado, hacia los capítulos previos. Un libro siempre es del lector, y cómo se apropie de su contenido, si decide hacerlo, es decisión suya.