





**CENTRO INTERUNIVERSITARIO DE DESARROLLO – CINDA
GRUPO OPERATIVO DE UNIVERSIDADES CHILENAS
FONDO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL – MINEDUC – CHILE**

DIAGNÓSTICO Y DISEÑO DE INTERVENCIONES EN EQUIDAD UNIVERSITARIA



Los antecedentes, opiniones y conclusiones expresados en este libro son responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista de CINDA o de las universidades que representan.

Centro Interuniversitario de Desarrollo
CINDA

Colección Gestión Universitaria
ISBN: 978-956-7106-54-7
Inscripción N° 190.075

Primera edición:
Marzo 2010

Dirección Ejecutiva:
Santa Magdalena 75, piso 11, Providencia
Teléfono: 234 1128
Fax: 234 1117
<http://www.cinda.cl>
Santiago, Chile

Alfabetas Artes Gráficas
Carmen 1985
Fono Fax: 364 9242
Santiago, Chile

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 7

INTRODUCCIÓN 11

CAPÍTULO I REFERENTES CONCEPTUALES

Referencias conceptuales sobre equidad en la educación universitaria
*Mireya Abarca, Carlos Pérez, Leticia Arancibia, Lilian González,
Juan Eduardo Esquivel, Gonzalo Fonseca, Álvaro Poblete,
José Sánchez, María Inés Solar* 39

Equidad y calidad en universidades para el siglo XXI
Pamela Díaz-Romero Monreal 81

CAPÍTULO II GESTION DE LA EQUIDAD EN LA UNIVERSIDAD

Gestión de la equidad en la educación superior
Mario Letelier, Claudia Oliva, María José Sandoval, María Zúñiga 91

Diagnóstico de los programas de equidad en las universidades
participantes en el Grupo Operativo de CINDA
*Rosario Carrasco, Fabiola Faúndez, Ana Gutiérrez, Mario Letelier,
Daniela Matamala, Claudia Oliva, Mauricio Ponce, Doris Rodas,
Roberto Saelzer, María José Sandoval, Andrea Vega, María Zúñiga* 109

CAPÍTULO III PROGRAMAS UNIVERSITARIOS QUE FAVORECEN LA EQUIDAD

Caracterización de las universidades chilenas del grupo operativo coordinado por CINDA en relación con la equidad
Angélica Aguilar, Nancy Ampuero, Elena Espinoza, Eduardo González, Luis Loncomilla 161

La dimensión de género en la experiencia sobre equidad en las universidades chilenas del Grupo Operativo coordinado por CINDA
Gloria Cáceres..... 171

CAPÍTULO IV EXPERIENCIAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Diversidad y equidad: Programas de acción afirmativa en la educación superior chilena
Virginia Alvarado, Mario Báez, Anahí Cárcamo, Mario Cazenave, Rodrigo Del Valle, Elena Espinoza, Angélica García, Ricardo Herrera, Jorge Lagos, Elia Mella, Paula Riquelme B. 193

Ingreso especial de equidad educativa: Mayor diversidad, una oportunidad para la carrera de psicología de la facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile
M. Paulina Castro..... 231

CAPÍTULO V EXPERIENCIAS INTERNACIONALES DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS PARA LA EQUIDAD

Igualdad de oportunidades en el ingreso a la Universidad Nacional de Cuyo
Lic. Bettina Martino, Lic. Mariana Castiglia, Mgter. Estela María Zalba 245

El acceso y la equidad en la enseñanza superior pública brasileña: El modelo de la UNICAMP
Maurício Urban Kleinke 259

Universidad y culturas: En busca de la equidad y la inclusión social en la Universidad del Valle
María Cristina Tenorio..... 275

PRESENTACIÓN

Por muchos años la presentación de los libros de CINDA de esta serie estuvo a cargo de su Director Ejecutivo, Iván Lavados Montes, quien falleciera en octubre del año 2009.

Durante la gestión del profesor Lavados surgió en CINDA la idea de formar el Grupo Operativo¹ al cual él le brindó todo su apoyo, le entregó su sabio consejo, sus recomendaciones y un conjunto de orientaciones que permitieron avanzar siempre con un Norte, el de contribuir a la calidad y la equidad en la educación superior.

El mejor recuerdo y el mayor homenaje que podemos entregarle es continuar por muchos años más con la labor que él inició en el Centro. Debemos seguir reflexionando sobre los problemas y dificultades de la educación superior en los distintos países y compartiendo nuestras experiencias e innovaciones de modo que puedan ser replicadas o adaptadas en otras entidades de nivel terciario.

Teniendo ello como referente podemos destacar que el presente libro es el duodécimo de la serie de trabajos que ha desarrollado el Grupo Operativo, y que ha estado financiado por el Fondo de Desarrollo Institucional (FDI) de la División de Educación Superior del Ministerio de Educación de Chile².

¹ Este es un grupo interinstitucional permanente constituido por CINDA para investigar problemas relativos a la gestión y calidad universitarias. Este Grupo ha venido trabajando sistemáticamente, desde hace doce años en el tema. Durante el año 2009 participaron en el proyecto las universidades de Tarapacá; de Antofagasta; de La Serena; Pontificia. Católica de Valparaíso; de Santiago de Chile; de Talca; de Concepción, del Bío Bio, Católica de la Santísima Concepción; de La Frontera, Católica de Temuco; de Los Lagos; Austral de Chile, y de Magallanes.

² Desde los inicios del FDI, el Grupo Operativo ha llevado a cabo un proyecto anual en el cual se incluye cinco reuniones técnicas, un seminario técnico internacional y la publicación de un libro. Entre las publicaciones realizadas bajo esta modalidad se pueden señalar los siguientes títulos: (1998) “Gestión de la docencia e internacionalización en universidades chilenas”; (1999) “Nuevos recursos docentes y sus implicancias para la educación superior”;

El libro es el producto del trabajo desarrollado durante un año académico en el proyecto del mismo nombre³, el cual culminó con el seminario internacional realizado en la Universidad de Talca en octubre de 2009. Dicho evento permitió recibir comentarios externos sobre el trabajo realizado en Chile por el Grupo Operativo y contrastar los resultados obtenidos con algunas experiencias internacionales.

El proyecto se inició con una reunión organizativa en noviembre de 2008 efectuada en la sede de la Universidad de Santiago de Chile y luego se llevaron a efecto cuatro Reuniones Técnicas en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (abril de 2009) Universidad de Concepción (mayo 2009) Universidad de Tarapacá (julio 2009) y en la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina (septiembre 2009) donde se desarrolló un seminario abierto sobre el tema. El trabajo concluyó con el Seminario Internacional ya mencionado en que además de los miembros del Grupo Operativo se contó con la participación de académicos chilenos y extranjeros.

La organización del proyecto está refrendada en la estructura del libro que se ha conformado en seis capítulos. Una introducción, seguida por un capítulo sobre referentes conceptuales sobre la equidad en la educación superior en la cual se hace un análisis general de la situación chilena, en particular en relación con algunas acciones afirmativas. El segundo capítulo, que se refiere a la gestión institucional de la equidad en las universidades, establece un diagnóstico y una propuesta de gestión. En el capítulo tercero se hace una sistematización de las experiencias que favorecen la equidad en las universidades que conforman el Grupo Operativo. El capítulo cuarto profundiza en cinco programas relevantes de acción afirmativa en las universidades chilenas. Finalmente,

(2000) "Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicancias para la docencia universitaria" (2001), "Evaluación de aprendizajes relevantes al egreso de la educación superior" (2002); "Indicadores universitarios: experiencias y desafíos internacionales" (2004). "Competencias de egresados universitarios" (2006). "Movilidad estudiantil universitaria" (2006); "Repitencia y deserción universitaria" (2007). "Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades" (2008), "Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria" (2009); Diseño curricular por competencias y calidad de la docencia.

³ Los participantes del Grupo Operativo en el proyecto FDI 2009 fueron: Mario Báez, Mario Cazenave y Jorge Lagos de la Universidad de Tarapacá; Carlos Pérez y Mireya Abarca, de la Universidad de Antofagasta; María Zúñiga, Andrea Vega, de la Universidad de La Serena; Emilio Silva, Gladys Jiménez, Gloria Cáceres, Lilian González y Leticia Arancibia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; Mario Letelier, Rosario Carrasco, María José Sandoval y Claudia Oliva, Doris Rodes, Daniela Matamala, Danae de los Ríos de la Universidad de Santiago de Chile; Mauricio Ponce, Ana Carmen Gutiérrez y Fabiola Faúndez, de la Universidad de Talca; María Inés Solar, José Sánchez y Roberto Saelzer de la Universidad de Concepción, Javier León y Flavio Valassina de la Universidad del Bío Bío; Gonzalo Fonseca de la Universidad Católica de la Santísima Concepción; Ricardo Herrera y Eduardo González, de la Universidad de La Frontera; Paula Riquelme y Rodrigo del Valle de la Universidad Católica de Temuco, Álvaro Poblete y Selin Carrasco de la Universidad de Los Lagos; Luis Loncomilla, Nancy Ampuero, Elena Espinoza, y Angélica Aguilar de la Universidad Austral de Chile; Elia Mella, Anahí Cárcamo, Virginia Alvarado y Angélica García de la Universidad de Magallanes; y Luis Eduardo González, de CINDA.

en el capítulo quinto se recogen las experiencias de algunas universidades latinoamericanas de CINDA que han implementado políticas y programas tendientes a mejorar la equidad.

Junto con entregar este trabajo a la comunidad académica, a las autoridades educacionales y al público en general, CINDA espera contribuir al desarrollo tanto conceptual como práctico sobre el tema. Al mismo tiempo se deja constancia de los agradecimientos a quienes participaron en la elaboración de los estudios, como a aquellos que, de una u otra forma, colaboraron con la entrega de datos o con otros aportes a la consecución de este trabajo.

La coordinación del Proyecto y la edición de este libro estuvieron a cargo de Luis Eduardo González.

MARÍA JOSÉ LEMAITRE DEL CAMPO
Directora Ejecutiva (i)

LUIS EDUARDO GONZÁLEZ FIEGEHEN
Director
Área de Políticas y
Gestión Universitaria



INTRODUCCIÓN

I. ANTECEDENTES GENERALES

El creciente aumento de la matrícula universitaria conlleva a que las instituciones de educación superior tengan que abordar situaciones que no habían estado presentes antes del creciente proceso de masificación. Las nuevas generaciones incluyen nuevos estudiantes provenientes de sectores sociales y económicos más vulnerables, condiciones que pueden devenir en resultados negativos en términos de su desempeño académico, como: repitencia, aumento del periodo ingreso-egreso-titulación –en el mejor de los casos–, y de deserción en el peor escenario. Así también, se puede observar que aquellos que son capaces de titularse, acceden a trabajos en tiempos más largos, de menor jerarquía, producto de sus condiciones de entrada y desarrollo estudiantil en la universidad. Los jóvenes de las nuevas cohortes se caracterizan principalmente por su escaso capital cultural e insuficiente formación en enseñanza media, condiciones que son distintas a las de sus antecesores de los sectores más acomodados que tradicionalmente accedían a la universidad.

Para hacer frente a esta nueva realidad, en todos los países ha habido importantes esfuerzos por otorgar ayudas financieras en la forma de becas o préstamos blandos, lo que sin duda ha facilitado el acceso de estudiantes provenientes de los quintiles de menores recursos; sin embargo, no ha predominado, desde la perspectiva de la función docente, un contrapeso adecuado que equilibre las diferencias culturales y formativas de estos con sus compañeros que provienen de los quintiles superiores.

Si bien los esfuerzos realizados se han reflejado en un aumento de la cobertura en educación superior¹, todavía no existe equidad en el acceso y

¹ Cifras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reflejan que en América Latina y el Caribe la tasa bruta de cobertura era en 2004 de 86% para la enseñanza media y de 28% para la educación superior. Esto muestra que una

menos todavía en lo referido a la permanencia, titulación e inserción laboral posterior. En efecto, las personas de sectores postergados por razones socioeconómicas, de género o etnia que llegan a postular a la educación superior, son aquellas que logran superar una historia de desigualdades que limitan el desarrollo pleno de su potencial y dejan a la mayor parte de su grupo de referencia sin posibilidad de aprovechar esta oportunidad educativa, con independencia de sus capacidades objetivas.

Esta situación enfrenta a las universidades al desafío de instaurar o mejorar los sistemas de orientación, selección y admisión, incluyendo –si es necesario– medidas de nivelación que permitan compensar las limitaciones formativas que traen los estudiantes de mayor vulnerabilidad que ingresan a la universidad. Asimismo, se plantea otorgarles seguimiento, con el propósito de ayudarlos para que equiparen su rendimiento académico con el de sus compañeros más favorecidos.

A pesar de los indiscutibles avances alcanzados existe consenso en que el tema de la equidad debe abordarse en forma más integral, considerando recursos, acceso, permanencia, logros y resultados lo cual requiere del cumplimiento de al menos cinco condiciones mínimas en la educación superior:

- Acceder a una educación superior de calidad, independientemente del género, etnia u origen socioeconómico.
- Disponer de los recursos necesarios, económicos sociales y culturales para estudiar durante el tiempo que se extienda la carrera.
- Permanecer en la educación superior, lo que precisa de condiciones en su interior que garanticen el aprendizaje para avanzar en la carrera en un plazo cercano a la duración teórica establecida en los planes de estudio.
- Obtener logros académicos expresados en calificaciones que reflejen aprendizajes adecuados.
- Lograr iguales resultados en la inserción en el mundo laboral, en la participación social y en el poder político. Esto significa que los graduados de diversas instituciones no solo debieran recuperar su inversión en la educación superior sino que además tener las mismas posibilidades de insertarse en el mundo laboral y alcanzar puestos adecuadamente remunerados y atractivos.

En el caso chileno se habían detectado diversas experiencias que habían abordado el tema de equidad universitaria, pero no existía en el país una sistematización de la información a nivel institucional, que permitiera establecer propuestas de acción que aportaran al diseño y fortalecimiento de los sistemas de admisión y apoyo para estudiantes universitarios vulnerables.

De ahí surgió la idea del Grupo Operativo de Universidades Chilenas coordinadas por el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) de realizar

fracción menor de los egresados de la enseñanza secundaria accedía a la educación terciaria y de estos solo una pequeña proporción pertenece a los grupos en desventaja. Véase <http://stats.uis.unesco.org/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=223>, tabla 20d.

un proyecto interinstitucional que estudiara la situación actual, sistematizara las experiencias en curso e hiciera propuestas tendientes a promover las intervenciones para la mejora de la equidad y su implementación efectiva, a partir de la caracterización de las variables que impactan, positiva y negativamente, tanto en la equidad como en la empleabilidad de los egresados. Para ello se tomaron en consideración los objetivos, población destinataria, los sistemas de seguimiento y monitoreo, la coordinación interna, los sistemas de comunicación y difusión y la evaluación de resultados de las iniciativas.

Se propuso analizar con mayor profundidad algunos programas de modo de identificar, entre otras variables claves, de carácter personal, familiar, social y económico de los estudiantes. También interesaba analizar los factores institucionales relacionados con el proceso de formación profesional, que habrían incidido en el fortalecimiento de la equidad. En esta línea era importante explorar los elementos que las instituciones ponen a disposición de sus estudiantes que han identificado como vulnerables, tales como becas, ayudas, programas remediales, programas académicos de apoyo, rol del docente u otros. De igual manera interesaba analizar las acciones remediales, que coadyuvan en los procesos de generación de equidad al interior de las universidades.

En síntesis, el proyecto del cual da cuenta este libro pretendía proponer, a partir del diagnóstico de experiencias exitosas, acciones que permitieran reducir la brecha de inequidad estudiantil en las universidades integrantes del grupo ejecutor. En función de este propósito se planteó:

- Establecer un diagnóstico sobre la equidad e integración respecto al acceso, permanencia, rendimiento y resultado de los estudios, individualizar las buenas prácticas que coadyuvan a la reducción de la inequidad estudiantil.
- Identificar las principales características de las políticas e iniciativas que sobre equidad e integración tienen dichas instituciones.
- Elaborar propuestas de acción generales que se deberían tener en cuenta al instaurar políticas relativas a la equidad en el acceso, permanencia, rendimiento y resultado de los estudiantes.

II. REFERENTES CONCEPTUALES²

El desarrollo de un país no solo está vinculado a su crecimiento económico, sino que a su capacidad para lograr que cada uno de los ciudadanos ponga en práctica sus potencialidades. Si bien se puede partir de la evidencia de que no todas las personas son iguales al momento de nacer, todas debieran tener

² Los párrafos que siguen están basados en Latorre Carmen Luz, González Luis Eduardo, Espinoza Oscar (2009) *Equidad en la Educación Superior* Fundación Equitas/Ed. Catalonia Santiago Chile, quienes aportaron al desarrollo de esta introducción. El tema originalmente fue desarrollado en Espinoza O. (2002) *The Global and National Rhetoric of Educational Reform in the Chilean Higher Educational System (1981-1988)* Ed. Dissertation, School of Education, University of Pittsburgh

los mismos deberes y los mismos derechos para satisfacer sus necesidades, lograr las metas que se propongan y vivir en plenitud.

Aun cuando se reconocen las diferencias y potencialidades individuales al nacer, se asume que las desigualdades generadas por la sociedad (tales como: el nivel socioeconómico, cultural, étnico, político, de género), son inadmisibles como condición predeterminada. Por ello, se asume que dichas desigualdades debieran ser subsanadas mediante una intervención intencionada compensatoria, a través de políticas públicas y sociales o de discriminaciones positivas. Estas intervenciones conducen a la equidad, que supone lograr el desarrollo de las potencialidades de los individuos, respetando las características propias de la identidad de cada persona.

Es así como la equidad en la educación superior, que se funda en el derecho de cada persona a contar con una educación de calidad que le permita desarrollar plenamente su potencial, plantea desafíos al Estado y a las instituciones, entre los cuales está el garantizar que todos los individuos, puedan alcanzar resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral y en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos.

2.1. Distinción entre igualdad y equidad

En la literatura se suele utilizar indistintamente los conceptos de igualdad y equidad. No obstante, aunque ambos términos se relacionan con la distribución de las condiciones y bienes que inciden en el bienestar de las personas, son conceptualmente diferentes. La igualdad involucra el reconocimiento de que toda persona en forma independiente de su raza, sexo, credo o condición social debiera tener los mismos derechos, posibilidades y oportunidades. La equidad en cambio, apunta a la búsqueda de la justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados.

El concepto de igualdad conlleva una similitud en el trato, al valorarse la igualdad como natural o fundamental de todas las personas al momento de nacer, sobre la base del derecho natural. En cambio, el concepto de equidad se asocia con “la imparcialidad o justicia en la provisión de educación u otros beneficios (como vivienda, salud y seguro social, por ejemplo), generando valoraciones más problemáticas debido a la multiplicidad de significados que se asignan a los conceptos de imparcialidad y justicia”.

En el ámbito educacional, el tema de la igualdad se aborda al menos desde dos perspectivas: la funcionalista y la teoría crítica (Farrel, 1999)³. Los partidarios del enfoque funcionalista consideran la desigualdad como algo natural, inevitable e incluso beneficioso para la sociedad en su conjunto⁴, por lo que la escuela opera como un mecanismo de selectividad. Desde el punto de

³ Farrel J (1999) Changing conceptions of equality of education Forty years of comparative evidence. En Armové R & Torres C.A. Comparative Education The dialectic of the Global and Local New York: Rowan & Littlefield pp149 -178

⁴ Coleman (1968); Davis & Moore (1945); Havighurst (1973); Parsons (1949; 1951); Radcliff-Brown (1965).

vista de la teoría crítica, la desigualdad es una enfermedad social que requiere ser superada⁵ y la escuela debería actuar como mecanismo generador de movilidad en la sociedad y economía.

Por otra parte, en relación con la equidad, algunos de los enfoques que se enmarcan en la teoría positiva señalan que “este ideal se produciría cuando las recompensas, castigos y recursos de una sociedad son focalizados en directa proporción a las contribuciones o aportes de cada individuo”⁶. Un segundo enfoque dentro de esta teoría se centra no en las contribuciones, sino en las necesidades de los individuos (Rojas, 2004: 8)⁷. Ambas perspectivas pueden ser analizadas en tres dimensiones: motivación, desempeño y resultados (Salomone; 1981)⁸.

Cualquiera sea el enfoque, los principios y la valoración asociados al concepto de equidad con frecuencia se aplican a nivel individual y grupal, incluyendo dentro de este último agrupaciones realizadas en función de criterios etarios, socioeconómicos, étnicos, raciales, de género, orientación sexual, zona de residencia, nivel educacional y adscripción religiosa, entre otros.

2.2. Fundamentos del modelo de equidad utilizado⁹

El modelo planteado por Latorre, González y Espinoza¹⁰ en que se fundamentó el trabajo considera dos ejes de análisis. El primero es el de las dimensiones de la equidad y el segundo, el de los recursos y los distintos estadios del proceso educativo.

- En el primer eje el modelo considera tres dimensiones de la equidad:
 - *Equidad para iguales necesidades*: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para garantizar que personas que tengan requerimientos similares, tales como: salud, educación, previsión, nivel de ingresos, demandas laborales, etc. puedan satisfacerlos.
 - *Equidad para capacidades iguales*: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con potencialidades similares puedan lograr metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción.
 - *Equidad para igual logro*: Implica intervenir mediante distintos tipos de acciones para que personas con antecedentes similares de logros puedan lograr metas equivalentes en diferentes ámbitos de acción.

⁵ Anderson (1971); Bowles & Gintis (1976); Gans (1973); Jencks *et al.* (1972); Roach (1969).

⁶ Adams (1965); Cook & Parcel (1977); Deutsch (1975); Greenberg & Cohen (1982); Messick & Cook (1983); Tornblom (1992).

⁷ Rojas M.T. (2004) Formas de comprender el problema de la equidad escolar una mirada desde la racionalidad de los actores sociales Revista Praxis N°4 junio.

⁸ Salomone J (1981) Equity from the sociologist perspective Research and development Series#2141L Ohi State University National Center for Research in Vocational Education Columbus. Retrived February 10, 2001, from the ERIC Database ED 215168. pág 11

⁹ En este trabajo se utiliza una adaptación simplificada del Modelo Teórico de “Igualdad y Equidad” en relación con distintas metas y estadios del proceso educativo, que fue desarrollado por Espinoza (2002) *op. cit.*

¹⁰ Extractado de: Latorre, C.L., González, L.E., Espinoza, O. (2009) *Op. cit.* Página 24.

- El segundo eje del modelo contempla dos aspectos: los recursos y los estadios educativos.
 - Los recursos se refieren a los bienes tangibles e intangibles a los que pueden acceder las personas. Es posible identificar tres tipos de recursos: financieros, sociales y culturales. Los recursos financieros remiten a los bienes pecuniarios o al capital financiero y consideran tanto los bienes tangibles como intangibles entregados. Los recursos sociales son las redes de apoyo social. Los recursos culturales están asociados a los códigos de comportamiento de la cultura dominante.
 - Los estadios del proceso educativo se refieren a las etapas, avances y condiciones de éxito que dan vida a la trayectoria educativa de un individuo. En este sentido, pueden distinguirse cuatro estadios:
 - Acceso: es la posibilidad de incorporarse a un nivel determinado del sistema educativo de calidad acreditable. En el caso del acceso a la educación superior se debe considerar tanto a los estudiantes que ingresan al sistema como a los jóvenes que postulan.
 - Permanencia: es la condición de sobrevivencia y progreso al interior del sistema educativo.
 - Logro: es el reconocimiento al rendimiento académico que obtiene el estudiante, medido a través de calificaciones y evaluaciones.
 - Resultados e impacto: es la consecuencia final del proceso educativo y da cuenta de las implicancias e impacto de las certificaciones académicas obtenidas por las personas, que se traducen en la empleabilidad, el nivel de remuneraciones y la posibilidad de escalar posiciones o vincularse al poder político.

A partir del cruce de los ejes señalados se generan diversas celdas, cada una de las cuales constituye una meta, orientada a la búsqueda de la equidad en sus distintas dimensiones (Ver tabla 1).

TABLA 1

MODELO DE EQUIDAD

Concepto	Dimensiones	Recursos	Etapas proceso educativo			
			Acceso	Permanencia	Logros (output)	Resultados (outcomes)
Equidad	Equidad para iguales necesidades	Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales	Proveer acceso tanto a nivel individual como grupal sobre la base de la necesidad	Asegurar que aquellos estudiantes con necesidades iguales tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales necesidades obtengan logros similares	Asegurar que aquellas personas con necesidades iguales obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
	Equidad para iguales capacidades	Asegurar que todas las personas con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales	Garantizar que todas las personas que tengan similares capacidades y habilidades tengan acceso a una educación de calidad	Asegurar que los estudiantes con igual potencial tengan igual progreso educativo	Asegurar que los estudiantes con iguales habilidades tengan similares logros educativos	Asegurar que aquellas personas con el mismo potencial al nacer obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político
	Equidad para igual logro	Asegurar que las personas que alcanzan o cuyos padres alcanzan el mismo nivel educativo tengan recursos iguales	Proporcionar igual acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales	Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezcan en el sistema	Facilitar la igualdad de logro para quienes hayan alcanzado el mismo éxito académico en el pasado	Asegurar que las personas con logro académico similar obtengan similares trabajos, nivel de ingresos y poder político

Fuente: Extractado y adaptado del original en inglés de Espinoza (2002), *The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In) equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)*, Ed. D. Dissertation, School of Education, University of Pittsburgh, y en Espinoza (2007), "Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process", en *Educational Research*, 49 (4), London, England.

III. POLÍTICAS PARA EL FOMENTO DE LA EQUIDAD¹¹

Tal como establece la UNESCO¹², la opción de cada persona a tener acceso a la educación terciaria se basa en el reconocimiento de la diversidad en los derechos humanos. Como tal, la educación superior ha de ser concebida como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado (UNESCO/IESALC 2008)¹³. Se trata en consecuencia de plantear un escenario que permita compatibilizar el compromiso social de la educación superior, su calidad y pertinencia, y la autonomía de las instituciones, teniendo como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, equidad.

Por su parte, la OECD¹⁴ ha definido que el concepto de equidad implica garantizar iguales oportunidades de participación para las y los jóvenes, con independencia de su género, etnia y nivel sociocultural, para lo cual la educación, en general, juega un rol preponderante en la movilidad intergeneracional y en particular, la enseñanza superior debe favorecer dicha movilidad. Para ello se requiere, entre otros aspectos, profundizar en las políticas de equidad para el ingreso e instrumentar nuevos mecanismos de apoyo público para los estudiantes; incrementar currículos flexibles y facilitar la movilidad; disminuir la segmentación y desarticulación; descentralizar la oferta; mejorar la vinculación entre los niveles educativos, perfeccionar los sistemas de información pública; asegurar una calidad para todos.

Asimismo, se han detectado diversos factores que inciden en la equidad entre los cuales están el financiamiento, los antecedentes familiares; la calidad de la escuela; la relación con los pares; la articulación entre la educación secundaria y terciaria; la organización de la educación terciaria; los sistemas de selección, y factores que impactan sobre la participación de los estudiantes con discapacidades.

Sobre esa base se han planteado en los países, diversas políticas que favorecen una mayor equidad en la educación superior como son: la generación de indicadores de desempeño; el apoyo a los escolares para incrementar la retención; el mejoramiento de la orientación vocacional incluyendo las opciones de la educación técnica; la diversificación de la oferta académica; el favorecer el acceso a sectores más alejados; la diversificación de la admisión; el establecimiento de políticas de discriminación positiva; el permitir la movilidad al interior del sistema postsecundario; el fomento del acceso de grupos desaventajados, y el cautelar el progreso académico de los estudiantes de mayor riesgo.

¹¹ Los párrafos que siguen se basan en el trabajo de Espinoza Oscar y González Luis Eduardo (2009) *Equidad e Inclusión en Educación Superior en América Latina. El caso de Chile*.

¹² UNESCO. 2009. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

¹³ UNESCO/IESALC. 2008. Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia: UNESCO/IESALC.

¹⁴ OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report. Volume 2*. Paris: OECD.

Por otra parte, se han observado algunas tendencias que es necesario tener en consideración para la definición de políticas que favorezcan la equidad. Entre ellas, se pueden indicar que, a pesar de los avances logrados, aun existe una carencia de información adecuada; hay una relación insuficiente entre el nivel socioeconómico de los postulantes, sus aspiraciones y su acceso a la educación superior; se mantiene la exclusión de los estudiantes más vulnerables por sus bajas calificaciones; subsiste la segmentación de los estudiantes de menores recursos que acceden a instituciones de menor prestigio; se observa poca representación femenina en ciertas carreras; se mantiene el desafío de incluir a minorías étnicas; se da más importancia al acceso que a la permanencia y a los resultados.

IV. AVANCES EN EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

Se puede realizar una evaluación de los avances de la educación superior chilena en las últimas dos décadas con respecto a equidad, a partir de los componentes del modelo que se plantea en la tabla 1. Estos son: recursos; acceso; permanencia; logro académico; y resultados e impacto.

4.1. Recursos

En cuanto a los recursos ha habido un aumento sostenido en los aportes fiscales para el sector educación superior que aumentaron de 113 mil millones de pesos a 245 mil millones de pesos, en el periodo 1990-2005 (\$ 530 chilenos equivalen aproximadamente a US\$ 1 (ver Gráfico 1).

Asimismo, en cuanto a los programas de ayudas estudiantiles se pasó de no tener ninguna beca en 1990 a 12¹⁵ programas de becas en la actualidad (ver listado en anexos); y de disponer de un solo programa de crédito a contar con tres¹⁶, triplicando el número de beneficiarios. De igual manera, hay una distribución razonable de los recursos asignados a través del Fondo de Crédito Solidario que es el mecanismo más importante. En efecto, según cifras del año 2001, el quintil más pobre recibía el 37%, mientras que el quintil de mayores ingresos recibía solo el 3%¹⁷. Como se observa en el gráfico 2 el rubro que más se incrementó proporcionalmente es el de ayudas estudiantiles.

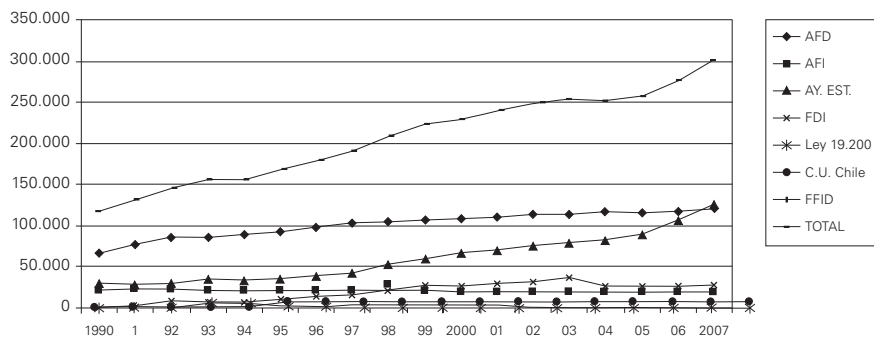
¹⁵ Beca Bicentenario (ex Beca MINEDUC), Beca para Estudiantes de Pedagogía, Beca Juan Gómez Millas, Beca Indígena, Beca de Reprogramación (Discontinuada desde el año 2004), Beca de Reparación (Discontinuada desde el año 1999), Beca para Hijos de Profesionales de la Educación, Beca Nuevo Milenio, Beca Zona Extrema (ex Primera Dama), Beca de Alimentación JUNAEB, y Beca Presidente de la República

¹⁶ Fondo de Crédito Solidario (ex crédito universitario), Crédito con Aval del Estado y Crédito CORFO.

¹⁷ Si bien se tuvo acceso a información de la División de Educación Superior del MINEDUC para los años 2005 y 2006, se corroboraron variaciones anuales muy significativas lo cual hace pensar que hay inconsistencia en los datos.

GRÁFICO 1

APORTES ESTATALES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1990-2007 (En miles de pesos de 2007)



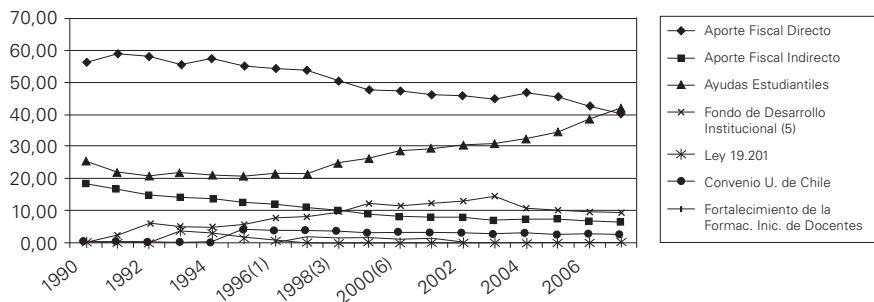
Fuente: Elaborado sobre la base del Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2006), Compendio Estadístico 2006.

Leyenda:

- AFD Aporte Fiscal Directo: fondos basales entregados a universidades del CRUCH no sujetos a rendición del uso.
- AFI Aporte Fiscal Indirecto otorgado a las entidad de educación postsecundaria que recibe a un estudiante entre los mejores puntajes de la prueba nacional de selección.
- AY EST Créditos y becas para pagar la matrícula y aranceles.
- AFI Fondos concursables para el desarrollo de proyectos institucionales
- Ley 19.200.
- C.U. de Chile Convenio de fondos especiales para la Universidad de Chile por el tipo de funciones.
- FFID Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes.

GRÁFICO 2

COMPOSICIÓN PORCENTUAL DEL APORTE ESTATAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1990-2007



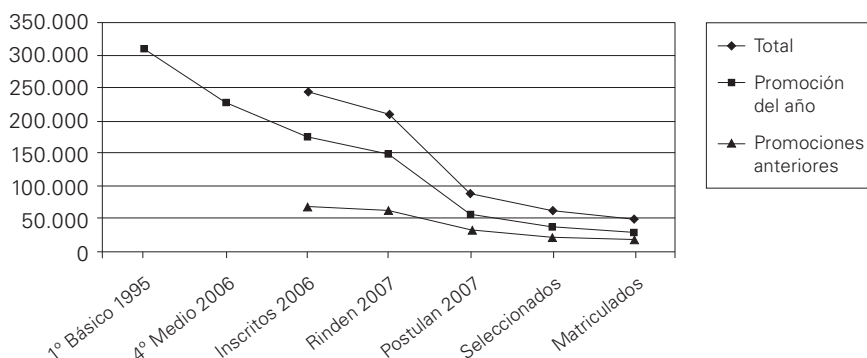
Fuente: Elaborado sobre la base de Ministerio de Educación, División de Educación Superior (2007), Compendio Estadístico 2007.

4.2. Acceso

Con respecto al acceso, es importante consignar que la discriminación se produce desde antes que los estudiantes ingresen a la educación superior, en particular en los procesos de selección y admisión como se muestra en el gráfico 3 donde se observa la trayectoria de una cohorte, desde su ingreso a primer año básico hasta su ingreso a las universidades que pertenecen al Consejo de Rectores, las cuales representan aproximadamente la mitad de la matrícula.

GRÁFICO 3

TRAYECTORIA DEL ALUMNADO QUE INGRESÓ A PRIMERO BÁSICO EN 1995 Y SU INSERCIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN 2007



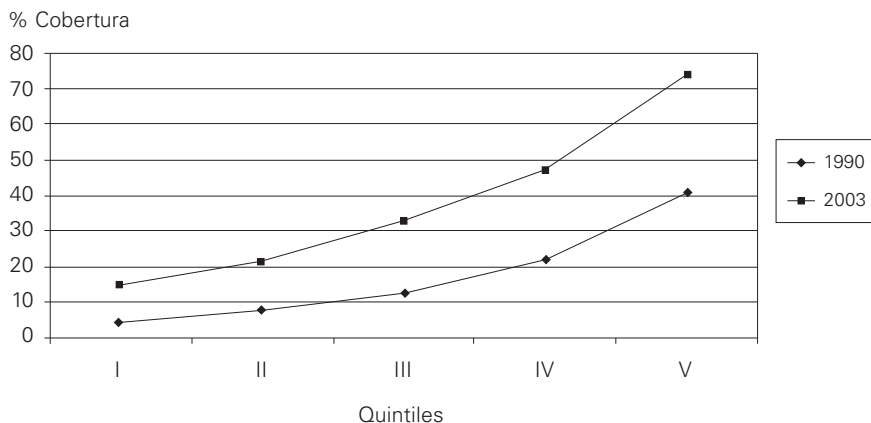
Fuente: MINEDUC, *Compendios Estadísticos, años 1995 y 2006*; DEMRE, *Proceso de Admisión 2007, Compendio Estadístico*.

Se puede constatar que ha habido también una mayor democratización, lo cual se refleja en un aumento de la participación del quintil de menores ingresos de un 4,4% a un 14,7 %, entre los años 1990 y 2003. Sin embargo, el crecimiento ha sido aún mayor para el quintil cinco, de más altos ingresos que creció del 41% al 74% en el mismo período. Además, existe una segmentación en el sistema por tipo de institución. Es así como los jóvenes de mayores recursos tienden a matricularse en universidades y los de menores tienden a concentrarse en centros de formación técnica. De igual manera, se ha incrementado la oferta de programas educativos de variada calidad y naturaleza

A pesar de los avances significativos en las últimas dos décadas es necesario, a nivel del sistema de educación superior chileno, incorporar diversas mejoras para lograr un acceso más equitativo.

GRÁFICO 4

VARIACIÓN DE LA COBERTURA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS SEGÚN QUINTIL DE INGRESO, 1990-2003



Fuente: MIDEPLAN, División Social, Encuestas CASEN de los años respectivos.

En primer lugar, se requiere perfeccionar los sistemas de información para apoyar las decisiones de los postulantes tanto sobre la calidad de las carreras como las potencialidades laborales.

En segundo término para lograr una mayor equidad es necesario fortalecer las carreras de corta duración, incrementando las becas y articulando los programas de carreras técnicas y profesionales. De esta manera se pueden dar mejores oportunidades a quienes no están en condiciones de financiar estudios de mayor duración. Además, se requiere articular mejor la transición entre la educación media y superior y abrir nuevas opciones de admisión que faciliten el acceso a los jóvenes que no han tenido una formación secundaria más sólida.

En tercer lugar, es conveniente continuar con el condicionamiento de becas y créditos al acceso a instituciones debidamente acreditadas y garantizar el derecho de todo estudiante a una continuidad en el crédito y/o beca, siempre que alcance un determinado mínimo de rendimiento académico.

En cuarto término, para optimizar la distribución de recursos del Estado se sugiere entregar fondos diferenciados y con exigencias de rendición de cuentas para la docencia, la investigación, la innovación, el perfeccionamiento de docentes, y la extensión. Los aportes en docencia debieran tener relación directa con las características socioeconómicas del estudiantado, puesto que estarían principalmente destinados a ciertos programas especiales como desarrollo de actividades de nivelación y acompañamiento a aquellos estudiantes con menores recursos culturales previos. El resto de los costos reales de docencia, en especial los vinculados directamente al proceso de enseñanza

aprendizaje debieran ser cubiertos por el pago de arancel. Asimismo, se requiere diseñar mecanismos de control para evitar alza indiscriminada de aranceles de las instituciones que reciben recursos del Estado.

4.3. Permanencia y logro

En referencia a la permanencia y el logro cabe señalar que el incremento de la matrícula ha implicado una gran heterogeneidad del alumnado que ingresa a la educación superior. En consecuencia, dadas las diferencias en el capital cultural de los estudiantes que se incorporan al sistema, se han generado programas de nivelación de carácter compensatorio. En tal sentido, el Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Superior (MECESUP) del Ministerio de Educación abrió una línea especial de financiamiento para programas que incluyan iniciativas de nivelación de estudios.

Para lograr mayor equidad en la permanencia es importante incentivar desde el nivel central los cambios curriculares de las instituciones, estableciendo programas de nivelación de competencias, tutorías y una mayor flexibilidad curricular de modo que los estudiantes pudieran avanzar según la disponibilidad de tiempo y según características individuales.

Sería conveniente de igual manera, la certificación de niveles de competencias alcanzadas y su relación con las necesidades del campo laboral, lo cual implica: establecer currículos basados en competencias, especificar las capacidades en el perfil de egreso, y valorar las competencias que ha logrado cada egresado por medio de un diploma complementario al título o grado, como ocurre actualmente en Europa. En tal sentido los procesos de renovación curricular de las instituciones debieran ser abordados en el marco de convenios de desempeño con resultados verificables en el corto y mediano plazo.

Se estima que aproximadamente la mitad de quienes ingresan a una carrera no la terminan¹⁸. Aun cuando no existe información sobre repitencia y deserción por carrera para estudiantes de distintos niveles socioeconómicos se puede conjeturar que los individuos de los quintiles más pobres no se reinserían en el sistema una vez que han desertado de él, y que por su preparación previa, son los que potencialmente debieran demorarse más en completar sus carreras. En este contexto, resultaría válido otorgar un apoyo preferencial a los estudiantes de mayor riesgo social de manera tal que no se incrementaran los costos finales de sus carreras ni sus probabilidades para titularse.

En la educación superior debería darse una atención especial a los estudiantes de buen rendimiento que tienen riesgo de desertar por razones ajenas a sus estudios (dificultades económicas, familiares, emocionales). Dicha atención, podría focalizarse a través de acciones variadas, incluyendo: atención personalizada por parte de los servicios de bienestar, permitir que estudiantes

¹⁸ Se estima una deserción promedio de 53,7% para las universidades chilenas. Ver González Luis Eduardo (2006). Repitencia y Deserción en la Educación Universitaria de Chile. En CINDA/UNESCO/U de Talca. Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina. Cuadro página 123.

compatibilicen estudio y trabajo en caso de ser necesario. Se propone, igualmente, estimular el establecimiento de programas de acompañamiento y seguimiento a los alumnos de mayor vulnerabilidad potencial (socioeconómica, étnica, etc.) que prevengan la deserción y el bajo rendimiento académico.

Asimismo, para generar mayor equidad de logro sería conveniente establecer algún modelo generalizado de nivelación al interior del sistema terciario que redujera la brecha inicial de los jóvenes y promoviera una permanencia más equitativa.

4.4. Resultados e impacto

Con respecto a los resultados ha habido preocupación por el desarrollo que tienen distintas carreras debido a una oferta que obedece solo a la lógica del mercado educacional y a las dificultades que experimentan los egresados para encontrar trabajo en su área de formación. A ello se suma una desigual distribución por el tipo de institución como se observa en la Tabla 2.

TABLA 2

NÚMERO DE TITULADOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN PROGRAMAS DE PREGRADO SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN, 1994-2004

Tipo de Institución	n°		
	1994	2001	2004
Universidades del CRUCH	14.164	20.967	24.205
Universidades privadas	3.602	8.856	12.051
Institutos profesionales	3.644	6.601	7.946
Centros de formación técnica	9.781	11.998	8.371
Total	31.191	48.422	52.573

Fuente: Bases de datos de la División de Educación Superior, MINEDUC.

En tal sentido en Chile ha sido relevante el desarrollo de un sistema de información pública sobre el empleo de profesionales y técnicos que está disponible en la página Web para todos los usuarios. Dicho sistema provee información relativa a stock de profesionales y el nivel de remuneraciones para profesionales con dos y cinco años de egreso. El acceso a esta información contribuye a transparentar el mercado ocupacional y, por ende, facilita la toma de decisiones y genera una mayor equidad. Sin embargo, no todos los jóvenes tienen las mismas facilidades para acceder a esta fuente de información al momento de decidir su ingreso a la educación superior.

En otro orden de cosas, se ha venido implementando en forma creciente un enfoque curricular basado en competencias que contribuye a acercar a los futuros profesionales y técnicos al mundo productivo y facilita una inserción más rápida al campo laboral. Para ello las instituciones de educación superior han contado con fondos especiales a través del Programa MECESUP, así como con el apoyo técnico necesario para establecer las innovaciones.

Otras iniciativas que han estado promoviéndose y que deberían reforzarse son: la creación de incubadoras de empresas, la implementación de ferias científicas y los parques tecnológicos. En todos esos casos, tienen cabida alumnos de los cursos superiores lo cual potencia su futura inserción en el mercado laboral y los estimula a terminar sus estudios.

Sin embargo, para alcanzar una mayor equidad, en términos de resultados, se requiere incrementar la generación en las instituciones de educación superior de redes que faciliten la inserción de los egresados de las distintas entidades de educación superior a través de mecanismos, tales como: oficinas de colocación, disponer de bases de datos, bolsas de trabajo, talleres de preparación para la postulación a empleos y vinculación con el sector productivo a través de prácticas profesionales. En el mismo sentido de lo anterior, es importante crear asociaciones de egresados / titulados que mantengan estrecho contacto con la entidad de origen y que generen redes de apoyo para canalizar oportunidades de nuevas ofertas de trabajo para los egresados de su institución.

Es conveniente, de igual manera, generar apoyos o crear las condiciones para que las entidades de educación superior puedan establecer convenios con los bancos u otras fuentes de financiamiento de modo que les permita ofrecer capital semilla para la generación de autoempleo, o de pequeñas empresas para los nuevos titulados.

Una propuesta relevante a considerar dice relación con fortalecer algunos programas gubernamentales como el “Chile Califica” que promueven la formación y perfeccionamiento de técnicos, abriéndole posibilidades de mejores oportunidades laborales a ese segmento y permitiendo la continuidad de estudios hacia un segundo ciclo en la formación terciaria. Igualmente, se propone reforzar iniciativas como el Programa “Chile País” del Ministerio de Planificación, que permite la inserción de profesionales jóvenes en zonas de alta vulnerabilidad y aislamiento.

V. RESULTADOS Y COMENTARIOS SOBRE DEL TRABAJO REALIZADO

Los resultados del estudio que dio origen a este libro muestran cómo algunas de las políticas nacionales sobre la equidad se expresan en ciertas acciones concretas a nivel de algunas instituciones de educación superior que pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.

Como se ha señalado, el estudio estuvo orientado a levantar un diagnóstico de acciones exitosas que permitieran reducir la brecha de inequidad estudiantil en las entidades que conforman el Grupo Operativo de universidades coordinadas por CINDA. A partir de este diagnóstico se planteó hacer algunas propuestas para mejorar la situación actual.

Para realizar el diagnóstico se estableció, en primer lugar, un marco general que permitiera levantar la información disponible y luego analizarla con algunos criterios preestablecidos. Para ello, se hizo un revisión bibliográfica y se utilizó en gran medida el esquema propuesto por Latorre, González y Espinoza¹⁹ en el cual se contrastan las políticas con las acciones realizadas a nivel del sistema de educación superior chileno en su conjunto. Ello permitió darle una mayor coherencia al análisis de las acciones a nivel institucional. Asimismo, este trabajo previo sirvió de base para definir y consensuar varios de los conceptos utilizados en el estudio.

Por otra parte, se utilizaron como referentes para la sistematización y el análisis algunas de las definiciones de los organismos internacionales que han trabajado sobre la materia, en particular la conceptualización de la educación como un bien público y como un derecho de las personas establecido por UNESCO. A ello se suma la consideración de la responsabilidad social universitaria. En consecuencia, en este marco se conciben los cambios ocurridos en la enseñanza postsecundaria, en especial en el caso chileno, como una capacidad de las instituciones de nivel terciario para responder a las transformaciones sociales y culturales acaecidas en el país en las últimas décadas.

5.1. Resultados del diagnóstico

Uno de los resultados del trabajo fue la generación de un consenso en la concepción más integral de la equidad, en la cual se consideran junto con el acceso y la distribución más equitativa de los recursos: la progresión de los estudiantes en su carrera; su permanencia y la culminación exitosa de sus estudios en tiempos razonables; así como también las condiciones de inserción al trabajo y de empleabilidad al finalizar su carrera universitaria, adicional a su desarrollo como persona y ciudadano.

Una de las dificultades para desarrollar este estudio fue la falta de información y la heterogeneidad de la sistematización de los datos, inclusive al interior de las propias instituciones, lo que muestra que existe no solo una carencia de antecedentes, sino de unicidad en las definiciones de variables y categorías universales para todo el sistema. Adicionalmente, no se ha generado en las universidades una cultura para evaluar y recopilar los resultados como una herramienta importante para la gestión de la equidad.

Cabe señalar que, independientemente de estos programas institucionales tendientes a fortalecer la equidad, están los programas nacionales de ayudas estudiantiles, esto es, las becas y créditos del Estado, que se ofrecen a nivel de todo el sistema terciario y que se relacionan con el acceso y la disponibilidad de recursos básicos para estudiar. En total, a nivel del sistema de educación terciario, están vigentes en Chile 12 programas de becas que se detallan en anexos con un total de más de 65 mil beneficiarios (que representan cerca del 10% de la población estudiantil) y una asignación de más de 140 millones de

¹⁹ Latorre C.L., González. L.E., Espinoza O (2009) Equidad en educación superior, Fundación Equitas Editorial Catalonia, Santiago de Chile

dólares. Algunas de estas becas, además de la condición de pobreza, están asociadas al rendimiento académico, y a las demandas de poblaciones con características especiales²⁰. A ello se suman los tres programas de créditos, orientados a favorecer en especial a jóvenes de los tres quintiles de menores recursos, y que beneficia a 268 mil estudiantes con un monto de 233 millones de dólares (Latorre C.L. González. L.E. Espinoza O. (2009)²¹.

En cuanto a resultados, el estudio demostró que a nivel de las instituciones se han hecho esfuerzos por establecer políticas y medidas en particular asociadas al acceso a la universidad y en apoyo al logro académico de los estudiantes, especialmente de sectores más vulnerables. No obstante, aún subsisten importantes desigualdades entre los jóvenes provenientes de diferentes quintiles de ingresos familiares.

Los esfuerzos realizados por las instituciones analizadas se expresan en la implementación de más de 160 programas de diferente naturaleza. Dichos programas se pueden agrupar en cuatro categorías: los de apoyo académico, los de apoyo económico, los de apoyo biopsicosocial y los de inserción laboral.

Programas de apoyo académico

Se identificaron cuarenta y siete programas de apoyo académico. Entre estos, se incluyen un conjunto de ocho programas de inserción en la vida universitaria, 16 programas remediales en competencias genéricas, seis de competencias mixtas, 14 en ciencias básicas y otros tres programas especiales que no caben estas categorías.

- Los programas de inserción en la vida universitaria facilitan el proceso de transición entre la educación media y superior y contribuyen al proceso de familiarización del ingresante con la institución, entregándole información sobre los servicios, compensación de las debilidades en la educación media, hábitos de estudio y orientación sobre su carrera. Si bien no hay una sistematización completa de los resultados de estos programas, las tendencias parecen indicar que se han detectado avances tanto en la satisfacción como en el rendimiento de los estudiantes.
- Los programas de nivelación de competencias genéricas y mixtas están orientados a suplir las deficiencias, particularmente en ciencias básicas de las cohortes que ingresan a la universidad, mediante talleres, ayudantías y otras formas de reforzamiento. En la mayoría de las instituciones en estas actividades se realiza una evaluación sobre las variaciones en las tasas de aprobación de los participantes. No obstante, en este tipo de actividades no hay una sistematización regular de los resultados obtenidos.

²⁰ O. Espinoza & L. E. González (2009). "Equidad e Inclusión en Educación Superior en América Latina: El caso de Chile". En Norberto Fernández Lamarra y María de Fátima de Paula (Editores), *La Democratización de la Educación Superior en América Latina: Límites y Posibilidades* Buenos Aires, Argentina. Ed. Tres de Febrero

²¹ Latorre C.L., González. L.E., Espinoza O. (2009) op. cit. cuadro 12 página 111

- Los programas remediales en competencias básicas corresponden a experiencias desarrolladas en las distintas carreras para lograr una nivelación de los estudiantes de los primeros semestres en materias científicas fundamentales como son: la matemática, la física y la química, con miras a reducir la reprobación y la deserción, así como el desarrollo del pensamiento lógico. No todas las instituciones que implementan estos programas los evalúan y no existe sistematización y seguimiento de los resultados obtenidos

Programas de apoyo económico

En el caso chileno, todas las entidades de educación superior se deben autofinanciar, incluyendo a las universidades estatales que solo reciben una parte de su presupuesto del Estado. Por ello, todos los alumnos y alumnas deben pagar sus estudios, para lo cual quienes tienen menos recursos reciben algún tipo de apoyo económico a través de las ayudas estudiantiles. Dada esta situación, además de las ayudas estudiantiles de créditos y becas que otorga el Estado a nivel del sistema de educación superior, prácticamente todas las instituciones han establecido programas complementarios de apoyo económico para sus estudiantes (se detectaron 21 programas). Estas ayudas son de tres tipos: ayudas arancelarias que implican reducciones en los costos de la colegiaturas; ayudas en dinero para los gastos de mantenimiento; y entrega gratuita o bonificada de servicios de sustento, por ejemplo, alimentación, transporte y residencia.

Los resultados muestran que estos programas de apoyo económico son de larga data, y están adecuadamente focalizados en los quintiles de menores ingresos. Solo un tercio de ellos realiza alguna evaluación, la cual en general se circunscribe a su funcionamiento, pero no a su impacto en la retención y logro, lo cual dificulta establecer estrategias para perfeccionarlos.

Programas de apoyo biopsicosocial

Los resultados del estudio dan cuenta de 31 programas de esta naturaleza dentro de las universidades que conforman el Grupo Operativo, los cuales están destinados a promover el autocuidado, atender integralmente al estudiante y mejorar su calidad de vida para que logre la meta de completar su carrera. En ellos se incluye tanto los aspectos de salud física como mental. Estos programas comprenden experiencias para prevenir y tratar adicciones; programas de salud sexual y reproductiva; y programas de deporte y alimentación.

Solo algunos de estos programas realiza evaluaciones, las que se orientan a establecer la eficiencia en relación a la cantidad de estudiantes atendidos y a la satisfacción de los beneficiarios. No obstante, no hay datos suficientes para establecer una evidencia de su impacto en las tasas de transición; la retención de los estudiantes; los logros académicos; y el impacto laboral y social en los egresados. No obstante, intuitivamente se puede presumir que tienen relevancia.

Programas de inserción laboral

Solo seis programas fueron observados en este ámbito, un número menor que en otros rubros. Estos programas se orientan a proveer información sobre los campos profesionales, bolsas de trabajo, permiten una mejor vinculación con potenciales empleadores, así como la estimulación del emprendimiento y las incubadoras de empresas.

Para este tipo de programa se han planteado evaluaciones, tanto de la colocación final del egresado, como de la creación de trabajo independiente, pero no se dispuso de un seguimiento longitudinal.

Dada la relevancia que tienen para el país, se analizaron con mayor profundidad algunos programas de acciones afirmativas (o discriminación positiva). En el estudio se detectaron 14 programas que corresponden a esta categoría y que estaba orientados a tres grupos destinatarios específicos: discapacitados, mujeres y pueblos originarios.

Para el primer grupo los programas se centran en el acceso. Para el segundo en el acceso y permanencia y en el tercero en el acceso y logro académico.

En relación con las acciones afirmativas vinculadas con pueblos originarios, los resultados constatan la utilidad de este tipo de intervenciones. Así lo demuestran experiencias como los proyectos RÜPÜ y THAKHI. Los estudiantes provenientes de culturas diferentes requieren de un acompañamiento especial y que se plantee para ellos un enfoque basado en los derechos de las personas, en el cual se acepte y respete la diversidad. Es importante que estos programas no sean de carácter paternalista. Entre otros aspectos ello implica preparar especialmente a los docentes de las instituciones donde existe un contingente importante de estudiantes de estas características para que puedan realizar un trabajo académico adecuado. Asimismo, es necesario considerar otros aspectos administrativos y organizacionales, como son el respeto por las festividades y el establecimiento de una programación académica compatible con ellas. Adicionalmente, debieran considerarse condiciones de ingreso diferentes, pero manteniendo los patrones de calidad institucional.

En cuanto a la relación de los distintos tipos de programas y experiencias institucionales con las dimensiones del modelo de equidad se puede indicar lo siguiente:

- La dimensión “recursos” se puede asociar, además de los doce programas nacionales de becas y los tres de crédito, al conjunto de programas y experiencias complementarias, tanto de apoyo financiero como de becas o bonos de alimentación y de residencia que ofrecen las universidades.
- La dimensión “acceso” se puede asociar en especial a los ocho programas de inserción universitaria, así como también a los programas remediales de competencias genéricas y competencias básicas que en general se desarrollan en los primeros años de la carrera.
- Con respecto a las dimensiones de “permanencia y logro” se puede indicar que los programas remediales tanto de competencias genéricas como las de ciencias básicas, si bien se concentran en el primer año, de alguna

manera también generan estabilidad y favorecen la permanencia del estudiante. Asimismo, los programas complementarios de apoyo económico y los de apoyo biopsicosocial

- La dimensión de “resultado e impacto” está vinculada fundamentalmente a los programas de inserción laboral en que se asocian las prácticas y el apoyo tanto frente a los empleadores como a los egresados.

Un tema importante que surgió como producto del estudio es la necesidad de incorporar dentro de la dirección estratégica institucional la gestión de la equidad. En la mayoría de las entidades del Consejo de Rectores la equidad está contemplada dentro de los principios que rigen a la institución. Sin embargo, aparte del tema del financiamiento y la resolución de problemas puntuales de algunos estudiantes son pocas las instancias concretas que reflejan la preocupación de las universidades por el problema y que obedezcan a políticas institucionalizadas. En tal sentido, como lo señalan algunos autores de este libro, no es posible que exista pertinencia y calidad sin equidad.

De acuerdo al esquema utilizado en este libro la gestión de la equidad implicaría no solo concentrarse en las actividades internas de cada carrera, sino velar también por la generación de relaciones fluidas con la educación media y con el mundo laboral.

El análisis de los resultados obtenidos en el estudio implicó también acoger y contrastar opiniones y experiencias externas. En tal sentido, un aporte relevante está planteado a partir de lo realizado por la Fundación Equitas que a través de un programa de becas para estudiantes académicamente destacados que provienen de grupos que han sido discriminados, muestra que una acción afirmativa adecuadamente planificada tiene un impacto muy favorable, lo cual respalda la validez de este tipo de intervenciones.

Una acción afirmativa de diferente naturaleza se realiza en la Universidad Estadual de Campinas, en Brasil, que bonifica los puntajes de admisión de estudiantes negros, mulatos e indígenas que provienen de las escuelas públicas obteniendo resultados satisfactorios. Por otra parte, en Chile se están realizando experimentalmente algunas experiencias similares como ocurre en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Chile que está abriendo cupos especiales para fomentar la equidad.

Por su parte, la experiencia del proceso de ingreso de la Universidad de Cuyo, Argentina, que se inicia con un refuerzo y seguimiento a estudiantes de la educación secundaria, deja planteada una modalidad diferente para la selección y admisión, con ventajas comparativas desde la perspectiva de la equidad. En esta línea, se puede destacar también lo que realiza la Universidad de Santiago de Chile para reclutar buenos estudiantes que por su preparación escolar no logran puntajes altos en las pruebas de selección.

Más orientado a la permanencia, en el caso de la Universidad del Valle de Colombia se han organizado programas especiales para estudiantes de las etnias originarias, después de comprobar las dificultades que ellos tenían para tener éxito en sus estudios debido a una forma diferente de analizar y comprender la realidad.

5.2. Propuestas

Es importante establecer definiciones comunes para todo el sistema de las distintas variables, datos e indicadores de modo de generar mediciones que pueden ser compartidas y antecedentes homologables que faciliten la intervención y la toma de decisiones para mejorar la equidad en las instituciones y el sistema educativo superior.

También es relevante que se realicen sistemáticamente mediciones de los resultados que se obtienen con los diversos programas y que se haga un seguimiento de sus logros e impactos, de lo cual debiera existir un registro en cada carrera y a nivel institucional.

Entre otras sugerencias, también se plantea evaluar e identificar con más precisión los factores que tienen mayor incidencia en las distintas dimensiones de la equidad y definir mejor las responsabilidades universitarias así como las formas de intervención para aminorarlas o compensarlas.

Otra propuesta que surge del estudio, es la necesidad de articular las diferentes intervenciones y programas que se realizan a nivel de las instituciones, de modo de incrementar su impacto y lograr efectivamente mejores tasas de transición y de retención, particularmente en los primeros semestres de las carreras.

El incremento de los niveles de equidad en términos de los recursos ha sido uno de los logros más importantes del sistema de educación superior en Chile. No obstante, aun son insuficientes para satisfacer los requerimientos crecientes que devienen de un aumento significativo de la demanda asociado a una mayor representatividad en el sistema de los quintiles de menores ingresos. En tal sentido, resulta importante fomentar el desarrollo de programas de financiamiento complementario que están otorgando las instituciones a través de becas y créditos propios, lo cuales deberían tender a aumentar.

Para mejorar la equidad en el acceso, se sugiere la implementación de procesos de selección y admisión que compensen los desniveles en las posibilidades de ingresar a la educación superior que tienen los postulantes de diferente proveniencia escolar, siempre y cuando reúnan los requisitos y las exigencias para desarrollar sus estudios universitarios. Asimismo, se propone incrementar los programas de apoyo académico y económico, en particular a los estudiantes más vulnerables y de mayor riesgo de desertar. También, se sugiere replicar algunas experiencias de programas propedéuticos que preparan a estudiantes de la educación media de establecimientos con mayor índice de vulnerabilidad para que se equiparen a los egresados de colegios de mayor prestigio académico y mejor preparación,

Una mayor equidad en la permanencia y en el logro se puede alcanzar, además de los programas de apoyo más personalizados a los estudiantes de menor rendimiento, con la implementación de currículos más flexibles, en los cuales se puedan compatibilizar los intereses y capacidades individuales con los requisitos y la exigencias de una formación de calidad. En tal sentido, las experiencias de programas biopsicosociales parecen ser una línea importante de desarrollar.

Para tener un mayor incremento de la equidad en los resultados y en el impacto se propone perfeccionar los sistemas de información sobre las opor-

tunidades y opciones laborales de las diferentes carreras. Además, se sugiere fomentar el desarrollo de redes de apoyo y oficinas de colocaciones a nivel institucional, así como la colaboración para la generación de emprendimiento y autoempleo de los egresados.

Junto al desarrollo de programas y de experiencias que contribuyan a la equidad, es necesario establecer en las instituciones de educación superior toda un estrategia de planificación y gestión de la equidad, así como existe para el caso de la calidad o la eficiencia. Ello implica incorporar en la dirección estratégica institucional lo referente a la equidad en cuanto al acceso, permanencia, logros, resultados e impacto.

REFERENCIAS

- Addio, Anna. 2007. “Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? A Review of the Evidence for OECD Countries”. OECD Social Employment and Migration Working Papers, N°52, OECD.
- Banco Mundial. 2006. Estadísticas Anuales. Disponible en <http://www.bancomundial.org>, visitado el 22 de agosto de 2009.
- Berner, Boel. 2002. Kunskapsamhällets” paradoxer: utbildningens betydelse och könsrelationernas roll (The knowledge society’s paradoxes: The importance of education and the roll of gender relations), in *Spänningsfält: Tekniken, Politiken, Framtiden*, edited by Lennart Sturesson et al. Stockholm: Carlsson.
- CINDA. 2007. Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2007. Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Disponible en: <http://www.cinda.org>, visitado el 10 de agosto de 2009.
- Clancy, Patrick y Goastellec, Gael. 2007. Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective, *Higher Education Quarterly*, Vol. 61, No. 2, pp. 136-154.
- Espinoza O. & González L. E. (2009). “Equidad e Inclusión en Educación Superior en América Latina: El caso de Chile”. En Norberto Fernández Lamarra y María de Fátima de Paula (Editores), *La Democratización de la Educación Superior en América Latina: Límites y Posibilidades* Buenos Aires, Argentina. Ed. Tres de Febrero (en imprenta).
- Espinoza, Oscar. 2004. Evaluación de Políticas de Acción Afirmativa para Minorías Indígenas en la Universidad de La Frontera y Recomendaciones para el Diseño de un Programa de Apoyo Académico para sus Estudiantes Mapuches. Informe Final. Santiago.
- Espinoza O. 2002. The global and national rhetoric of educational reform and the practice of (in) equity in access to the Chilean higher education system, 1981-1998. Doctoral dissertation. School of Education, University of Pittsburgh.
- Espinoza, Oscar y González, Luis Eduardo. 2007. Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003). En *Revista Estudios Pedagógicos Vol.33, N°2*, pp.45-57.
- Espinoza, Oscar (Coordinador), González, Luis Eduardo & Castillo,

- Dante. 2007. Estudio Analítico Comparativo del Sistema Educacional de MERCOSUR: Educación Superior. Brasilia: PNUD-MEC/INEP.
- Groenez Steven, van den Brande, Inge y Nicaise, Ides. 2003. Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs, Een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische Huishoudens, Steunpunt LOA □Loopbanen doorheen onderwijs naar de arbeidsmarkt' (LOA-rapport No. 10), Leuven.
 - Latorre, Carmen Luz, Espinoza, Oscar & González, Luis Eduardo. 2008. Equidad en Educación Superior: Evaluación de las Políticas Públicas de la Concertación. Santiago: Editorial Catalonia/Fundación Equitas.
 - Koucký, Jan, Bartušek, Ales y Kovařovic Jan. 2008. *Inequality and Access to European Tertiary Education During Last Fifty Years*. Prague: Education Policy Centre, Charles University.
 - Machin, Stephen. 2006. "Social Disadvantage and Education Experiences", *OECD Social Employment and Migration Working Papers*, No. 32, OECD.
 - Malatest, Robert. 2004. Aboriginal peoples and post-secondary education: What educators have learned, Report prepared by R.A. Malatest & Associates Ltd. for the Canada Millenium Scholarship Foundation, Montreal. Disponible en http://www.millenniumscholarships.ca/images/Publications/aboriginal_en.pdf, visitado el 25 de agosto de 2009.
 - Martin, Louis. 1994. Equity and general performance indicators in higher education, Vol. 1: Equity Indicators. Canberra: AGPS,
 - Martins, Susana da Cruz, Mauritti, Rosario y Costa, Antonio. 2005. Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior em Portugal. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Superior.
 - Mendes, Mauro, Piscoya, Luis, Celton, Dora & Macadar, Daniel. 2008. "Desigualdad, Inclusión y Equidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y Escenario Alterativo en el Horizonte 2021". En UNESCO/IESALC, *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO/IESALC.
 - Ministerio de Educación de Chile, División de Educación Superior (2005), *Compendio Estadístico 2005*
 - Ministerio de Educación de Chile, División de Educación Superior (2006), *Compendio Estadístico 2006*
 - Ministerio de Educación de Chile, División de Educación Superior (2007), *Compendio Estadístico 2007*.
 - OECD. 2004a. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris.
 - OECD. 2004b. *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris.
 - OECD. 2007a. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris.
 - OECD. 2007b. *Education at a Glance: OECD Indicators 2007*. Paris.
 - OECD UNESCO. 2005. *Trends in Perspective*. Paris: OECD.
 - Shavit, Yossi, Arum, Richard y Gamoran, Adam (Eds.). 2007. *Stratification in higher education: a comparative study*. Stanford, California: Stanford University Press.

- Sverdlick, Ingrid, Ferrari, Paola y Jaimovich, Analía. 2005. Desigualdad e inclusión en la educación superior. Serie Ensayos & Investigaciones N° 9. Buenos Aires: OLPED.
- UNESCO/IESALC. 2008. Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia: UNESCO/IESALC.
- UNESCO/IESALC. 2006. Informe Sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Caracas: UNESCO/IESALC.
- UNESCO. 2009. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf, visitado el 10 de septiembre de 2009.
- UNESCO/IESALC. 2005. The Quality Imperative in Education. Paris: UNESCO.
- Universidad de Chile DEMRE, Proceso de Admisión 2007, Compendio Estadístico.

ANEXO

BECAS Y CREDITOS CON RECURSOS DEL ESTADO VIGENTES AL AÑO 2009

- **Beca Presidente de la República**, dependiente del Ministerio de Interior, fue creada en 1981 y está orientada a estudiantes destacados que ingresan a la educación superior.
- **Beca Bicentenario (ex MINEDUC)**, creada en 1991 y destinada a incentivar a los estudiantes de más bajos recursos que hayan tenido un buen rendimiento académico para que continúen estudios de educación superior.
- **Beca para víctimas de violaciones a los derechos humanos**, creada en 1992 y destinada a compensar a quienes sufrieron la trasgresión de sus derechos fundamentales en la dictadura.
- **Beca Zonas Extremas (ex Primera Dama)**, creada en 1994 con el propósito de contribuir a que los estudiantes de zonas aisladas sigan sus estudios en establecimientos educacionales reconocidos por el Estado.
- **Beca Indígena**, creada en 1995 y destinada a facilitar el acceso al sistema educativo a los estudiantes indígenas.
- **Beca Juan Gómez Millas**, creada en 1998 y orientada a apoyar a estudiantes de buen rendimiento, egresados de establecimientos de enseñanza media municipal, particulares subvencionados y corporaciones educacionales, que tengan una situación socioeconómica deficitaria y que pretendan continuar estudios superiores.
- **Beca para Estudiantes Destacados/as que Ingresan a Pedagogía**, creada en 1998 y orientada a incentivar a alumnos de buen rendimiento para que ingresen a Pedagogía.
- **Beca para Estudiantes Hijos/Hijas de Profesionales de la Educación**, creada en 1999 y destinada a apoyar a los hijos de profesionales de la educación y del personal codocente, que se desempeña en establecimientos educacionales.
- **Beca Nuevo Milenio**, creada en 2001 para apoyar la continuación de estudios técnicos de nivel superior o carreras profesionales en institutos profesionales, de egresados de la enseñanza media.
- **Beca de Alimentación para la Educación Superior – JUNAEB**, que busca apoyar la subsistencia de estudiantes necesitados, para que puedan continuar estudios de educación superior.
- **Beca de Excelencia Académica**, anunciada en junio de 2006 y destinada al 5% de mejores egresados de la enseñanza media de cada establecimiento subvencionado.
- **Beca para Puntajes Nacionales**, creada en 2006 y destinada a alumnos de los primeros cuatro quintiles que hayan egresado de establecimientos municipales, particular subvencionados o corporaciones de administración delegada y que obtengan obtenido puntaje máximo en la PSU²².

²² Adicionalmente existe la Beca PSU, que es un subsidio entregado por el gobierno a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que consiste en el pago de 100%

Programas de Créditos:

- **Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU)**, el programa de créditos para la educación superior que ha tenido mayor duración, aunque con ciertas modificaciones en su operación. Consiste en aportes a los Fondos Solidarios de Crédito Universitario de las universidades del CRUCH para el otorgamiento de créditos a los estudiantes dirigido a pago de aranceles, distribuidos en virtud de antecedentes socioeconómicos;
- **Crédito con garantía estatal (Ley 20.027)**. Promulgada en 2004, se puso en práctica a fines de 2005, con el fin de facilitar el acceso y mantención en la educación superior de alumnos de cierto rendimiento académico y con situación socioeconómica familiar que requiera crédito (de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica acreditados).
- **Créditos CORFO, destinados** a facilitar el pago de estudios superiores a estudiantes de pregrado, fundamentalmente de clase media.

Las becas y créditos no son necesariamente incompatibles entre sí. Como se deduce de la descripción de los programas y sus condiciones de compatibilidad, algunos obtienen recursos de dos o más programas de ayuda, aunque en la gran mayoría de los casos se apoya al estudiante por una sola vía.

del arancel de inscripción a la PSU. Busca generar igualdad de oportunidades para alumnos con algún nivel de vulnerabilidad que terminan la enseñanza media y desean rendir esta prueba.

Capítulo I:
REFERENTES CONCEPTUALES



REFERENCIAS CONCEPTUALES SOBRE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

MIREYA ABARCA*
CARLOS PÉREZ*
LETICIA ARANCIBIA**
LILIAN GONZÁLEZ**
JUAN EDUARDO ESQUIVEL***
GONZALO FONSECA****
ÁLVARO POBLETE*****
JOSÉ SÁNCHEZ*****
MARÍA INÉS SOLAR*****

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Responsabilidad social de la educación superior

La educación superior como bien público e imperativo estratégico para todos los niveles de educación, otorga las bases para la educación, investigación, innovación y creatividad. Los Gobiernos deben apoyar económicamente la educación superior ya que como se destaca en la Declaración Universal de los Derechos Humanos “la educación superior debe ser igualitaria y accesible para todos...” (Artículo 26, párrafo 1).

Nunca en la historia ha sido más importante invertir en la educación superior (ES), porque es la fuerza mayor para construir una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa y para avanzar en la innovación, investigación y creatividad. La década pasada evidencia que la ES y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sostenible y al progreso hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) y hacia la Educación para Todos (EPT). La agenda de la educación global debe reflejar estas realidades.

La conferencia mundial de la UNESCO sobre Educación Superior (Paris, julio 2009)¹, concluye respecto a este tema lo siguiente:

* Profesor(a) de la Universidad de Antofagasta, Chile

** Profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

*** Profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México

**** Jefe del Departamento de Curriculum, Dirección de Docencia de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

***** Director de Ciencias Exactas de la Universidad de Los Lagos. Osorno, Chile

***** Director de Docencia de la Universidad de Concepción, Chile

***** Asesora Académica de la Dirección de Docencia de la Universidad de Concepción, Chile

¹ UNESCO (2009). World Conference on Higher Education. The Dynamics of Higher Education and Research of Societal Charge and Development. UNESCO, Paris 5-8 July 2009.

- La educación superior es un bien público y como tal, es responsabilidad de todos, especialmente de los gobiernos.
- En un mundo de cambios globales, la educación superior debe liderar la generación de un conocimiento multidisciplinar desde la perspectiva social, económica, cultural y científica. Esta generación de conocimiento debe dar respuesta a desafíos globales como la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, el diálogo intercultural, las energías renovables y la salud pública.
- Las instituciones de educación superior, a través de sus funciones principales (investigación, formación y servicios a la comunidad) y en un entorno de autonomía institucional y libertad académica, deben promover el pensamiento crítico y la acción ciudadana encaminados a alcanzar el desarrollo sostenible, la paz, el bienestar, el desarrollo y el respeto de los derechos humanos, entre los que se incluye la igualdad de género.
- La educación superior no solo tiene que proporcionar buenas capacidades para desenvolverse, sino también contribuir en la educación de ciudadanos éticos y comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.
- Se debe potenciar la información y la transparencia tanto en la misión como en la actividad de las instituciones de educación superior.
- La autonomía universitaria es un requisito imprescindible para llevar a cabo la misión de cada institución a través de la calidad, la relevancia, la eficacia, la transparencia y la responsabilidad social.

1.2. El derecho a la educación superior

Las capacidades de las personas están repartidas por igual en todos los estratos económicos y grupos culturales, pero lo que no está repartido por igual son las oportunidades educativas, especialmente en el ámbito de la educación superior.

El logro del pleno ejercicio del derecho a la educación es un proceso donde se distinguen tres etapas fundamentales:

- En una primera etapa se concede el derecho a la educación a quienes históricamente se les ha denegado (pueblos indígenas, pobres, marginados, personas con discapacidad) o que siguen excluidos (comunidades nómades), y normalmente entraña la segregación en escuelas especiales o programas diferenciados.
- La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa, promoviendo el avance hacia la integración en las escuelas para todos. En esta integración los grupos admitidos deben adaptarse a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, origen social, económico y cultural, género o capacidades. Los estudiantes se tienen que adaptar a la escuela y no esta a los alumnos, puesto que el sistema educativo permanece inalterable manteniendo su statu quo. Esto explica en parte las dificultades que ha tenido, por ejemplo, la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares.

- La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, considerando la procedencia social y cultural y las características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización disponible, sino, por el contrario, esta se adapta a sus necesidades favoreciendo su plena participación y aprendizaje, lo cual es la aspiración de la educación inclusiva.

Las legislaciones nacionales que emergen a partir de la discusión sobre la reforma, junto con garantizar el acceso a determinados niveles de escolarización, comprometen a los Estados a alcanzar una mayor igualdad de oportunidades educativas, a través de una mejoría en los indicadores globales de eficiencia del sistema escolar –como la disminución de las tasas de repitencia y abandono/deserción– y del establecimiento de estándares básicos de calidad de la enseñanza y de logro en cada nivel. Todo ello, prestando especial atención a los sectores que evidencian mayor rezago, es decir, los más pobres y marginales.

Si en la educación superior no existen mecanismos que permitan garantizar el acceso en igualdad de oportunidades y la retención de los estudiantes de estratos socioeconómicos más pobres y culturalmente diversos, la exclusión y marginalidad continuarán produciéndose de generación en generación.

Para todos los actores del sector es una tarea y responsabilidad urgente, avanzar en el desarrollo de propuestas que permitan atender las consecuencias institucionales, financieras y pedagógicas que significa para las universidades la creciente entrada de jóvenes procedentes de entornos diferentes a los tradicionales. Un cambio progresivo en la composición del alumnado debería estimularlas, entre otros factores, a desempeñar un papel más proactivo en la orientación y tutoría académica de sus estudiantes de pregrado, a formalizar y/o ampliar la oferta de cursos de nivelación o remediales, e introducir y apoyar a los jóvenes recién ingresados en su relación con las redes de ayuda existentes, dado que una de las características comunes de quienes han estado afectados por procesos de exclusión, es su desconocimiento de aquellos recursos institucionales a los que pueden optar y la estrechez y homogeneidad de sus redes sociales.

Además del análisis sobre las consecuencias de los necesarios cambios en los procesos de admisión y los desafíos de la adaptación institucional frente al aumento de la cobertura, reviste también gran interés la discusión sobre un tercer tipo de obstáculo detectado para avanzar hacia una mayor igualdad de oportunidades educativas en la educación superior: los prejuicios que sitúan a los más pobres y a los representantes de las minorías como personas menos talentosas en el ámbito académico.

1.3. Concepto de equidad en educación superior

Existen varias definiciones del concepto de equidad. Entre otras se pueden señalar las siguientes:

- Equidad significa ir más allá del sentido común respecto de igualdad, es decir, ofrecer las oportunidades que cada quien requiere conforme su particular y específica situación personal, social y cultural.
- Desde el enfoque de derechos de la educación, equidad significa ofrecer a todos los habitantes de un país las oportunidades educativas que requiere de acuerdo con las características y necesidades que le son propias.
- Equidad, en el enfoque de desarrollo humano, adopta una posición más amplia, procurando la equidad en la capacidad básica y las oportunidades. Todos deben tener las oportunidades de educarse, o el vivir una vida más larga y saludable.
- Desde el punto de vista educacional la equidad educacional es un objetivo importante, por buenas razones: la legitimidad de la democracia se cimienta en la medida que proporciona a la gente igualdad de oportunidades, entre las cuales la más importante, es la oportunidad de recibir educación de calidad (OECD, 2003)².

La preocupación por la equidad es un tema muy vigente en la región latinoamericana y del Caribe. Sin embargo, es necesario mirar más allá de los indicadores conocidos, para identificar como el acceso a servicios de calidad y en un nivel “mínimo razonable” repercute en la equidad a largo plazo. Además, se señala la importancia de considerar factores como el patrimonio económico, social y cultural, ya que generan un aprovechamiento desigual de las oportunidades, lo que debiera ser sujeto de análisis en toda política pública que busca favorecer la equidad en la potenciación de las capacidades. (Fuentes, M. 2009)³.

En la educación superior, se aprecia el estudio de la equidad, como un concepto complejo, asociado a equidad en el acceso, equidad en el trato, equidad en los resultados. En un informe de UNESCO de 1989, se propuso la siguiente interpretación del término de equidad en la educación: “la esencia primordial de la equidad en el acceso, es llegar a los grupos desfavorecidos”. (Fuentes M., 2009)⁴.

La “equidad en el trato” se centra en estudios que revelan que muchos profesores no tratan de igual modo a todos sus alumnos. Asimismo, el currículo no siempre es sensible a la diversidad cultural. Una explicación de ello es que con el tiempo los valores de la clase media se han convertido en la norma del sistema educacional. Los obstáculos que impiden alcanzar la equidad en los resultados académicos son causados por las desigualdades de acceso y trato.

² OECD (2003). Informe de Antecedentes del Sistema Educacional Chileno año 90. Octubre 2003, París. Pág. 251.

³ Fuentes, M. (2009). “La equidad en todas sus formas”. Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano, N°55, abril 2009 página 1, PNUD – Panamá. <http://www.revistalatinoamericadedesarrollohumano.org/temas143asp>

⁴ Fuentes, M. (2009) *Op. Cit.*

La UNESCO (2005)⁵ en las sociedades democráticas establece que cada persona debe tener la opción de acceder a la educación terciaria. Para ello se basa en el reconocimiento de la diversidad de los derechos humanos. En esta perspectiva la educación superior ha de ser concebida como un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de Estado. (UNESCO / IESALC, 2008)⁶.

La OECD (2007)⁷ ha definido que el concepto de equidad implica garantizar iguales oportunidades de participación para las y los jóvenes, con independencia de su género, etnia y estatus socioeconómico de las familias. En este marco, plantea que la educación, en general, juega un rol preponderante en la movilidad intergeneracional, en la integración, en la adaptabilidad, accesibilidad, asequibilidad (que sea posible) señala además que las políticas de educación superior necesitan garantizar para que los sistemas de enseñanza superior no inhiban dicha movilidad sino la favorezcan. (boletín PPES)⁸.

El término “equidad” es un concepto que permite repensar la capacidad de respuesta de las instituciones de educación superior a los retos que le imponen los cambios sociales, regionales y locales, y aquellos vinculados a la organización del conocimiento, los saberes e intereses. Por tal motivo, la discusión sobre la equidad educativa hace posible preguntarse: ¿educación para qué?, ¿para qué sociedad?, ¿para quiénes, para algunos?, ¿a quiénes está favoreciendo esta educación?, ¿a qué grupos de la sociedad sirven los estudiantes que egresan?, ¿cuál es su capacidad para interactuar con otras personas a fin de resolver problemas integrales, multidisciplinarios y complejos? y ¿cuál es su grado de responsabilidad y compromiso ético?

El término equidad interroga entonces a lo interno y a lo externo de las instituciones de educación superior. A lo interno en relación con su misión, visión, objetivos, metas y funciones, y a lo externo en su vinculación con la sociedad.

Este concepto de equidad, se entrecruza con el concepto de calidad porque las respuestas que las instituciones de educación superior deben dar a exigencias de la sociedad, no solo deben ser cuantitativamente importantes, sino que fundamentalmente deben tener calidad, y más aún necesarias en un mundo signado por la competencia. Por ello, equidad y calidad constituyen un binomio cuyas partes se complementan y contribuyen con el todo. Dicho binomio es relativo a las instituciones, a los procesos, a los actores que hacen vida universitaria, y a sus relaciones con la sociedad. Por lo tanto debe ser asumido contextual y pertinentemente, y no solo como estándar obligatorio.

⁵ UNESCO (2005). *The Quality Imperative in Education*. Paris – Francia.

⁶ (UNESCO / IESALC, 2008) citado en: *Boletín de Políticas 2 – PPES (2008)*. Programas de Políticas de Educación Superior (SOC-01), Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. Página 2.

⁷ OECD (2007). *No more Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris

⁸ *Boletín de Políticas Públicas en Educación Superior. PPES-2*. Centro de Políticas Compendio en Educación Universitaria Diego Portales (2008). Página 2.

1.4. Políticas para mejorar la equidad en la educación superior

La educación superior es un factor clave para el desarrollo de un país, y la complejidad de las tareas a asumir requieren de políticas sustentables y confianza entre los diversos actores.

En esta línea cabe destacar las siguientes directrices:

- Otorgar herramientas a los establecimientos educacionales para lograr una buena gestión, involucrando a directivos, docentes, personal administrativo. La creación de un organismo autónomo facilitaría la entrega oportuna de información relativa a la calidad de la educación.
- Apoyar la autonomía en la gestión al interior de las instituciones vía articulación, y la articulación entre los distintos niveles y ciclos. La rendición de cuentas, el aseguramiento de la calidad y los incentivos a la labor docente, deben ser parte de las políticas institucionales.
- Generar una política de apoyo a los estudiantes más vulnerables, diversificando la oferta académica, los requerimientos de admisión, los procedimientos de ingreso a la educación superior y los apoyos del Estado para estos estudiantes, esencialmente las mujeres, estudiantes discapacitados y grupos étnicos.
- Implementar sistemas de apoyo académico, como tutorías, nivelación de estudios, evaluaciones periódicas por parte de los propios estudiantes y profesores, en temáticas relacionadas a sus necesidades económicas, afectivas y de integración social. (Canales, D.; De los Ríos, D. 2009)⁹.
- Mejorar los sistemas de evaluaciones, de modo que permitan evaluar periódicamente los avances, a nivel de la institución y de la reforma educacional en su conjunto.

1.5. Experiencias internacionales sobre equidad en educación superior

A continuación se presenta una breve síntesis sobre el desarrollo de los sistemas de educación superior en relación con la equidad en Europa, China, India, Japón, África y América Latina.

1.5.1. *El caso europeo*

La Unión Europea es considerada la región del mundo que más ha avanzado en la integración de los sistemas de educación superior. En este contexto, dicha integración ha repercutido directamente en las acciones de equidad en esta región. En lo referido a la igualdad en el trato, por ejemplo, “como ciudadanos de la Comunidad Europea, cada estudiante tiene derecho a ser tratado

⁹ Canales A.; De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la Educación Terciaria, en Revista: Calidad de Educación. Revista Consejo Superior de Educación N° 30, julio 2009.

de la misma manera que cualquier estudiante del país al que se desplaza a estudiar” (Félix Etxebarria, 2000)¹⁰.

La cantidad de estudiantes, en la mayor parte de los países de la Unión Europea ha aumentado considerablemente, llegando en algunos casos a duplicar la población estudiantil de educación superior en los últimos 15 años, a menudo bajo la consigna de “educación para todos”.

Dentro de la Comunidad Europea existen países con características muy diversas que poseen diferencias en algunos índices vinculados a la equidad con respecto al resto de Europa. Por ello, para lograr equidad social hay que revertir la tendencia a la creciente desigualdad intraestatal, así como acelerar la convergencia interestatal. (Michael Dauderstädt, 2008)¹¹.

Pese a lo anterior, los sistemas europeos tienden a garantizar que los resultados de la educación y de la formación sean independientes de la situación socioeconómica y de otros factores que llevan a la desventaja educativa, y que el tratamiento refleje necesidades específicas de aprendizaje de las personas. Por tal motivo, Europa como región y como unión de países, presenta un mayor acercamiento a lo que es un sistema equitativo, principalmente atendiendo a sus políticas interestatales (que aún así se requieren fortalecer principalmente con los países mas pobres), la globalización que ha permitido movilidad estudiantil y afinidad en los currículos de los países de la Comunidad Europea, y la reducción en los sistemas de transporte y comunicaciones, lo que tiende a brindar condiciones favorables para la igualdad en el acceso, la formación, educación superior, etc.

1.5.2. El caso de China

El caso del país más poblado del mundo, que posee más de 2.000 instituciones de educación superior, a diferencia de Europa constituida por países de cultura relativamente homogénea, China, dada la heterogeneidad de sus regiones, requiere de políticas específicas para cada una de ellas. El sistema de educación superior chino se ha expandido aceleradamente durante los últimos dieciocho años. La matrícula en instituciones de educación superior se sextuplicó desde 1980 hasta 1998. Sin embargo, para el año 2000, “las matrículas en ese nivel representan solo el 7% de la población en edad universitaria en China, lo cual es muy bajo según los patrones internacionales, ya que el promedio mundial es de 13% y en los países industrializados es de 30% (Altbach, P y McGill P., 2000)¹². El acceso a la educación superior es uno de los problemas más serios que enfrenta el gobierno chino. Lo anterior hace predecir que los patrones de distribución de las limitadas oportunidades de educación superior pueden ocasionar problemas de equidad social, más aún en aquellas

¹⁰ Etxebarria, Félix. (2000). Políticas Educativas en la Unión Europea, Pág. 75. Ed. Ariel S.A., Barcelona, España.

¹¹ Dauderstädt, Michael, 2008. Equidad Social en la Europa globalizada, Revista Nueva Sociedad N° 215, mayo-junio, pág. 145.

¹² Altbach, P.; y McGill, P., 2000. Educación Superior en el siglo XXI; Desafío Global y Respuesta Nacional, Editores Ed. Biblio, Buenos Aires-Argentina, Pág. 37.

regiones más pobres de China, lo que las distancia cada vez más del gasto por estudiante según la región.

Pese a lo anterior, “las instituciones de educación superior chinas enfrentan, en cierta medida, desafíos contemporáneos semejantes a los que se les plantean a las universidades de otros países, a consecuencia del avance de la ciencia y la tecnología, del crecimiento económico, de los cambios sociales y de la internacionalización y globalización de la economía mundial, así como de la educación superior” (Altbach, P y McGill P *et al.* 2000)¹³.

1.5.3. El caso de India

Para el acceso equitativo a la educación superior, el gobierno indio ha tomado una serie de medidas. Entre ellas se pueden mencionar: la distribución masiva de facilidades manteniendo bajos aranceles; introducción de lenguas vernáculas como medio de instrucción; liberación del pago de matrículas para mujeres; y ha favorecido a sectores de la población que tienen poco acceso a la educación universitaria, tales como los aborígenes y tribus tradicionalmente excluidas.

Las anteriores medidas han dado lugar a un crecimiento espectacular de la matrícula en educación superior del segundo sistema de educación más grande del mundo. A pesar de las estadísticas que puede ostentar el sistema indio, la matrícula de educación superior al año 2000 en la India era del 6% del grupo en edad correspondiente y en el año 2007. La cobertura bruta en educación superior era del 13%¹⁴, teniendo en cuenta que el promedio en Norteamérica y Europa era de 72% al año 2005 y que en EE.UU. alcanzaba el 82% en el año 2007¹⁵.

La expansión se debe al crecimiento de la población en ese rango de edad, al igual que China cuyo promedio, como se mencionó anteriormente, es de 7%. Es importante mencionar además, para el caso de India que menos del 30% de los jóvenes terminan la escuela secundaria (Altbach, P.; McGill, P. *et al.*, 2000)¹⁶. Por otro lado, la educación europea asumida en la India (país no europeo), desplazó el conocimiento autóctono, las tecnologías, habilidades, valores y otros elementos de la cultura nativa. También, la globalización ha estimulado que las sociedades desarrolladas tiendan a imponer sus necesidades de recursos humanos a los sistemas de educación superior de las naciones menos desarrolladas, lo que sin duda puede constituir una acción de inequidad.

¹³ Altbach, P.; y McGill, P., 2000. *Op. cit.* La última cifra disponible de cobertura en educación superior es del 22% en el año 2007. <http://state.vis.unesco.org/tableviewer.aspx.reportId=167>.

¹⁴ <http://stats.vis.unesco.org/tableviewer.aspx?reportId=167>

¹⁵ *Ibidem*

¹⁶ Altbach, P.; y McGill, P., 2000. *Op. cit.*

1.5.4. El caso de Japón

Japón comenzó a modernizarse recién a mediados del siglo XIX. A diferencia de la educación histórica en otros países, en Japón la misión del moderno sistema educativo de mediados del siglo XIX debía orientarse a desarrollar el potencial de los habitantes de todo el país y no restringirse a un grupo de personas. En Japón la posibilidad de educación superior existió aun para las familias más pobres. En cierto sentido la educación superior masiva siempre ha existido y nunca hubo un sistema de educación elitista. (Altbach, P.; McGill P. *et al.*, 2000)¹⁷,

Al año 2000, en Japón la tasa de matrícula en las universidades ya ha alcanzado el 40% de la población en edad universitaria y en el año 2007, la última cifra disponible era de 58%¹⁸.

1.5.5. El caso de África

Durante el siglo XX, diversos países coloniales de Europa han extendido sus modelos de universidades a los diversos países del continente africano. La historia de la educación superior en África data de 1960, aun cuando anterior a esa fecha, existían unas pocas universidades que brindaban educación postsecundaria. (Altbach, P. y McGill P. *et al.*, 2000)¹⁹.

A pesar de la decreciente provisión financiera, la matrícula estudiantil en África se ha expandido enormemente en países como Nigeria, Kenia, Uganda y Tanzania. La expansión de la matrícula ha permitido a la educación universitaria ir de la elite al acceso masivo, lo que ha repercutido en la mayor apertura de las universidades africanas. En Kenia por ejemplo, cerca de 150 mil estudiantes rinden los exámenes nacionales al finalizar la escuela secundaria. De este número unos 80 mil se presentan a la admisión universitaria. Cerca de 30 mil candidatos alcanzan el requerimiento mínimo de ingreso a la universidad. La capacidad máxima de las universidades públicas es de 10 mil estudiantes (Altbach, P. y McGill P. *et al.*, 2000)²⁰. Lo anterior representa una cobertura bruta de alrededor del 7%, que no está cerca de los niveles de países industrializados.

En cuanto a la equidad y acceso, lamentablemente las mujeres no han sido beneficiadas proporcionalmente de la impresionante expansión de la educación superior. La proporción de mujeres en las universidades africanas es del 20% en varios países. En Kenia, a pesar de la enorme expansión ya mencionada, persisten las desigualdades en el acceso de las estudiantes de las regiones áridas y semiáridas.

El crecimiento del número de estudiantes en las universidades africanas se ha conseguido sin un aumento proporcional de recursos disponibles para

¹⁷ Ibidem. Pág. 93

¹⁸ <http://stats.vis.unesco.org/tableviewer.aspx?reportId=167>

¹⁹ Ibid. pág. 58.

²⁰ Ibid. Pág 60

la educación superior. Esto se debe, entre otras cosas al ajuste estructural de los programas, a las políticas que alientan la educación terciaria gratuita y en parte a las prácticas de administración financiera deficientes. (Altbach, P. y McGill P *et al.* 2000)²¹.

El mal funcionamiento de las economías de los países africanos ha reducido la migración de estudiantes de África a universidades de Europa y América del Norte, lo que en un mundo globalizado, podría constituir un peligro para África.

La explosión poblacional, el crecimiento de las matrículas, los tipos de programas y la precaria situación económica en África han contribuido a generar altos niveles de desempleo. Existe un exceso de graduados en artes y humanidades y una desvinculación preocupante entre universidad y el sector privado que pueden ofrecer oportunidades de empleo.

Un escenario aparte del anteriormente presentado, lo constituye África del Sur. El aumento y la ampliación de la participación traducida en el creciente acceso de la población originaria y femenina, de estudiantes discapacitados y mayores, así como el desarrollo de nuevos currículos, y otros, han permitido superar las desigualdades del pasado en Sudáfrica. Sin embargo, la matrícula de estos estudiantes es significativamente más baja en estudios de postgrado y en áreas de ciencias, ingeniería y tecnología.

1.5.6. El caso de América Latina

Con el agotamiento de las teorías del desarrollo –que ya no podían dar soporte a las políticas sociales, tales como la provisión pública de recursos necesarios para los servicios– o, mejor dicho, por la incapacidad del desarrollismo para controlar los desequilibrios monetarios y financieros provocados por la estructura productiva y, en especial, por la industria²², se evidenció la debilidad de América Latina, protegida y regulada desde adentro, frente al liderazgo de Estados Unidos y Europa, y la emergente pujanza de países del Oriente. Se trataba de la transición no solo de una concepción del mundo a otra, sino también del nacimiento de una nueva era, en la que se marcaban, por una parte, grandes cambios en la economía, la tecnología y la producción de conocimientos; y, por otra, la constitución de bloques y sub-bloques de integración económica regionales, que participarían de la información y las comunicaciones globales al instante.

La fuerza de los cambios no tardó, en esa época, en cuestionar severamente el papel y la calidad de la universidad de las ciencias y las humanidades, ocupada en la formación de profesionales y técnicos para fortalecimiento del estado de cosas, centrada en sí misma y orientada hacia la investigación científica, la cultura de las letras y la universalidad del conocimiento.

²¹ Altbach, P.; y McGill, P., 2000. *Op. cit.*

²² Didriksson, Axel. 2007. *La universidad en las sociedades del conocimiento*. México, UNESCO.

El decenio de 1990 es conocido por la intersección que se produce entre el pensamiento neoclásico liberal, mandante en la década anterior, liderado por Milton Friedman y extendido por la Escuela de Chicago, y el escenario que se prepara en Washington, con la participación de reconocidos economistas internacionales. John Williamson acuñó en ese momento el término “*Washington Consensus*”, para referirse a las medidas consideradas indispensables para el desarrollo de la región de América Latina y el Caribe, según el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM) y el Departamento del Tesoro de Estados Unidos²³. Las medidas conocidas también como el decálogo de Washington son:

- Disciplina presupuestaria
- Reorientación y saneamiento del gasto público, la enseñanza básica y la construcción y el mantenimiento de la infraestructura
- Reforma fiscal para ampliar la base de contribuyentes
- Liberalización financiera
- Tipo de cambio competitivo
- Apertura comercial
- Liberalización de la inversión extranjera directa
- Privatización de las empresas públicas
- Desregulación arancelaria
- Garantía al derecho de propiedad privada (registros, patentes y marcas)²⁴.

Las recomendaciones internacionales para la educación superior de América Latina fueron básicamente abandonar la concepción de la universidad napoleónica-humboltiana e innovar. A las universidades se les aconsejó, en especial:

- Rediseñar sus sistemas internos; mejoramiento de su calidad académica, de gestión y de los servicios; y articulación estrecha con el Estado y los mercados.
- Ampliar la cobertura para incorporar a los aspirantes más preparados y con mejores actitudes; estos debían formarse en competencias. Este criterio de mejoramiento de la calidad produjo efectos favorables, pero también una suerte de aristocracia académica, una elite social con altas credenciales educativas.
- Universalizar este nivel de estudios, en el sentido de su apertura a todos (el mundo), a la diversidad de visiones, formas de organización y tecnologías. Tarea que ha contribuido positivamente a la creación y ampliación de múltiples redes académicas, sociales, de negocios, etc.

²³ Williamson John (ed) (1989). *Latinamerica Reajustement. How much has happened*. Washington Institute for International economics.

²⁴ Girón, Alicia. 2008. *International Monetary Fund: Fron stability to instability. The Washington Consensus: its influence on democracy and development in the south*, Bs.As, Gladys Lichini Ed., CLACSO.

- Rediseñar su gestión, estructura y vinculación con el medio externo, a partir de la privatización y diversificación del sistema de educación superior, fenómeno que ha contribuido a que una parte de las universidades, en especial de las privadas, tienda a la comercialización cuando no a la mercantilización de sus servicios.
- Vincular la investigación científica y tecnológica con la industria, a fin de transferir a esta la propiedad de los conocimientos de punta producidos en las universidades y los institutos superiores. Dicho de otra manera, se trata de agregar el valor de cambio a los conocimientos útiles por medio de la adquisición de permisos y patentes.
- Organizarse y gestionarse con sentido emprendedor. Según Burton Clark, esto consiste –dicho con pocas palabras– en fortalecer al grupo directivo, ampliar el círculo externo de desarrollo, diversificar la base financiera e integrar una cultura emprendedora. (Burton R., Clark)²⁵.

Las intenciones se encaminaron entonces al incremento del acceso, la estructuración del sistema y los efectos institucionales estadísticos, según mediciones actualizadas año tras año. Este tipo de énfasis que mostraba los aspectos positivos y negativos de la calidad, llevó al diseño de nuevas políticas públicas en todos los ámbitos. En la educación superior se propuso mejorar el sistema nacional y la especificidad y eficacia de las instituciones, mejorar también sus modelos de gestión y organización académica, adoptar nuevas líneas de acción, diseñar y aplicar programas de formación docente y redefinir los diferentes destinatarios del sistema de educación superior, entre otros.

Por otra parte, la necesidad de dar cabida a un número cada vez mayor de estudiantes en el espacio de una universidad tradicional en América Latina es solo el aspecto más evidente de un problema mucho más profundo: como adaptar las instituciones convencionales a un conjunto completamente nuevo de grupos sociales, funciones y demandas. (Altbach, P. y McGill P. *et al.* (2000))²⁶.

En América Latina, la concentración de las poblaciones en grandes ciudades, el ingreso de las mujeres al mercado laboral, la expansión gradual de la educación básica y secundaria, dirigieron el enorme aumento en la demanda acumulada de educación superior. En 1990 la inscripción en la educación superior era de 40% en Argentina, 33% en Perú, 26% en Costa Rica y 20% en Cuba. En otros países como Colombia, Chile y Brasil, las universidades públicas no respondieron ante la gran demanda por educación superior. A partir de allí nació entonces una serie de instituciones de educación superior, mayormente como emprendimientos privados.

Hoy día, el acceso a la educación superior en gran parte de América Latina es masivo, tanto en las instituciones públicas como privadas. En la línea de la equidad se puede destacar que existe una clara tendencia por incorporar

²⁵ Burton R., Clark. *Creating entrepreneurial universities –organizational pathways of transformation*, London, IUA, Pergamon Press, 1998.

²⁶ Altbach, P.; y McGill, P., 2000. *Op. cit.* pág. 79.

estándares de calidad que hagan equitativa la formación para los estudiantes provenientes de los sectores más pobres.

En relación al acceso a la educación superior los países de América Latina han desarrollado distintas estrategias para tener un sistema:

- Abierto sin barreras de entrada en el acceso
- Selectivo, donde el acceso se realiza mediante pruebas de selección, sin pago de aranceles en sus programas de pregrado.
- Mixto

Entre los países que no tienen limitaciones en su acceso, se puede citar a Argentina y Uruguay.

En **Argentina**, la autonomía universitaria tiene rango constitucional y la ley ratifica la autonomía académica e institucional de las universidades nacionales, provinciales y privadas. “El ingreso irrestricto, ha dado pasos para que las universidades de gestión estatal establezcan diferentes alternativas para atenuar los efectos de un sistema explosivo que no era acompañado de un correlativo aumento presupuestario y que generó demanda de docentes y dificultades para cubrirlas, sin afectar la calidad académica. Las facultades de medicina fueron las primeras en establecer exámenes y cupos. (CINDA (2007))²⁷.

Los estudiantes argentinos vulnerables, cuentan con un Programa Nacional de Crédito Educativo, y un Programa de Becas Universitarias (PNBU), que destina parte de los recursos a alumnos indígenas.

En el caso de **Uruguay**, se mantienen los procedimientos tradicionales de acceso gratuito a la educación superior. En general, en las universidades privadas, la admisión y el acceso están condicionados a la capacidad de pago, salvo en unas pocas universidades que prima un alto nivel de exigencia entre sus postulantes.

En el caso de **Bolivia**, las modalidades de admisión a las universidades públicas, son planificadas acorde a los requerimientos de: prueba de suficiencia académica, curso preuniversitario y, admisión especial.

Las universidades públicas disponen de un subsidio de alimentación y movilización.

En **Brasil**, el acceso a la educación superior con la nueva ley (1996) se estableció un proceso de selección que incluyó la inclusión obligatoria de conocimientos de redacción. Actualmente los procesos selectivos son de variados tipos. En 1999 se creó el Programa de Financiamiento de Educación Superior (FIES), cuyo objetivo central era apoyar a estudiantes en situación económica desfavorecida que accedían a instituciones no gratuitas.

En el año 2004 se creó el Programa Universidad para Todos (PROUNI) cuya finalidad es posibilitar el acceso a la educación superior de jóvenes de escasos recursos, y becas de estudios para afrodescendientes e indígenas de los diferentes Estados.

²⁷ CINDA 2007. Educación superior en Iberoamérica (Informe 2007). Políticas Nacionales de Acceso, Pág. 118, CINDA, Santiago.

II. EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

2.1. Desarrollo de la educación superior en Chile

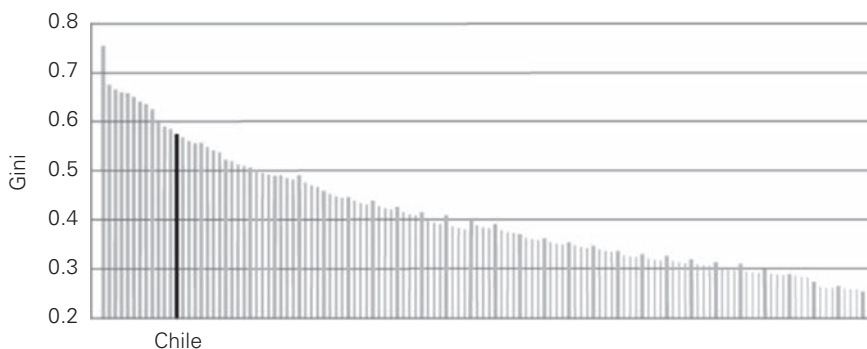
En Chile, las oportunidades para los jóvenes provenientes de todos los sectores, incluso para aquellos de los quintiles más pobres, han aumentado considerablemente durante los últimos años.

El número de estudiantes en educación superior en Chile creció de 117.000 en 1980 a 245.000 en 1990 y sobre 678.000 en 2007. Entre 1980 y 2006 la proporción del grupo entre 18-24 años de edad aumentó de 7.2% a 34%, según estimaciones del MINEDUC y 38% según las encuestas de hogares. (OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo / Banco Mundial, 2009)²⁸.

Sin embargo, al margen de lo anterior, Chile es uno de los países en donde la desigualdad alcanza lamentables niveles internacionales, los que de acuerdo al Informe Final del Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad (2008)²⁹, Chile está en el grupo de países con mayor desigualdad; ocupando el lugar 12 de entre más de 100 países en una medición realizada el año 2000.

GRÁFICO 1

POSICIÓN DE CHILE EN EL RANKING MUNDIAL DE DESIGUALDAD
DEL AÑO 2000



Fuente: Banco Mundial 2004 en: Informe Final Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad. Santiago de Chile, 2008.

²⁸ 2009 Ministerio de Educación de Chile, pág. 78. Santiago.

²⁹ Informe Final Consejo Asesor Presidencial (2008). Trabajo y Equidad. Mineduc – Santiago.

El gráfico anterior muestra la enorme desigualdad con la que tiene que luchar el Estado chileno para impulsar políticas de equidad. Por ejemplo, a la luz del análisis de los resultados de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), “en el diferencial en la calidad de la educación básica: los escolares pertenecientes al grupo socioeconómico alto tienen un desempeño mayor del orden del 30% respecto de los escolares del grupo socioeconómico medio bajo y bajo. Un diferencial de 30% que si se mantiene en el tiempo, implicaría una distancia de alrededor de 200 puntos en la Prueba de Selección Universitaria (PSU); o sea, 700 versus 500 puntos, lo cual hace toda la diferencia en el acceso a la universidad” (Informe Final Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad, 2008)³⁰.

Sin embargo, pese a las diferencias mencionadas en el párrafo anterior, el Estado chileno ha trabajado por reducir esa brecha de desigualdad, focalizando políticas para atender el principio de igualdad de oportunidades especialmente en el inicio, es decir, entre los niños.

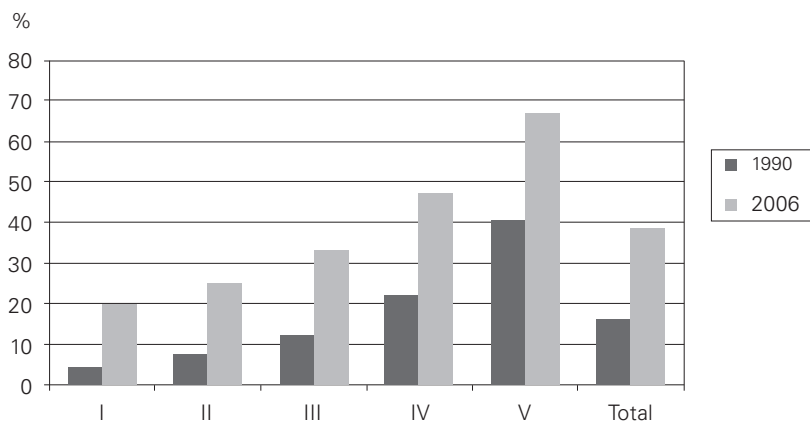
Lo anterior trae a colación los esfuerzos realizados por el gobierno chileno y las instituciones de educación superior al atender este nuevo escenario con estudiantes provenientes de los quintiles con menos recursos. Esto ha significado diversificar las acciones de atención de las necesidades de financiamiento de los estudiantes en los sistemas de créditos, becas y otros beneficios de las instituciones, pero además los intentos de incorporar estrategias académicas para atender las desigualdades vinculadas a la brecha existente entre los estudiantes provenientes de colegios públicos y privados. Esto tradicionalmente no había ocurrido en Chile, donde el acceso a las universidades brindaba mayores posibilidades a aquellos jóvenes pertenecientes a las familias del quintil de más altos ingresos.

Los grupos socioeconómicos en Chile, clasificados de acuerdo al ingreso familiar, han constituido motivo de constante debate público en los últimos años. La preocupación del Gobierno y las instituciones de educación superior chilenas ha estado instalada principalmente en los jóvenes que provienen de los quintiles socioeconómicos inferiores. Las carencias socioeconómicas de estos jóvenes, han estado vinculadas a insatisfactorios resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), lo que extiende la brecha entre los jóvenes provenientes de los diversos quintiles socioeconómicos.

³⁰ Ibid. Pág 4.

GRÁFICO 2

COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE POR QUINTIL DE INGRESO FAMILIAR EN LOS AÑOS 1990 Y 2006



Fuente: Encuesta CASEN – años respectivos. Pág. 83, en © OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo /Banco Mundial, 2009. © 2009 Ministerio de Educación de Chile para esta edición en español.

Al analizar el gráfico 2, cabe preguntarse si esta gran expansión numérica en el acceso a la educación superior de jóvenes provenientes de todos los sectores, incluso de aquellos quintiles que antes tenían muy baja participación, ha implicado una reducción de las brechas de inequidad existentes durante los últimos años.

El crecimiento de la matrícula en el sistema de educación superior chileno es similar a la expansión que ha ocurrido en varias naciones de América Latina. La tabla 1 muestra la evolución de la matrícula universitaria desde el año 1970 en algunos países de América Latina y el Caribe, en la que se puede observar que la matrícula universitaria se ha incrementado en algunos de ellos en más de diez veces.

Al margen de lo anterior, en términos de cobertura de educación superior, las proyecciones del gobierno de Chile son de 40% en el año 2010 y de 50% en 2012. (OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo /Banco Mundial, 2009)³¹.

En relación a la cobertura por tipo de institución, la tabla 2 muestra que el año 2007 de cada diez estudiantes de nivel terciario, siete asistían a las universidades, y en igual proporción a entidades públicas que privadas.

³¹ OCDE; Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo; Banco Mundial y Ministerio de Educación de Chile (2009), pág. 78, Santiago.

TABLE 1
MATRICULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR POR AÑO

País	1970	1980	1990	1995	1999	2000	2004	2005	2006
Argentina	274634,0	491473,0	...	...	1600882,0	1766933,0	2116876,0	2082577,0	...
Bolivia	35250,0	...	...	...	252706,0	278763,0	346056,0	...	...
Brasil	430473,0	1409243,0	1540080,0	...	2456961,0	2781328,0	4275027,0	4572297,0	...
Chile	78430,0	145497,0	...	342788,0	450952,0	452177,0	580815,0	663694,0	661142,0
Colombia	85560,0	271630,0	487448,0	588322,0	877944,0	934085,0	1112574,0	1223594,0	1314972,0
Costa Rica	15473,0	55593,0	74681,0	...	58761,0	61654,0	108765,0	110717,0	...
Cuba	26342,0	151733,0	242434,0	122346,0	153463,0	158674,0	396516,0	471858,0	681629,0
Ecuador	38692,0	269775,0	206541,0	...	...	...	...	...	...
Guatemala	15609,0	50890,0	...	80228,0	...	...	...	...	112215,0
México	247637,0	929865,0	1310835,0	1532846,0	1837884,0	1962763,0	2322781,0	2384858,0	2446726,0
Panamá	8947,0	40369,0	53235,0	76798,0	108764,0	118502,0	128558,0	126242,0	130838,0
Paraguay	8172,0	26915,0	32884,0	40913,0	66065,0	83088,0	149120,0	156167,0	...
Perú	126234,0	306353,0	678236,0	671802,0	...	...	896501,0	909315,0	952437,0
República Dominicana	23546,0	...	...	...	...	...	293565,0	...	...
Uruguay	...	36298,0	71612,0	...	91275,0	97641,0	103431,0	110684,0	113368,0
Venezuela	100767,0	307133,0	550030,0	...	...	668109,0	1049780,0	...	1381126,0

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Estadísticas de América Latina y el Caribe. CEPAL. www.cepal.org.

TABLA 2

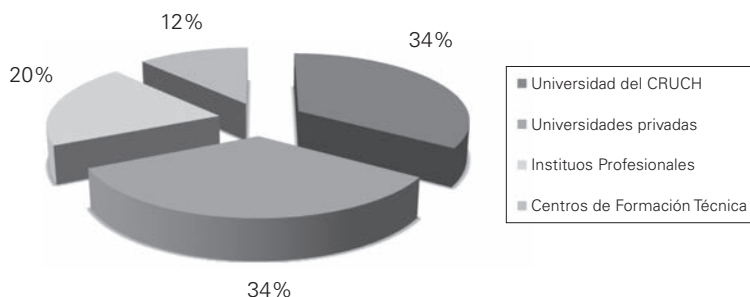
COBERTURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA POR TIPO DE INSTITUCIÓN

Tipo de Institución	Matriculados
Universidades del CRUCH	234.194
Universidades privadas	232.637
Institutos profesionales	133.078
Centros de formación técnica	78.826

Fuente: Ministerio de Educación. División de Educación Superior (2007). Compendio Estadístico del año 2007

GRÁFICO 3

MATRÍCULA TOTAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR POR TIPO DE INSTITUCIÓN EN 2007

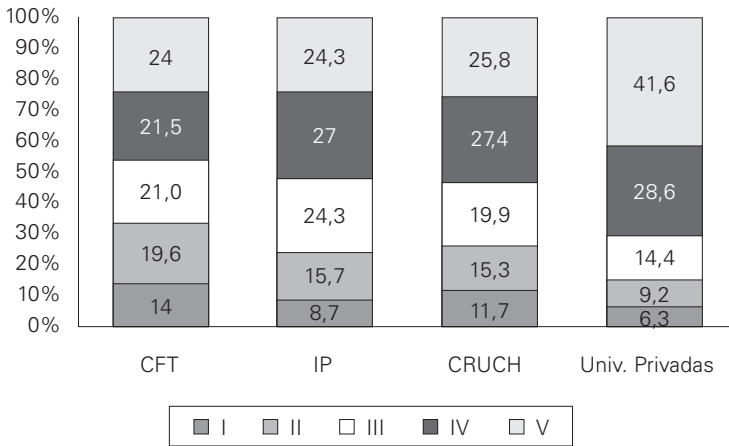


Fuente: OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo /Banco Mundial, 2009. © 2009 Ministerio de Educación de Chile para esta edición en español.

En efecto, como se puede visualizar en el gráfico 3, existe una preferencia por las carreras universitarias por sobre aquellas que ofrecen institutos profesionales y centros de formación técnica, lo que sin duda, muestra otra faceta de la educación superior en Chile. Dicha matrícula se ve clasificada de acuerdo a los quintiles de ingreso familiar en el gráfico 4 en que evidencian algunas desigualdades.

GRÁFICO 4

POBLACIÓN ESTUDIANTIL POR QUINTIL DE INGRESO FAMILIAR E INSTITUCIÓN



Fuente: Cálculos de los autores del Informe de Antecedentes, basados en la encuesta CASEN (2006) sobre personas de 18-24 años de edad. En © OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo /Banco Mundial, Ministerio de Educación de Chile (2009). Santiago de Chile edición en Inglés y Español.

Aun cuando se observa mayor participación de los grupos más pobres en el acceso a la educación terciaria, el Gráfico 4 muestra que existen diferencias importantes en la participación entre grupos, los que varían de acuerdo al tipo de institución.

Se constata que el 70% de los matriculados en las universidades privadas, proviene de las familias pertenecientes al 40% más rico del país. En el caso de las universidades del CRUCH, la misma población tiene una participación sobre el 50%. En general, los quintiles más ricos presentan mayores niveles de participación en los diferentes tipos de instituciones de educación superior.

Al analizar el sistema de educación superior chileno es necesario tener en consideración aspectos tales como: la masificación; la crisis del financiamiento público; las nuevas demandas sociales; los desajustes estructurales entre el mercado de trabajo y los perfiles formativos de los egresados de las universidades, y la emergencia de la sociedad del conocimiento, entre otros.

En la línea de lo señalado es importante destacar que, según la tendencia de desarrollo curricular actual, los programas chilenos en su gran mayoría son aún largos y sus currículos son rígidos. Hay mucho énfasis en la enseñanza de conocimiento teórico en la sala de clases y no lo suficiente en el desarrollo de la comprensión, destrezas, prácticas y capacidad de estudio independiente. Los currículos universitarios no han sido suficientemente adaptados a medida que Chile cambia de una educación superior de elite a una masiva y diversa.

Por otra parte, Chile actualmente no tiene un sistema general de vías para proseguir estudios entre calificaciones y niveles.

Asimismo, para las instituciones de educación superior chilenas es indispensable garantizar la calidad y comprometer a otros agentes. Esto requiere, a lo menos, el mejoramiento de la academia en todos sus aspectos.

Igualmente, las políticas e inversiones deben atender a una gran diversidad en educación superior, postsecundaria e investigación, con nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje y deben responder a las necesidades cambiantes de un alumnado nuevo y diferente.

Lo anterior implica que la educación superior chilena debe perseguir objetivos de equidad, relevancia y calidad simultáneamente. La sociedad del conocimiento necesita de una gran diversidad en los sistemas de educación superior, tanto en la cantidad de instituciones como en la diversidad de sus comunidades universitarias.

2.2. Evolución de la equidad en la educación superior chilena

La reforma universitaria chilena se produjo casi diez años antes de las recomendaciones internacionales y su experiencia sirvió al resto de la región para conocer sus efectos a corto y mediano plazo. Por ejemplo, hubo una universidad particular que se declaró “en quiebra”, como cualquiera empresa de otro rubro, lo que significa abandonar a su suerte a numerosos estudiantes que habían iniciado sus estudios. En consecuencia, el sector social afectado apeló a la restitución de la capacidad reguladora del Estado y se cuestionó qué tan fuerte debía ser este o qué tanto debía intervenir en una economía de mercado.

Otro ejemplo significativo fue el de la calidad académica asociada a la extracción socioeconómica de los estudiantes. En el inicio, el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) consideró que el acceso cualitativo a estas instituciones podía ser garantizado por dos instrumentos académicos de selección: la ponderación de las notas de la educación media de cada estudiante y su puntaje obtenido en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Con posterioridad, se advirtió con claridad que ambas mediciones resultaban especialmente ventajosas para los jóvenes provenientes de colegios privados si no se modificaba antes otras condiciones del sistema escolar.

Las intenciones se encaminaron entonces al incremento del acceso universitario, la estructuración del sistema y la medición estadística de los resultados académicos. Este tipo de énfasis llevó al diseño de nuevas políticas públicas sobre las instituciones de educación superior IES. En la enseñanza terciaria se propuso mejorar el sistema nacional y la especificidad y eficacia de las instituciones, perfeccionar también sus modelos de gestión y organización académica, adoptar nuevas líneas de acción, diseñar y aplicar programas de formación docente y redefinir los diferentes destinatarios del sistema de educación superior, entre otros.

Sin embargo, el interés en el mejoramiento de la calidad se vio atravesado por efectos no deseados de la reforma universitaria de 1981, entre ellos, el recorte gradual en cinco años, del 50% del financiamiento público a las universidades “tradicionales” o preexistentes en aquel entonces, el enruta-

miento interesado de ciertas universidades privadas hacia la mercantilización del sistema y la aparición del “*capitalismo académico*”. Este consiste en el empleo que hacen instituciones y grupos académicos de ciertos recursos del Estado para crear circuitos que vinculan la producción de nuevos conocimientos con los mercados; es una suerte de corporativización de los bienes académicos intangibles empleando recursos públicos y, al mismo tiempo, la creación de un espacio para nuevas empresas que vinculen a los sectores público y privado, por ejemplo, las agencias de acreditación universitaria.

Más tarde, las políticas públicas fueron grabadas también por las presiones del “*decalogo*” de Washington³², cuyo interés en: la apertura comercial; la privatización de las empresas públicas; la desregulación de los mercados de trabajo y de productos; y la garantía al derecho de propiedad privada –mediante el aseguramiento de registros, patentes y marcas–; aumentaron manifiestamente la distancia entre las oportunidades educativas de acceso, permanencia, rendimiento y resultados de los egresados de la educación secundaria municipalizada respecto de los estudiantes del mismo nivel egresados de colegios privados, cuyos costos por estudiante son más altos, pero cuyos rendimientos económicos y académicos son capitalizables. La toma de conciencia de que la búsqueda de la excelencia universitaria condujo a la selección de cohortes ya privilegiadas, generó la toma de medidas remediales, tales como la creación de un subsidio para egresados de secundaria que no tenían éxito en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Pronto se detectó que un tanto por ciento importante de estudiantes de familias de bajos ingresos no se inscribía ni rendía la PSU, debido a limitaciones económicas.

Por otra parte, los procesos y resultados de la universidad han sido castigados en los últimos treinta años por una diversidad de condiciones académicas e institucionales. Ellos están asociadas a: la limitación de recursos; la rigidez de la gestión institucional y el lastre del desarrollo docente en materia de conocimientos, competencias generales, competencias específicas, actitudes y valores. Todo esto ocurre en un marco de desregulaciones que implica: la “desvinculación” de profesores; la transformación de la “planta” académica en una “planilla” académica³³; la sustitución de la inteligencia científica y humanística por la ingeniería de los académicos jóvenes con alta formación, pero sin experiencia docente ni laboral. Todas estas políticas están diseñadas para producir efectos en el mediano y largo plazo y, según el enfoque flexibilizado por la nueva corriente liberal, sujetas a corrección.

El asunto emergente en la actualidad es el costo social contenido en los propósitos privados. Por eso, la pregunta más inmediata es: ¿Se trata del bien común o del provecho individual?

³² Williamson J. 1989. *op. cit.*

³³ Según el *Diccionario de la Lengua Española*, planilla significa: “Impreso o formulario con espacios en blanco para rellenar que se presenta ante la administración pública”, esto lo interpretamos como que ese instrumento tiene un fin más bien de control fiscal, porque la legislación del trabajo fue adelgazada hasta hacer desaparecer a los juzgados del trabajo, cuyos asuntos ahora son atendidos por los juzgados civiles.

Por último, a pesar de las declaraciones de las reuniones cumbre de los países latinoamericanos y sus esfuerzos de confluencia en materia de educación superior, además de los programas que distribuyen los apoyos internacionales, como el de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP), el curso histórico muestra en estos días que el patrón de desigualdades sociales es consistente. Uno de los deberes fundamentales del Estado es asegurar la igualdad de oportunidades educativas a todos los chilenos, pero el convencimiento de que la desigualdad es inherente al capitalismo, aún más cuando este se orienta a la sociedad de libre mercado, lleva a pensar en un concepto más abierto, menos abstracto, a reflexionar en la similitud o equidad de oportunidades para los estudiantes de nivel superior. Es decir, a emplear no solo una contaduría de los activos y pasivos de la educación, sino también a emitir un juicio moral, a desarrollar una ética que conduzca a una justicia social distributiva³⁴, principalmente, a asegurar las oportunidades de educación para quienes más las necesitan.

Esto quiere decir que se puede aspirar a más solo a partir de la concepción e implantación de políticas, programas y estrategias especiales para superar: los problemas socioeconómicos, académicos y de comportamiento individual de los estudiantes frente al cambio en su sentido más amplio y la diversidad y las adversidades del ambiente intra y extrauniversitario.

El interés en la equidad no es, pues, un asunto solo de definición intelectual, de qué se entiende nominalmente por tal, sino también un asunto de contenido real, por la importancia o el valor que adquiere en el contexto de las desigualdades sociales, económicas y culturales de hecho.

2.3. Origen de los problemas de equidad

Se estima que los problemas de equidad surgen siempre que los –jóvenes que se puede asumir que tienen igual talento o capacidad para beneficiarse– de la educación terciaria, pero que tienen características y formación diferentes, están teniendo resultados significativamente distintos.

En el caso chileno la pobreza condiciona las oportunidades de desarrollo de las familias lo cual se transmite de generación en generación. Asimismo, la pobreza genera un entorno negativo extraescolar, produciendo un cerrado círculo vicioso que perjudica enormemente el resultado de los más pobres, y cristaliza de manera temprana una desigualdad muy difícil de cambiar más adelante.

El bajo nivel educativo de amplios estratos de la población constituye un importante mecanismo de transmisión intergeneracional de la pobreza. En efecto, el escaso nivel de educación y la falta de acceso a una educación de calidad de los jóvenes de estratos más pobres bloquean su principal canal de movilidad e inclusión social.

³⁴ Carmen Luz Latorre, Luis Eduardo González y Óscar Espinoza. *Chile: Políticas públicas en educación superior bajo la lupa de la equidad*, Santiago, 2007. Fundación Equitas. Editorial Caledonia.

A esto se suman otros factores que sistemáticamente concurren en la reproducción intergeneracional de la pobreza: las características de género, la pertenencia a una minoría étnica y la residencia en zonas rurales, condiciones todas que implican claras desventajas sociales.

Las razones por las que una proporción relativamente menor de estudiantes chilenos provenientes de establecimientos municipales³⁵ se matricula en instituciones universitarias están relacionadas principalmente con el rendimiento que estos tienen en las pruebas de ingreso a las universidades. (Bravo, Del Pino, Donoso, Hawes, Manzi y Martínez, 2005)³⁶.

Las diferencias atribuibles a los antecedentes socioeconómicos de los postulantes también se verifican cuando se consideran antecedentes familiares, como la educación de los padres. Se constata una brecha muy significativa en las oportunidades de acceso a las universidades, al analizar los resultados de los postulantes según este antecedente.

Se observa que las posibilidades de obtener puntajes superiores a una unidad de desviación estándar son cuatro veces mayor en hijos de padres con educación universitaria, que en hijos de padres con formación primaria. Incluso, si los padres poseen educación secundaria las posibilidades de ingreso a las universidades de sus hijos no son marcadamente mayores de aquellos que solo tienen educación básica. Por una parte, a medida que aumenta la escolaridad de los padres, se eleva el rendimiento de sus hijos en las pruebas de admisión, y por otra, los puntajes en las pruebas de admisión a las universidades son mayores para los establecimientos particulares pagados que en los postulantes de particulares subvencionados y estos a su vez son más altos que los formales en la educación secundaria municipal.

La evolución de la matrícula en la educación superior chilena registra un cambio fuerte en el tipo de instituciones que acogen a los jóvenes. Mientras en 1990 de cada seis alumnos que entraban a la universidad solo uno lo hacía a una universidad privada, en 2004 de cada seis alumnos dos y medio lo hacen a una universidad privada. A pesar que el total de la matrícula se ha más que duplicado, proporción que se mantiene en universidades e institutos profesionales, la matrícula de los centros de formación técnica, que ofrecen carreras cortas, no solo no ha aumentado, sino que ha disminuido en más de un 20%.

Las diferencias en participación entre grupos de ingreso varían dependiendo del tipo de institución terciaria y, en el caso de las universidades, si son del CRUCH o privadas. Los estudiantes pertenecientes al 40% de las familias más ricas están sobrerrepresentados en todos los tipos de educación terciaria,

³⁵ De acuerdo al tipo de sostenedor en la educación secundaria chilena, hay tres categorías de establecimientos: los municipales, los particulares subvencionados y los particulares pagados. Los dos primeros son gratuitos, pero los particulares subvencionados obtienen mejores resultados en la prueba de selección universitaria debido a que reclutan estudiantes de mejor nivel socioeconómico

³⁶ Bravo, D.; Del Pino, G.; Donoso, G.; Hawes, G.; Manzi, J., y Martínez, M. (2005). Resultados de la aplicación de Pruebas de Selección Universitaria Admisión 2005. Documentos técnicos del Comité Técnico Asesor del Honorable Consejo de Rectores, Santiago.

ocupando el 70.2% de las vacantes en las universidades privadas, 53.2% de los cupos en las universidades del CRUCH, 51.3% de las vacantes en los institutos profesionales y 45.5% de las plazas en los centros de formación técnica. El 20% más pobre de las familias está poco representado en todos los tipos de institución, aunque los centros de formación técnica nuevamente, se acercan más a la paridad con 14%. Las universidades privadas matriculan solo 15.5% de sus estudiantes del 40% de las familias más pobres y 41.6% del 20% más rico³⁷.

2.4. Dimensiones e indicadores de la equidad aplicados a la educación superior chilena

En la concepción de equidad que se ha utilizado en este documento es posible identificar dos dimensiones: la académica y la biosicosocial, las cuales pueden aplicarse a la educación superior chilena, estableciendo un conjunto de indicadores para evaluarlas.

Para cada una de estas dimensiones se hace una breve descripción conceptual y se incluye en anexo una propuesta detallada con los indicadores

2.4.1. Dimensión Académica

La dimensión académica incluye las condiciones de acceso e inclusión; el proceso; los resultados y la diversidad y las necesidades educativas

En relación con la dimensión académica y particularmente con respecto a las condiciones de acceso e inclusión se puede indicar que la diversidad de necesidades educativas se vincula al enfoque inclusivo en la educación. Dicho enfoque valora la diversidad como elemento presente y enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual constituye un aporte al desarrollo humano. Sobre la base de las constataciones de la diversidad y la diferencia, el espacio educativo debería ser capaz de reconocerlas y validarlas, traduciéndola en el desarrollo de nuevas formas de enseñanza que respondan a la distintas características y necesidades de sus estudiantes llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos. Esto constituye un componente central para favorecer la realización del derecho a la educación, en tanto derecho básico de los estados modernos.

Las diferentes necesidades de los/as estudiantes, refieren no solo las barreras físicas sino también las mentales, así como los prejuicios de los/as docentes y las condiciones institucionales que son precisas de superar para ampliar las perspectivas relativas a una enseñanza universitaria de calidad. (García, Pastor y Fernández, Batanero. 2002)³⁸.

³⁷ El 34% de la matrícula en la educación superior comprende universidades del CRUCH, otro 34% a universidades privadas, un 20% a los institutos profesionales y 12% a los centros de formación técnica. Ver gráfico 3.

³⁸ García Pastor, C. y Fernández Batanero, J.M^a (2002): "Transición de estudiantes con necesidades educativas de la educación secundaria a la Universidad".

La institución educativa no puede partir del supuesto que todos los estudiantes aprenden de la misma forma, bajo las mismas condiciones y a la misma velocidad. Esto supondría pensar en una institución educativa donde se ofrezcan posibilidades sociales inclusivas, que permita generar una respuesta individualizada y personalizada a las características y necesidades educativas de sus estudiantes.

La educación superior chilena actual debería garantizar principios de igualdad y equidad, ofreciendo las mismas oportunidades educativas a todos/as sus estudiantes. Al mismo tiempo tendría que respetar las necesidades de cada estudiante y su potencial. Por lo tanto, debería tener las mismas condiciones de acceso al currículo y a su concreción en las mejores condiciones para el aprendizaje. Esto exige el desarrollo de estrategias intencionadas y sistemáticas para que los/as estudiantes completen en igualdad de condiciones los planes y programas de formación. En este contexto, valores como la no discriminación, el respeto por las diferencias individuales, la tolerancia y la resolución de conflictos, son elementos centrales. En este ambiente el concepto de diversidad implica que todos los alumnos tendrían necesidades educativas comunes, compartidas por la mayoría. Además, habría otras necesidades propias, individuales dentro de las cuales algunas pueden ser especiales.

En la literatura el concepto de necesidades educativas especiales (N.E.E.), representa una perspectiva educativa más acotada del tema de las necesidades y características diferenciadas poniendo acento principalmente en el ámbito de las discapacidades y las conductas inadaptadas, bajo un prisma normativo. Bajo esta noción, el estudiante con necesidades educativas especiales sería entendido como “aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” (artículo 73 LOGSE, España).

Se habla de las necesidades educativas especiales cuando los/as estudiantes presentan dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, o que presentan desfases por diversas causas (enfermedad o discapacidad) que necesitan, para compensar dichas dificultades, adaptaciones en los medios de acceso y/ o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. Las necesidades educativas especiales se definen a partir de la estructura organizacional y las adecuaciones en el contexto educativo, en términos de ayudas y recursos pedagógicos (materiales y humanos), así como la existencia de servicios de apoyo especial que se deben proporcionar a un alumno o alumna para facilitar su desarrollo personal, social y su proceso de aprendizaje.

En el caso de las personas con discapacidad, existen ciertas necesidades especiales que se derivan de dicha condición, al margen del contexto en el que se desenvuelven. Sin embargo, muchas dependerán de otras variables personales, educativas y sociales que constituyen estructuras de soporte. Además, en el caso de personas con discapacidad (intelectual, auditiva, visual, físico-motora), es necesario contemplar la participación y coordinación con

profesionales de diferentes disciplinas que ayuden en el desarrollo integral del estudiante.

Desde la nueva óptica de las NEE, estas son de carácter interactivo, en la medida que dependen de múltiples factores: algunos propios del estudiante (por ejemplo las discapacidades), otros asociados a sus condiciones socioambientales y culturales, y otros relacionados con las respuestas y oportunidades que se les ofrecen tanto en el contexto educativo como en el medio social.

Este nuevo enfoque significa un tránsito desde estrategias tradicionales, de tipo compensatorias o correctivas, que se ofrecen a estudiantes con dificultades en el aprendizaje, hacia un foco que se ubica en las capacidades del contexto educativo y los docentes, para propiciar estrategias pedagógicas pertinentes que respondan a las características y necesidades diferenciadas de los estudiantes.

Las tipologías de alumnos utilizadas hasta la fecha no habían logrado dar cuenta de la noción más amplia respecto de las diferencias de los estudiantes. Estas distinguen entre NEE permanentes (alumnos que requerirán permanentemente de ayudas y recursos) y NEE transitorias (ayudas y recursos educativos específicos y por un período limitado de tiempo). Al situar el foco en el espacio educativo, estas son relativas y variables, y pueden ir desde las NEE leves hasta las más significativas, que obligan a los espacios educativos a responder a un marco más amplio de necesidades de los/as estudiantes.

En esta línea cabe destacar que las dificultades de aprendizaje y de participación que experimentan los estudiantes, no solo se dan por su condición diagnóstica actual, sino también por el medio social en el cual se desenvuelven. Esto supone que la evaluación y respuesta educativa han de considerar tanto las dificultades y potencialidades del alumno como también los contextos educativos en los cuales se desenvuelve, para lograr identificar el tipo de ayuda que se entregará, y las modificaciones necesarias a realizar en su contexto social, familiar y, de esta forma, favorecer su desarrollo, aprendizaje y participación.

Respecto de las necesidades educativas especiales, algunas universidades chilenas han desarrollado experiencias puntuales para favorecer la inserción de estudiantes teniendo en cuenta algunas de las necesidades educativas diferenciadas, lo cual podría haberse vuelto una preocupación más generalizada y visibilizada a partir de los procesos de acreditación de los centros de estudio de educación superior. En términos más amplios, también se han desarrollado algunas iniciativas dirigidas al apoyo de estudiantes provenientes de establecimientos municipalizados y al fortalecimiento, bajo la forma de propedéuticos; programas preparatorios al ingreso a la universidad o nivelación de competencias iniciales.

Sin embargo estas experiencias aún no constituyen un sistema de compensación más amplia respecto de estas necesidades educativas ni existe una articulación entre las diferentes iniciativas, dependiendo hasta el momento de proyectos de apoyo y fondos de financiamiento frente a temáticas puntuales.

2.4.2. Dimensión Biosicosocial

La dimensión biosicosocial considera los aspectos cognitivos y afectivos; lo social contextual y valórico; y lo político financiero.

De lo cognitivo y lo afectivo

La equidad educativa se caracteriza por respetar una adecuada planificación, aplicación y evaluación de intervenciones socioeducativas con los estudiantes. Ella responde a los requerimientos de una formación continua, entendida esta como todas las formas de enseñanza o formación seguidas por aquellos estudiantes que se insertan en la educación formal. Con raíces en las ciencias humanistas, la equidad educativa ha evolucionado junto a la psicología y hoy día se aprecian en ellas influencias de los enfoques constructivistas y cognitivistas del aprendizaje. La equidad educativa concibe que un estudiante en situación de aprender está en igualdad de condiciones y oportunidades condicionado por factores personales cognitivos, afectivos y situacionales o de contexto en que se inserta.

Desde esta perspectiva, la equidad educativa se preocupa del contexto en que se realiza la formación, el clima predominante, las motivaciones y necesidades de los participantes, sus conocimientos previos, sus habilidades cognitivas y afectivas frente al aprendizaje, y los diversos estilos cognitivos y metacognitivos. Todos estos elementos pueden actuar favorable o desfavorablemente en una experiencia de formación. Por otra parte, en la fase de planificación hay que considerar la interacción con los pares formadores; la negociación y validación de conocimientos; la flexibilidad cognitiva y social; el reconocimiento de la dimensión individual del proceso de aprendizaje.

Las teorías de aprendizaje sociocognitivistas, con gran influencia en la educación, conciben el aprendizaje como un proceso que se articula entre dos ejes: el individual y el colectivo. Estos enfoques proponen un proceso activo y centrado en el estudiante, que se despliega en un ambiente donde puede expresar sus ideas, articular su pensamiento, desarrollar sus propias representaciones, elaborar sus estructuras cognitivas, y hacer una validación social de sus nuevos conocimientos. Desde esta conceptualización se desprenden metodologías que favorecen las representaciones múltiples de un mismo objeto para favorecer la adquisición de conocimientos complejos y facilitar la transferencia, y ofrecer un justo grado de complejidad con la ayuda, los recursos y las herramientas necesarias para que el aprendiz aborde gradualmente los aprendizajes más complejos en la diversidad.

En el caso chileno, a la fecha, ha habido algunos avances en relación a determinadas propuestas de equidad para muestreos poblacionales específicos; sin desmerecer lo cognitivo y afectivo del estudiante, tales como la estructura de microcentros para estudiantes de escuelas en recintos penales; proyectos piloto para población rural con modalidad flexible de nivelación de estudios básicos con apoyo de radio y proyecto piloto para población mapuche en modalidad flexible, con énfasis en rescate cultural y capacitación.

En este sentido, cualquier currículo debe estar enfocado para ofrecer una educación pertinente y significativa, que le proporcione al estudiante “conocimientos, habilidades y actitudes, y con “igualdad de oportunidades”. No obstante, según el último censo, alrededor de cinco millones de personas mayores de 15 años no han terminado la enseñanza media, de las cuales, tres millones viven en regiones. ¿Será lo cognitivo, lo afectivo, lo social, la pobreza, la temprana inserción al trabajo? En una revisión de las estadísticas se puede indicar que 4.2 millones de personas entre 15 años y 65 años y 1.4 millón de jóvenes entre 20 y 34 años no han completado su escolaridad (Censo 2002) y 79.000 niños/as y jóvenes (7.3% de la educación media) se retiraron del sistema regular durante el año 2005. Los datos muestran que hay una relación inversa entre el nivel de competencias y pobreza. Sin embargo, actualmente más del 50% de la población adulta alcanza solo el primer nivel de competencias de manejo en prosa (comprensión), documentos, cálculo (OECD, 2003)³⁹ y más del 80% de la población adulta está bajo el umbral mínimo deseable de competencias básicas en un alto porcentaje. Chile en cambio, posee un escaso 12.9% de competencias básicas.

El aspecto cognitivo y afectivo en la equidad educativa se asocia principalmente a una calidad de tipo “transformativa” en el aula, ya que a través de estrategias de intervenciones didácticas, es posible controlar cualitativa y cuantitativamente lo que acontece en la actividad de aprendizaje del estudiante, sus cambios y logros, conflictos, motivaciones o desmotivaciones, intereses, actitudes. Así entonces, se focaliza el mejoramiento de la calidad de la educación, a través de una política destinada a fortalecer la equidad en el planteamiento de variadas situaciones, respetando la diversidad. La situación es conocer qué competencias posee el estudiante para desarrollarla, cómo la desarrolla y qué indicadores evaluativos utiliza.

Las competencias del estudiante, significan desarrollar saberes, habilidades, actitudes y valores para su inserción en la sociedad, independiente de la disciplina que profundice.

En la educación actual, en la actividad del estudiante universitario se constata la aplicación de un cuerpo de conocimientos de experto a situaciones conocidas, con el fin de generar soluciones racionales a determinadas situaciones problemas educativas. No obstante, con los cambios ocurridos en la sociedad postindustrial cuya base es la información, se hace necesario que este estudiante responda a situaciones desconocidas, cree y reconstruya el saber, lo recontextualice en el aula, desarrolle un trabajo autónomo y lo autoevalúe de acuerdo a las necesidades de formación.

Podría suponerse que el éxito de un estudiante de educación superior –bajo una perspectiva endógena al proceso de equidad educativa, considerando componentes cognitivos y afectivos, esto es, interacción profesor-estudiante–, dependa, en gran parte, de la actividad que el profesor establece en el aula con una adecuada diversificación de actividades, planificación, desarrollo

³⁹ OECD (2003). Informe de Antecedentes del Sistema Educacional Chileno año 90. Octubre 2003, París.

y obtención de logros. Sin embargo, se sabe que existe una variedad de otros grupos de variables que intervienen y poseen una determinada incidencia exógena a este proceso (condiciones de los establecimientos educacionales, condiciones del medio escolar, entre otras). Estas últimas, de alguna manera, pueden ser controladas y poseen incidencia menor al interior del proceso.

De lo social, contextual y valórico

Al observar el fenómeno de la inequidad educativa en educación superior se puede considerar, al menos dos aspectos. Por una parte, reconocer la desigualdad social instalada estructuralmente en la sociedad chilena con los efectos que tiene en la educación superior, y por otra, revisar el concepto de educabilidad, en la medida que reconoce las condiciones para que se puedan educar los y las estudiantes.

La desigualdad en el ámbito de la educación tiene su correlato en la calidad de la educación que reciben los estudiantes según su origen socioeconómico (OCDE; 2004)⁴⁰. En el ámbito escolar se evidencia la brecha existente entre la educación de mayor calidad a la que acceden estudiantes de colegios privados en relación a la de establecimientos municipalizados donde se ubican los/las jóvenes de condición socioeconómica desfavorecida. Así, los/las niñas y jóvenes de menores ingresos obtienen una educación de baja calidad, reproduciendo la situación de exclusión de sus familias de origen, generándose una brecha educacional en términos de equidad y calidad.

Esta constatación respecto de la inequidad en el sistema educativo representa un punto de partida de exploración en orden a conocer qué ocurre en el ámbito de la educación superior? Recogiendo las preguntas de López (2002)⁴¹ en torno a la problemática sobre ¿cómo se hace efectiva la inequidad? Es decir, cuáles son las formas a través de las cuales se excluye a ciertos estudiantes de la educación en general y la educación superior, en particular. ¿Cómo se puede fijar la equidad? ¿Se puede considerar la educación como condición de la equidad o la equidad como condición de la educación? Retomando la dinámica planteada por el autor. ¿Cuál es el mínimo de equidad para que las prácticas pedagógicas sean de calidad? (López, 2002)⁴².

Dichas preguntas interpelan a diferentes niveles de decisión y acción. Por una parte, señala las condiciones materiales adecuadas para la vida de los estudiantes. Por otra, señala las formas de acción política respecto de la organización de la educación, sus instituciones y las formas de toma de decisiones y de representación, así como sus aspectos financieros y de administración. Al mismo tiempo, refiere las formas de relación y las diferencias culturales que se enfrentan en el espacio educativo. Englobaría este conjunto de elementos

⁴⁰ OECD (2004). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the Gap*. Paris: OECD.

⁴¹ López, Néstor. 2002. *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobre edad en escuelas de contextos desfavorecidos* - Documento de integración. Buenos Aires - OEA/Ministerio de Educación de la Nación.

⁴² López, Néstor. 2002. *Op. cit.*

el concepto educabilidad que, según López (López, 2004⁴³; López y Tedesco, 2002)⁴⁴, es el conjunto de condiciones materiales, sociales, culturales y emocionales necesarias para el aprendizaje

Esta definición general requiere de una operacionalización amplia, en la medida que la educabilidad exige observar el conjunto de los niveles implicados si se quiere hacer frente a la inequidad, volverlo objeto de estudio y de foco de decisión.

En términos estructurales se puede señalar el impacto en el cambio del papel del Estado hacia un rol subsidiario, que en el campo educativo fijó el escenario de ofertas y demandas educativas altamente segmentadas desde el punto de vista económico, social, cultural, político y territorial.

Por otra parte, también se observa el efecto negativo del alto nivel de aranceles que presenta Chile en el nivel de pregrado. Tal como lo señala el informe OCDE (2009)⁴⁵, este es uno de los más altos en la región y respecto de países desarrollados. Este aspecto se aborda a través de una batería de becas y subsidios que entregan los ministerios de educación y planificación, entre otros. Sin embargo, “los estudiantes de sectores de ingresos más bajos tienen menores probabilidades de graduarse y más probabilidades de tener que pagar el costo total de sus estudios” (OCDE, 2009)⁴⁶.

Asimismo, si se considera la relación existente entre oportunidades y posibilidades de éxito educativo, se han elaborado tipologías de escenarios educativos a nivel escolar. Este detalle no ha sido abordado de manera sistémica en términos de la educación superior en Chile, donde varias de las investigaciones y estrategias desarrolladas para responder a esta realidad son más bien recientes. En esto, los propios centros de estudio, así como el Ministerio de Educación a través del financiamiento de proyectos MECESUP, han fijado un foco, en el sentido de generar sistemas de aseguramiento del éxito académico de los estudiantes, abordando la deserción y las tasas de titulación, entre otros indicadores.

En este documento solo se han examinado condiciones estructurales de la inequidad, en términos socioeconómicos. Sin embargo, es preciso empezar a señalar otras condiciones, de tipo cultural, social y que participan de la inequidad a nivel universitario, menos abordadas por los estudios en Chile.

Yendo más allá de la división entre una lectura subjetivista u objetivista (Bourdieu, 1995: 18)⁴⁷ la distribución inequitativa del conocimiento, coincide con el fenómeno enunciado por Bourdieu respecto de la desigual distribución de capitales.

⁴³ López, Néstor. 2004. Educación y Equidad, algunos aportes desde la noción de educabilidad. IIPE. Buenos Aires-Argentina.

⁴⁴ López, Néstor y Tedesco, Juan Carlos (2002). en el marco del proyecto “Educación, reformas y equidad en los países de los Andes y Cono Sur”, IIPE. Buenos Aires-Argentina.

⁴⁵ OECD (2009) OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo Banco Mundial (2009). Ministerio de Educación de Chile.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Bourdieu Pierre y Wacquant LOlc J.D. (1995, ed. Español) *Respuestas por una antropología reflexiva*, Editorial Grijalbo, 1995 (pág. 18) También encontramos referencias sobre esta superación en Bourdieu, P. (1980) *Questions de sociologie*, París: Minuit.

Una de las dimensiones necesarias de reconocer dice relación con las dificultades a nivel simbólico para que la educación incorpore estrategias que consideren las diferentes formas de aprendizaje, la diversidad cultural y el cambio en el perfil de los estudiantes universitarios. En esto es preciso considerar que las diferencias no solo están asociadas al origen socioeconómico, sino también a cuestiones de orden simbólico, como es el caso de aquellos/as estudiantes que son primera generación dentro de su familia que concurre a la universidad.

A la vez, es preciso considerar las dificultades para que los estudiantes se integren en una institución de educación superior que les resulta lejana al marco escolar o familiar, o bien frente a la cual no poseen elementos que permita su apropiación de la misma. Aquí, López (2004)⁴⁸ señala la existencia de una tensión entre las tendencias universalistas e integradora de los medios de comunicación y una vasta proliferación de microculturas que refuerzan en el plano subjetivo los procesos de fragmentación y aislamiento. El cambio de sentido y orientación, así como el marco de incertidumbre existente para los jóvenes, los deja cada día con una profusión de referentes globales, pero a la vez, en lo concreto su inserción en las instituciones de educación superior les exige ciertas prácticas y ritmos de estudio, así como un tipo de relación con los docentes que no tienen mayormente incorporado.

Las condiciones de educabilidad de los y las estudiantes en la enseñanza superior, contempla una amplia gama de contextos favorables o desfavorables para la educabilidad. Algunos de ellos que han sido estudiados en el país, refieren a las condiciones de acceso como un factor determinante, donde un vínculo con la enseñanza media aparece como gravitante. Merece la atención concentrarse en la diversidad de prácticas y disposiciones frente a la enseñanza y a la educación superior, donde las condiciones externas, socioeconómicas, así como las educativas propiamente tales, aparecerían más críticas en el caso de los jóvenes de sectores populares, como ha sido el énfasis puesto por algunos programas europeos tendientes a abordar de manera orgánica estas dificultades. Sin embargo, hay otros grupos de diferencias que es preciso analizar y para eso se requiere de una categoría que permita aprehender esa dinámica social y educativa.

Lo que en un lenguaje más propio de un enfoque sociocognitivista se denominaría como incidencia exógena en el proceso educativo de los y las estudiantes, en un planteamiento bourdesiano, será visto de manera diferente en la medida que esas condiciones externas son internalizadas bajo esquemas de acciones bajo la forma del habitus (Bourdieu, 1994)⁴⁹ que refiere los esquemas de acción y significaciones presentes en las prácticas de los sujetos, y que opera en el nivel material y simbólico. Esto se relaciona no solo con las condiciones materiales existentes para asegurar que los jóvenes vayan a la escuela o a la universidad, sino también con los aspectos simbólicos que operan en muchas de las prácticas en el aula que se apoyan en las representaciones, valoraciones y predisposiciones de los actores.

⁴⁸ López, Néstor. 2004. *Op. cit.*

⁴⁹ Bourdieu, P. 1994. *Raisons Pratiques*. París-Seuil.

Frente a tal diversidad y diferenciación estructural, las instituciones educativas requieren ajustar sus procesos educativos y del conjunto de formas de organización y gestión de la institución educativa, así como las prácticas de algunos actores frente a la diversidad cultural y social de los estudiantes, y las nuevas formas de aprendizaje que requieren del despliegue de estrategias que aseguren su realización.

La comprensión del contexto de los y las estudiantes requiere de la investigación permanente de las instituciones de educación superior para conocer quiénes son los estudiantes que hoy concurren a sus aulas. La investigación es mucho más contundente en el ámbito escolar que en la educación superior. A nivel europeo, los Estados comienzan a tomar medidas orientadas a asegurar la calidad en la enseñanza superior y asegurar el éxito de los estudiantes en su educación. En algunos países, como es el caso de Bélgica, se crea como parte del sistema de educación superior un órgano destinado explícitamente a asegurar las oportunidades de los estudiantes provenientes de sectores más desfavorecidos, así como sus características étnicas y de género, bajo la noción de democratización de la enseñanza superior. Este observatorio de la enseñanza superior, creado recién el año 2008, cristaliza algunas de las preocupaciones de ciertos gobiernos que manifiestan la obligación de responder ante el marco de cambios a los que asiste el sistema educativo en su conjunto en el contexto del acuerdo de Bolonia. Asimismo cada vez se van generando estudios específicos tendientes a conocer los fenómenos y problemas que se observan en la educación superior y los aspectos que afectan una educación de calidad⁵⁰.

El despliegue de las capacidades de la institución educativa y de los docentes para leer las referencias de los estudiantes, en conjunto con un conocimiento actualizado del desarrollo del conocimiento, aparecen como una condición necesaria para la identificación de aquellas estrategias que desde la educación superior y la práctica docente, pueden contribuir a asegurar tanto el acceso como la permanencia y la graduación de los estudiantes, teniendo como referente central el aprendizaje y la inclusión con equidad en el ámbito de la educación superior.

De lo político y financiero

En el ámbito político y financiero se consideran cuatro aspectos. Esto es la participación, integración, gestión y organización y los recursos. Los indicadores de cada uno de estos aspectos se adjuntan en anexos.

III. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

El análisis realizado a las políticas públicas vigentes en la educación terciaria, refleja un proceso de estratificación socioinstitucional y desigualdad de importancia.

⁵⁰ (Observatoire Boivigny <http://www.boivignV.com/Databankr1.html>)

Para garantizar equidad en el acceso a la educación superior, se deberá avanzar hacia un sistema de admisión a la educación superior, basado realmente en el principio de igualdad de oportunidades y evitando, por ende, las ventajas asociadas a la situación socioeconómica de los alumnos.

Una de las mayores fuentes de inequidad del sistema de educación superior la constituye el actual sistema de admisión a las universidades del Consejo de Rectores el que se basa fuertemente en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y que también es utilizado por un importante número de universidades privadas. Además, la PSU posee un claro sesgo de género. Inexplicablemente, a pesar que las mujeres tienen un mejor rendimiento que los hombres en la educación secundaria, sus resultados en la PSU son inferiores.

Para asegurar equidad en los resultados, será necesario, cumplir con, a lo menos, las dos siguientes condiciones:

- Generar un sistema de financiamiento tal, que todos los estudiantes que cumplan con los requisitos básicos de ingreso a la educación superior puedan contar con los recursos para hacerlo.
- Instar a las instituciones de educación superior a generar los espacios, para que los estudiantes que no poseen las condiciones socioculturales básicas y necesarias, puedan adaptarse a la vida universitaria y asegurar así su progreso y retención. Esto pasa por una mayor flexibilidad curricular para que todos los estudiantes logren, con un mismo nivel de excelencia, las competencias establecidas en los perfiles de egreso de sus carreras, posiblemente en tiempos distintos, dependiendo de sus propias características. Todos los estudiantes universitarios deben lograr aprendizajes que les permitan desarrollar la creatividad, la capacidad para resolver problemas, el trabajo en equipo, el autoaprendizaje, el empleo de tecnologías avanzadas y la comunicación efectiva.

La gran demanda por educación superior exige responsabilidad y compromiso hacia sus estudiantes, lo cual hace evidente una política de apoyo a los alumnos/as más vulnerables, que redundará en una mayor equidad en términos de resultados educativos.

La educación superior es un factor clave para el desarrollo del país y se requiere de políticas sustentables en el tiempo, tendientes a abordar aspectos como:

- Avanzar hacia un sistema de selección en el ingreso a las instituciones más prestigiosas (que son las que poseen más postulantes que vacantes), basado realmente en el principio de igualdad de oportunidades y evitando, por ende, las ventajas asociadas a la situación socioeconómica de los alumnos.
- Generar un sistema de financiamiento tal, que todos los estudiantes que cumplan con los requisitos básicos de ingreso a la educación superior puedan contar con el financiamiento para hacerlo.
- Tener en cuenta que, como efecto de la masificación, no todos los estudiantes poseen un bagaje cultural que les facilite la vida universitaria,

por lo cual deben generarse apoyos y una reorganización de los estudios que asegure el progreso y retención de la gran mayoría, de acceso a una educación de calidad, carencias que podrían ser corregidas por cursos de nivelación que compensen las deficiencias de formación que traen los alumnos.

Promover una mayor flexibilidad curricular para mantener perfiles de salida exigentes, pero que posibilite la adaptación de los procesos según las características de cada individuo. Esto daría como resultado que distintos alumnos y alumnas podrían conseguir lo mismo, con niveles semejantes de calidad, pero en tiempos y modos de obtenerlos distintos.

- Crear redes que permitan la inserción laboral de los egresados, mediante vínculos con el sector productivo, crear bases de datos, oficinas de colaboración, observatorios de empleos.

El derecho a la educación, no solo significa acceder a ella, sino además debe ser de calidad y otorgar a cada persona, el derecho de aprender y desarrollar las múltiples capacidades y talentos que cada una posea.

IV. BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Aravena, R., Del Pino, G. y San Martín, E (2002) “Sobre la capacidad predictiva de la Prueba de Aptitud Académica”, en *Statistica et Societatis* N° 1. Facultad de Matemáticas, Departamento de Estadísticas, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Baeza, J. (2005) “Estudiantes de la educación media: Ni mejores ni peores”, en CSE, *Revista Calidad en la Educación (diciembre)*, Número 23, pp. 27-61, Santiago.
- Bronfenbrenner, M. (1973) “Equality and equity”, en *Annals*, 409 (September 1973), 5-25.
- Brunner, J. J. (2005) *Hacia una nueva política de educación superior*, en Serie En Foco Expansiva N° 45. En <http://www.expansiva.cl>
- Cancino, V. y Donoso, S. (2007) *Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior por tipo de institución*. Santiago: CSE (Mimeo).
- Clancy, P. and G. Goastellec (2007). Exploring Access and Equity in Higher Education: Policy and Performance in a Comparative Perspective, *Higher Education Quarterly*, Vol. 61, N°2, pp. 136-154.
- Cox, C. (2004) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C., Schiefelbein, E. y otros (1995) *Calidad y equidad de la educación media en Chile: Rezagos estructurales y criterios emergentes*. En CEPAL, Serie Políticas Sociales 8, LC/L923.
- Díaz, E., Himmel, E, Donoso, G., y Maltés, S. (1987) *Validez de Constructo de la Prueba de Aptitud Académica*. Santiago: Universidad de Chile, Dirección General Académica y Estudiantil; Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicerrectoría Académica.
- Espinoza, D.; González L.E. (2007). Perfil socioeconómico del estudiant-

- tado que accede a la Educación Superior en Chile (1990 -2003). Revista Estudios Pedagógicos. Vol. 33. N° 2. Santiago.
- Espinoza, O. y González, L. E (2006) “Perfil socioeconómico del estudiantado que cursa estudios de nivel superior y que accede a programas de ayuda estudiantil en Chile (1990-2003)”, en *Revista PAIOEIA* N° 41 (julio-diciembre), pp. 9-25. Concepción.
 - Espinoza, O. (2002) “The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of (In)equity in the Chilean Higher Education System (1981-1998)”. Ed. D. dissertation, School of Education, University of Pittsburgh.
 - Eyzaguirre, B. y Le Foulon, C. (2001) “La calidad de la educación chilena en cifras”, en *Estudios Públicos* 84 (Primavera), pp. 85-204.
 - Fontaine, A. (2002) “Equidad y calidad en la educación: Cinco proposiciones interrelacionadas”, en *Estudios Públicos*, N° 87 (Invierno), pp. 5-38.
 - Fundación Equitas (2007) *Políticas Públicas para la Inclusión*. Santiago: Fundación Equitas.
 - Gans, H. J. (1973) *More Equality*. New York: Pantheon Books.
 - García-Huidobro, J. E. (2006) “Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la educación superior chilena”, en Pamela Díaz Romero (Ed.) *Caminos para la inclusión en la educación superior* (pp.130-157). Santiago: Fundación Equitas.
 - Gil, F. J. (2005) *De la justicia en el acceso a las universidades*. En Cuadernos del Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, septiembre, pp.7-10. Santiago: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos.
 - González, L. E. y Espinoza, O. (1994) *Propuestas para la modernización de la educación superior chilena*. Santiago, Chile: PIIE Mirneo. En http://www.piie.cl/documentos/documento/politica_ed_superior2.pdf
 - González, P. (2006) “Perspectiva económica en las políticas de equidad e inclusión en educación superior”, en Pamela Díaz Romero (Ed.) *Caminos para la inclusión en la educación superior* (pp.159-183). Santiago: Fundación Equitas.
 - Jones-Wilson, F. C. (1986) “Equity in education: Low priority in the school reform Movement”, en *The Urban Review*, 18 (1),31-39.
 - Konvitz, M. R. (1973) “Equity in law and ethics.” En: Wiener, P. (Ed.) *Dictionary of the History of Ideas: Studies of Selected Pivotal Ideas*. New York: Charles Scribner’s Sons, Vo1.2, pp. 148-154.
 - Koucký, J.; Bartusek, A; Kovarovic J. (2008). *Inequality and Access to European Tertiary Education During Last Fifty Years*. Prague: Education Policy Centre, Charles University.
 - Larraín, C. y Zurita, S. (2006) *El nuevo sistema chileno de préstamos estudiantiles*. Documento de Trabajo N° 48. Santiago: Escuela de Negocios, Universidad Adolfo Ibáñez.
 - Larrañaga, O. (2006) “Costos y beneficios de estudiar en Centros de Formación Técnica: ¿Neutralidad de la política pública?”, en Serie *En Foco Expansiva* N° 71, pp. 1-18. En <http://www.expansiva.cl>
 - Larrañaga, O. (2002) *Elementos para una reforma del sistema de crédito*

- estudiantil en Chile*. Documento de Trabajo N° 189 (mayo). Santiago: Departamento de Economía, U. de Chile.
- Lorenzeli, M. (2005) “*Bienes o Capacidades: la polémica entre Rawls y Sen*”, en *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*, septiembre. PNUD.
 - Machin, S. (2006). Social Disadvantage and Education Experiences, OECD Social Employment and Migration Working Papers, N°32, OECD.
 - Maslov, A. (1943) “*A Theory of Human Motivation*”, en *Psychological Review* 50 (1943): 37096.
 - MIDEPLAN (2007). Casen 2006 - Educación. Santiago de Chile: Ministerio de Planificación.
 - Ocaranza, O. y Quiroz, M. (2006) “Deserción estudiantil en el pregrado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso”, en L. E. González (Editor) *Repitencia y Deserción Universitaria en América Latina* (pp. 419-426). Santiago: UNESCO/IESALC CINDA.
 - OECD (2008). Tertiary Education for the Knowledge Society, Vol. 2, Cap. 6. Paris: OECD.
 - Redondo, J. (2000) “El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: Una perspectiva crítica”, en *Revista de Sociología* N° 14, pp. 7-23. Departamento de Sociología, FACSU, Universidad de Chile. Santiago.
 - Redondo, J. (1997) “La dinámica escolar: De la diferencia a la desigualdad”, en *Revista de Psicología Vol. VI*, pp. 7-18. Departamento de Psicología, FACSU, Universidad de Chile. Santiago.
 - Redondo, J.; Descouvieres, C. y Rojas, K. (2002a) “Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos SIMCE 1994, 1998 Y 2001”.
 - Redondo, C.; Descouvieres y K. Rojas, *Equidad y Calidad de la Educación en Chile* (pp. 41-59). Vicerrectoría de Investigación, Universidad de Chile. Santiago.
 - Redondo, J.; Descouvieres, C. y Rojas, K. (2002b) “Eficacia y eficiencia en la enseñanza media chilena desde los datos PAA 1997 a 2002”.
 - Redondo, C. Descouvieres y K. Rojas, *Equidad y Calidad de la Educación en Chile* (pp. 61-72). Santiago: Vicerrectoría de Investigación, U. de Chile.
 - Rodríguez, C. (2004) Macroergonomía: Motivación al Logro y Satisfacción Laboral. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de Ergonomía. Guanajuato, México 26 al 29 de mayo de 2004.
 - Samaniego Augusto (2001) Las Universidades Públicas ¿Equidad en educación superior chilena? Editorial LOM, Santiago, Chile.
 - Samoff, J. (1996) “Which priorities and strategies for education?”, en *International Journal of Educational Development*, 16 (3), 249-271.
 - Sen, A. (1997) “Justicia: medios contra libertades”, en *Bienestar, justicia y mercado*, PaidósICE - UAB: Barcelona, pp. 109 -121.
 - Sen, A. (1992) *Inequality reexamined*. Oxford: Clarendon Press.
 - Shavity, Y.; R. Arum and A Gamoran (with G. Menahem) (Eds.) (2007). *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- UNESCO/IESALC (2008). Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias, Colombia.
- Uribe, D. (2004) “Oferta educativa y oferta de graduados de educación superior”. En Brunner, J.J. y Meller, P. (Comps.) *Oferta y demanda de profesionales y técnicos en Chile: El rol de la información pública*. (pp.131-170). Santiago: Editorial RIL.
- Uribe, D., Espinoza, O. y González, L. E. (2007a) “Probabilidades de acceso a la educación Superior en Chile: Análisis de modelos”, en *Revista de la Educación Superior* (en imprenta). ANUIES. México, D.F, México.
- Uribe, D., Espinoza, O. y González, L. E. (2007b) “Movilidad Social en Chile: El Caso del Gran Santiago Urbano”, en *Latin American Research Review* (en Revisión Comité Editorial).

ANEXO INDICADORES

INDICADORES PROPUESTOS PARA LA DIMENSIÓN ACADÉMICA

Indicadores de Acceso e Inclusión en Educación Superior

- Políticas institucionales
 - Políticas de acceso a estudiantes de diferentes etnias
 - Políticas de acceso a estudiantes con discapacidad
 - Políticas de acceso a estudiantes trabajadores/as
 - Políticas de acceso a estudiantes jefas de hogar
 - Políticas de acceso a estudiantes de centros penitenciarios
 - Políticas de acceso a estudiantes de centros hospitalarios
 - Políticas de inclusión de la diversidad cultural al interior de la institución
 - Servicios de apoyo especial para la discapacidad
 - Programas institucionales de la Universidad de apoyo al aprendizaje
 - Programas específicos de apoyo al aprendizaje al interior de las carreras
 - Adaptaciones curriculares
 - Existencia de recursos didácticos de apoyo al aprendizaje
 - Políticas de apoyo a la formación de los docentes centrada en el aprendizaje
 - Infraestructura favorable al trabajo pedagógico
- Sistemas de seguimiento de la formación de los/as estudiantes
 - Detección temprana de dificultades en el aprendizaje
 - Existencia de sistemas de validación de competencias de los/as estudiantes
 - Conocimiento de estilos de aprendizaje de los estudiantes
 - Graduación de niveles de exigencia
 - Conocimiento del perfil de los/as estudiantes
- Programación de la docencia
 - Programas de estudio con flexibilidad curricular
 - Estructura horaria
 - Destinación de ayudantías
 - Carga académica de estudiantes
 - Carga académica de docentes (tiempo destinado a la preparación de clases, evaluación, tutorías).
- Docencia en el aula
 - Estrategias pedagógicas facilitadoras del aprendizaje de los/as estudiantes
 - Participación activa de los/as estudiantes
 - Existencia de recursos diferenciados
 - Existencia de coevaluación y autoevaluación

Indicadores del Proceso

- Planes de estudio actualizados.
- Actualización de aspectos pedagógicos.
- Eficiencia Docente (innovación curricular).
- Porcentaje del plan de estudio destinado a competencias transversales.
- Grado de satisfacción sobre las condiciones de trabajo.
- Cumplimiento de actividades docentes programadas.
- Técnicas docentes adecuadas a los aprendizajes deseados.
- Porcentaje de utilización a las redes de internet.
- Aumento de las visitas a biblioteca.
- Grado de desarrollo de la autonomía.
- Forma en que los estudiantes organizan su tiempo.
- Satisfacción de necesidades.
- Grado de motivación por la carrera.
- Utilización de recursos financieros, sociales y culturales.
- Tasa de permanencia en la carrera (sobrevivencia progreso)
- Evaluación de la docencia.
- Grado de vinculación de la docencia con la investigación.
- Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezcan en el sistema.
- Coherencia entre objetivos de aprendizaje y evaluaciones.
- Movilidad estudiantil

Indicadores de Resultados y Diversidad

- Tipos de acciones para alcanzar metas equivalentes.
- Percepción sobre el cumplimiento de las aspiraciones.
- Rendimiento académico de los estudiantes (calificaciones/evaluaciones)
- Aspiración a metas u objetivos.
- Impacto de las certificaciones académicas
- Tasa de egreso de estudiantes matriculados por cohorte.
- Grado de satisfacción de los egresados y titulados respecto a su formación.
- Costo real de un titulado por carrera.
- Empleabilidad de los egresados.
- Nivel de remuneraciones.
- Número de proyectos y recursos obtenidos en convocatoria.
- Producción científica.
- Asegurar que estudiantes con iguales necesidades, capacidades y logros, obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político.

Indicadores de Necesidades Educativas

- Número de docentes capacitados que atienden la diversidad
- Existencia de una adecuada planificación, aplicación y evaluación de intervenciones socioeducativas con los estudiantes

- Planificación condicionada por factores cognitivos, afectivos y situacionales
- Atención del contexto en que se realiza la formación
- Atención de los conocimientos previos de los/as estudiantes
- Atención de diversos estilos de aprendizaje, cognitivos y metacognitivos.
- Interacción profesional entre pares
- Proceso activo y centrado en el estudiante.
- Desarrollo de competencias que facilitan la empleabilidad
- Se consideran las características e intereses de la población
- Incorporación de competencias básicas generales y transversales
- Docentes que incorporan estrategias de intervención didáctica
- Seguimiento cualitativo y cuantitativo del aprendizaje estudiantil
- Desarrollo de competencias para su inserción en la sociedad
- Actividades de reconstrucción del saber y autonomía
- Planificación y desarrollo de actividades diversas
- Currículo centrado en el aprender a aprender, autoevaluación.
- Atención a la globalización
- Diseño de proyectos de acuerdo a necesidades sociales y productivas
- Aprendizaje de habilidades y actitudes
- Índice de reprobación
- Índice de deserción
- Atención a factores vinculados con el aprendizaje
- Contenidos contextualizados
- Atención de capacidades de orden superior
- Utilización de resolución de problemas
- Búsqueda de otras soluciones a problemas
- Contenidos y objetivos por competencias

INDICADORES PROPUESTOS PARA LA DIMENSIÓN BIOSICOSOCIAL

Indicadores Dimensión Cognitiva y Afectiva

- Número de docentes capacitados que atienden la diversidad
- Existencia de una adecuada planificación, aplicación y evaluación de intervenciones socioeducativas con los estudiantes
- Planificación condicionada por factores cognitivos, afectivos y situacionales
- Atención del contexto en que se realiza la formación
- Atención de los conocimientos previos de los/as estudiantes
- Atención de diversos estilos de aprendizaje, cognitivos y metacognitivos.
- Interacción profesional entre pares
- Proceso activo y centrado en el estudiante.
- Desarrollo de competencias que facilitan la empleabilidad
- Se consideran las características e intereses de la población
- Incorporación de competencias básicas generales y transversales
- Docentes que incorporan estrategias de intervención didáctica
- Seguimiento cualitativo y cuantitativo del aprendizaje estudiantil
- Desarrollo de competencias para su inserción en la sociedad
- Actividades de reconstrucción del saber y autonomía

- Planificación y desarrollo de actividades diversas
- Currículo centrado en el aprender a aprender, autoevaluación.
- Atención a la globalización
- Diseño de proyectos de acuerdo a necesidades sociales y productivas
- Aprendizaje de habilidades y actitudes
- Índice de reprobación
- Índice de deserción
- Atención a factores vinculados con el aprendizaje
- Contenidos contextualizados
- Atención de capacidades de orden superior
- Utilización de resolución de problemas
- Búsqueda de otras soluciones a problemas
- Contenidos y objetivos por competencias

Indicadores Políticos y Financieros

- Participación:
 - Establecimiento de redes en actividades estudiantiles con otras universidades
 - Espacios de participación para la retroalimentación y/u optimización de los currículos.
 - Existencia de espacios físicos para la participación y organización estudiantil.
 - Actividades deportivas, artísticas y culturales con acceso a todos los estudiantes.
 - Existencia de programas de tutorías con docentes y/o estudiantes de cursos superiores.
- Integración:
 - Existencia de infraestructura para estudiantes con necesidades educativas especiales.
 - Existencia de programas y materiales de apoyo académico para estudiantes con necesidades educativas especiales.
 - Integración en actividades sociales (recreación, deportivas, otras) de estudiantes con necesidades educativas especiales.
 - Adaptación curricular para atender alguna necesidad educativa especial.
- Gestión y organización:
 - Distribución de recursos asistenciales de acuerdo a criterios que incorporen las necesidades propias de los estudiantes.
 - Existencia de departamentos destinados a atender a la equidad universitaria.
 - Espacios de apoyo a actividades de extensión de los estudiantes.
 - Existencia de unidades de apoyo (social, asistencial, otros) a los estudiantes.

- Recursos:
 - Existencia de programas de asistencialidad estudiantil.
 - Existencia de un sistema de becas que atiendan las necesidades financieras de los estudiantes.
 - Inversión media por estudiante.
 - Porcentaje de equipamiento tecnológico e informático.
 - Porcentaje de equipamiento suficiente para biblioteca.
 - Número de docentes por estudiantes.

EQUIDAD Y CALIDAD EN UNIVERSIDADES PARA EL SIGLO XXI

PAMELA DÍAZ-ROMERO M.*

Desde la década de los 90 Chile ha vivido una importante expansión de la matrícula en educación superior, con un aumento significativo de estudiantes y docentes. De acuerdo a la encuesta de hogares Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), la cobertura bruta¹ aumentó 22% entre 1990 y 2006, pasando de 16% a 38%.

Esta tendencia expansiva del sistema nacional es consistente con el fenómeno global de masificación en el nivel terciario: según cifras de UNESCO y la OECD, Chile estaría en una situación intermedia, junto a otros países como Argentina, Suiza y Alemania, cuyas coberturas van entre 30% y 50%, y todavía lejos del grupo más adelantado con educación superior universalizada (cobertura sobre el 75%), en el que están países tan diversos como Corea, Finlandia, Estados Unidos y Noruega.

A pesar de los avances registrados en Chile en materia de cobertura, estos no han sido suficientes para revertir la marcada estratificación de las oportunidades de acceso a este nivel educativo, fuertemente determinadas por el quintil de ingreso de procedencia: mientras más de la mitad de los estudiantes de educación media (51%) proceden de los dos primeros quintiles de ingresos, de ellos solo proviene el 24% de quienes asisten a la educación superior. La situación se invierte en los quintiles de más altos ingresos, que proporcionan solo el 29% del alumnado de secundaria y el 57% de los estudiantes de nivel superior.

A pesar de esta situación, una mirada detallada a la evolución de la cobertura da cuenta de una tendencia hacia la mayor participación de los quintiles de ingreso más pobres, donde el ritmo expansivo de la cobertura es más ace-

* Directora Ejecutiva de la Fundación Equitas.

¹ La cobertura en la CASEN es medida como tasa de asistencia bruta, esto es, incluyendo a la población fuera del grupo de edad entre 18 y 24 años que asiste a un establecimiento de educación superior.

lerado. Según datos de la CASEN, entre los años 1990 y 2006 en el quintil de más altos ingresos (V) la tasa de asistencia neta en la educación superior creció un 160% y la tasa bruta se duplicó, alcanzando un nivel próximo al punto de saturación. En el mismo periodo, la expansión de la cobertura en los demás quintiles tuvo un ritmo de crecimiento aún mayor, acentuado conforme se desciende en los grupos de ingreso: la tasa de asistencia neta en el primer quintil aumentó en 342% y la tasa bruta en 376%.

Esto es atribuible a que la universalización de la enseñanza media, sumada a la pérdida de valor del título secundario como garantía de inserción competitiva en el mercado laboral, además de la amplia y variada oferta de educación superior, que ha impulsado la participación creciente de los sectores previamente excluidos.

En marzo del año 2009 la matrícula total a nivel de pregrado superó los 800.000 alumnos, triplicando la cifra registrada en 1990, cuando el sistema de educación superior no alcanzaba los 250.000 matriculados.

Pero esta notable expansión de la matrícula tiene también una forma estratificada entre los distintos grupos socioeconómicos según tipo de institución a la que acceden: la proporción de estudiantes pertenecientes a los quintiles IV y V es considerablemente mayor entre quienes ingresan a las universidades (seis de cada diez) y mucho más acotada en la educación técnico profesional. Del total de estudiantes en Centros de Formación Técnica (CFT), un 39% pertenece a los dos primeros quintiles de ingreso, mientras que en la educación universitaria apenas el 17% proviene de esos hogares².

La mayor participación en la educación superior no universitaria de estudiantes procedentes de los quintiles más pobres se entiende porque en este segmento no enfrentan mayores barreras al ingreso (puntajes PSU); se benefician de programas de estudio más flexibles, compatibles con actividades remuneradas y; asumen aranceles que en promedio están muy por debajo de los fijados por las universidades.

Sin embargo, diversas encuestas de opinión sitúan a la educación universitaria como el principal polo de interés para los egresados de la educación media que desean continuar estudios. Así lo confirma la tasa de ocupación de las vacantes de primer año abiertas en las universidades, que supera el 95%, mientras en las entidades no universitarias bordea el 84%.

La deseabilidad se asocia al mayor prestigio de las universidades y a la mayor jerarquía del grado que otorgan³, lo que redundará en retornos económicos más altos: la tasa de retorno estimada para los egresados con título técnico de nivel superior es de 10.4%, mientras que para los profesionales universitarios es de 19.4%⁴.

² Fundación Chile: Recomendaciones para la Formación y Capacitación Técnica en Chile, Informe Final, octubre 2007

³ J.J. Brunner J., H. Courad y C. Cox. Estado, Mercado y Conocimiento: Políticas y resultados en la educación superior chilena 1960-1990. En Foro de la Educación Superior; FLACSO; 1992.

⁴ Fuente: Ministerio de Educación <http://www.futurolaboral.cl>

No sorprende entonces que el acceso de jóvenes procedentes de los grupos de menores ingresos a las universidades se concrete y aumente a pesar del carácter altamente restrictivo que las caracteriza, dados el actual modelo de admisión centrado en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y los costos de matrícula y aranceles. De hecho, los estudios de tendencias promovidos por el Consejo Superior de Educación en base a los datos de INDICES⁵ apuntan a que la masificación de la cobertura universitaria seguirá siendo alimentada por el ingreso de sectores previamente excluidos.

En efecto, los “nuevos estudiantes” que comienzan paulatinamente a poblar las aulas, no solo aportan diversidad al sistema dada su procedencia escolar y sus ingresos familiares promedio. Además de las restricciones económicas, estos jóvenes desafían a las universidades en su capacidad de incluirlos exitosamente ante su menor dotación de capital social inicial (escolaridad de los padres, disponibilidad de libros y espacios de estudio en el hogar, entre otros) y las desventajas acumuladas en la trayectoria escolar previa.

De acuerdo a un informe de la UNESCO de 2006⁶, las tasas de éxito educativo de los estudiantes universitarios varían significativamente según su puntaje en las pruebas de admisión y el tipo de establecimiento de enseñanza secundaria de procedencia, variables directamente relacionadas con el estrato socioeconómico de origen. Las universidades evidencian así escasa capacidad de igualar efectivamente las oportunidades educativas de los sectores menos favorecidos.

Consecuentemente, la entrada progresiva del nuevo estudiantado introduce tensiones en las universidades chilenas en términos de adecuación financiera, institucional, docente y de los planes y programas de estudio adaptados al nuevo y heterogéneo cuerpo estudiantil.

La gradualidad con que las universidades van asumiendo este desafío parece tener estrecha relación con que la educación superior no fue concebida como una educación universal. Por el contrario, desde su origen, la oferta universitaria estuvo dirigida a los sectores urbanos más integrados.

En particular, es en las universidades “tradicionales” –referente obligado del conjunto del sistema– donde la tradición marca propuestas institucionales, curriculares y pedagógicas que consecuentemente logran sus mejores resultados en los estudiantes urbanos de estratos medios y altos⁷.

Hoy, llamadas a erigirse como vértice fundamental para la consolidación del desarrollo económico y la inserción del país en el concierto global, las universidades chilenas se ven en la necesidad de mantener y mejorar sus estándares de calidad, equiparándolos a los de la OECD, al mismo tiempo que avanzan hacia mayores niveles de cobertura.

⁵ Consejo Superior de Educación. Boletín INDICES

⁶ Citado en el Informe de Antecedentes del Ministerio de Educación (2007) al equipo responsable del informe de la OECD y el Banco Mundial sobre la educación superior en Chile “OCDE Thematic Review of Tertiary Education: Country Background Report for Chile, disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/478236220760>; pág. 48.

⁷ Sebastián Donoso y Víctor Cancino. Caracterización Socioeconómica de los Estudiantes de Educación Superior por tipo de Institución. En Estudios y Documentos del Consejo Superior de Educación; Santiago, julio 2007.

Esto requiere cautelar que la oferta educativa se adapte a un alumnado simultáneamente más numeroso y heterogéneo, cuya diversidad de perfiles se aleja del modelo ideal prefigurado y obliga a repensar las fórmulas tradicionales con las cuales se convoca a las aulas y se logran aprendizajes significativos. En el nuevo escenario, la equidad se transforma en un requisito crítico para el aseguramiento de la calidad.

Abiertos a esta nueva realidad, tanto los últimos concursos del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior del Ministerio de Educación (MECESUP) como los del Fondo de Desarrollo Institucional (FDI) del año 2008 ilustran la forma en que el financiamiento público establece incentivos para que las universidades revisen y mejoren las condiciones académicas y de infraestructura con las que reciben a contingentes de estudiantes cada vez más numerosos y diversos. Sin embargo, el reconocimiento y el abordaje específico de esta diversidad es apenas incipiente.

De hecho, muchos de los proyectos dirigidos a mejorar los aprendizajes y aumentar la retención son concebidos como “remediales”, esto es, dirigidos a compensar los déficits por áreas de conocimiento para nivelar las competencias académicas. La mayor parte de estas estrategias no considera en su diseño la importancia de transferir además competencias para una mejor integración cultural e institucional en los centros de estudio de destino, permaneciendo al mismo tiempo en la invisibilidad el aporte que la inclusión de una mayor diversidad puede implicar para las instituciones de educación superior universitaria.

La experiencia institucional con los seleccionados por el Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford que Equitas administra en Chile y Perú ha permitido ahondar desde un enfoque distinto en los desafíos de la inclusión universitaria, aprendiendo a través de los propios alumnos y alumnas procedentes de los grupos más vulnerables qué y cómo logran mantenerse y progresar en las universidades a las que ingresan.

Tanto el conocimiento que se ha adquirido basado en evidencias como la investigación internacional, apuntan a que la retención se explicaría por una combinación de atributos personales, factores sociales y prácticas institucionales⁸.

- Entre los atributos personales, se observa que los estudiantes vulnerables que permanecen son aquellos que adquieren conciencia de las circunstancias adversas que enfrentan en su inserción, reconociendo sus límites y posibilidades y visualizando activamente las oportunidades de éxito que el sistema les ofrece.
- Respecto de los factores sociales “protectores” del contexto social e institucional en el que se insertan, se identifica como relevantes para la adaptación e integración estudiantil elementos como “el tipo y frecuencia de la interacción entre profesores y alumnos”, el compromiso que estos sienten

⁸ Canales, A. & De los Ríos, D. Retención de los Estudiantes Universitarios Vulnerables. En *Calidad en la Educación* N°30; Consejo Superior de Educación; julio 2009.

hacia y de parte de la institución y las redes y relaciones sociales con otros pares significativos que ella les provee.

- Por último, se identifica como central el rol de la familia, tanto a nivel de sus expectativas sobre el estudiante como en cuanto a la función modeladora de hábitos de estudio, definición de prioridades y desarrollo de valores relevantes para la progresión académica.

La experiencia demuestra que todos estos elementos son claves para el diseño de las estrategias de inclusión y equidad. Además de considerar las restricciones económicas y las deficiencias en el manejo de ciertos contenidos académicos que enfrentan los estudiantes que logran franquear las barreras de acceso, se requiere:

- Apoyar a los alumnos procedentes de contextos en desventaja en el desarrollo de una conciencia crítica de las barreras a enfrentar y de actitudes proactivas para contrarrestarlas.
- Favorecer el establecimiento de redes con pares afines para enfrentar colectivamente las dificultades académicas y de integración social, principalmente en los primeros años. Esto porque, para los estudiantes pobres que se constituyen en la primera generación en ingresar a la educación superior, el espacio social conformado por la universidad resulta desconocido, careciendo de grupos de referencia e ignorando sus requerimientos.
- Facilitar y promover el acceso a infraestructura y recursos de aprendizaje (bibliotecas, salas de estudio y computación), a través de programas de inducción y políticas que acerquen estos bienes y servicios a las necesidades concretas de los nuevos estudiantes (i.e.: políticas de extensión horaria), quienes en su mayoría no cuentan con espacios y equipamiento adecuado en su lugar de residencia.
- Apoyar el desarrollo de nuevos hábitos de estudio, adaptados a la mayor complejidad cognitiva a la que estarán expuestos durante la etapa terciaria. Incluso entre quienes ostentaron mejor desempeño relativo en la secundaria, las formas de aprendizaje adquiridas muchas veces no se ajustan al tipo de trabajo individual requerido por el sistema universitario.

Un diseño que aborde comprehensivamente el desafío de la inclusión da cuenta de la centralidad del rol que juega la institución receptora, más allá del establecimiento de ofertas remediales dirigidas a cerrar las brechas de conocimientos entre los estudiantes.

Pero avanzar hacia una mayor atención a la diversidad e inclusión no es solo una tarea de la institución hacia los estudiantes, sino también hacia sí misma. Todas las medidas enunciadas, incluso articuladas, resultarían por sí solas insuficientes si las universidades no abordan simultáneamente con sus cuerpos académicos y docentes las expectativas que tienen respecto de sus alumnos y la pertinencia de los contenidos curriculares y los modelos pedagógicos con los cuales trabajan.

La revisión de las prácticas y políticas institucionales bajo la luz del compromiso con la equidad es base para un reconocimiento explícito al valor que

estos nuevos estudiantes tienen para el proceso formativo del conjunto del alumnado y la propia universidad.

A partir de la experiencia acumulada en el desarrollo del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford y en la asistencia técnica en el diseño e implementación del modelo propedéutico establecido por la Universidad de Santiago de Chile en colaboración con la UNESCO, así como a las iniciativas de Pathways for Higher Education, se puede afirmar que un abordaje efectivo de los desafíos planteados por las transformaciones descritas en el sistema universitario requiere indefectiblemente incorporar medidas de acción afirmativa dirigidas a formalizar mayores garantías de equidad en la distribución de bienes sociales –en este caso la educación superior–, estableciendo a través de ellas los procedimientos necesarios para prevenir y eliminar prácticas discriminatorias no intencionadas presentes en los distintos niveles del sistema.

Esto porque al concebir las estrategias de integración del nuevo alumnado como medidas de acción afirmativa se introduce un criterio explícito de no discriminación que permite repensar al conjunto de los dispositivos discursivos, normativos e institucionales que configuran la oferta de educación universitaria ante el nuevo alumnado y la sociedad en su conjunto.

Consistentemente con los atributos identificados entre los estudiantes vulnerables que logran permanecer en la educación superior y titularse oportunamente, las universidades que aspiran a mejorar la retención y logros educativos de sus alumnos requieren desarrollar en el nivel institucional, conciencia sobre las circunstancias adversas que les imponen en su inserción y ser proactivas en el desarrollo de aquellos recursos necesarios para contrarrestarlas.

Proyectando lo planteado por Fernando Reimers⁹ para el nivel escolar, la acción afirmativa en el nivel superior se relacionaría al menos con tres objetivos:

- *Reducir la desigualdad*, entregando más a quienes más lo necesitan, ya sea por su situación económica, étnica, de género u otro tipo de discriminación. Para esto no basta con focalizar políticas, sino que estas deben tener como horizonte igualar las oportunidades educativas de los más desfavorecidos con quienes se encuentran mejor posicionados.
- *Asegurar la pertinencia en las acciones*, que deben adecuarse a la población a la que se dirigen, es decir, no basta con establecer los grupos más desfavorecidos y focalizar los recursos a ellos, deben desarrollarse estrategias adecuadas a sus características específicas, que permitan lograr los resultados esperados.
- *Promover la participación* de los grupos o comunidades destinatarios en el diseño y evaluación de las políticas que los competen, legitimando su rol de interlocutores válidos y parte activa de la solución a los problemas que los afectan, integrando por esta vía prácticas y saberes hasta ahora ajenos a aquellos que tradicionalmente han adoptado las universidades.

⁹ Reimers, Fernando. Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. En Revista Iberoamericana de Educación N°23; Ediciones OEI, mayo – agosto 2000.

Consistente con este enfoque es la evolución registrada en los instrumentos internacionales. Si en el siglo XX el debate sobre igualdad de oportunidades educativas quedaba zanjado en el Artículo 26, Párrafo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, donde se señala que “*el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos*”, en la declaración de la Conferencia Mundial Sobre la Educación Superior en el Siglo XXI se propone promover el acceso de quienes forman parte de aquellos grupos con menores posibilidades de ingresar a la educación superior (Artículo 3d):

Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones.

La cita hace referencia a experiencias y talentos específicos de los grupos previamente excluidos de la educación superior que pueden resultar relevantes para este nivel educativo, tanto como para la sociedad en su conjunto, permite integrar a las medidas pro acceso y a aquellas que buscan apoyar el proceso educativo y su finalización (como cursos de nivelación o tutorías), aquellas acciones destinadas a la renovación curricular, de las prácticas docentes y de las políticas institucionales concebidas originalmente para un estudiantado más acotado y homogéneo, de sectores urbanos integrados.

Es esta renovación, producto de una voluntad institucional explícita y abierta, la que permitiría avanzar hacia una mayor equidad y, a través de ella, hacia la efectiva igualdad de oportunidades educativas.

La experiencia directa del Programa Internacional de becas de Equitas y la evidencia internacional apuntan a que estrategias de acción afirmativa para la inclusión educativa no solo permitirían mejorar las condiciones de acceso y la retención, también contribuirían a aumentar la tasa de graduación de los estudiantes del nivel superior, que según la OCDE en Chile es del 28%, muy por debajo del 42% promedio de los países miembros.

Actualmente, la falta de estrategias integrales de inclusión no solo perjudica el acceso en igualdad de oportunidades y la retención de los estudiantes de estratos socioeconómicos más pobres y culturalmente diversos a la educación superior. También limita rol del sistema universitario como plataforma auténticamente meritocrática para la intervención en la toma de decisiones y la participación equitativa en los beneficios del desarrollo, despojándolo de su vocación como mecanismo de integración democrática y movilidad social en base al talento y no solo al privilegio.

Cabe considerar que fue justamente la apertura de las universidades norteamericanas más prestigiosas, a través de políticas inclusivas, la que posibilitó la emergencia de figuras como la del propio Barack Obama. A pesar de los cuestionamientos y las resistencias de los sectores más conservadores, la ac-

ción afirmativa permitió –por una parte– la renovación de las universidades mediante la formación de una nueva élite más diversa y por lo mismo más representativa del país real, en mejores condiciones para representar aquellos temas y consideraciones culturales, históricas y psicológicas tradicionalmente ausentes en los distintos niveles de toma de decisiones; y al mismo tiempo, favoreció una interacción más simétrica y desprejuiciada entre estamentos de la sociedad previamente marcados por el desconocimiento y la desconfianza.

El desafío de la inclusión es entonces proporcional a los beneficios que como sociedad puede reportar.

Capítulo II:
GESTIÓN DE LA EQUIDAD
EN LA UNIVERSIDAD



GESTIÓN DE LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MARIO LETELIER*
CLAUDIA OLIVA**
MARÍA JOSÉ SANDOVAL**
MARÍA ZÚÑIGA***

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio sobre la equidad en Chile, abordado desde las distintas perspectivas que se presentan en este texto, revela que establecer y respetar políticas en este ámbito implica varias dificultades significativas. Por una parte, se requiere un pronunciamiento corporativo y nacional sobre los alcances y ámbitos de la equidad. En el capítulo I, que aborda referencias conceptuales sobre equidad en la educación superior, se presenta un modelo de equidad, el cual asocia esta a los ámbitos de acceso, permanencia, logros educativos e inserción laboral de los estudiantes. En este modelo, en esencia, se postula que la equidad solo tiene sentido si se compromete hasta la fase de culminación del proceso formativo, esto es, la inserción laboral. Por otra, este compromiso conlleva esfuerzos y gastos que deben ser cuantificados y programados, y que puedan ser de dimensiones que excedan a las capacidades de algunas instituciones.

En relación al tema es conveniente tener en cuenta que en el país coexisten distintos tipos de instituciones de educación superior (IES), que tienen misiones y propósitos institucionales donde la equidad puede tener alcances diferentes. El tipo de financiamiento de las IES, entre otros factores, puede tener un efecto relevante en las políticas institucionales en equidad y en otros aspectos comparables. También juegan papeles no menores la ubicación geográfica y la oferta de carreras y programas de cada IES.

Como variable adicional en este análisis, en el capítulo IV sobre experiencias de acción afirmativa en las universidades chilenas, se señala que a igual-

* Director del Centro de Investigación y Creatividad en Educación Superior –CICES– de la Universidad de Santiago de Chile.

** Profesionales del Centro de Investigaciones en Creatividad y Educación Superior –CICES– de la Universidad de Santiago de Chile.

*** Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena, Chile.

dad de necesidades económicas, por ejemplo, en algunos casos las IES deben acoger a distintos tipos de estudiantes que tienen otras clases de necesidades por razones tales como interculturalidad, género, discapacidad y edad. Facilitar el tránsito formativo de un alumno, seriamente discapacitado en lo físico, en una carrera que implica salidas a terreno y uso de aparatos e instrumentos especializados, es distinto a hacerlo en una carrera que solo demanda lecturas e interacciones personales, ilustrativamente.

De lo anterior se desprende, como ya se anticipó, que aplicar políticas de equidad demanda esfuerzo y gastos adicionales. Esos gastos no se pueden recuperar en general con aranceles, los que son por ahora comunes para todos los estudiantes. Los resultados del presente trabajo indican que, a lo menos en el conjunto de universidades participantes, no se encuentran indicaciones de estudios de costos centrados en los alumnos como tales, sino más bien ellos se relacionan con los gastos en que incurren programas de apoyo determinados. Es posible, que estimar el gasto que implica apoyar a estudiantes de determinados tipos y con necesidades específicas a lo largo de todos sus procesos formativos, sea un trabajo por realizar para la mayoría de las IES. Sin ese antecedente es difícil proyectar políticas efectivas en equidad.

En lo que sigue se entregan algunos planteamientos y propuestas que buscan facilitar la formulación y ejecución de políticas institucionales y nacionales referidas a la equidad, sobre la base de analizar esta en una perspectiva nacional sistémica. Para este fin se consideran aquí, en especial, los siguientes referentes:

- El diagnóstico que entrega el presente estudio en relación a como gestionan en la actualidad la equidad las IES nacionales.
- Las actuales políticas nacionales en educación superior.
- Experiencias relevantes en otros países.
- Características del Sistema Nacional de Educación Superior.
- El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior establecido en la Ley 20.129¹⁰.

También se han considerado las tradiciones institucionales en gestión universitaria, las cuales es bien sabido están afectadas, en general, por inercias difíciles de vencer y por capacidades de adaptación a nuevas demandas limitadas.

Una adecuada consideración de la equidad no puede desconocer que su implementación a cabalidad requiere de subsidios y políticas nacionales coherentes. Al contrario de la calidad, la equidad no es rentable en el corto plazo y no parece realista esperar que las IES la asuman con la amplitud deseable a menos que existan las necesarias políticas y subsidios correspondientes. Estos y aquellos operan en la actualidad, pero como se plantea en este artículo, son insuficientes para impulsar un concepto de equidad global.

¹⁰ MINEDUC (2006). Ley 20.129 “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”. Santiago, Chile.

II. SÍNTEISIS DEL ESTADO DE LAS ACCIONES INSTITUCIONALES EN EQUIDAD

En esta sección se destacan algunos aspectos particularmente relevantes que han orientado el presente artículo.

Los antecedentes recopilados y analizados en este proyecto, así como fuentes complementarias, permiten aseverar que las acciones institucionales asociadas a la equidad se expresan en la existencia de programas institucionales orientados a satisfacer necesidades específicas de algunos alumnos y alumnas, y que han nacido generalmente en forma reactiva. Dichas acciones no obedecen a políticas institucionales explícitas y amplias comparables a las que en la actualidad se dan en materias tales como aseguramiento de la calidad o vinculación con el medio. Estas dos materias corresponden a políticas nacionales vigentes asociadas a calidad y pertinencia de la educación. Sin embargo, el requisito de equidad no parece haberse desarrollado en medida comparable. El modelo de equidad planteado en el capítulo I señala en lo esencial, que una gestión completa y sistemática de la equidad debería cautelar que los alumnos y alumnas más vulnerables reciban diversos apoyos institucionales que aseguren que la persona ingrese al sistema, se forme de acuerdo a las políticas educacionales docentes correspondientes, considerando logros de aprendizaje y tiempo de titulación, y se inserte en el mundo laboral y social en condiciones comparables al promedio de los estudiantes que se titulan.

Los programas en curso en las universidades analizadas, según se muestra en los capítulos II y IV, se encuentran focalizados mayoritariamente en facilitar el acceso y la retención. Las acciones de soporte se centran en lo económico, principalmente, y complementariamente en la atención de necesidades remediales de tipo académicas y biopsicosociales. El asegurar una inserción laboral oportuna y relevante no ha sido una preocupación igualmente significativa. Esto no es sorprendente si se considera que solo recientemente las universidades han emprendido acciones de vinculación con el medio de mayor envergadura. Dicha vinculación es un requisito necesario para orientar la participación de los egresados en el contexto laboral en forma intencionada y efectiva. Lo anterior resulta coherente con los antecedentes aportados por las propias universidades.

Por otra parte, las políticas nacionales en equidad no parecen tener la especificidad que tienen aquellas relativas a la calidad. Mientras, a modo de ejemplo, existe un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, creado por la Ley 20.129¹¹, no existe algo comparable en relación a la equidad. En la práctica, la acreditación de carreras, programas e instituciones se focalizan en la calidad, prestando una atención muy secundaria a las expresiones institucionales de la equidad. Las políticas nacionales se expresan, en lo esencial, en la asignación de recursos destinados a facilitar el financiamiento de los es-

¹¹ MINEDUC (2006). Ley 20.129 “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”. Santiago, Chile.

tudios, a otorgar becas de alimentación y mantenimiento, y al financiamiento de iniciativas institucionales a través de proyectos MECESUP, FDI y otros (Latorre, C., Espinoza, O. & González, L. 2008)¹².

Sin embargo, el análisis realizado en este proyecto revela que un serio compromiso con la equidad implica políticas, acciones y recursos, tanto estatales como institucionales, que aún no están bien definidos.

En lo que sigue se plantean algunas consideraciones que apuntan a abordar el problema señalado.

III. EQUIDAD EN UNA PERSPECTIVA NACIONAL SISTÉMICA

La equidad puede ser considerada, para los fines de este estudio, en dos dimensiones sociales.

El derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad, que las habilite para desempeñarse como profesionales y ciudadanos competentes y responsables, y a desarrollarse como personas.

La necesidad del país de capacitar a todos sus ciudadanos para que contribuyan al desarrollo socioeconómico y cultural de la nación utilizando al máximo sus capacidades.

En otra perspectiva, la equidad demanda recursos especiales que encarecen la formación. Un alumno o alumna que requiera de todos los aportes especiales que, en teoría, serían necesarios en su caso para lograr exitosamente el proceso formativo y su culminación en el mundo del trabajo, demandaría a la correspondiente institución un gasto, no cuantificado aquí, pero sin duda bastante superior al gasto regular. Por otra parte, ese gasto extra puede ser considerado como una inversión dado que generaría capacidades profesionales que el país aprovecharía para su beneficio. Las dos dimensiones sociales aquí asignadas a la equidad guían los planteamientos que se desarrollan a continuación.

3.1. Equidad a escala nacional

Para el análisis de la equidad en una perspectiva nacional, se hace necesario poner a esa cualidad o variable de la educación en el contexto en que ella opera, contexto que está condicionado por múltiples otras variables. En Chile, las actuales políticas de educación plantean que se debe propender a una educación con tres cualidades principales a saber:

Calidad

Logro de los aprendizajes buscados con los correspondientes estándares.

Equidad

Igualdad de oportunidades para acceder a la educación.

¹² Latorre, C., Espinoza, O. & González, Luis. (2008). "Política Pública en Educación Superior desde el punto de Vista de la Equidad: El Caso de Chile". Fundación Equitas

Pertinencia

Aprendizajes alineados con las necesidades del país.

Complementariamente se espera que se propenda a la *Articulación, Información, Transparencia y Rendición de Cuentas*¹³.

Las definiciones asociadas a cada cualidad corresponden al significado que los autores estiman que, en general, se les asigna en el país a nivel oficial e institucional.

Teóricamente esas tres cualidades deberían ser variables independientes, pues de otra manera no tiene sentido ponerlas en un mismo nivel. Sin embargo, lo anterior depende del objeto de análisis considerado. La “educación” es un concepto muy general que llevado al mundo práctico, toma cuerpo como instituciones educativas, como proceso educativo asociado a ciclos, carreras y programas, y como sistema nacional de educación, entre otras formas. El sistema nacional se compone de numerosas instituciones que entregan educación a distintos niveles, del Ministerio de Educación, y de otros organismos reguladores y de apoyo. Referirse a la calidad del sistema nacional no es lo mismo que referirse a la calidad de un programa de magíster, por ejemplo.

Los autores están conscientes de que en el presente coexisten diversas concepciones del término equidad. Por lo tanto, es relevante precisar, dentro de lo posible, dicho concepto si se aspira a hacer un aporte orientado a la formulación de políticas públicas. Los conceptos de calidad, equidad y pertinencia se traslapan con facilidad en ciertos ámbitos, lo que complica su implementación. Una razón que explica esta situación es que dichos conceptos son relativos, y si no se reconoce esa relatividad, con facilidad surgirán dificultades conceptuales.

Actualmente existe amplio consenso, tanto en el sector empresarial, como en el educativo (CINDA, 2007; Ley 20.129, 2006)¹⁴, de asociar la calidad de un producto o servicio en la medida en que este cumple con las expectativas de las partes interesadas pertinentes, y de asociar aseguramiento de la calidad a un proceso de mejoramiento continuo. Factores que relativizan la calidad dentro de esta noción, son las partes interesadas y sus correspondientes expectativas. A modo ilustrativo, si las partes interesadas son los apoderados de un colegio elitista, quienes privilegian la formación científica y el inglés, para esas partes una deficiencia relativa en formación humanista podría no ser considerada como una falla de calidad. Para otras personas que evalúen ese colegio, en contraste, dicha falencia podría parecer como una pérdida de calidad educativa. Ese colegio podría alcanzar, dentro de los términos definidos, una alta calidad sin mayor preocupación por la equidad, al restringir el acceso y permanencia a estudiantes con determinadas características sociales, acadé-

¹³ Antecedentes entregados por la Jefa de la División de Educación Superior, MINEDUC, en Encuentro de Juntas Directivas. Santiago 28 de abril de 2009.

¹⁴ CINDA (2007). “Acreditación y Dirección Estratégica para la Calidad en las Universidades”. Santiago de Chile. CINDA. MINEDUC (2006). Ley 20.129 “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior”. Santiago, Chile.

micas y financieras. Ese parece ser un caso donde calidad y equidad serían variables independientes. También la pertinencia de esa educación sería relativa y asociada a ciertos tipos de impactos sociales.

En consonancia con los objetivos de este artículo, es preciso analizar el concepto de calidad a nivel país, considerando globalmente la educación, en todos sus niveles y variedades como un servicio asociado al sistema nacional de educación. En la línea de análisis utilizada, surge el problema de especificar cuáles serían las partes interesadas en el caso país. Es fácil percatarse que son muchas y con intereses no necesariamente coincidentes. Son los apoderados de los niños y niñas que se inician en la educación formal, los jóvenes que ingresarán a las IES, el sector productivo, los políticos, el gobierno y Estado, etc. En esta perspectiva macro es preciso recurrir a referentes internacionales, es decir compararse con los sistemas educativos de otros países.

En el mundo occidental los autores no conocen casos relevantes de países que apliquen políticas educativas donde calidad, equidad y pertinencia no sean objetivos fundamentales. A este nivel, según la interpretación de los autores, aparecen complejidades conceptuales que es conveniente despejar. Parte de esas complejidades salen de la interrogante de si es o no posible tener una educación de calidad sin equidad. Algunos autores y entidades consideran que eso no es factible y han planteado modelos en los cuales la calidad de la educación es un concepto de nivel superior, que tiene varios atributos tales como eficacia, relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia, entre otros (CINDA, 2002; UNESCO)¹⁵. En esta óptica no se concibe como “bueno” o de calidad, un sistema educativo que no es equitativo. El logro de aprendizajes se asocia aquí a variables tales como relevancia y eficacia. Cabe preguntarse si en aras a no crear confusiones conceptuales es práctico asociar el concepto de calidad al sistema educativo, habida cuenta que dicho concepto tiene una clara connotación a nivel de proceso educativo. Quizás debería emplearse el concepto de “efectividad”, a nivel del sistema. La efectividad se entiende en el presente como la capacidad de lograr los objetivos perseguidos con un buen manejo de recursos.

Complementariamente, también es relevante preguntarse si puede haber equidad sin calidad y pertinencia. A estos autores parece que eso no es aceptable, en general, entendiéndose no obstante, que lograr equidad a todo nivel con similar calidad y pertinencia a la que acceden las personas con mayores recursos académicos y económicos es meta de muy largo plazo. De acuerdo a las dimensiones sociales que aquí se han asignado a la equidad, ella solo tiene sentido si conduce a una formación habilitante para la vida ciudadana y productiva, lo que implica facilitar el acceso a una educación con los debidos estándares de calidad y un adecuado alineamiento con las necesidades de la sociedad.

El estudio del cual da cuenta este libro puso en evidencia que se hace necesario consolidar una noción de equidad que sirva de base sólida para

¹⁵ CINDA (2002). “Indicadores Universitarios: Experiencias y Desafíos Internacionales”. Santiago de Chile. Sitio web de la Comisión Nacional UNESCO Chile. www.unesco.cl

proyectar políticas y acciones en este ámbito. En lo que sigue se presenta un modelo de lo que aquí se ha denominado “Ciclo Formativo” y “Ciclo de Equidad”, el cual es simplemente un ordenamiento, temporalmente direccionado, de las etapas, procesos y condicionantes que intervienen en la formación de las personas a lo largo de la vida. Es un esquema que no pretende dar cuenta de todas las variables que concurren en estos ciclos, pero que podría ser útil para contribuir a la definición de políticas nacionales. En el gráfico 1 se ilustran los ciclos indicados. En relación a ella, las etapas formativas de la persona, ordenadas a lo largo del eje temporal, incluyen una etapa inicial, que parte con el nacimiento (o antes de este) y que corresponde al período previo al ingreso a alguna institución educativa formal de carácter preescolar. Siguen a esta etapa las etapas escolares, con sus dos ciclos, la educación superior, con sus distintos niveles formativos, y la etapa laboral ampliamente entendida.

El modelo incluye la opción real que muchos egresados de educación escolar ingresen directamente al sector laboral, temporal o permanentemente.

Durante este ciclo se sabe que en la persona concurren dos procesos formativos complementarios (CICES/USACH, 2007)¹⁶. Uno es el que resulta directamente de la educación formal, y el otro es el que suma todos los procesos formativos que se dan en la familia y en el intercambio social, así como la maduración natural de la persona a lo largo de esos años. Se agrega a esto además que todas las etapas formativas, complementariamente al aporte de las instituciones educativas, están asistidas por numerosos recursos que provienen de vinculaciones con sectores culturales, deportivos, de salud, recreacionales, vocacionales y otros. Estudios contemporáneos revelan que el complemento formativo que resulta de estas vinculaciones es significativo y no puede ser descuidado en una auténtica concepción de equidad.

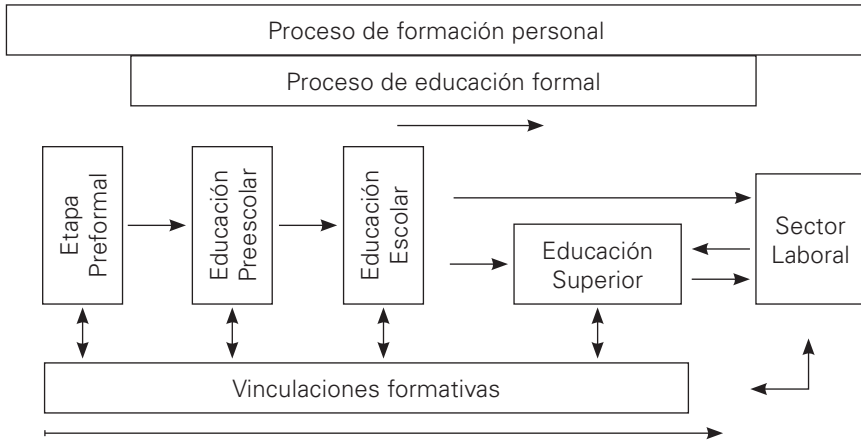
Ha parecido pertinente poner en relieve esta gama de factores concurrentes en el ciclo formativo, dado que todos ellos implican desafíos de equidad. Por ciclo de equidad, en una perspectiva de políticas públicas, se entiende aquí al conjunto concatenado de soportes que deberían recibir las personas que deben ir cumpliendo en las distintas etapas. Para los fines de este artículo es necesario simplificar el análisis, el cual se enfocará principalmente al caso de las personas que siguen el ciclo formativo completo.

En las etapas previas a la educación superior, existen en el país políticas extensivas en algunos aspectos de la equidad. Algunas de ellas son las que han determinado la obligatoriedad de la educación escolar, los sistemas de becas, la educación diferencial, así como un gran número de acciones e inversiones destinadas a mejorar la efectividad de escuelas que reciben a los alumnos más vulnerables. El análisis de esas acciones escapa a los objetivos del presente artículo.

¹⁶ CICES, (2007). “Manual de Diseño y Revisión Curricular”. Universidad de Santiago de Chile.

GRÁFICO 1

CICLO FORMATIVO Y CICLO DE EQUIDAD



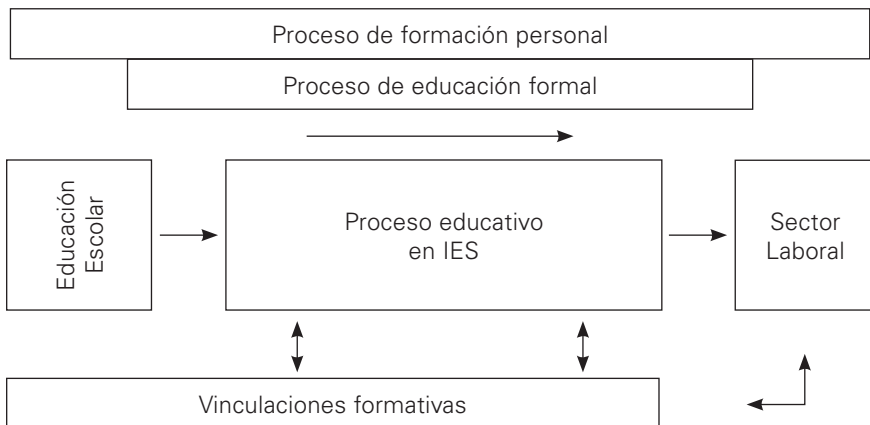
En la perspectiva de la educación superior, las políticas nacionales deben ajustarse a las características de este nivel de formación, el cual se considerará a continuación en la óptica de las IES.

3.2. Equidad a escala institucional

En relación al gráfico 1, el ciclo de equidad en las IES se ha especificado en el gráfico 2.

GRÁFICO 2

ESPECIFICACIÓN DEL CICLO DE EQUIDAD



El ciclo de equidad aquí planteado complementa el modelo utilizado en el capítulo II en algunos aspectos de contorno, sin cambiar su esencia. De acuerdo a los alcances del esquema formativo dado en el gráfico 2, las acciones institucionales en equidad deben abarcar los siguientes aspectos:

3.2.1. Interacción con el sistema escolar

Implica hacer explícitas las condiciones de entrada que las IES plantean. Estas deben ser bien especificadas y dadas a conocer al sector escolar. Como se indica en lo que sigue, esas condiciones van más allá de la especificación de puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y otros. Las IES deberán crecientemente afinar sus criterios de selección.

En una visión más exigente y comprometida, la vinculación con el sector escolar implica la responsabilidad de las IES de conocer mejor ese sector y de contar con diagnósticos pertinentes a la inserción universitaria o, en general, al nivel terciario. Como lo muestran experiencias internacionales relevantes, es posible diseñar y aplicar intervenciones en el sector escolar tendientes a mejorar las condiciones académicas de egreso de los estudiantes de ese nivel. De esta manera, ellos podrían ingresar a las IES con un mejor diagnóstico y con una menor necesidad de acciones compensatorias o remediales. En materia de políticas institucionales se requieren pronunciamientos sobre la orientación que una IES dará a su vinculación con el sector escolar. Entre las opciones más típicas se tiene:

- Publicidad-información
- Realización de estudios-diagnóstico
- Acciones de orientación motivacional de los alumnos
- Intervenciones colaborativas
- Acciones académicas preparatorias a la postulación

3.2.2. Proceso de selección y admisión

Este es un proceso que plantea una responsabilidad institucional que en forma previsible se hará crecientemente notoria a medida que aumente la postulación proveniente de los quintiles de ingreso más bajos.

Las IES, en particular las universidades, tienen la obligación de conocer las condiciones de ingreso a sus diversas carreras y programas, que aseguren una razonable probabilidad de éxito y titulación. Este requisito está implícito en los criterios de acreditación de carreras en Chile, donde las tasas de retención, egreso y titulación son utilizadas como indicadores de efectividad. Las condiciones pertinentes de ingreso incluyen variables académicas, económicas, sociales, biológicas, psicológicas y otras. En una perspectiva de equidad-calidad, las IES deben pronunciarse sobre lo que es el “perfil de ingreso” a todas las carreras y programas que ofrecen.

Los perfiles de ingreso deben especificar las capacidades, atributos y otras características que deben tener quienes ingresan para tener éxito en la correspondiente carrera o programa.

Complementariamente, las IES, particularmente en la óptica de este análisis, deben definir una política de admisión global que, como mínimo, considere los siguientes factores:

- Perfiles de ingreso a carreras y programas.
- Evaluación y diagnóstico del postulante en aspectos académicos, socioeconómicos y complementarios.
- Política de acceso de minorías.
- Cupos para diversos tipos de postulantes en cada carrera y programa.

Establecer perfiles de ingreso y cupos conduce necesariamente a realizar una evaluación de los postulantes. Usualmente, dicha evaluación se centra en lo académico y se realiza utilizando como indicadores típicos el puntaje PSU y las notas de la enseñanza media. Eventualmente para algunas carreras se aplican evaluaciones institucionales especiales. Considerando la dudosa capacidad discriminadora de esos indicadores en rangos bajos de ellos, parece deseable unirse a las prácticas de instituciones de reconocida trayectoria internacional, las que utilizan otros indicadores o antecedentes complementarios. Reconociendo particularmente que en el presente son valoradas capacidades generales, asociadas a la comunicación e interacción humana y a la proactividad, así como atributos personales tales como la motivación y diversidad de intereses, parece válido integrar algunas de esas variables en un proceso de selección. Se entiende que esta extensión del proceso selectivo conlleva esfuerzos y gastos adicionales que demandan, por lo tanto, estudios rigurosos que validen la conveniencia y capacidad predictiva de algunas variables no académicas.

En relación al acceso de minorías, ello implica un análisis no trivial respecto a las variables que esas minorías introducen. Una forma de ilustrar el problema citado es considerado en gráfico 3.

GRÁFICO 3

NECESIDADES Y CONDICIONANTES RELEVANTES A LA ADMISIÓN Y GESTIÓN DE LA EQUIDAD

		Necesidades potenciales				
		Económicas	Psicológicas	Sociales	Físicas	Ninguna
Condiciones personales	Discapacidad					
	Género					
	Interculturalidad					
	Edad					
	Ninguna					

En términos de demandas de apoyo, y el consiguiente gasto institucional, el cuadro revela que ellas van desde una demanda nula, proveniente de alumnos sin condicionantes ni necesidades, hasta aquellas demandas en que se ponen en juego múltiples factores que determinan la posibilidad de que un estudiante complete exitosamente su formación. Un caso extremo es el de una persona de edad, discapacitada y de género femenino con todas las necesidades destacadas. Esto hace ver la conveniencia de que las IES establezcan políticas de admisión responsable y amplias a priori, y no se vean obligadas a reaccionar lenta e incompetentemente frente a casos complejos de admisión respecto a los cuales no hayan establecido criterios preestablecidos que conjuen equidad y factibilidad.

3.2.3. Organización de apoyo a la gestión de la equidad

Este proyecto ha puesto de manifiesto que en la actualidad, en el país, la gestión de la equidad se expresa en criterios de asignación de beneficios y en programas especiales, los que han sido caracterizados en diversas secciones del presente texto.

En la perspectiva sistémica que este artículo busca incentivar, se aprecia la necesidad de que existan en las IES instancias formales que determinen las políticas generales de la institución en cuanto a la equidad, considerando todas las variables que sea necesario. Esa instancia, con el apoyo de otras instancias o unidades de la institución, debería contribuir a establecer y actualizar decisiones corporativas respecto a:

- *Alcances de la equidad*
Implica establecer una posición institucional sobre las dimensiones que aparecen en el gráfico 3. Esa posición se debe complementar con una definición de cupos para los casos más complejos.
- *Programas e instancias de apoyo*
De acuerdo a los alcances que cada IES asigne a su política de equidad, aparecerán los tipos de apoyo que se deben establecer, los que pueden adoptar múltiples formas, según lo ilustran los programas actualmente existentes en las universidades participantes en este proyecto.

En el capítulo II relativo al diagnóstico de los programas de equidad en las universidades que integran este libro, se analizan varias clases de programas, muchos de los cuales surgieron reactivamente para cubrir necesidades y/o problemáticas percibidas, sin necesariamente contar con un buen diagnóstico inicial. De esta manera, en algunos tipos de programas se constatan razones poco claras por las cuales las IES tomaron la decisión de generar instancias de apoyo estudiantil.

Para crear, mantener y evaluar programas de apoyo es útil tener presente un conjunto de requisitos, tales como los que utiliza la Dirección de Presu-

puestos del Ministerio de Hacienda para evaluar programas gubernamentales¹⁷. Algunos de esos requisitos son:

- Tener claramente definidos propósitos pertinentes a la equidad, a partir de un diagnóstico confiable.
- Tener una organización apropiada de respaldo.
- Disponer de un presupuesto establecido.
- Atender a un volumen significativo de alumnos dentro del universo pertinente.
- Mostrar permanencia en el tiempo (años).
- Tener eficiencia adecuada, expresada en gasto/alumno y en oportunidad de la atención.
- Demostrar eficacia en el cumplimiento de sus propósitos.
- Tener evaluación positiva de los beneficiarios y de la institución.
- Contar con sistemas de información eficaces para fines de administración, seguimiento y evaluación.
- Contar con las vinculaciones en las instancias institucionales y extrainstitucionales que fortalecen su eficacia. Esto es particularmente relevante en los casos en que varios programas deben integrarse y coordinarse para atender casos complejos.

Dentro de la “gestión de la equidad”, un requisito clave es asegurar efectivamente la retención de los alumnos, para lo cual los programas y recursos de apoyo para este fin son esenciales, pero no bastan.

Las causas de deserción son múltiples y afectan de diversas maneras a distintos tipos de alumnos (Canales & De los Ríos 2007; 2009)¹⁸. Por lo tanto, la gestión de la equidad implica disponer de capacidades institucionales para realizar estudios de seguimiento de los alumnos más vulnerables, según la política institucional de admisión. Esto permite conducir un aprendizaje institucional imprescindible para aumentar progresivamente la eficacia de las ayudas, para disminuir la deserción, y para revisar el proceso de selección y admisión.

3.2.4. Empleabilidad y educación continua

Una etapa poco desarrollada del “ciclo de equidad” dentro de las universidades analizadas es aquella que “remata” aquel, es decir, en la que los egresados se insertan al mundo laboral, ojalá en condiciones comparables tanto intra como extrainstitucionales. Idealmente ello compromete el logro de oportunidades de trabajo de relevancia profesional y de nivel en remuneración.

¹⁷ Sitio Web de la Dirección de Presupuestos. www.dipres.cl

¹⁸ Canales, A., De los Ríos, D. (2007). “Factores Explicativos de la Deserción Universitaria”. Consejo Superior de Educación.

Canales, A., De los Ríos, D. (2009). “Entendiendo la Permanencia de Estudiantes Vulnerables en el Sistema Universitario”. Consejo Superior de Educación.

nes del orden del promedio de los que logran las generaciones que egresen de una carrera determinada y de carreras similares en instituciones comparables.

Esta dimensión de la equidad, como lo demuestran los programas analizados en el presente estudio, es una de las menos desarrolladas hasta aquí. Sin embargo, es fácil entender que si ello no se cumple, se está frente a una pseudoequidad o equidad incompleta. La dimensión de empleabilidad es presumiblemente más compleja de lograr por universidades que tradicionalmente han estado desvinculadas del medio externo. Dicha vinculación, en esta perspectiva, es un factor de equidad de los más relevantes.

Las universidades, adicionalmente, deben estar atentas a proveer la educación continua que el medio demande, especialmente a sus egresados con más necesidad de apoyo para obtener grados académicos o cursar postítulos, diplomados o cursos de especialización determinados.

3.2.5. Aporte estructural a la equidad

No se debe descuidar, dentro de la visión sistémica de la equidad que aquí se busca caracterizar, que en toda IES hay aportes a esta dimensión que provienen directamente de las actividades regulares de la institución. Tanto la permanencia como la empleabilidad se favorecen cuando la docencia de pregrado se ajusta al actual modelo formativo basado en perfiles de egreso, expresados en competencias en ciertos casos (CINDA, 2009)¹⁹. Ese modelo entre otros aspectos, implica:

- Desarrollo en todos los estudiantes de una carrera de un conjunto de habilidades o competencias de carácter general y especializado que se supone han sido seleccionadas por su pertinencia laboral.
- Acercamiento temprano a la profesión a través de actividades y metodologías educativas orientadas a la resolución de problemas, estudio de casos, realización de proyectos, pasantías en empresas y otras instituciones, etc.
- Conocimiento de los estilos de trabajo imperantes en la perspectiva de la profesión y su impacto en la formación actitudinal de los estudiantes.
- Contacto temprano y continuo con los recursos físicos y de información que son propios de la profesión.
- Aumento de la motivación estudiantil debido a su acercamiento temprano y permanente a la profesión gracias al aporte de los aspectos anteriormente citados.

Los autores reconocen que la caracterización dada del modelo educativo actualmente privilegiado no se refleja necesariamente en la realidad de muchas carreras. En Chile es frecuente que, pese a los aportes significativos del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en la Educación Superior (MECESUP) y de la regulación aplicada por la Comisión Nacional

¹⁹ CINDA (2009). "Diseño Curricular Basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior". Santiago de Chile. CINDA.

de Acreditación, entre otros factores, el giro hacia el nuevo modelo educativo haya sido muy lento. Aún persisten las prácticas educativas clásicas, que para muchas carreras devienen en un alejamiento de las cinco premisas aquí asociadas al nuevo modelo. Ese alejamiento, como no es difícil de ver, implica mantener las diferencias en futuras oportunidades laborales entre los estudiantes con menos vinculaciones sociales y más distantes del mundo laboral propio de su futura profesión, y aquellos más favorecidos por razones familiares y otras.

Se debe llegar a la conclusión que la actividad curricular, realizada acorde a los nuevos patrones, constituye uno de los aportes más relevantes a la equidad, particularmente en los aspectos de permanencia e inserción laboral.

Complementariamente, otras acciones institucionales relacionadas con la formación no curricular deben ser examinadas en la misma óptica.

3.2.6. Currículo complementario y equidad

El concepto de “currículo complementario” se utiliza en algunos contextos (USACH, 2007)²⁰ para englobar ámbitos y dimensiones formativas que complementan aquellas del currículo formal. Particularmente se pueden destacar, para los fines de este trabajo, los ámbitos intrainstitucional y extrainstitucional. En el primero, el alumno o alumna puede acceder a un conjunto de experiencias que adoptan la forma de interacciones entre pares y entre alumnos y personal académico, administrativo y profesional, de participación en actividades tales como trabajo remunerado interno, acción comunitaria, ayudantías, asistencia a eventos académicos y muchos otros. Extraintstitucionalmente los estudiantes aprovechan oportunidades formativas en la ciudad y región donde realizan sus estudios (si estos son presenciales), las que se asocian a la familia, relaciones y actividades diversas de índole cultural, deportivo, recreacional y laboral, entre otras. En estudios formales realizados en el CICES, se ha encontrado que los alumnos y ex alumnos recientemente egresados, valoran este currículo complementario a la par, y a veces más, con el currículo formal.

En esta perspectiva surge un desafío a la equidad, recogido en lo que en el gráfico 1 se ha denominado “proceso de formación personal” y “vinculaciones formativas”, y que implica relacionar la calidad de la educación no solo al currículo formal, sino también a los complementos aquí señalados. En ello hay aspectos de difícil manejo por parte de las IES, en tanto otros, como ciertas vinculaciones externas, son más controlables y manejables.

Los autores consideran que una política universitaria de equidad debería tener presente, a lo menos los seis puntos anteriores, y establecer pronunciamientos explícitos sobre ellos, independientemente que razones de factibilidad y realismo puedan estrechar los límites del campo de acción.

²⁰ USACH (2007) *op. cit.*

3.3. Equidad y aseguramiento de la calidad

Una política institucional en equidad, en los términos definidos en este artículo, puede incidir significativamente en la gestión de la calidad de la institución, como ya se ha indicado. Por lo tanto, en particular las universidades, deben identificar el alcance del compromiso contraído en el ámbito de la equidad para proveer los recursos materiales y financieros, la organización y la gestión para hacer de la política una realidad. En la perspectiva que aporta la Ley 20.129²¹, una política de equidad corresponde a un propósito declarado cuyo cumplimiento debe ser demostrado. Los resultados e impactos generados deben ser evaluados y utilizados como insumos para realizar ajustes que mejoren la eficacia de la gestión de la equidad o de otros aspectos relacionados a ella. Oportunamente deberían hacer explícita su política de equidad y mostrar evidencias de su implementación. Dicha política debería ser concordante con la misión y comprometer lo que la institución es capaz de cumplir con eficacia.

El formar personas con necesidades especiales, carencias o limitaciones debería ser considerado como una oportunidad de aprendizaje institucional, la cual debería idealmente contribuir a mejorar la gestión docente en general. Debería ponerse especial énfasis en la evaluación de diversos aprendizajes acumulativos y de relevancia laboral o ciudadana. Esta es una orientación institucional (Agencia Middle States) que busca mejorar los procesos docentes a todo nivel, particularmente en la perspectiva del logro de los perfiles de egreso de las carreras y programas.

Como se ha indicado anteriormente, una verdadera equidad es aquella que conduce a una formación, o al logro de aprendizajes, razonablemente homogénea en la cohorte correspondiente. Esto solo se puede verificar evaluando aprendizajes y comparando los logros de los estudiantes apoyados con acciones de equidad con aquellos que no requirieron de dicho apoyo.

Lo antedicho refuerza la necesidad de considerar la gestión curricular y docente como el recurso, quizá más efectivo de equidad, dado que ella incide directamente en la calidad de la educación aportada a los estudiantes.

IV. PROPUESTAS GENERALES

La visión sistémica de la equidad que, en el artículo que aquí concluye se ha buscado presentar, supone está ubicada en un momento del desarrollo nacional en que, junto con tener alguna historia previa que examinar, es posible proyectarse al futuro en la perspectiva de mayores capacidades económicas y políticas que conciban no demasiado utópico el ciclo de equidad delineado. Dicho ciclo conlleva múltiples desafíos tanto para el Estado, los gobiernos y la IES.

²¹ MINEDUC (2006). *Op. cit.*

En el presente estudio se demostró que el concepto de equidad, en general, no ha sido bien definido y desarrollado tanto en las instancias gubernamentales pertinentes, como en las IES. Se ha puesto gran énfasis en la calidad de la educación, y mucho menos en la equidad. Quizá eso es natural considerando el momento que vive el país. Todo hace pensar que existe madurez política como para ponerse metas más demandantes. En lo que sigue se plantea lo que, en la visión de estos autores, deberían ser etapas necesarias para fortalecer la gestión de la equidad a escala nacional, entendiéndose que se está pensando en una escala de tiempo de quinquenios o décadas más que de años.

4.1. Definiciones nacionales

En las secciones anteriores se han destacado múltiples factores caracterizadores y condicionantes de la equidad, así como su relación con la calidad y pertinencia de la educación. En función de ese análisis y de la información nacional e internacional accesible, es necesario que, a nivel estatal, se establezcan definiciones sobre los temas que a continuación se señalan:

- Definición amplia y alcances de la equidad en Chile.
- Rol del Estado en la gestión de la equidad
- Roles de los distintos tipos de IES y de otros niveles educativos formales.
- Roles de otras entidades sociales, productivas y de apoyo.

En especial el primer punto implica un pronunciamiento sobre los ciclos de equidad de los gráficos 1 y 2. Dicho pronunciamiento puede significar ajustes en ese modelo que lo hagan más cercano a la realidad nacional.

4.2. Establecimiento de políticas y metas relacionadas con los roles del Estado, IES y otras instituciones

En este contexto es de alta relevancia que el Estado establezca prioridades y estrategias de avance apoyadas en instrumentos de políticas disponibles o creables.

Hasta aquí el Estado, a nivel de IES, se ha enfocado en asegurar el ingreso a la educación superior. Es preciso avanzar en otras prioridades que deben ser determinadas con buen juicio político. Otras prioridades relevantes (no las únicas) son la retención, la empleabilidad, la formación complementaria y las vinculaciones con el sector escolar, todas ellas estrechamente relacionadas entre sí.

La gestión de la equidad, en todos los niveles aquí destacados, demanda tanto recursos como capacidades o competencias que por ahora son escasos. La eficacia de esa gestión implica integrar conocimientos y experiencias en aspectos educativos, psicológicos, sociales, biológicos y generación y uso de recursos apropiados. En otros ámbitos, tales como la innovación curricular, rendición de cuentas, planificación y aseguramiento de la calidad, las IES han demostrado necesitar considerable tiempo para adquirir capacidades efectivas.

Ello hace pensar que en el caso de la equidad es posible se presente una situación similar. Por lo tanto, un foco de las políticas nacionales debería ser el desarrollo de las capacidades anteriormente citadas.

Roles distintivos, que es necesario considerar, son los asociados al financiamiento, ejecución, gestión y estudios.

El rol de financiamiento debería ser empleado por el Estado para orientar prioridades nacionales. Este rol también ha caído en las IES en distintas proporciones a través del financiamiento de programas y es difícil imaginar que esta situación pueda cambiar.

La gestión corresponde a los gobiernos y a las IES en sus correspondientes contextos de acción. A nivel gubernamental se requiere coordinar acciones entre diversas entidades del Estado con distintas IES. Esto sin olvidar que el ciclo de equidad completo involucra a actores múltiples asociados al sector escolar.

Las IES, por su parte, deben enfrentar actividades de gestión ya descritas anteriormente y que se relacionan con la ejecución, monitoreo y evaluación de acciones.

La realización de estudios sobre equidad debe ser de responsabilidad permanente de la IES, por las razones que se expusieron anteriormente. El Estado puede contribuir a financiar y generar macroestudios de carácter nacional relacionados, entre otros temas, con evaluación de la efectividad de las políticas nacionales en este ámbito.

4.3. Equidad y aseguramiento de la calidad

Por las razones dadas en secciones anteriores, resulta imprescindible incorporar a los procesos de acreditación institucional y de carreras conducidos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior algunos requisitos mínimos que favorezcan el desarrollo institucional en relación a la gestión de la equidad.

Dentro de la filosofía de la Ley 20.129²², esos requisitos mínimos para las universidades serían:

- Disponer de una política explícita sobre equidad para cada IES, respetándose su misión y características. Componentes necesarios para esa política se han indicado en secciones precedentes.
- Demostrar que la política se aplica a través de una organización, asignación presupuestaria, normas, recursos humanos y operacionales.
- Demostrar que se obtienen resultados e impactos definidos acorde a la política.
- Mostrar evidencias de evaluación del Ciclo de Equidad establecido por la política y de la capacidad para incorporar cambios.

²² MINEDUC (2006). *Op. cit.*



DIAGNÓSTICO DE LOS PROGRAMAS DE EQUIDAD EN LAS UNIVERSIDADES PARTICIPANTES EN EL GRUPO OPERATIVO DE CINDA

ROSARIO CARRASCO*
FABIOLA FAÚNDEZ**
ANA GUTIÉRREZ***
MARIO LETELIER****
DANIELA MATAMALA*
CLAUDIA OLIVA*
MAURICIO PONCE*****
DORIS RODES*****
ROBERTO SAEZLER*****
MARÍA JOSÉ SANDOVAL*
ANDREA VEGA*****
MARÍA ZÚÑIGA*****

I. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA

En las últimas décadas se ha generado una discusión por la calidad en la educación, a la que también se ha incorporado, para enriquecer los distintos planteamientos, el concepto de equidad. Sin embargo, ambos conceptos son difíciles de abordar, de hacer congeniar y también de distinguir, entre otros, porque la masividad de la educación, en todos los niveles, ha introducido tal heterogeneidad que dificulta la operatividad de ambos, en respuesta a las necesidades de cada uno y del conjunto de usuarios del sistema educacional.

La equidad, en su acepción más amplia y tradicional, se ha entendido como igualdad para el inicio, para la partida de un proceso, en otras palabras, igualdad de oportunidades. Un segundo elemento, de esta acepción clásica es asociar la equidad al acceso y disponibilidad de recursos. En general, se asocia la equidad con la igualdad de oportunidades, pero se suele entender esta última de manera muy restringida: habría igualdad de oportunidades cuando la

* Profesionales del Centro de Investigaciones en Creatividad y Educación Superior –CICES– de la Universidad de Santiago de Chile.

** Académica de la Unidad de Evaluación y Dirección de Pregrado de la Universidad de Talca, Chile.

*** Directora de Pregrado de la Universidad de Talca, Chile.

**** Director del Centro de Investigación y Creatividad en Educación Superior –CICES– de la Universidad de Santiago de Chile

***** Docente de la Universidad de Talca, Chile.

***** Coordinadora Acreditación de Carreras de la Universidad de Santiago de Chile.

***** Subdirector de Docencia de la Universidad de Concepción, Chile.

***** Académica del Departamento de Educación de la Universidad de La Serena, Chile

***** Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Serena, Chile

disponibilidad de recursos económicos no constituye un factor de exclusión de la educación superior (Lemaitre, M.J., 2005)¹.

Esta mirada del problema se puede reconocer en políticas gubernamentales que han dado origen, por ejemplo, al financiamiento universitario, al crédito solidario, que en parte significativa, las instituciones lo destinan a atender demandas variadas de los estudiantes pertenecientes a los quintiles de ingresos menores, en el momento de iniciar una carrera profesional. El énfasis de las políticas de equidad se ha centrado de manera preferencial, en el tema económico.

Esta orientación se mantiene y es posible observar que parte importante de las ayudas estudiantiles se destinan al pago de matrículas y de aranceles, principalmente, en el momento del ingreso a las instituciones formadoras.

Sin embargo, el apoyo económico en el ingreso al sistema no parece suficiente para permitir que un estudiante desarrolle con éxito un programa de formación por un período relativamente largo, cuatro, cinco, seis o siete años. Se deben encontrar los mecanismos para lograr que los estudiantes se mantengan en el sistema, reciban una adecuada formación y logren insertarse en la sociedad como ciudadanos responsables y competentes frente a los desafíos de la sociedad globalizada. Lo anterior con independencia del origen, condición socioeconómica, capital social y cultural y de otras desventajas con que llegan los estudiantes que ingresan a las instituciones.

En el mismo contexto la empleabilidad también debe ser incorporada en el concepto de equidad que manejan las instituciones de educación superior, dado que se asocia al encuentro de un empleo satisfactorio y productivo, a la movilidad laboral, al proceso de formación continua, en definitiva, a la adaptación al cambiante entorno de la sociedad en que deberá desenvolverse el profesional.

Las instituciones han tomado en cuenta esta realidad y han implementado programas y acciones sistemáticas de apoyo a los estudiantes durante la permanencia en el sistema, atendiendo otras necesidades, de origen académico, biopsicosociales, inserción a la vida universitaria, inserción laboral, preferentemente.

Es así como la igualdad de oportunidades aparecería asociada a una combinación de dimensiones, que surten efectos en distintos puntos de la relación entre las condiciones personales o sociales de los individuos y las oportunidades que tienen (o que no tienen) en cuanto a la educación superior. Las dimensiones que pueden constituir el concepto de igualdad de oportunidades condicionan y distinguen el tipo de acciones posibles en cada una de ellas, como lo es también el actor principal responsable de iniciar o de mantener las acciones en el tiempo.

Lo anterior obliga a que la oferta educativa se ajuste a la mayor cantidad y heterogeneidad de los alumnos que ingresan a las instituciones que ya no responden a un único perfil y a una constante revisión de su quehacer formativo de tal forma que el aseguramiento de la calidad deba ser parte del concepto de equidad.

¹ Lemaitre, M.J., 2005. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2005, Vol. 3, No. 2

Dados el espectro de enfoques y definiciones contenidas en el marco conceptual presentado en el capítulo anterior, se ha utilizado en este capítulo el modelo teórico desarrollado por Latorre y otros², concerniente a equidad e igualdad, el que considera dos ejes de análisis “por una parte los conceptos de igualdad y equidad en sus diferentes dimensiones y, por otra, los recursos (financieros, sociales y culturales) y los distintos estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, logros y resultados)”. En lo que concierne al concepto de equidad, los autores identifican tres dimensiones: equidad para iguales necesidades, equidad para capacidades iguales, equidad para igual logro.

Para efectos de este trabajo, se consideró el concepto de equidad y su relación con los recursos y los estadios del proceso educativo a partir del cual se hizo el análisis de los programas reportados por las universidades participantes.

La atención que prestan las instituciones vía programas y o acciones sistemáticas a los ámbitos antes mencionados, en este estadio de la vida universitaria, tiene impacto en los estudiantes, en tanto que, en muchos casos, suele afectar positivamente su permanencia en el sistema y sus resultados, por ejemplo, en cuanto a egresar en los tiempos relativamente cercanos a la duración prevista de los estudios. También, los efectos de estas acciones tienen gran importancia en la evaluación de la calidad de la gestión institucional y de los resultados de la misma. Se pueden observar esfuerzos por mejorar tasas de deserción, de repitencia, que suelen ser altos, en especial, en los primeros años.

II. TRABAJO DE CAMPO

2.1. Objetivos

Uno de los objetivos planteados del conjunto del trabajo expresado en esta publicación, es establecer un diagnóstico sobre las acciones de equidad e integración respecto al acceso, permanencia, rendimiento y resultados de estas a partir de las experiencias de las universidades integrantes del Grupo Operativo de universidades coordinado por CINDA (GOP).

Este estudio de casos se ha centrado en las diversas modalidades, enfoques, ámbitos y alcances que tienen las ayudas y servicios estudiantiles que se implementan para atender las demandas de los estudiantes durante su permanencia en el proceso de formación y que, dados los cambios culturales y las necesidades de las nuevas generaciones, se puede observar que si bien se requiere de ayudas económico-financieras, las acciones se han ampliado a otros ámbitos a fin de atender la diversidad de necesidades que enfrentan los jóvenes en la actualidad.

Los programas observados se han levantado por variadas razones, como por ejemplo, programas de alimentación, de movilización, de hogares, de materiales para el trabajo académico y otros gastos asociados a la subsistencia.

² Latorre C.L., González L. E., Espinoza O. (2009). *Equidad en Educación Superior. Análisis de las Políticas Públicas de la Concertación*. Fundación Equitas, Editorial Catalonia Ltda. Santiago – Chile.

En otro ámbito de preocupación de las instituciones, se implementan acciones o programas para atender las carencias culturales y/o de conocimientos previos para abordar con suficiente holgura las exigencias del currículo y de la vida universitaria, en su conjunto.

Así por ejemplo, las acciones se asocian a mejorar las competencias básicas en materias claves para la formación, tales como los programas destinados a mejorar la capacidad y comprensión en lengua materna, razonamiento matemático y cálculo. Por otro lado, se ofrecen acciones sistemáticas que abordan el campo de las competencias transversales, como es el caso de los hábitos de trabajo académico, el desarrollo de habilidades de interacción y la convivencia sociales, de emprendimiento, de autonomía, de formulación y/o revisión de proyectos de vida, entre otros.

También se reconoce la atención a problemas psicosociales que enfrentan los jóvenes y que se tornan factores de riesgo para la consecución del proyecto académico-profesional. En este sentido, existen programas de atención a problemas de salud en general, salud mental, drogas, alcoholismo, estrés, problemas vocacionales, problemas nutricionales, sexualidad, embarazo, entre otros.

En este ámbito también se reconoce, entre los programas de ayuda que ofrecen las instituciones, la atención a situaciones relacionadas con problemáticas derivadas de las responsabilidades tempranas que enfrentan los estudiantes. Por ejemplo, la existencia de jardines infantiles para los hijos de los estudiantes, con apoyo en la manutención de parte de las instituciones.

Las instituciones también han decidido apoyar y favorecer la inserción laboral de los estudiantes y para ello han desarrollado programas y/o acciones de preparación para elaborar una imagen positiva de sí mismos, competentes, definidos, al tiempo que flexibles para emprender distintos proyectos personales y o sociales de empleabilidad.

La concepción de equidad, de igualdad de oportunidades, parece complejizarse de manera intensa en el contexto social y cultural que actualmente viven los jóvenes y las instituciones.

2.2. Metodología

El trabajo de observación de los programas de equidad en las instituciones participantes se desarrolló bajo un enfoque de investigación de segundo grado. El propósito que se tuvo consistió en conocer los motivos de la existencia, alcances, montos de inversión, tiempos de desarrollo y resultados de las acciones o programas sistemáticos de atención de las necesidades de los estudiantes, desde la perspectiva de los propios actores –diseñadores y o conductores– de dichas acciones.

Cada uno de los equipos del grupo operativo (GOP) pertenecientes a las instituciones participantes debió ubicar, en sus respectivas instituciones, las unidades y/o dependencias responsables de la dirección o de la ejecución de los programas destinados a atender los distintos requerimientos o necesidades de los estudiantes. Para ello se decidió elaborar una entrevista que permitiera recoger aspectos cuantitativos y cualitativos asociados a los programas de equidad existentes. La entrevista, posteriormente, se formalizó en un formato de reporte de entrevista.

En cuanto al análisis de la información recogida, se trabajó con una metodología basada en el análisis de contenido, reteniendo el sentido absoluto y luego el sentido acordado de las descripciones de los distintos ámbitos de los programas aludidos y presentados por los entrevistados. Esto permitió clasificarlas en categorías tales como:

- **Programas de apoyo académico:** se entenderá como programas de apoyo académico a los programas remediales o de nivelación que se realizan con el fin de nivelar conocimientos, competencias, habilidades de entrada, en materias o saberes propios del área de ingreso del estudiante.
- **Programas de apoyo económico:** se refieren a ayudas económicas eventuales o permanentes, becas, préstamos u otras instancias que proporcionen recursos económicos para los estudiantes.
- **Programas de apoyo biopsicosocial:** estos programas obedecen a instancias para mejorar las condiciones sociales, culturales, psicológicas, y de salud integral que presentan los estudiantes.
- **Programas de inserción laboral:** apuntan a acciones que son realizadas para favorecer la inserción laboral de los egresados.

En cuanto a los resultados, las categorías se cuantificaron intra e interinstitucionales y se presentan en cuadros comparativos que permiten observar las acciones y los tipos de acciones de equidad en cada una y en el conjunto de las instituciones participantes.

Los programas analizados en total fueron 159, pertenecientes a trece de las catorce universidades que conforman el Grupo Operativo coordinado por CINDA.

2.3. Población

Trece sobre catorce universidades del grupo operativo de CINDA (GOP) tomaron parte del estudio, respondiendo a la consulta sobre los programas de equidad implementados en las respectivas instituciones. Se reportaron 159 programas de equidad, que conforme los marcos teóricos manejados, presentan una conceptualización amplia de equidad, en el sentido que esta contiene una serie de dimensiones, atendiendo las áreas que se privilegian. Dadas las dimensiones estos programas se clasificaron en: “apoyo académico”, “psicosocial”, “económico” e “inserción laboral”.

2.4. Instrumento de recogida de información

Se diseñó un formato de entrevista estructurada³, luego de haber hecho una búsqueda territorial, de haber identificado las instancias y responsables de los programas o acciones de equidad presentes en cada una de las instituciones participantes. El instrumento permitió consignar las variables claves rete-

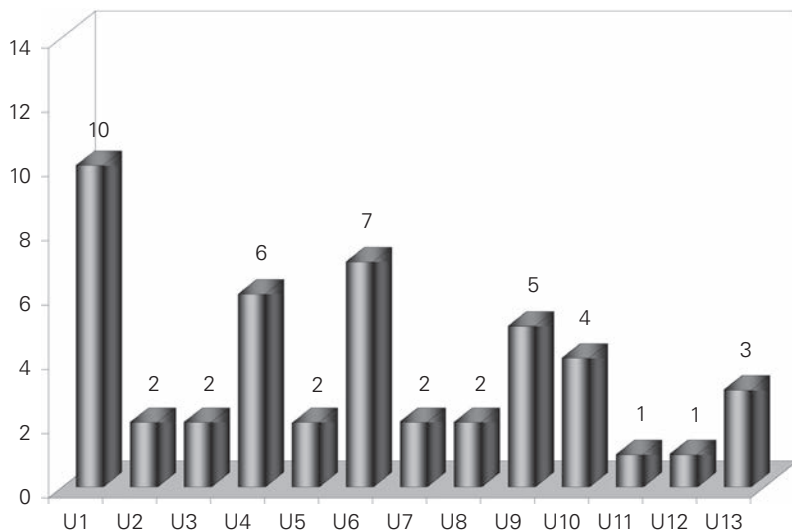
³ Se inserta el formato utilizado en el anexo 1 de este capítulo.

nidas para el estudio, a saber: año de inicio del programa, ámbito de atención, responsables del programa, evaluación e impactos, articulación con ámbitos de la gestión, financiamiento, entre otros.

III. PROGRAMAS DE APOYO ACADÉMICO: GENERALIDADES

Se recibieron cuarenta y siete programas de apoyo académico de trece de las catorce instituciones pertenecientes al Grupo Operativo de CINDA. El número de programas de apoyo académico en las trece universidades consultadas se presentan en el gráfico 1.

GRÁFICO 1
NÚMERO DE PROGRAMAS DE APOYO ACADÉMICO POR INSTITUCIONES PARTICIPANTES



Para los fines de establecer el diagnóstico, la categoría principal de los programas de equidad en el ámbito de apoyo académico se subdividió en las siguientes categorías secundarias:

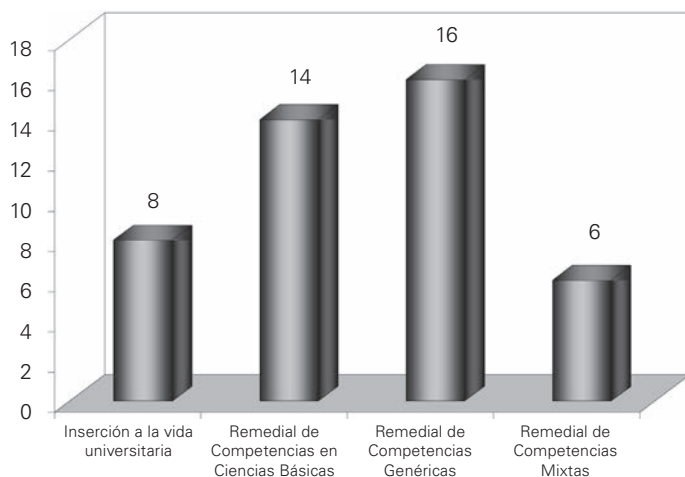
- **Inserción en la vida universitaria**, el que corresponde a programas que apoyan la familiarización del estudiante con la institución a la que ingresan, por ejemplo: presentación de los servicios, orientación espacial, conocimiento de su plan de formación, entre otros.
- **Remedial en competencias básicas**, corresponden a programas de nivelación de conocimientos en las áreas de formación básica de las distintas carreras.

- **Remedial de competencias genéricas y mixtas** corresponden a aquellos orientados a la nivelación de habilidades cognitivas, actitudinales, procedimentales que ayudan al estudiante a tener éxito durante su formación. Asimismo se diferencia con el concepto de mixtas a aquellos programas que enfatizan tanto el desarrollo de competencias genéricas como de competencias básicas.

El gráfico 2 muestra las categorías secundarias en las que fueron clasificados los cuarenta y siete programas analizados. Mayoritariamente corresponden a programas remediales de competencias genéricas (16) y programas de competencias en ciencias básicas (14) y en menor grado a programas de inserción a la vida universitaria (8); Cabe indicar que seis programas clasificados como programas de competencias mixtas se refieren a competencias genéricas utilizando como herramienta a las ciencias básicas y otros tres corresponden a programas académicos de inserción laboral, los que serán analizados en el punto 6 del presente documento.

GRÁFICO 2

NÚMERO DE PROGRAMAS DE APOYO ACADÉMICO POR CATEGORÍA SECUNDARIA

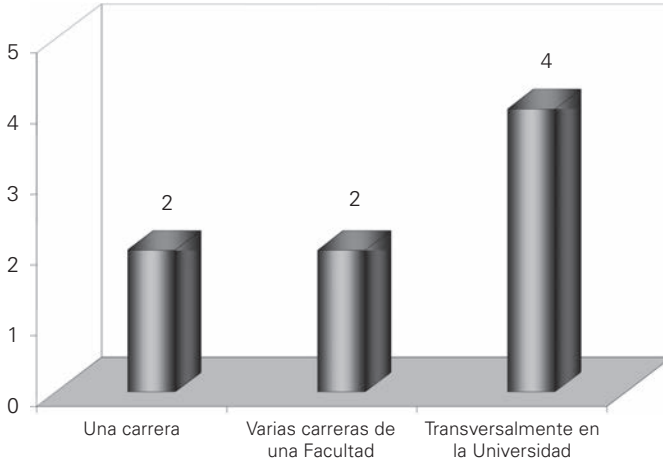


En los Programas Académicos de Inserción a la Vida Universitaria se identifica la población objetivo, es decir al grupo de estudiantes al que está dirigido el programa. El gráfico 3 distingue el número de programas ofrecidos solo a una carrera, a varias carreras en una misma facultad o si no distingue carreras o facultad y es ofrecido transversalmente a toda la universidad.

Mayoritariamente los Programas Académicos de Inserción a la Vida Universitaria se ofrecen en forma transversal a toda la universidad (4) en relación a los ofrecidos a una carrera (2) o a carreras de una misma facultad (2).

GRÁFICO 3

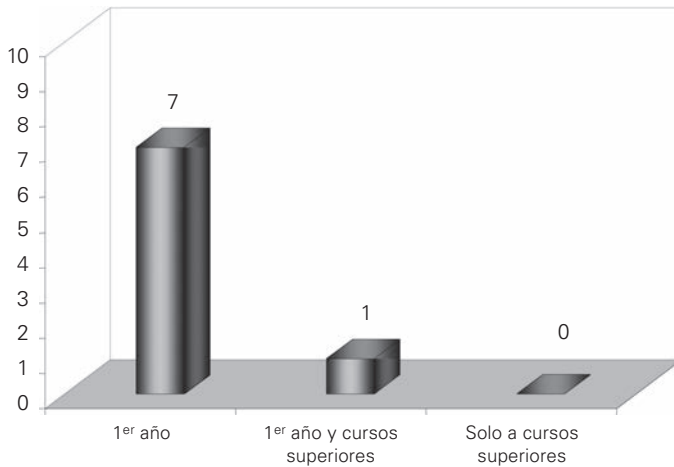
PROGRAMAS DE INSERCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA
POR POBLACIÓN OBJETIVO



El gráfico 4 diferencia el número de Programas de Inserción a la Vida Universitaria ofrecidos a nivel de primer año, primer año y cursos superiores o solo cursos superiores. Siete de los ocho programas ofrecidos se dictan a nivel de primer año.

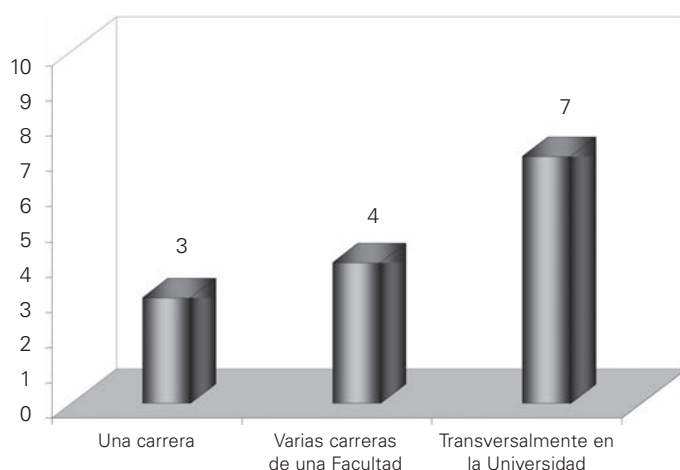
GRÁFICO 4

PROGRAMAS DE INSERCIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA POR NIVEL



En el gráfico 5 se contabilizan los Programas Remediales de Competencias Básicas ofrecidos solo a una carrera, a varias carreras en una misma facultad o transversalmente a toda la universidad. Siete de los catorce programas se ofrecen en forma transversal a toda la universidad en relación a los ofrecidos a una carrera (3) o a carreras de una misma facultad (4).

GRÁFICO 5
PROGRAMAS REMEDIALES EN COMPETENCIAS BÁSICAS
POR POBLACIÓN OBJETIVO



De igual forma y de acuerdo a la población objetivo, el gráfico 6 da cuenta de los Programas Remediales de Competencias Básicas ofrecidos a nivel de primer año, primer año y cursos superiores o solo cursos superiores. Los catorce programas ofrecidos se dictan a nivel de primer año.

En el gráfico 7, se contabilizan los Programas Remediales de Competencias Genéricas ofrecidos solo a una carrera, a varias carreras en una misma facultad o transversalmente a toda la universidad.

Mayoritariamente los Programas de Competencias Genéricas⁴ se ofrecen en forma transversal a toda la universidad (15) en relación a los ofrecidos a una carrera (3) o a carreras de una misma facultad (1).

⁴ *Programas remediales en competencias genéricas corresponden a programas de nivelación en habilidades comunicativas, de comprensión, reflexión, análisis, desarrollo del pensamiento lógico y en el manejo de las tecnologías de información y comunicación.

GRÁFICO 6

PROGRAMAS REMEDIALES EN COMPETENCIAS BÁSICAS POR NIVEL

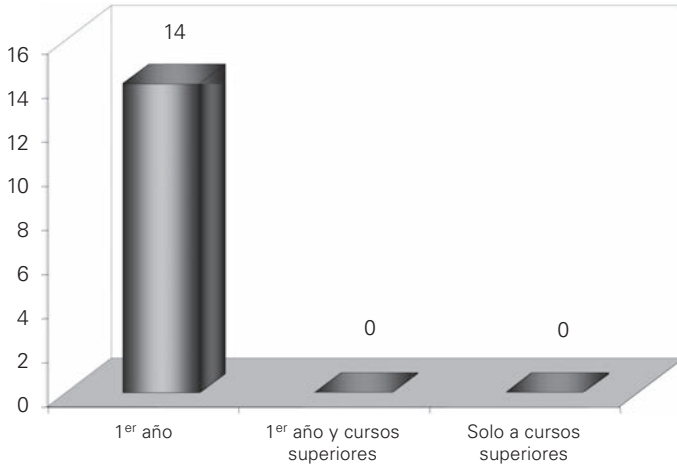
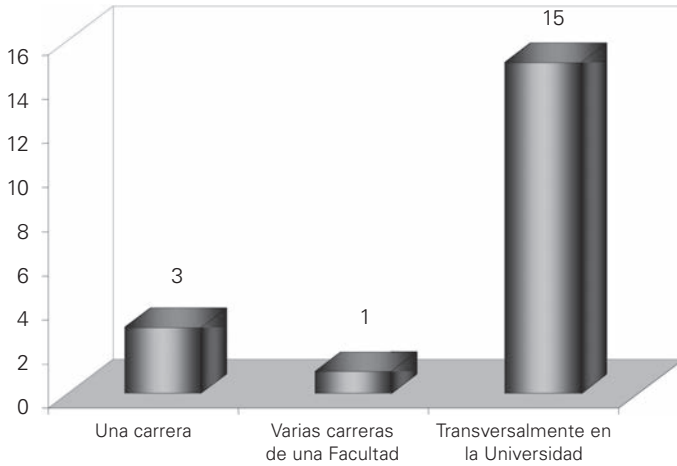


GRÁFICO 7

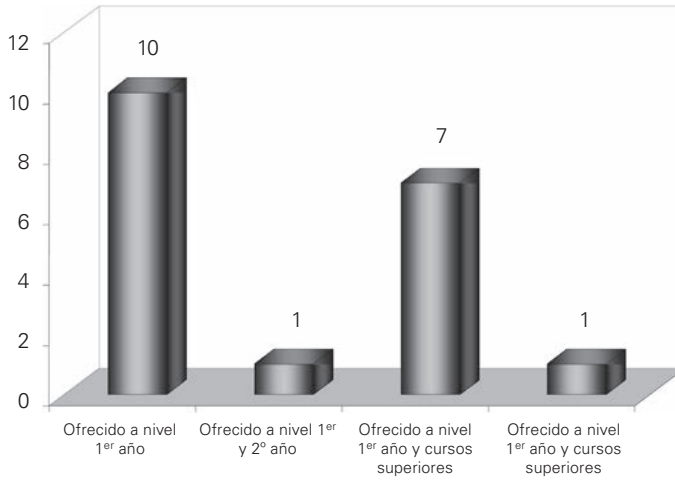
PROGRAMAS REMEDIALES EN COMPETENCIAS GENÉRICAS POR POBLACIÓN



De acuerdo a la población objetivo, el gráfico 8 da cuenta de los Programas Remediales de Competencias Genéricas ofrecidos a nivel de primer año, primer año y cursos superiores o solo cursos superiores. Diez programas se ofrecen a nivel de primer año, uno se ofrece en todo el ciclo básico (primer y segundo año), siete se ofrecen a nivel de todos los años y uno solo a cursos superiores.

GRÁFICO 8

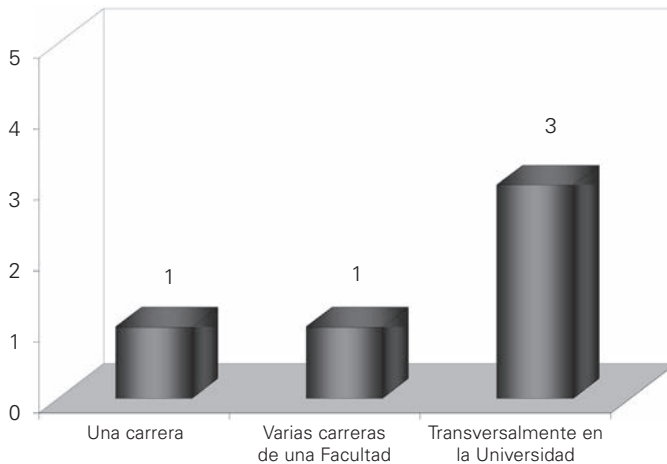
PROGRAMAS REMEDIALES EN COMPETENCIAS GENÉRICAS POR NIVEL



En el gráfico 9, se contabilizan los Programas Remediales de Competencias Mixtas ofrecidos solo a una carrera, a varias carreras en una misma facultad o transversalmente a toda la universidad. Tres se ofrecen en forma transversal, uno a nivel de una carrera y otro a nivel de varias carreras de una facultad.

GRÁFICO 9

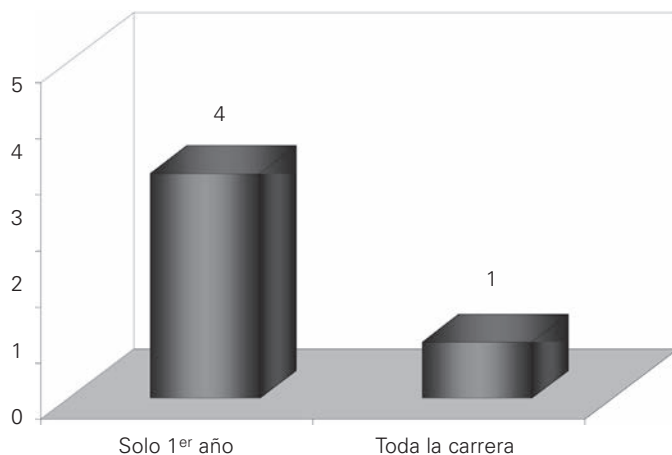
PROGRAMAS REMEDIALES EN COMPETENCIAS MIXTAS POR POBLACIÓN OBJETIVO



De acuerdo a la población objetivo, el gráfico 10 da cuenta de los Programas Remediales de Competencias Mixtas, cuatro de los cuales se ofrecen solo para primer año y uno para toda la carrera.

GRÁFICO 10

PROGRAMAS REMEDIALES DE COMPETENCIAS MIXTAS POR NIVEL



3.1. Programas remediales de inserción a la vida universitaria

A continuación se da cuenta del diagnóstico relacionado con los programas de inserción a la vida universitaria los que apoyan la familiarización del estudiante con la carrera y la institución a la que ingresan.

De las 13 universidades que entregaron información, 10 tienen programas académicos relacionados con inserción a la vida universitaria, totalizando 16. La mayoría de ellos (44%) se crearon en el año 2008. De los más antiguos, que se iniciaron en el año 2003, solo uno de ellos está actualmente vigente. Desde 2005 hasta 2008 se crearon en promedio dos programas por año. En 2009 solo fue creado un programa.

3.1.1. Razones de creación del programa

Las razones de creación de los programas se basan en mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, favorecer la inserción en la comunidad universitaria, a través de la inducción, adaptación y vinculación, para que los estudiantes conozcan el modelo educativo, los servicios estudiantiles y otros aspectos de la vida universitaria, con el fin de prever situaciones que afecten

el desarrollo del proceso enseñanza / aprendizaje. También se declara que estos buscan reducir la deserción y mejorar los rendimientos, especialmente a través de mejoras de deficiencias básicas (matemáticas, química y biología, preferentemente). También se identifica la prevención y el autocuidado. En el caso de una universidad, se señaló que el programa surge como necesidad de continuidad de uno ya existente.

Otras de las razones de su existencia están vinculadas con la identificación de conductas de entrada, especialmente en las áreas de ciencias básicas y competencias instrumentales. También se hace referencia a la proveniencia de los estudiantes, en relación a la vulnerabilidad que estos tienen, la que en muchas ocasiones se vincula con temas relacionados con aspectos vocacionales, problemas emocionales y económicos preferentemente.

3.1.2. Objetivos

En general, el principal objetivo se basa en facilitar la transición desde la enseñanza media a la vida universitaria, que permita una inserción gradual y efectiva, principalmente en el desarrollo de herramientas básicas como gestión del tiempo, comunicación efectiva, lectura comprensiva, además de nivelar en áreas que impactan negativamente la prosecución de asignaturas, especialmente en matemáticas, química y otras. Sin embargo, son variados los objetivos intermedios que se plantean en los programas, que están relacionados con brindar a los estudiantes redes de apoyo y la detección de problemas o situaciones que puedan impactar el desarrollo académico. Además, buscan que los estudiantes conozcan compañeros y profesores, reglamentos, deberes y derechos, métodos de trabajo y estudio, junto con los espacios físicos.

Por otro lado, en algunos casos la universidad se encuentra más en una etapa de diseño, con lo cual sus objetivos se orientan al diseño de la propuesta y a la confección de un perfil de riesgo de vulnerabilidad. Otros objetivos declarados dicen relación a mejorar las tasas de aprobación y retención de los estudiantes de primer año. En otros casos, no se identifican los objetivos sino que se señalan solo los medios para su logro, como talleres, actividades académicas, culturales y deportivas.

Hay instituciones que señalan como objetivo el brindar orientación a los nuevos estudiantes en áreas académicas y de futuro profesional de la carrera a la cual ingresaron. También señalan una instancia de orientación para los posibles cambios de carrera de los estudiantes. De este modo, una institución informa que uno de los objetivos del programa es que el estudiante sea capaz de formular un proyecto de vida.

3.1.3. Actividades

Existe diversidad de actividades en cada uno de los programas. Hay un programa que tiene una única actividad que dice relación con la intervención y nivelación de los estudiantes en el mes de enero. El resto de ellos tiene en promedio cuatro grandes actividades que se relacionan con evaluación de los estudiantes. El primero relacionado con las competencias de entrada o rendi-

miento académico, donde se organizan actividades vinculadas con el apoyo académico; el segundo es para entregar otras habilidades de inducción principalmente, que se traducen en encuentros con los demás estudiantes, académicos, administrativos autoridades, reconocimiento de espacios y entrega de información tanto corporativa como del programa al cual ingresaron.

Una tercera gran actividad se relaciona con las actividades vinculadas a talleres motivacionales, de habilidades sociales, de autoestima, habilidades comunicacionales, estrategias de estudio, organización del tiempo, encuentro con padres, autocuidado y charlas de profesionales destacados. La cuarta etapa se relaciona con el seguimiento, sin embargo esta etapa no está presente en la mayoría de los casos. Cuando el programa incluye orientación vocacional, también se incluye intervención psicopedagógica.

Adicionalmente, una de las instituciones señala que además de las actividades que realiza para sus estudiantes, también lleva a cabo algunas en establecimientos de enseñanza media de su región, a través de la cual buscan sensibilizar sobre la temática; incluso está la opción de desarrollar cursos de “articulación formativa”, los que pueden ser convalidados si llegan a ingresar a la universidad.

Un aspecto señalado por una institución es que se realizan reuniones con los académicos para los apoyos tutoriales y las estrategias de inducción que el programa tiene.

3.1.4. Población Objetivo

Los programas son principalmente destinados a estudiantes de primer año. Una institución señala que su programa es para todos los alumnos de la universidad, y otra que lo focaliza en los estudiantes de primer año que ingresan a otra carrera diferente a la que deseaban en las primeras opciones, a aquellos que provienen de otras provincias o regiones, liceos técnicos, consultantes de programas de salud mental, padres, madres o con necesidades educativas especiales.

La universidad que presenta un programa de continuidad, con especial énfasis a la orientación vocacional, señala claramente que este está orientado a estudiantes de segundo año en adelante.

En algunos casos, los programas se llevan a cabo con orientación especial a una facultad o carrera, con lo cual, la población objetivo está focalizada en esas instancias.

3.1.5. Resultados esperados en los estudiantes

Se observan cuatro grupos. El primero tiene que ver con el mejoramiento de las tasas de aprobación, como también una reducción de la deserción, aunque no se señala si ello es debido a una mejora en la aprobación de cursos o porque los estudiantes se cambian menos de programas, aunque obviamente, estos resultados serían producto del mejor desempeño académico.

De igual manera, se identifica como resultado el reconocimiento y uso de los espacios universitarios, servicios de apoyo, redes sociales, autoridades,

académicos y pares en la dinámica que ellos tienen al interior de las instituciones, además del modelo formativo de la institución junto al perfil profesional de la carrera.

Otro resultado espera que los estudiantes realicen un perfil crítico y realista de su propio desarrollo y proyecto futuro, donde además mejore sus competencias básicas y sentido del trabajo para el desempeño de su vida académica.

Hay una universidad que declara como resultado esperado la disminución de los “retractos” de sus matrículas.

3.1.6. Duración del programa

Las duraciones de los programas es variado. Hay universidades que señalan que los programas se mantienen durante todo el año y otras que son de duración semestral, pero la mayoría de ellas señala que son por algunos días, que van de 4 a 15 días, son llevados a cabo en diferentes esquemas (clases, talleres, actividades de inducción, entre otros), y son organizados en diferentes horarios. En una institución se señala que la duración será de dos años.

La duración de las actividades contempladas en el programa varían si estas se orientan más hacia la inducción o bien a mejorar el rendimiento académico.

No fue posible identificar con claridad si el programa se lleva a efecto en cada carrera por separado o a él concurren todas las carreras de la universidad, sin distinciones.

3.1.7. Evaluación realizada al programa

Todas las instituciones señalan evaluar el programa; las principales diferencias radican en qué es lo evaluado, momento y regularidad, como ejemplo está la mejora de alguna tasa en cuestionamiento, como rendimiento y permanencia de los estudiantes. Otro aspecto de relevancia es, si en la evaluación participan los estudiantes o bien es realizada por otra instancia exclusivamente.

En relación a los componentes que se evalúan, es posible señalar que van desde el cumplimiento de los aspectos formales de las actividades del programa, tales como horarios, participación, hasta aquellos relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes con el fin de identificar cambios en la línea base, financiamiento y difusión. Además, otro elemento importante que se identifica, que diferencia en la forma, es si las evaluaciones generan o no reportes. Entre los modos de evaluar que se indican se señalan: encuestas de satisfacción de los estudiantes, reportes de rendimientos académicos y consultas a estudiantes.

Respecto del momento de evaluación se menciona finales de semestre con el fin de identificar rendimiento académico. Fue posible observar que, en al menos una institución, se evalúa utilizando reportes de las cohortes anteriores con el fin de determinar el perfil de ingreso y las debilidades de los estudiantes.

En un caso se señala que se entregan informes sistematizados por carreras del desempeño de los estudiantes.

3.1.8. Articulación del programa

No se observa una articulación significativa y formal de los programas, pues básicamente hay una coordinación con las diferentes instancias universitarias que tienen que ver con los estudiantes, especialmente los servicios. Solo una institución indica una relación con empresas para organizar actividades con los estudiantes.

De acuerdo a lo señalado, las articulaciones se realizan con instancias internas de la propia universidad e incluso de la misma instancia, destacando la Dirección de Asuntos Estudiantiles dado que esta entidad coordina una serie de servicios estudiantiles. Además se señalan reuniones a nivel de coordinación en la escuela o entre escuelas de una misma facultad y los encargados de los programas.

Cuando el programa involucra otras instancias de la universidad para su realización, se señalan por ejemplo coordinaciones con biblioteca, o si es fuera de ella, hay ejemplos con empresas regionales.

En un único caso, debido a que es la continuación de un programa, existe articulación con este. Otra institución señala que a partir de este se ha generado a un proyecto de investigación.

3.2. Programas remediales en competencias básicas

De los reportes de Programas de Apoyo Académico enviados por las instituciones, 14 correspondían a lo que se categorizó como acciones remediales en competencias básicas, los que implican programas de nivelación de conocimientos esenciales en las áreas de formación básica de las distintas carreras. Estos programas se analizaron considerando todos los criterios de: razones de creación, objetivos, actividades, población determinada, resultados esperados, duración del programa, evaluación y articulación con otros programas.

3.2.1. Razones de creación del programa

En cuanto a las razones que llevaron a las instituciones de educación superior a crear estos programas, la mayor parte de ellos lo hizo debido a la falta de competencias y conocimientos mínimos con que llegaban los estudiantes a enfrentar los cursos iniciales de Matemática, Física, Química, Álgebra, Geometría, lo que incidiría en las altas tasas de reprobación o deserción presentadas por los alumnos de primer año. Una institución reportó la necesidad de alinearse a lo establecido en el nuevo reglamento respecto de evaluación/intervención para aquellos que no alcancen los mínimos esperados.

3.2.2. Objetivos

Los objetivos declarados mayoritariamente por las instituciones, se orientan hacia nivelar las competencias básicas requeridas en las áreas menciona-

das y reforzar los contenidos y herramientas necesarias para el aprendizaje de Matemática, Física, Química, Álgebra y Geometría, en los estudiantes que ingresan a primer año de algunas carreras o facultades.

Se pretende también apoyar el desarrollo del pensamiento lógico y la capacidad de enfrentar problemas. El objetivo final sería disminuir la reprobación y contribuir a la retención de los estudiantes.

3.2.3. Actividades

En relación a las actividades realizadas, como programa en sí o parte de ellos, la más mencionada es la realización de una prueba de diagnóstico, a partir de la cual se realizan actividades variadas como: nivelación sistemática, talleres, ayudantías, reforzamiento, tutorías. En algunos casos la actividad corresponde a un curso introductorio, a asignaturas previas al curso formal o a asignaturas intervenidas con las actividades de apoyo.

3.2.4. Población objetivo

Los programas están destinados mayoritariamente a estudiantes de primer año de Ciencias, Ingeniería y similares con rendimiento deficitario en la prueba de diagnóstico de Matemática y Química. En otros casos están dirigidos a todos los estudiantes de la carrera que tengan estas asignaturas en su plan de formación y en un caso a los alumnos de algunas carreras con un uso menor de la Matemática, como Auditoría, Biología, Biología Marina e Ingeniería Forestal.

3.2.5. Resultados esperados

En cuanto a los resultados esperados, en general la expectativa es que los estudiantes mejoren su aprendizaje y rendimiento académico a través de la adquisición de conocimientos básicos, del mejoramiento de hábitos de estudio. También se prevé que avancen en el desarrollo del pensamiento lógico y finalmente, mejorar los índices de repitencia y deserción en los estudiantes de estos cursos de primer año.

3.2.6. Duración del programa

La duración de los programas es muy heterogénea. Va desde algunas horas semanales durante el semestre o año, dos semanas iniciales previas al año académico en carácter intensivo, un mes dentro del semestre o año, curso semestral previo a los cursos formales, dos semanas una vez finalizado el curso formal, etc.

3.2.7. Evaluación realizada al programa

En lo referido a evaluación de los programas mismos, los reportes indican que se realiza evaluación por parte de los docentes para orientar los talleres;

evaluación del rendimiento académico de los que participan; se comparan los porcentajes de reprobación antes y después del programa; en un caso hay una encuesta de percepción y tres instituciones reportan que aún no se han realizado evaluaciones al programa.

3.2.8. Articulación del programa

Desde la perspectiva de la posible articulación con otros programas, la mayoría declara no articularse con otros; hay dos que manifiestan intenciones de vinculación con proyectos futuros. En el caso de los programas-asignaturas, se conectan con los cursos formales que continúan en el plan de formación. En algunos casos hay intercambio de experiencias entre programas que han servido de base para desarrollar estrategias para facilitar la inserción de los estudiantes que ingresan.

En cuanto al inicio de este tipo de actividades, el primer programa remedial en Ciencias Básicas se inició el año 2002, al que se agregó un segundo el año 2003. Entre el 2006 y el 2008 se agregan 10 nuevos programas y el 2009 se agregan otros dos.

Se aprecia que la sistematización de la preocupación por el bajo nivel de formación en ciencias básicas de los estudiantes que ingresan a los primeros años, traducida en actividades remediales formales, se inició a comienzos de la década, luego de muchos años de atender las necesidades socioeconómicas que presentaban los estudiantes que llegaban a la educación superior. Estas actividades se incrementaron entre el 2006 y el 2008, fechas coincidentes con el inicio de cambios curriculares en algunas instituciones y con un incremento de la preocupación por mejorar la retención de los estudiantes de primer año.

3.3. Programas remediales en competencias genéricas y mixtas

En los programas remediales en competencias genéricas y mixtas, se han incluido todos aquellos programas que dentro de la exploración realizada reconocían estar orientados a apoyar el desarrollo en los estudiantes de competencias transversales a las carreras y que, básicamente, se centran en desempeños demandados a los estudiantes que en los sistemas tradicionales se visualizaban como parte integral del plan de formación de una carrera. Por ejemplo, desempeñarse efectivamente al trabajar colaborativamente con otros; comunicarse por escrito y verbalmente de manera adecuada; aplicar en el análisis de problemas propios de su área disciplinar, pensamiento crítico que permita analizar el problema y buscar estrategias de solución.

Adicionalmente se analizaron también en esta área programas que combinan en un solo programa tanto competencias requeridas como genéricas, como aquellas reconocidas como básicas (en el sentido disciplinar).

3.3.1. Razones de creación del programa

Del análisis realizado se desprende que es común la preocupación existente en la actualidad en las universidades exploradas, por apoyar que los

estudiantes desarrollen tempranamente sus capacidades para enfrentar adecuadamente los desafíos de la vida académica, principalmente en ámbitos que se han relevado como esenciales. Así entonces, la mayoría de las instituciones analizadas han incorporado de la mano de cambios curriculares, talleres o tutorías ligados a apoyar el desarrollo de capacidades de autoaprendizaje, de comunicarse y trabajar en equipo adecuadamente, así como también se aprecia un fuerte énfasis en incentivar el desarrollo temprano de competencias que han sido reconocidas como un “sello institucional” vinculadas a áreas como: ciudadanía, emprendimiento, responsabilidad social.

Llama poderosamente la atención que otra de las causas que las instituciones reconocen como mayormente incidentes en su decisión de crear este tipo de programas, alude a la baja confianza que se hace sobre la preparación que en estas áreas puedan traer los estudiantes desde su ámbito de formación previa (educación secundaria). En este sentido, también se aprecia que incrementalmente las instituciones están incorporando evaluaciones diagnósticas en dimensiones no testeadas en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), para contar con información respecto del estado en que ingresan los estudiantes. En varios de los programas revisados, estas evaluaciones son la antesala del programa implementado.

Otra razón esgrimida para la creación de estos programas se relaciona con evitar la deserción provocada por problemas de vulnerabilidad emocional, económica, vocacional que inciden en el rendimiento académico, que se produce en distintos estadios de la ruta formativa del estudiante. Claramente esta razón puede ser inmediatamente relacionada con las demandas a nivel país hacia las universidades en el sentido de hacerse cargo de generar e implementar estrategias que posibiliten que la mayor cantidad de estudiantes que ingresa a una carrera se mantenga y la culmine con éxito.

Una consecuencia positiva directa que se espera de la intervención planteada desde reforzar el desarrollo de competencias genéricas, apunta a facilitar la aprobación de asignaturas de primer año correspondientes a las ciencias básicas o ciencias humanas que habitualmente son reconocidas como “coladero”.

3.3.2. Objetivos

Se detectó que los objetivos que explicitan las instituciones perseguir con este tipo de programas pueden sintetizarse en:

- Mejorar el rendimiento académico de estudiantes que ingresan a primer año (estilos de aprendizaje, metacognición, gestión del tiempo, desarrollo personal, ciudadanía).
- Apoyar a estudiantes que presentan problemas emocionales que pueden incidir en su éxito académico.
- Nivelar en “conocimientos” que se encuentran relevantes para áreas críticas de la carrera.

Para potenciar el logro de estos objetivos se desarrollan actividades como: clases sobre estilos y estrategias de aprendizajes, sesiones individuales o co-

lectivas para apoyar en: comprensión lectora; manejo del estrés; oratoria; comunicación oral y escrita; ortografía y redacción; estrategias de aprendizaje; técnicas y hábitos de estudio; autoestima.

3.3.3. Población objetivo

La población objetivo de estos programas está conformada esencialmente por los estudiantes que ingresan a primer año de universidad y aquellos estudiantes que en el transcurso de su formación son identificados en riesgo por las unidades, escuelas o instancias centralizadas de su institución.

3.3.4. Resultados esperados en los estudiantes

En relación con los resultados esperados declarados por las instituciones aquí se advierte unanimidad en reconocer que ellos radican en que los estudiantes mejoren su desempeño académico (evitando deserción del sistema).

3.3.5. Duración del programa

Si bien se intentó identificar algún patrón de duración de programas a partir de las respuestas entregadas, finalmente ello no fue posible puesto que las declaraciones van desde una semana hasta periodos permanentes en distintas épocas del año.

3.3.6. Articulación del programa

Respecto de la vinculación intrauniversidad de los programas esta es variada dado que las respuestas obtenidas van desde aquellas unidades responsables de los programas que declaran no vincularse con ninguna otra instancia dentro de la institución, aun en aquellos casos en que se sabe de esfuerzos similares en otras unidades de la universidad, hasta aquellos que declaran manejar de manera centralizada todos los programas existentes en estas líneas.

IV. PROGRAMAS DE APOYO ECONÓMICO

En este punto del capítulo se presenta una caracterización de los programas económicos de equidad, implementados por las universidades participantes del proyecto. En esta oportunidad participaron catorce universidades, proporcionando información sobre diferentes iniciativas de equidad académica, económica, biopsicosocial e inserción laboral. En el ámbito de las ayudas económicas se recopilieron 63 reportes de programas instalados por las universidades.

Para efectos del estudio, en la categoría de ayudas económicas se agruparon los programas a través de los cuales las instituciones proveen recursos monetarios propios y servicios que contribuyen al financiamiento de los estudios de sus alumnos. Este tipo de beneficios replica y complementa las becas

y ayudas financieras provistas por el Estado⁵ para los estudiantes que ingresan a la educación terciaria.

En necesario mencionar que la totalidad de los planteles incluidos en el proyecto pertenece al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) por lo que reciben financiamiento directo e indirecto del Estado, pudiendo sus alumnos optar a una amplia oferta de becas y créditos estatales⁶. Estas universidades tradicionalmente han entregado ayudas económicas y soportes a sus estudiantes.

Previo a la reforma de 1981 los recursos estatales cubrían mayormente los presupuestos de las ocho universidades existentes. Como consecuencia de la reforma, el aporte público a las universidades tradicionales se redujo de manera considerable y el costo del arancel de las carreras debió ser asumido directamente por las familias. El Estado direccionó entonces los recursos públicos hacia la subvención de la creciente demanda de sectores tradicionalmente excluidos de la educación terciaria. Las universidades, en tanto, respondieron a la demanda del estudiantado para el acceso y permanencia a la educación superior, proveyendo subsidios arancelarios y soportes asistenciales.

A continuación se presenta una descripción de las iniciativas de equidad económica⁷ de las universidades indagadas. En primer lugar se presenta una clasificación de los programas reportados, seguidamente se analizan aspectos relacionados con el origen de estas iniciativas abordando la antigüedad, las razones esgrimidas por las universidades para su implementación y los objetivos perseguidos. Posteriormente, se describen aspectos asociados a la operación de los programas, entre los que se encuentran las entidades encargadas de su administración y el período de vigencia de los beneficios. Luego se aborda la cobertura de las iniciativas económicas, las actividades de evaluación y la articulación de estos programas con otras iniciativas de apoyo a estudiantes vulnerables. Finalmente se presentan las principales conclusiones del diagnóstico realizado.

Cabe agregar que para el estudio se solicitó información a los responsables directos de los programas en cada uno de los planteles lográndose una amplia y oportuna respuesta de parte de las instituciones. No obstante, existió heterogeneidad en los antecedentes reportados y disparidad en el nivel de detalle de la información lo que restringió el análisis que se esperaba realizar. Esta situación podría deberse a dificultades de algunos planteles para disponer de datos actualizados de sus beneficios y al período de extensión del estudio que dificultó una indagación más prolongada y profunda de algunos temas.

⁵ Estas ayudas consisten en créditos y becas otorgados por el Estado a estudiantes que ingresan a la educación terciaria. Las ayudas estudiantiles constituyeron el 42% de todos los aportes estatales a la educación superior en 2007. (MINEDUC, 2007).

⁶ Las universidades del CRUCH capturan el 74% del total de becas y créditos estatales (Latorre, González, Espinoza 2009).

⁷ Corresponde a 63 iniciativas reportadas por 13 de las 14 universidades participantes durante la fase de recolección de información de este estudio.

4.1. Clasificación de programas de tipo económico

Los reportes económicos analizados corresponden al 39% del total de iniciativas de equidad⁸ presentadas por las universidades participantes del proyecto. De acuerdo al tipo de soporte provisto para los estudiantes, es posible identificar tres categorías de programas de apoyo económico: los arancelarios, las ayudas en dinero y los servicios de sustento.

Las *ayudas arancelarias*, están destinadas a subvencionar parcial o totalmente los costos de los aranceles. En esta categoría se registraron 21 programas que representan al 33% de las iniciativas económicas. Para la asignación de estos beneficios las instituciones utilizan diversos criterios, tales como el nivel socioeconómico del estudiante y el mérito académico, deportivo o artístico.

Las *ayudas en dinero* proveen recursos que contribuyen a solventar los gastos asociados a los estudios universitarios y/o a mejorar las condiciones de vida de los estudiantes durante la carrera. Estas iniciativas constituyen un 32% de los programas económicos, encontrándose entre ellas ayudas destinadas a solventar gastos de transporte, alojamiento, útiles, recursos para imprevistos (tales como problemas de salud o situaciones personales o familiares de emergencia), y cuidado de menores (para los estudiantes con hijos).

Cabe señalar que se identificaron dos formas diferentes de provisión de este tipo de beneficios. La primera, consiste en una beca que no requiere de devolución del aporte entregado. La segunda, opera bajo la modalidad de préstamos e implica la restitución por parte del beneficiario de los recursos proporcionados. La información disponible no hace mayor referencia a las modalidades de devolución de los préstamos, desconociéndose si efectivamente el estudiante debe devolver el monto total o parcial del dinero y en qué período de tiempo realizará la devolución.

Finalmente, los *servicios de sustento* son provistos y administrados por las propias universidades y constituyen el 35% del total de los programas económicos. En este grupo se encuentran los servicios de alimentación, alojamiento y, en menor proporción, el cuidado de menores. Se observa entonces que numerosas instituciones mantienen comedores para los alumnos, cuentan con residencias para acoger a estudiantes provenientes de regiones o localidades alejadas, y han implementado salas cuna y jardines infantiles para el cuidado de los hijos de los estudiantes.

En la tabla 1 se muestra la distribución de los programas de apoyo económico según la clasificación mencionada.

⁸ En la recopilación de las iniciativas institucionales de equidad, se consultó además por las de tipo académico, biopsicosocial y de inserción laboral, las que son objeto de análisis en otros capítulos de esta publicación.

TABLA 1
CLASIFICACIÓN DE PROGRAMAS DE APOYO ECONÓMICO

Clasificación	Subclasificación	Frecuencia	Proporción
Ayudas Arancelarias (33%)	Brecha Fondo Solidario	4	6,3%
	Mérito académico	3	4,8%
	Mérito Deportivo	3	4,8%
	Discapacidad	2	3,2%
	Mérito Cultural	2	3,2%
	Escasos recursos	1	1,6%
	Escasos recursos de último nivel	1	1,6%
	Etnia	1	1,6%
	Expiración fondo solidario	1	1,6%
	Mérito académico, deportivo, escasos recursos	1	1,6%
	Proveniencia geográfica	1	1,6%
	Sin fondo solidario	1	1,6%
	Ayudas en dinero (32 %)	En dinero (sin devolución)	16	25,4%
Trabajo		5	7,9%
Imprevistos		3	4,8%
Alimentación		2	3,2%
Alojamiento		1	1,6%
Alojamiento, movilización y materiales		1	1,6%
Cuidado de menores		1	1,6%
Emergencia		1	1,6%
Libre disposición		1	1,6%
Útiles, alojamiento, jardín infantil		1	1,6%
Préstamos con devolución		4	6,3%
Imprevistos		2	3,2%
Alimentación, alojamiento e imprevistos		1	1,6%
Materiales de estudio		1	1,6%
Servicios de sustento (35 %)	Alimentación	10	15,9%
	Alojamiento	8	12,7%
	Cuidado de menores	4	6,3%
Total		63	100%

Los antecedentes presentados en la tabla muestran que los soportes económicos institucionales se distribuyen homogéneamente en las tres principales categorías definidas con anterioridad. Dentro de las ayudas arancelarias destacan por su incidencia las destinadas a complementar los créditos estatales (Fondo de Crédito Solidario)⁹. En la categoría de ayudas en dinero la más frecuente es la que provee recursos a los estudiantes que colaboran en tareas administrativas dentro de la universidad. Finalmente, en los servicios de sustento la mayoría corresponde a alimentación y alojamiento.

4.2. Razones de creación

La mayoría de las universidades asocia la creación de estos programas a las necesidades de estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables que requieren soporte para financiar los aranceles y/o costear gastos relacionados con sus estudios.

Es importante destacar que otra de las razones indicadas con frecuencia, por los responsables de los programas, es la necesidad de entregar apoyos a alumnos provenientes de localidades diferentes o alejadas de la institución, como es el caso de las ayudas para alojamiento¹⁰.

Existe otro grupo menor de programas cuya creación se puede asociar a una determinación institucional por incentivar la incorporación de estudiantes con atributos específicos. Para ello han generado becas y definido reducciones arancelarias dirigidos alumnos destacados (ya sea en el ámbito académico, artístico o deportivo). En este grupo se registran también algunas iniciativas de acción afirmativa hacia estudiantes con discapacidad y pertenecientes a minorías étnicas. Llama la atención que existen programas en los que la situación socioeconómica del alumno no es un elemento gravitante para otorgar el beneficio.

Cabe mencionar que ninguna institución manifiesta disponer de evaluaciones diagnósticas de las necesidades del estudiantado que justifiquen empíricamente la creación de los programas de ayuda económica.

4.3. Objetivos

A través de las ayudas económicas las instituciones pretenden contribuir al acceso y/o permanencia de los estudiantes en la educación superior, entregando ayudas para pago de arancel y otros aportes en recursos o servicios que contribuyen a satisfacer necesidades básicas y solventar gastos en los que incurren los alumnos durante su carrera. Además, aspiran colateralmente a disminuir la deserción y el tiempo de permanencia de los estudiantes en las

⁹ El Fondo de Crédito Solidario entregado a un estudiante no siempre cubre el total del arancel de la carrera, por esta razón las universidades destinan recursos propios para financiar, a través de créditos institucionales, la porción del arancel no cubierta con el crédito estatal.

¹⁰ Según los antecedentes recabados un 25% de los programas se han destinado a estudiantes provenientes de localidades distantes al lugar de estudios.

carreras, al aminorar los riesgos de abandono de la educación superior por causales económicas. Sin embargo, no existen evidencias que permitan corroborar el logro de estos propósitos. Tampoco se encontraron evidencias de mecanismos económicos institucionales que promuevan la titulación oportuna.

Esta situación también se replica a nivel de los aportes estatales al sistema terciario. Una investigadora señala que las ayudas públicas buscan entregar recursos a quienes no pueden pagar el arancel o solventar los diversos gastos que la educación superior implica y que no existen becas públicas orientadas a mejorar indicadores de eficiencia interna del sistema, como la retención o la deserción (Claro, 2005)¹¹.

En el caso de las acciones afirmativas focalizadas en estudiantes talentosos, las universidades expresan la intencionalidad de promover la práctica de deportes y la actividad artística. Asumen además, que estos estudiantes contribuirán a través de sus logros al fortalecimiento del prestigio institucional.

4.4. Iniciación de los programas

Al analizar la evolución de las iniciativas según la fecha de su implementación, se observa que coexisten programas de muy larga data, creados hace cuatro décadas, con programas cuya iniciación es más reciente.

TABLA 2
ANTIGÜEDAD DE LOS PROGRAMAS DE TIPO ECONÓMICO

Antigüedad	Frecuencia	Proporción ¹
70's	11	19 %
80's	15	25 %
90's	14	24 %
2000's*	19	32%

Nota: A partir de los 63 reportes revisados, se obtuvo información válida para 59 casos.

** Último programa creado en 2007*

La tabla 2 muestra que un 19% de los programas fueron creados en la década de los 70, estas iniciativas se orientaron fundamentalmente a proveer servicios y solventar gastos básicos de mantención del estudiantado. Los orígenes de estas ayudas coinciden con la gratuidad de la educación superior

¹¹ Claro, M. (2005). *Acción Afirmativa. Hacia democracias Inclusivas*. Fundación Equitas. Santiago. pp. 139-170.

existente en este período en el país. En esos años las instituciones no tenían que enfrentar una creciente demanda de ayudas arancelarias por parte de los estudiantes, atendiendo preferentemente requerimientos de sustentación.

Durante la década de los 80, fue implementado el 24% de los programas, registrándose las primeras iniciativas de exención o reducción arancelaria. En esta etapa se iniciaron profundas transformaciones en la educación superior chilena que implicaron cambios en los patrones de financiamiento, la expansión y diversificación del sistema y el crecimiento sostenido de la matrícula terciaria.

Durante la década de los 90 se registran 14 programas (24%). Se identifican las primeras becas arancelarias para grupos focalizados de alumnos, cuyo acceso es promovido por la institución (becas de mérito cultural y etnia). Asimismo, surgen los primeros programas que abordan situaciones de expiración del crédito universitario entregado por el Estado.

La mayor proporción de programas de apoyo económico (32%) se inicia a partir del año 2000. En este período se observa una presencia significativa de las ayudas arancelarias, destacando algunas iniciativas destinadas a cubrir la brecha entre el arancel real y el arancel de referencia¹². También se registra un incremento significativo de las ayudas destinadas al cuidado de menores.

Los antecedentes recopilados muestran que los programas creados en la década del 70 y 80 se focalizaban en el apoyo a necesidades de alimentación, alojamiento y dinero, es decir, necesidades básicas de sustentación. A partir de la década del 90, surgen acciones afirmativas focalizadas en grupos de estudiantes que las instituciones definen favorecer en el acceso y permanencia, y en los cuales la condición socioeconómica no es necesariamente un requisito determinante para la obtención del beneficio. Finalmente, a partir del año 2000 es más marcada la presencia de las ayudas arancelarias y aparecen programas que reconocen nuevos atributos que afectan potencialmente la permanencia de los estudiantes, tales como la paternidad.

4.5. Principales actividades de los programas

Las actividades desarrolladas en el marco de los programas de equidad económica se relacionan principalmente con la administración y gestión de los beneficios (difusión del programa, organización de proceso de postulación, evaluación de antecedentes, selección y asignación de beneficios, y proceso de renovación de los beneficios). En aquellos casos que el programa implica la provisión de un servicio, los planteles asumen la administración de comedores, residencias estudiantiles, salas cuna y jardines infantiles.

¹² El Arancel de Referencia fue instituido en el año 2005 por el MINEDUC con el fin de evitar un alza indiscriminada de los aranceles por parte de las instituciones y, por tanto, de los aportes requeridos para becas y créditos. Para ello se fijó un arancel de referencia que establece el aporte máximo que el Estado realizará a cada institución.

4.6. Instancia organizacional donde se gestiona el programa

Prácticamente la totalidad (95%) de los programas de equidad de carácter económico es gestionada por unidades organizacionales que pertenecen a la administración central de las instituciones y están alojadas en las áreas encargadas de atender los asuntos estudiantiles.

Una proporción minoritaria es administrada desde entidades externas (fundaciones) o por unidades académicas específicas, en conjunto con la administración central.

4.7. Población objetivo

La mayoría de las iniciativas de apoyo económico (87%), atiende a estudiantes de condición socioeconómica desventajosa. De estas, la mitad se concentra exclusivamente en los quintiles I, II y III y la otra mitad contempla además la entrega de beneficios a alumnos que pertenecen al IV y V quintil. Es necesario precisar, no obstante, que la proporción de alumnos beneficiados de los quintiles superiores es significativamente menor.

De los programas centrados en la condición socioeconómica, un 32% están destinados además a alumnos que provienen de zonas alejadas al plantel; el 8% se focaliza en alumnos con mérito académico; un 8% son programas dirigidos a alumnos que tienen hijos en edad preescolar; el 4% está destinado especialmente a alumnos que se encuentran en los últimos niveles de la carrera y un 2% está centrado en alumnos con mérito deportivo.

A partir de estos antecedentes se podría inferir una tendencia por parte de las instituciones de ir ampliando la cobertura de los beneficios hacia los estudiantes de los quintiles IV y V que no acceden a becas y beneficios financiados con instrumentos públicos. Asimismo, existiría un esfuerzo por dirigir las ayudas a un espectro más amplio de estudiantes, reconociendo diversidad de necesidades y otras carencias económicas.

4.8. Cobertura

En la consulta realizada a las instituciones, se solicitó antecedentes del número de alumnos favorecidos con las ayudas económicas y datos de cobertura de cada programa, entendida como la proporción de beneficiados en relación a la población objetivo.

Los antecedentes recabados indican que en las universidades coexisten programas que atienden a un número muy reducido de beneficiarios (menos de diez) con aquellos que favorecen a grupos más numerosos de alumnos (más de cien por institución). En el primer caso se trata mayormente de acciones afirmativas focalizadas en estudiantes con características especiales (deportistas, alumnos discapacitados y otros); mientras que en el caso de las ayudas que atienden a sectores más amplios del estudiantado se encuentran las becas de alimentación y las becas y préstamos destinados a cubrir la brecha de Fondo Solidario.

No obstante, se debe hacer notar que la información provista por las universidades en este ítem fue incompleta y muy dispersa lo cual impidió realizar un dimensionamiento real de la cobertura e impacto en la población estudiantil de cada uno de los planteles.

4.9. Período de aplicación y tiempo de vigencia de las ayudas

La mayoría de los programas (85%) tienen un ciclo de aplicación anual, esto significa que los estudiantes acceden al beneficio año a año, debiendo renovarlo, en la mayoría de los casos a comienzos del período lectivo siguiente. Una proporción menor de los beneficios se otorga semestralmente (12%). Solo un 3% de los programas contemplan la entrega de préstamos o ayudas para imprevistos, que se aplican en situaciones de emergencia.

Solo la mitad de las instituciones proporcionaron antecedentes sobre el tiempo de vigencia, entendido como el plazo durante el cual el estudiante mantiene el beneficio económico. La información disponible, muestra que en un 52% de los programas el beneficio es otorgado por todo el período de extensión del plan de estudios. En el 23% de los casos las ayudas son provistas mientras el estudiante conserva la condición de alumno regular. Finalmente en un 16% de los casos las ayudas están acotadas a un período determinado: un semestre, un año, dos años.

De los programas acotados en el tiempo, dos se destinan a ayudas arancelarias para estudiantes de últimos niveles de la carrera que han perdido la ayuda del Fondo Solidario. Existe otro programa que otorga un crédito temporal para pago de arancel a alumnos que no obtuvieron crédito estatal, mientras se gestiona otra alternativa de financiamiento del arancel.

4.10. Evaluación de los programas

En el estudio se consultó por la existencia de actividades de monitoreo y de evaluaciones del logro de objetivos de las iniciativas de equidad. Solo el 32% de los responsables de los programas, indicó explícitamente que se realizaba algún tipo de acciones de evaluación o seguimiento. De ellos, la mayoría refiere efectuar evaluaciones internas de la marcha del programa que consisten fundamentalmente en el registro del número de beneficios asignados, el monitoreo de los gastos y de los recursos disponibles. Solo en un caso se detectó la presencia de una evaluación de satisfacción por parte de los usuarios. Llama la atención además que solo un programa fue evaluado por una entidad externa a la institución.

A partir de estos antecedentes se puede inferir que las universidades no han logrado implementar mecanismos de seguimiento y evaluación de los resultados e impactos de los beneficios económicos otorgados. Esta situación impide dimensionar la pertinencia de las ayudas entregadas y dificulta el eventual reenfoque o redistribución de los recursos y beneficios en estudiantes con nuevas demandas o necesidades especiales. Al no disponer de evaluaciones diagnósticas se estaría limitando también la generación de acciones de mejoramiento de los programas implementados.

4.11. Articulación con otras iniciativas de equidad

Una proporción significativa (62%) de las iniciativas de ayuda económica institucional tiene articulación con otros programas. Se entiende por articulación, en este contexto, a la vinculación de la ayuda económica otorgada por la institución con otros programas de apoyo estudiantil internos o externos al plantel. En el ámbito de la articulación se pretendió detectar la presencia de relaciones de complementariedad o exclusión entre programas.

De los antecedentes recabados se pudo constatar que de los programas que se encuentran articulados, un 46% se complementa con otras ayudas económicas, ya sea de la misma universidad o con alguna beca otorgada por el Estado. Por otro lado, un 44% de las ayudas económicas son incompatibles con otros beneficios y el 10% es complementaria con algunos beneficios e incompatible con otros.

Sin embargo, no se encontraron evidencias de integraciones con mecanismos de apoyo estudiantil de otra índole, que no fuese la económica, lo que estaría indicando que las instituciones no han generado mecanismos de articulación de diferentes tipos de ayudas dirigidas a los alumnos de condiciones desventajosas, atendiendo de forma fragmentada y reduccionista las demandas de estos sectores.

Estos resultados son coincidentes con los hallazgos de una investigación sobre retención de alumnos vulnerables en la educación universitaria chilena, en la cual se señala que las instituciones concentran gran parte de sus esfuerzos en entregar soportes económicos a los estudiantes vulnerables, no entendiéndose a cabalidad las otras necesidades de carácter académico, cultural y social que tienen estos estudiantes. Las autoras del estudio concluyen que los esfuerzos económicos de las instituciones no se enmarcan dentro de una estrategia o política de bienestar estudiantil (De los Ríos, Canales, 2009)¹³.

V. PROGRAMAS BIOPSIICOSOCIALES

La cantidad de iniciativas de equidad de tipo biopsicosocial reportadas por las universidades del Grupo Operativo asciende a 31, correspondiente al 19% del total de programas presentados por las instituciones participantes.

Al analizar la naturaleza de los programas biopsicosociales, estos fueron subclasificados en 3 tipos: a) conductas de autocuidado, b) atención médica y dental y c) asistencia psicológica. De estos, las iniciativas relativas a conductas de autocuidado representan un 64,5% de los programas recabados. En tanto, los programas de atención médica y dental representan un 19,4% y los de asistencia psicológica un 16,1%.

Dentro de los programas asociados a la promoción de conductas de autocuidado, se detectó una gran diversidad de necesidades y/o problemáticas

¹³ De los Ríos, D. y Canales, A. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria chilena, en Revista Calidad de la Educación N° 30, Consejo Superior de Educación. 2, 50-83.

abordadas en estos. Al respecto se destacan la promoción de la salud sexual, la prevención del consumo de alcohol y drogas y la promoción de estilos de vida saludable en alimentación y deportes.

5.1. Razones de creación

En general, es posible observar que las universidades analizadas adoptaron diversas medidas para tomar la decisión de generar este tipo de programas. En este sentido, algunas de las universidades señalaron razones debidamente justificadas para su creación, como por ejemplo, la aplicación de instrumentos de evaluación inicial, encuestas a estudiantes y otros tipos de instrumentos con fines diagnósticos, mientras que en otros casos no se expresó con claridad cuáles fueron las causas que les dieron origen; sin embargo, se asocian principalmente a la percepción de una problemática particular que se pretende subsanar de alguna manera a través de medidas concretas.

Las principales razones de creación de los programas que promueven conductas de autocuidado en los estudiantes se relacionan con:

- En el ámbito de la salud sexual: la detección de embarazos no intencionados, aumento de enfermedades de transmisión sexual (VIH SIDA y otras), escaso conocimiento sobre métodos anticonceptivos en la población estudiantil, y disminución de la deserción estudiantil producto de la maternidad.
- En el ámbito del consumo de alcohol y drogas: observación de conductas de abuso del consumo de alcohol y drogas en los estudiantes, alto porcentaje de estudiantes con escasos recursos económicos, falta de redes de apoyo y necesidad de prevenir el consumo al interior de las instituciones.
- En el ámbito de la alimentación y deportes: hábitos inadecuados de alimentación, problemas de obesidad mórbida, aumento de vida sedentaria, constatación de riesgo cardiovascular en estudiantes y falta de organización de actividades deportivas y recreativas para la comunidad universitaria.

Respecto a las razones de creación de los programas dirigidos a la atención médica y dental, estas se relacionan principalmente con: a) la necesidad de atender demandas específicas de salud primaria de los estudiantes y en algunos casos de toda la comunidad universitaria, b) apoyar a los estudiantes en su desempeño académico a través de la promoción de la salud física y mental y c) solventar gastos asociados a problemáticas de salud específicas o situaciones de emergencia.

En cuanto a las principales razones por las cuales se originan los programas de asistencia psicológica, estas se relacionan con la identificación de ciertas problemáticas de tipo psicológico que interfieren en el rendimiento académico y calidad de vida de la población estudiantil, tales como: a) detección de trastornos prevalentes de salud mental, principalmente depresión y estrés, b) aumento de la demanda de atención psicológica por parte de los

estudiantes y c) detección de casos de alumnos que han sido o son víctimas de violencia.

5.2. Año de creación

Con relación al año de creación de los programas de equidad de tipo biopsicosocial, cabe destacar que los programas de atención de salud médica y dental son los que presentan mayor antigüedad al interior de las instituciones consultadas, generándose la mayoría de los casos, entre los años 1960 y 1970. En tanto, los programas enfocados a la promoción de conductas de autocuidado en general y la asistencia psicológica, tienden a generarse en la última década, con un gran incremento a partir del año 2007.

Un factor que pudo haber influido en alguna medida en esta tendencia –y en la diversificación de otros tipos de programas– es la situación política vivida en el país, en donde a principios de los 70 se fomentaba la equidad y la igualdad en las universidades, y dada la gratuidad de estas, se abría la posibilidad de educación para las clases sociales más desventajadas, que poseían menor acceso a la atención médica y dental, por ejemplo.

En los años siguientes, debido a la reforma posterior al régimen militar y la disminución del aporte estatal, pudo verse estancada en alguna forma la creación de nuevos programas de ayuda para los estudiantes, principalmente porque las universidades tuvieron que comenzar a generar nuevos recursos. Desde los años 90 y principalmente desde el año 2000 en adelante, el aumento de la población estudiantil convocó la apreciación de nuevas problemáticas biopsicosociales y por ende la creación de iniciativas dispuestas a dar soluciones a estas¹⁴.

Respecto a lo anterior, las nuevas necesidades y/o problemáticas detectadas no pueden ser desatendidas por las universidades, ya que se ha constatado que inciden en mayor o menor medida en la permanencia, desempeño académico y calidad de vida estudiantil.

Asimismo, la población de estudiantes que accede actualmente a la educación superior ha tenido un gran incremento en el último tiempo y esto ha generado a su vez una gran diversificación de las características de ingreso que presentan los estudiantes. Desde 1980, la matrícula ha experimentado un crecimiento muy acelerado, pasando de cien mil estudiantes a más de ochocientos mil en el año 2008. Este crecimiento influyó en la generación de nuevos programas y acciones, dado que el universo económico del cual provenían estos estudiantes se amplificó.

¹⁴ Informe sobre la Educación Superior en Chile 1980 – 2003. Disponible en www.unesco.org.

5.3. Objetivos de los programas

En relación a los objetivos que persiguen los programas biopsicosociales enfocados a la promoción de conductas de autocuidado es posible mencionar:

- a) En el ámbito de la salud sexual:
 - Educar a la población estudiantil en temáticas asociadas a la salud sexual y reproductiva.
 - Prevenir embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual en la población estudiantil.
 - Constituir redes de apoyo para los estudiantes.

- b) En el ámbito del consumo de alcohol y drogas:
 - Entregar información sobre efectos negativos del abuso en el consumo de alcohol y drogas.
 - Integrar a la comunidad universitaria en la prevención del consumo de alcohol y drogas.
 - Disminuir los niveles de consumo de alcohol y drogas en los estudiantes.

- c) En el ámbito de la alimentación y deportes:
 - Promover estilos de vida saludables a través de una alimentación equilibrada y el desarrollo de actividades deportivas y recreativas para los estudiantes.
 - Crear espacios de participación para la comunidad universitaria a través de actividades deportivas y recreativas.
 - Adquirir y reforzar habilidades de autocuidado e interpersonales.
En particular, en esta subcategoría se presentan algunos programas de autocuidado cuyos objetivos están asociados a la prevención del riesgo cardiovascular y la disminución del índice de masa corporal en estudiantes con problemas de obesidad o sobrepeso.

En relación a los objetivos que buscan los programas biopsicosociales enfocados a la atención médica y dental es posible mencionar:

- Brindar atención primaria en salud a los estudiantes y/o comunidad universitaria en general, en horarios compatibles con sus actividades académicas.
- Otorgar atención médica general y de especialidad.
- Ayudar a solventar gastos asociados a problemáticas de salud, mediante préstamos en dinero para resolver situaciones de emergencia y/o la generación de convenios con entidades relacionadas a la asistencia en salud tales como: farmacias, laboratorios, ópticas u otros.

En relación a los objetivos que persiguen los programas biopsicosociales dirigidos a la atención psicológica es posible mencionar:

- Favorecer el bienestar y salud mental de la población estudiantil.
- Prevenir trastornos psicológicos, especialmente depresión y estrés.
- Otorgar atención primaria en salud mental.
- Generar redes de apoyo.

Al analizar los principales objetivos que detentan los distintos tipos de programas biopsicosociales, se destacan como objetivos comunes los siguientes: promover el mejoramiento de la calidad de vida estudiantil para favorecer la permanencia de estos en el sistema universitario, prevenir conductas de exceso que podrían generar y/o aumentar la deserción del sistema por parte de los estudiantes, y atender necesidades y/o problemas específicos de salud de la población estudiantil que presenta ciertos síntomas de vulnerabilidad.

También es destacable que este tipo de programas fomenta, en gran medida, la creación de redes de apoyo para los estudiantes a los que se dirigen, generando además interrelaciones entre la comunidad universitaria en general. Estas relaciones contribuyen a la integración y sensibilización de los distintos actores y a mejorar progresivamente la atención de necesidades actuales que presentan los estudiantes y prever demandas potenciales a futuro.

Englobando los aspectos anteriormente mencionados, es destacable que las universidades progresivamente estén poniendo mayor atención a lograr el bienestar de la población estudiantil, situación que se convierte en el propósito principal de este tipo de programas, en el entendido que la oferta de servicios al interior de las instituciones se enfoca a fomentar y resguardar la salud y desarrollo integral de los estudiantes durante su proceso formativo, aportando a su permanencia en el sistema universitario.

5.4. Actividades principales de los programas

Entre las principales actividades que se realizan en los programas de apoyo biopsicosocial enfocados a la promoción de conductas de autocuidado es posible mencionar:

- a) En el ámbito de la salud sexual:
 - Generación y entrega de material educativo a los estudiantes sobre temáticas asociadas a la sexualidad (trípticos, dípticos, afiches, web, otros).
 - Intervenciones individuales y grupales con alumnos a través de la realización de talleres de orientación.
 - Aplicación de instrumentos de medición de aspectos relativos a la salud sexual de los estudiantes.
 - Realización de foros virtuales y presenciales donde se comparten/discuten temáticas de sexualidad con participación de expertos.
 - Realización de talleres de prevención de conductas de riesgo para capacitar a jóvenes como monitores.
Solo en un caso, se reporta la aplicación del test de “ELISA” en los estudiantes.

- b) En el ámbito del consumo de alcohol y drogas:
- Realización de actividades individuales y grupales tales como talleres, charlas, seminarios, campañas y otros enfocados a la prevención del consumo de alcohol y drogas.
 - Capacitación de estudiantes monitores para que realicen actividades de prevención con el resto de la comunidad universitaria.
 - Realización de encuestas de calidad de vida.

- c) En el ámbito de la alimentación y deportes:

En este ámbito es posible distinguir actividades que en gran parte se realizan no solo para la población estudiantil, sino para toda la comunidad universitaria, tales como:

- Realización de actividades deportivas, recreativas y artísticas.
 - Realización de talleres, charlas, seminarios, foros, ferias, muestras.
 - Participación en competencias deportivas.
 - Capacitación de monitores en alimentación saludable.
- En un caso, se reporta la implementación de un casino saludable, talleres de cocina y actividades de pausa activa para toda la comunidad universitaria.

Respecto de las actividades que se realizan para una población estudiantil específica en este ámbito (estudiantes con sobrepeso u obesidad) se destacan:

- Diagnóstico/pesquisa que incluye aplicación de encuesta nutricional, evaluación antropométrica inicial y de control, y solicitud de exámenes complementarios.
- Entrega de pauta de alimentación saludable.
- Programación de actividades físicas.

En general, es posible observar que la mayoría de las acciones que realizan las universidades para promover conductas de autocuidado y prevenir ciertas problemáticas en la comunidad estudiantil, a través de cualquiera de los tres ámbitos mencionados anteriormente, hacen referencia a la labor educativa/preventiva que asumen las instituciones involucradas, con el fin de aminorar efectos desfavorables o dañinos para la vida y desarrollo de los estudiantes durante su proceso formativo. Solo en algunos casos, las acciones que se realizan a través de este tipo de programas se dirigen a la atención directa de problemáticas específicas que presentan los estudiantes tales como problemas de obesidad, embarazos no intencionados, consumo de sustancias, entre otros.

En relación a las actividades que realizan los programas biopsicosociales enfocados a la atención médica y dental se pueden mencionar las siguientes:

- Atención en medicina general y especialidades.
- Atención en odontología general y especialidades.

- Atención en psiquiatría y psicología.
- Entrega de préstamos de emergencia.

En relación a las actividades que realizan los programas biopsicosociales enfocados a la asistencia psicológica es posible mencionar:

- Realización de talleres educativos y de socialización de experiencias.
 - Psicoterapia individual.
 - Difusión de material educativo.
 - Diagnóstico mediante encuestas.
- Solamente en una universidad, se reporta la realización de visitas domiciliarias.

En general, las actividades que realizan los programas se manifiestan en la entrega de información a través de medios escritos (afiches, folletería, página web, etc.) y orales (talleres, charlas, seminarios, otros). Particularmente se puede observar que en los programas de atención médica y dental y en los programas destinados a la atención psicológica, existe una relación más directa y personalizada con los estudiantes, debido esencialmente a la naturaleza de las necesidades a abordar.

Un aspecto que llama la atención sobre la declaración de objetivos y actividades que reportaron las universidades que integran el presente diagnóstico, dice relación con las dificultades que existen para determinar y diferenciar claramente lo que corresponde a objetivos perseguidos por los programas y las actividades que son necesarias de implementar para alcanzar dichos objetivos. Esto fue detectado en la gran mayoría de los programas biopsicosociales analizados, lo cual dificultó a su vez el análisis global de estos contenidos.

5.5. Resultados esperados

En general, a partir del análisis de los resultados esperados expresados en los programas enfocados a la promoción de conductas de autocuidado en los tres ámbitos detectados (salud sexual, consumo de alcohol y drogas, y alimentación y deportes) es posible mencionar los siguientes:

- Menor tasa de estudiantes con problemas dentro de los ámbitos señalados.
- Estudiantes con hábitos saludables.
- Aumento de estudiantes y comunidad universitaria en general que participa en actividades deportivas.
- Estudiantes con conocimientos sobre hábitos saludables.
- Estudiantes que participan en los talleres programados.
- Estudiantes con mejores resultados académicos.
- Redes de apoyo conformadas.

Se reportan también resultados esperados más específicos que atañen a una población de estudiantes determinada, tal como se señala a continuación:

- Estudiantes con menor índice de masa corporal.

Dentro de los resultados esperados en el ámbito de la promoción del autocuidado, se observa una tendencia por parte de las universidades implicadas a intentar disminuir el número de estudiantes que presenta algún tipo de problema o dificultades asociadas, ya sea a cometer conductas de riesgo en el ámbito sexual, a abusar de sustancias, principalmente alcohol y drogas, y/o a mantener estilos de vida perjudiciales para la salud.

Por otra parte, se observa una tendencia a tratar de aumentar el número de estudiantes con conocimientos sobre hábitos de cuidado personal y participación en actividades de socialización y recreativas ofrecidas por la institución.

En muy pocos casos se expresa como resultado esperado que los estudiantes mejoren sus resultados académicos, lo cual resulta interesante de analizar si se considera que estos programas –teniendo presente su naturaleza biopsicosocial– contribuyen al logro de la permanencia de los estudiantes en el sistema universitario, y potencialmente, a mejorar su rendimiento académico al cubrir ciertas necesidades básicas.

No obstante las declaraciones recabadas, resulta preocupante que las instituciones consultadas no declaren indicadores explícitos para la medición de sus resultados esperados. Se podría suponer que las instituciones actúan bajo la hipótesis de que la mera existencia e implementación de este tipo de programas, genera ciertos resultados favorables en la población a la que se dirigen. Este supuesto es consistente con la carencia de mecanismos de evaluación y seguimiento de la mayoría de los programas analizados, lo que se verá más adelante.

Con relación a los resultados esperados que declaran los programas biopsicosociales enfocados a la atención médica y dental es posible mencionar:

- Estudiantes atendidos en sus necesidades.
- Estudiantes y comunidad universitaria satisfechos con la atención en salud.
- Factores de riesgo de deserción minimizados.

Los resultados esperados de este tipo de programa se asocian por una parte, al aumento de la cobertura de atenciones en los servicios de salud respectivos, donde en algunos casos se otorga una mayor variedad de prestaciones. Por otro lado, un resultado esperado dice relación con la satisfacción de los usuarios con respecto a la atención y el servicio recibido por la unidad correspondiente. Este resultado esperado es uno de los pocos que presenta algún tipo de evaluación dentro de los programas, lo que se observará más adelante.

Un último punto que se destaca como resultado esperado en las universidades es la disminución de factores de riesgo asociados a la salud física y que pueden producir deserción universitaria, resultado directamente asociado a la permanencia de los estudiantes en el sistema.

En relación a los resultados esperados declarados por los programas biopsicosociales enfocados a la asistencia psicológica es posible mencionar:

- Estudiantes de primer año con acceso a información.
- Estudiantes que asisten a reuniones.
- Estudiantes que se integran al curso normal de formación universitaria.
- Redes de apoyo conformadas.
- Estudiantes con acceso a atención individual.
- Estudiantes con mejor salud mental.
- Factores de riesgo disminuidos.

Respecto a lo señalado anteriormente, se puede apreciar una mayor diversificación de expresiones, lo cual podría implicar que en el ámbito psicológico existe una mayor amplitud sobre lo que esperan las instituciones como resultado de la implementación de programas de apoyo psicológico.

5.6. Población objetivo

El 65% de los programas biopsicosociales tiene como población objetivo estudiantes de pregrado, un 26% incluye a los de postgrado y un 10% a toda la comunidad universitaria, es decir, incluye académicos y funcionarios. De los programas asociados al pregrado, un 45% de estos se dirige a poblaciones específicas, entre las cuales se presentan estudiantes con problemas de obesidad, embarazadas, estudiantes con estrés, depresión, entre otros. El 55% de los programas enfocados al pregrado no diferencia poblaciones específicas de estudiantes para prestar sus servicios, sino que la oferta es abierta.

Cabe destacar que los programas biopsicosociales han ampliado su cobertura, integrando en algunos casos no solo a la comunidad de estudiantes de pre y postgrado, sino también a académicos y funcionarios, aunque en menor medida. Esta apertura hacia otros grupos objetivos podría estar determinada por la fuerte interrelación que existe entre el concepto de equidad y de responsabilidad social, ya que este último implica asumir, reconocer y aceptar los resultados sociales derivados del propio quehacer, y por ende, hacerse cargo de injusticias y faltas existentes en la sociedad. De esta manera, al incluir a otros grupos en programas de apoyo, y que a su vez forman parte de la universidad, se están reconociendo determinadas falencias que es necesario cubrir adecuadamente¹⁵.

Del análisis se desprende que mayoritariamente, los programas biopsicosociales son programas abiertos a la comunidad estudiantil donde las universidades no interponen condiciones asociadas a factores económicos para el acceso a este tipo de programas, cambiando el concepto de equidad asociado al nivel socioeconómico y relacionándolo más bien a condiciones de vulnerabilidad generales.

¹⁵ Responsabilidad Social: Concepto y Desarrollo. Disponible en www.rsu.cl

5.7. Administración

Los programas de índole biopsicosocial, en su mayoría (90%) son administrados por unidades administrativas asociadas a asuntos estudiantiles, ya sean Vicerrectorías, Direcciones o similares. Tan solo una de las universidades consultadas reporta un programa que es administrado por la Dirección de Docencia, otros dos programas son gestionados por facultades y un programa no especificó a qué instancia administrativa correspondía.

La gran concentración de los programas de índole biopsicosocial en las unidades de asuntos estudiantiles, podría evidenciar una preocupación por parte de las universidades de integrar en su estructura orgánica, instancias establecidas que actúen permanentemente en favor de la equidad estudiantil.

5.8. Financiamiento

Se observó que un 58% de los programas recabados no entregó información respecto a la inversión de recursos para su implementación. De esto es posible inferir que los encargados de los programas no estaban habilitados para la entrega de esta información o bien no contemplan un presupuesto programado, lo cual, de ser cierto, resulta alarmante, considerando la gran cantidad de programas existentes al interior de las universidades. Por otra parte, uno de los programas declaró no contar con financiamiento, y otros dos, que este no era posible de cuantificar.

La falta de información reportada sobre el financiamiento de los programas da cuenta de un aspecto de suma relevancia y que ha sido poco abordado por las instituciones consultadas. Si se considera como foco de acción el aseguramiento de la calidad de los procesos asociados al quehacer universitario, es necesario que para toda iniciativa que sea creada, ya sea de equidad u otro tipo, se estimen costos y recursos asociados a su implementación.

De los programas que entregaron información sobre este aspecto, un 10% de ellos reportó un financiamiento menor a 13 millones anuales, un 19% se encontraba entre los 20 y 70 millones y tan solo un programa declaró un financiamiento de más de 400 millones. Se destaca que los programas con mayor financiamiento declarado por las universidades participantes del diagnóstico (sobre 70 millones) están asociados a los programas de atención médico-dental.

5.9. Recursos humanos

Dentro de los reportes entregados por las instituciones participantes del diagnóstico, se esperaba que estas respondieran el ítem asociado a la cantidad de recursos humanos involucrados en la implementación de los programas de tipo biopsicosocial. Al respecto, un 19% de los programas no reportó información, y el resto de los programas señalaron contar con profesionales de distintas disciplinas. Un 13% expresó contar con solo un profesional, un 19% señaló estar conformado por un equipo multidisciplinario de entre dos y diez

profesionales, y un 39% reportó contar con más de 15 profesionales o bien no reportó una cantidad exacta.

Con relación a la formación disciplinaria del personal que trabaja en estos tipos de programas, es posible mencionar algunas disciplinas comunes tales como: psicología, psiquiatría, enfermería, medicina, odontología, nutrición, y otras asociadas a la rama deportiva. Lo anterior da cuenta que en la mayoría de los programas analizados, se presentan equipos de trabajo multidisciplinarios, preferentemente asociados al área de la salud. No obstante, se pudo observar minoritariamente, profesionales relacionados con el área social y tecnológica en el desarrollo de estos programas.

5.10. Resultados obtenidos

En particular, para los programas de atención médica y psicológica se expresaron los resultados obtenidos en términos de cantidad de atenciones realizadas en las diferentes áreas de especialidad. Para los otros tipos de programa, en cambio, no se expresaron claramente cuáles podrían corresponder a los resultados efectivamente obtenidos, las instituciones hicieron mención más bien a declaraciones de intención de ciertos resultados que esperaban obtener, sin necesariamente estar vinculados a la realización de evaluaciones de los programas y sus actividades u otras medidas de comparación de resultados.

5.11. Evaluación de los programas

De los programas analizados, tres afirmaron no tener ningún tipo de evaluación. En tanto, un 25% del total de los programas no reportaron si la realizaban, lo cual permite suponer que tal vez no presentaban evaluación o realmente los encargados de reportar esta información carecían del conocimiento necesario acerca de este punto.

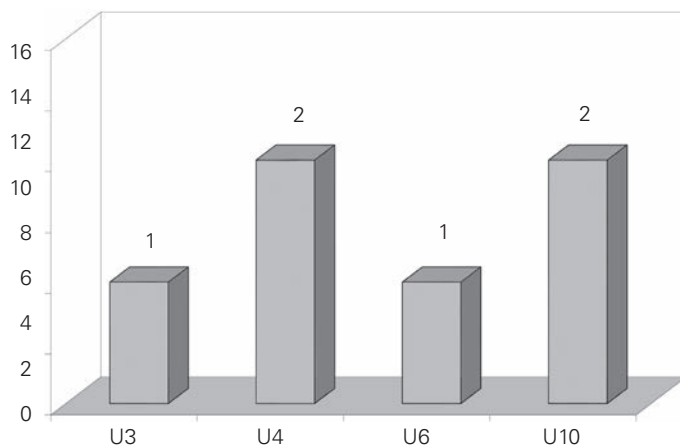
El resto de los programas declaró realizar algún tipo de evaluación. La mayoría concibió distintos tipos, entre las que se destacan el desarrollo de entrevistas a directivos e integrantes de los equipos de trabajo y la medición de algunos resultados o actividades sin especificación mayor. Otras instituciones declararon utilizar como medios de evaluación la retroalimentación entregada por parte de los usuarios de los programas, a través de la aplicación de encuestas o realización de “focus groups”. Solo algunos de los programas que señalaron tener algún tipo de relación con entidades gubernamentales o similares, expresaron contar con evaluaciones por parte de dichas entidades.

Se debe destacar que de acuerdo a los reportes entregados por las universidades, las formas más comunes de evaluación de las actividades realizadas en los programas son las encuestas de satisfacción y los “focus groups”.

VI. PROGRAMAS DE INSERCIÓN LABORAL

Se recibieron seis reportes de programas de inserción laboral de tres de las catorce instituciones pertenecientes al Grupo Operativo de CINDA.

GRÁFICO 11
PROGRAMAS DE INSERCIÓN LABORAL



6.1. Razones de creación del programa

En general, estos programas han sido creados para fortalecer los aspectos académicos en relación a la inserción en el mundo laboral de los egresados.

La mayoría de ellos está destinado a proporcionar orientación profesional y personal. Por un lado, una de las instituciones señala que la creación del programa se debió a la alta tasa de desempleo de los recién titulados, producto del desfase entre la oferta y demanda de empleo, la falta de experiencia, reducida red social con impacto laboral; mientras que por otro, las razones de su creación buscan brindar una solución a diversas instituciones públicas de la región que no pueden contar con profesionales para responder a necesidades puntuales por un periodo de tiempo determinado.

Una cuarta institución tiene una incubadora con la misión de crear empresas y negocios, en la cual también pueden participar estudiantes de pre y post grado.

6.2. Objetivos

Los objetivos explicitados señalan que el programa contribuye al desarrollo de competencias laborales y a la generación de trabajos part-time de los estudiantes, según señala una institución; otra indica que es apoyar el desarrollo profesional de los estudiantes en proceso de egreso a fin de favorecer una vinculación efectiva con el entorno laboral. En otra se señala que se tiene por objetivo potenciar la gestión y la administración de entidades públicas en la región a partir de la inserción de jóvenes profesionales. En la institución que tiene el programa de incubación se señala que el objetivo es proveer con-

diciones necesarias que faciliten a los emprendedores de una nueva empresa, disminuyendo el riesgo.

6.3. Actividades

Las actividades identificadas van desde la instalación del funcionamiento de la instancia que coordina, la realización de seminarios al interior de la universidad destinados a los estudiantes, capacitaciones destinadas a estudiantes inscritos en labores menores de alta demanda part-time, además de talleres de preparación para la realización de entrevistas laborales y trabajo en equipo. Otra institución señala que se realizan reuniones técnicas con secretarios académicos y docentes supervisores de práctica, a fin de detectar necesidades de perfeccionamiento y apoyo al egreso; además se efectúan talleres grupales orientados a potenciar la empleabilidad y asesorías individuales a estudiantes en etapa de transición hacia el mercado laboral.

Por otro lado, se señala que las actividades se orientan a la vinculación con instituciones públicas de la región, además de un proceso de reclutamiento y selección de profesionales, también de capacitación de los profesionales seleccionados en sistemas de gestión pública, además del proceso de evaluación y cumplimiento de metas.

En la universidad donde se encuentra la incubadora, las actividades declaradas tienen que ver con la validación técnica y comercial de las propuestas de los emprendedores, configuración adecuada de equipos, apoyo a competencias claves y búsqueda de financiamiento, junto con crear condiciones de entorno adecuadas para la creación de nuevos proyectos.

6.4. Población objetivo

Por una parte son los estudiantes de la universidad que se encuentren inscritos en la central de trabajos, y preferentemente estudiantes de último año con independencia de la carrera que estudian. Mientras, en otra institución indican que los estudiantes participantes son los que se encuentran en práctica o realizando tesis. La universidad que se vincula con instituciones públicas de la región señala que el programa se orienta a profesionales titulados recientemente de su institución, que posean escasa o nula experiencia laboral y que tengan vocación de servicio público.

En el caso de la incubadora, la población objetivo corresponde a estudiantes, investigadores, empresarios y personas naturales.

6.5. Resultados esperados en los estudiantes

Algunos señalan que los estudiantes mejoren sus oportunidades de colocación laboral part-time que les permita generar ingresos. Junto con ello, que los estudiantes puedan participar en charlas, talleres y seminarios para adquirir herramientas básicas en conocimientos y competencias relacionadas con el desempeño laboral esperado, acorde al perfil de formación de la universidad.

Por otro lado, en la acción destinada a egresados, se espera que estos puedan acceder a redes laborales y adquieran experiencia y habilidades requeridas en el mundo laboral. En el caso de la incubadora, se espera estimular el emprendimiento de empresas viables.

6.6. Duración del programa

La duración de los programas es anual y permanente.

6.7. Evaluación realizada al programa

Se señala que la evaluación central de los programas es lo realizado principalmente por quienes reciben el servicio o la acción de parte de los estudiantes, en el caso de la bolsa de trabajo. En el programa de inserción laboral, la evaluación se realiza de manera interna, revisando el cumplimiento de objetivos planificados anualmente, considerando aspectos relacionados con la participación de los profesionales, el alcance de sus tareas en las instituciones donde laboraron, y la colocación final junto a gasto presupuestado.

En el caso de la incubadora es la institución de Innovachile e Innovabio que lo hacen. Los aspectos evaluados son cantidad de empresas creadas, proyectos postulados y ganados, venta de las empresas, número de postulaciones, financiamiento público y privado.

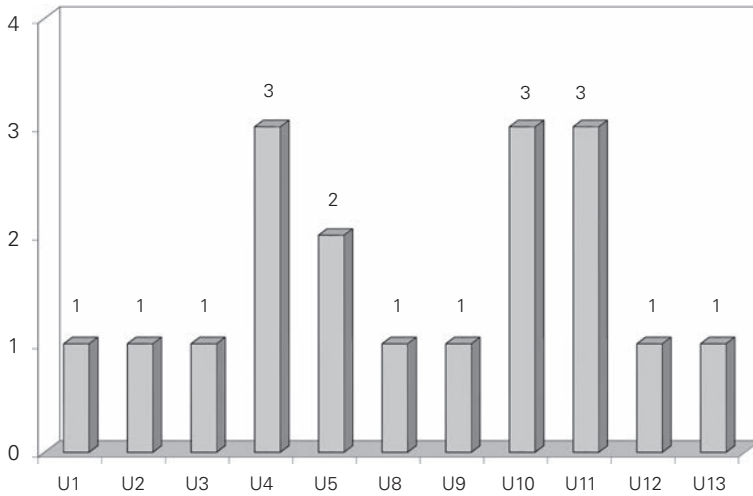
6.8. Articulación del programa

En uno de los programas se señala que existe articulación con instituciones del Estado como la Superintendencia de Salud, Administradoras de Fondos de Pensiones (AFPs), Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM), Instituto Nacional de la Juventud (INJUV), Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE) que participan activamente en las charlas y seminarios que se ofrecen. En el caso de la inserción de jóvenes profesionales, la articulación existe para contactar a las instituciones que manifiestan su interés para trabajar con ellos. Respecto de la incubadora, esta se articula con otros programas internos de la misma universidad y otras instituciones que tienen fines similares, tanto en el país como fuera de él. En otro programa no se señala articulación.

VII OTROS PROGRAMAS DE EQUIDAD

Se recibieron diecinueve reportes de programas clasificados como Otros Programas de Equidad de once de las catorce instituciones pertenecientes al Grupo Operativo de CINDA. El número de programas de apoyo académico en cada una de las once universidades que respondieron se presentan en el gráfico 12.

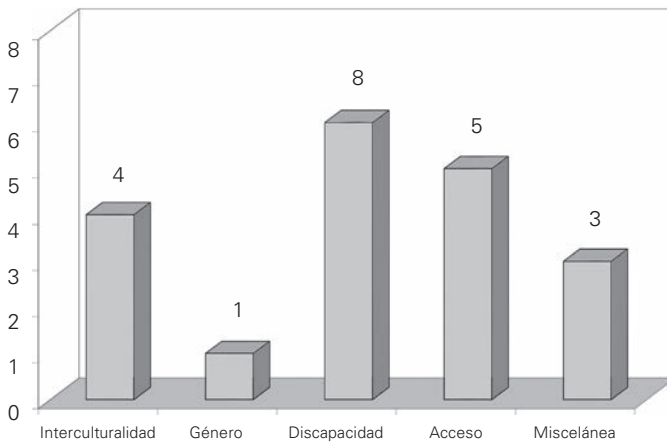
GRÁFICO 12
PROGRAMAS DE APOYO ACADÉMICO



La categoría principal de Otros Programas de Equidad se subdividió en las siguientes categorías secundarias:

El gráfico 13 muestra las categorías secundarias en las que fueron clasificados los diecinueve Otros Programas analizados: Interculturalidad (4) – Género(1) – Discapacidad (6) – Acceso (5) - Miscelánea (3)

GRÁFICO 13
OTROS PROGRAMAS DE EQUIDAD



VIII. CONCLUSIONES GENERALES

El diagnóstico realizado permite concluir que en general la información proporcionada por las instituciones es muy heterogénea por lo que para efectos del análisis fueron desechadas algunas de las variables que se pretendía indagar inicialmente, centrando el análisis en aquellas que surgieron como comunes, a saber: fecha de inicio del programa, razones de creación, objetivos, población objetivo, resultados esperados en los estudiantes, duración, periodo de vigencia, evaluación y articulación con otros programas.

Igualmente para efectos del análisis, se hizo una categorización de los programas reportados. La mayor proporción de las iniciativas de equidad se concentra en las ayudas económicas (40%), seguidas de programas de apoyo académico (29%) y programas biopsicosociales (18%). En menor proporción se registran programas de inserción laboral (4%) y otras acciones de equidad (9%).

Las categorías antes mencionadas fueron analizadas a la luz del modelo de equidad elegido para efecto de este trabajo y específicamente en su relación con los recursos y los estadios del proceso educativo (acceso, permanencia, logros y resultados). Es así como los programas de equidad generados por las universidades, pretenden mayoritariamente contribuir al acceso y la permanencia de los estudiantes más desfavorecidos en la educación superior, así como a la obtención de logros educativos similares en el proceso formativo. Se registran escasas iniciativas destinadas a promover que alumnos con similar logro académico obtengan empleos, remuneraciones e inserción en redes sociales equivalentes.

En relación a los programas de apoyo académico surgen como principales razones de su creación las nuevas necesidades demandadas por el perfil de ingreso de los estudiantes, caracterizado por deficiencia en la formación básica con que egresan de la enseñanza media y en el desarrollo de habilidades claves para enfrentar el proceso formativo, así como también la necesidad de familiarización inicial con el entorno universitario. Adicionalmente, algunas instituciones han extendido su accionar hasta el final del ciclo formativo buscando favorecer la empleabilidad de sus egresados, dado que se han detectado mayores tasas de desempleo que las esperadas e insuficiencia de redes, entre otras.

En cuanto a los objetivos que persiguen los programas, estos apuntan principalmente a subsanar las carencias que concomitan en el proceso de transición entre la enseñanza media y superior, que tengan impacto en los resultados de los estudiantes. Como fin último se visualiza que las acciones se orientan a mejorar las tasas de retención que registran las carreras de las universidades y por lo tanto de titulación, además de favorecer una vinculación efectiva con el entorno laboral que ayude en una adecuada y eficiente inserción en el campo laboral de su especialidad.

Mayoritariamente las actividades asociadas a los programas se caracterizan por instancias de habilitación donde un docente, monitor o tutor interactúa con el grupo de estudiantes para promover el desarrollo de los aprendizajes y competencias mínimas requeridas. Esta interacción toma la figura de talleres,

encuentros, seminarios, tutorías, muchos de los cuales se organizan a partir de evaluación diagnóstica.

En cuanto a los destinatarios de estas acciones se identificó que principalmente corresponden a estudiantes de primer año a excepción del programa de inserción laboral. También se observa que hay segmentación de los programas dependiendo si este se orienta a necesidades propias de una carrera o facultad, o bien se destina transversalmente a toda la institución.

En lo que se refiere a los resultados esperados se identifica que a través de estos programas se espera mejorar las tasas de aprobación y retención; facilitar la inserción en el medio universitario y contribuir al desarrollo de procesos de aprendizajes y aplicación de herramientas eficaces para el estudio en este nivel de formación. Los programas de inserción laboral pretenden mejorar la colocación laboral y el desarrollo de redes en este ámbito.

Hay una amplia heterogeneidad en la duración de los programas que varían desde unos pocos días hasta todo un periodo académico formal. Es interesante señalar que la información obtenida permite afirmar que no existe coincidencia entre tipo y objetivo de programa entre las instituciones.

A partir de la indagación realizada es posible concluir, respecto de la evaluación, que esta aparece como una de las grandes debilidades subyacentes a estas intervenciones. Solo fue posible identificar algunas acciones evaluativas pero que no dan cuenta de un sistema en un marco de aseguramiento de la calidad que permita identificar fortalezas y debilidades que orienten la optimización para el logro de los objetivos propuestos.

En lo correspondiente a la articulación de los programas se evidencia más bien un compartir experiencias o informar resultados, pero no una vinculación efectiva, sistemáticas entre distintas instancias al interior de las instituciones que coadyuven en los objetivos superiores de estos programas. No obstante lo anterior, existe una minoría de programas que declaran articularse con otros.

Finalmente es importante señalar que el inicio de estos programas se remonta a comienzos de esta década, a raíz de las nuevas necesidades señaladas precedentemente y coincidente con el inicio de transformaciones curriculares en algunas instituciones generadas en el segundo quinquenio. Se complementaban así las acciones de apoyo socioeconómico de larga data.

En relación a los programas económicos, los antecedentes recabados permiten concluir que las universidades estudiadas destinan importantes recursos para becas y apoyos económicos a sus estudiantes, los que se complementan con los fondos provistos para este fin por el Estado. Con el transcurso de los años, se ha producido una diversificación de los programas institucionales de soporte económico, dando respuesta a demandas no abordadas y exigencias emergentes del estudiantado. Mientras que hasta los 80 se crearon ayudas para atender preferentemente necesidades de sustento, las iniciativas más recientes apuntan a entregar apoyo a grupos estudiantiles específicos y cubrir requerimientos, no contemplados con anterioridad, tales como la pérdida del crédito estatal, el cuidado de hijos pequeños y situaciones familiares de emergencia.

Puede decirse que la creación sostenida de mecanismos de soporte económico en las universidades indagadas coincide con la diversificación de los ins-

trumentos de ayuda estatal y el aumento de los recursos públicos para becas y créditos estudiantiles, registrado en los últimos quince años en el país.

Los programas de ayuda económica implementados por las instituciones, tienen como objetivo primordial facilitar el acceso y permanencia de los alumnos en la educación superior. A su vez, pretenden disminuir las condiciones riesgosas del entorno del estudiante que inciden en la deserción o el retraso en su formación profesional. En este sentido, constituyen una respuesta institucional a la mayor presencia de sectores tradicionalmente excluidos de la educación terciaria y de poblaciones estudiantiles con características y requerimientos cada vez más heterogéneos. Sin embargo, los resultados de la indagación muestran que las instituciones no efectúan diagnósticos sistemáticos de las condiciones de entrada de sus alumnos que les permitan la detección temprana y la contextualización de las necesidades de apoyo sus estudiantes.

Un resultado importante del diagnóstico exploratorio efectuado es que las ayudas económicas no se vinculan con instrumentos de apoyo estudiantil que abordan otros ámbitos de equidad como el académico, el biopsicosocial o la inserción laboral. Una mejor articulación de los recursos institucionales permitiría un apoyo más integral a estudiantes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad, cuyos requerimientos de apoyo trascienden ampliamente el ámbito financiero.

Asimismo, no existen evidencias de mecanismos que permitan evaluar sistemáticamente la pertinencia y sustentabilidad económica de los programas una vez instalados. La mayoría de las instituciones realiza un seguimiento de la administración operativa de los programas pero no contempla la evaluación periódica de los resultados obtenidos, ni el estudio del impacto que los beneficios tienen en el desenvolvimiento de los estudiantes durante su permanencia en el plantel. La incorporación de instrumentos de monitoreo y evaluación permanente contribuiría al aumento de la eficiencia y pertinencia de los programas posibilitando una mejor distribución y articulación de los recursos y esfuerzos institucionales.

En cuanto a los programas biopsicosociales, a partir de la información aportada por las universidades participantes del presente diagnóstico, se pudo apreciar una gran diversidad de ámbitos abordados por este tipo de programas. Esta variedad de ámbitos o áreas cubiertas en la actualidad por las universidades, dan cuenta del crecimiento y/o evolución que han tenido ciertas necesidades y/o problemáticas presentes en la población estudiantil que accede a la educación superior en nuestro país.

Lo anterior ha puesto a las instituciones de educación superior, y en particular a las universidades, en una situación ante la cual deben adoptar una postura clara para enfrentar dichas necesidades y problemáticas, en el entendido que afectan la permanencia, desempeño académico (logro) y calidad de vida de los estudiantes, y en consecuencia, la concepción de equidad aquí tratada. En virtud de esto, las universidades se han visto en la obligación de prestar determinados tipos de atención o servicios que antes no eran previstos por éstas.

De acuerdo a lo previamente señalado, una conclusión relevante hace referencia a que los tipos de atención o servicios brindados a los estudiantes,

responden mayoritariamente –y es el factor común a este tipo programas– a una lógica de mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes y/o comunidad universitaria en general. Con esto es posible decir que las universidades actualmente, no solo están teniendo un rol activo como instituciones formadoras de personas en el ámbito académico y profesional, sino también, están jugando un importante papel como agentes intervinientes en otros ámbitos de alto impacto social.

No obstante, llama poderosamente la atención que en general, las razones que otorgan las universidades para la creación de estos programas, no responden a una lógica de diagnóstico o de realización de estudios o evaluaciones previas a su generación, de tal forma que permitan dar cuenta efectivamente de la existencia de nuevas demandas o problemáticas particulares presentes en la comunidad estudiantil. En su mayoría, se justifican a partir de la simple observación o percepción de ciertas necesidades que deben ser atendidas para favorecer la vida de los estudiantes durante su paso por dichas instituciones. Cabe destacar que los primeros programas tendientes a mejorar aspectos biospsicosociales en las universidades se asocian a los de tipo médico-dental, programas que nacieron en los años setenta, época en la cual el financiamiento público fue duplicado para las instituciones de educación superior (1969 y 1974), y en donde las actividades universitarias adquirieron una nueva expresión y resolución de conflictos políticos y sociales del país.

La carencia de mecanismos de verificación de determinadas demandas presentes en los estudiantes, resulta coherente con otros aspectos observados. Al respecto, una debilidad importante de los programas analizados se relaciona con la falta de mecanismos de evaluación, monitoreo y seguimiento de las actividades que desarrollan y de los resultados obtenidos a partir de las acciones implementadas.

Si este escenario se analiza desde la perspectiva del aseguramiento de la calidad de la educación superior, las universidades se encuentran en una posición muy desfavorable, ya que no estarían cumpliendo con lo estipulado en la Ley 20.129 de aseguramiento de la calidad, el cual apunta hacia la evaluación y verificación de la existencia de mecanismos eficaces de autorregulación y de aseguramiento de la calidad al interior de las instituciones de educación superior.

En este sentido, respecto a la gestión estratégica institucional, se estipula que debe realizarse sobre la base de la misión declarada, de tal modo de resguardar el cumplimiento de los propósitos y fines institucionales. Para cumplir con ello, las instituciones deben contar con mecanismos adecuados de evaluación, planificación y seguimiento de las acciones planificadas.

En función de lo anterior, y acorde a la ley, la gestión estratégica debe considerar, a lo menos, los siguientes aspectos:

- Diagnóstico estratégico de la institución, tomando en consideración elementos internos y externos.
- Establecimiento de prioridades institucionales a mediano y largo plazo.
- Traducción de esas prioridades a la formulación y puesta en práctica de planes de desarrollo.
- Verificación del grado de avance hacia las metas establecidas.

- Utilización de los resultados de la verificación para ajustar metas, acciones y recursos.
- Capacidad de análisis institucional y de manejo de información para la gestión.

Estos puntos deben ser considerados en las políticas institucionales y en la planificación de actividades de las universidades, puesto que la implementación de programas o iniciativas tendientes a la equidad implica una gran inversión en recursos y si no existe evaluación, seguimiento y monitoreo permanente de las actividades asociadas, el mejoramiento continuo de estos procesos se convierte en un desafío pendiente.

Ahora bien, un aspecto destacable, a partir del análisis realizado sobre este tipo de iniciativas, dice relación con que en general, el factor socioeconómico no se presenta como la característica central a considerar al momento de brindar apoyo, atención o servicios especializados a los estudiantes –exceptuando los programas de atención de salud médica y dental que en un principio nacieron orientados a cubrir este tipo de necesidad en aquellos estudiantes más vulnerables– ya que con el tiempo fueron incorporando a toda la población estudiantil, ampliando su cobertura sin tomar como eje central el nivel socioeconómico. Es así como en la actualidad este tipo de programas se aboca a cubrir demandas emergentes relacionadas principalmente con la salud integral de los estudiantes, incorporando en los últimos años servicios de asistencia psicológica y promoción de estilos de vida saludable.

Finalmente, y de acuerdo al modelo de equidad que se rescata en este libro, cabe señalar que la mayoría de los programas biopsicosociales aquí analizados, contribuyen mayormente a resguardar la permanencia de los estudiantes en las instituciones, evitando que estos deserten del sistema universitario mediante la apertura de oportunidades para la satisfacción de ciertas necesidades específicas y/o problemáticas relevantes presentes en estos. En consecuencia, al ser subsanadas dichas demandas, este tipo de programas contribuye, en segunda instancia, a la obtención de logros académicos por parte de los estudiantes beneficiados.

Particularmente en lo que respecta a los programas de inserción laboral actualmente se concentran en apoyar el logro de un primer trabajo en término de las formalidades exigidas para ello (ej.: elaborar cv, rendir una buena entrevista).

Es necesario que las instituciones visualicen también hasta donde pueden y deben responsabilizarse por la empleabilidad de sus titulados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejo de Rectores de Universidades Chilenas CRUCH (2006). *Anuario Estadístico*. Santiago: CRUCH
- Díaz-Romero, P (Editora) (2006). *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago: Fundación Equitas
- Díaz-Romero, P (2008). Universidades más inclusivas: el nuevo desafío. *Revista de Educación* N° 329. En <http://www.fundacionequitas.org>

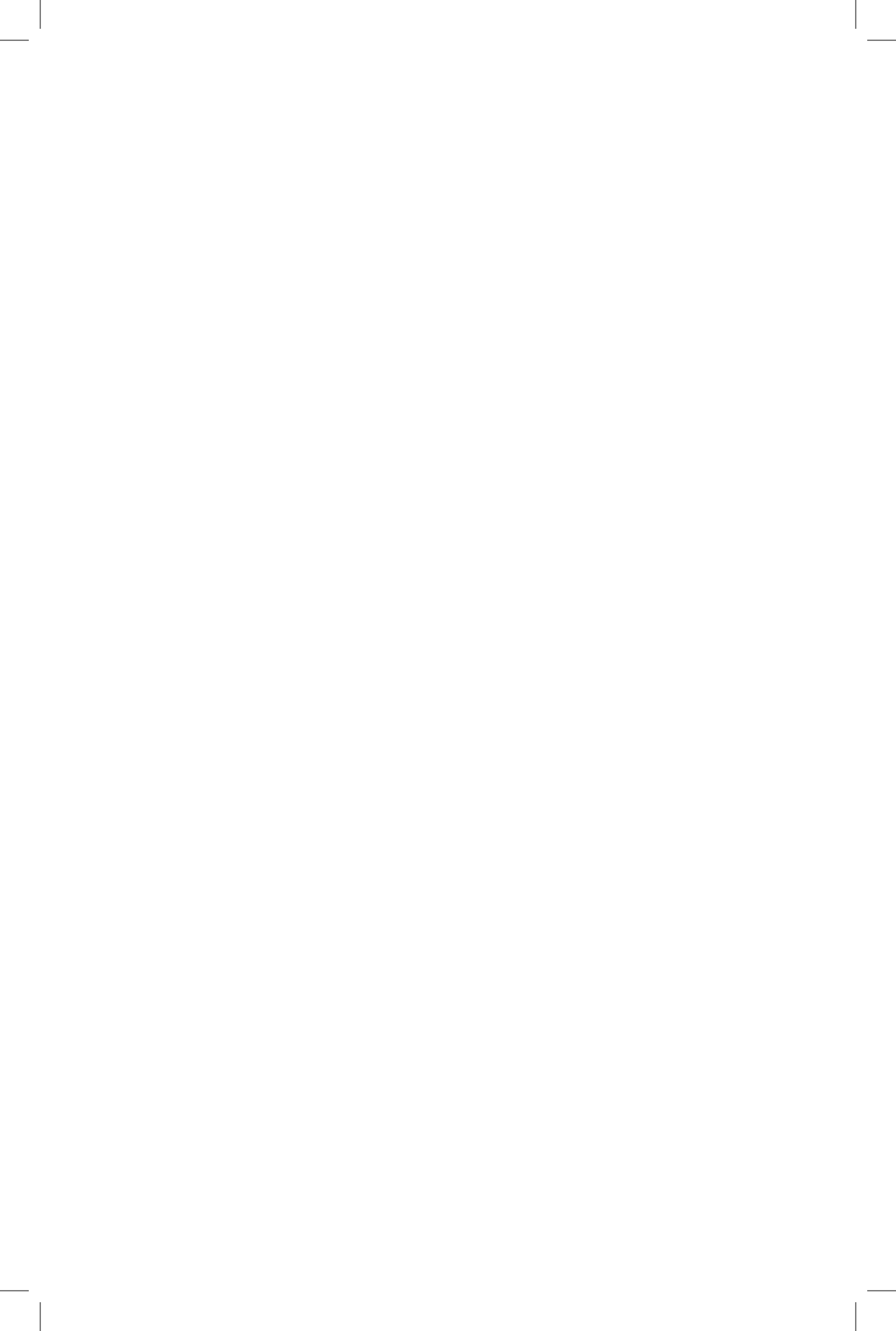
- González, P. (2006) La perspectiva económica en las políticas de equidad e inclusión superior. Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile. Santiago. 5, 156-183.
- Latorre, C., González, L. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en Educación Superior. Análisis de las Políticas Públicas de la Concertación*. Santiago: Catalonia.
- Ministerio de Educación, División de Educación superior (2007). *Compendio estadístico 2007*. Santiago.
- Peña, C. (2006). Notas sobre Equidad y Educación Superior. Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile. Santiago. 5, 283-292.
- Seguel, M. (2006). Estrategias de Inclusión y Retención en el Pregrado. Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile. Santiago. 5, 245-258.
- Williamson, G. (2006) Gobierno Universitario: Democratización para una acción afirmativa más eficaz. Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile. Santiago. 5, 293-320.

REFERENCIAS

- Ley 20.129. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.
- O. Espinoza, L. E. González & C. L. Latorre (2009). Un Modelo de Equidad para la Educación Superior: Análisis de su Aplicación al Caso Chileno. En Revista de la Educación Superior (ANUIES), Número 150 (abril-junio), Ciudad de México, México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. OCDE 2009. Informe sobre la Educación Superior en Chile. Disponible en www.oecd.org



Capítulo III:
PROGRAMAS UNIVERSITARIOS
QUE FAVORECEN LA EQUIDAD



CARACTERIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS DEL GRUPO OPERATIVO COORDINADO POR CINDA EN RELACIÓN CON LA EQUIDAD

ANGÉLICA AGUILAR*

NANCY AMPUERO**

ELENA ESPINOZA***

EDUARDO GONZÁLEZ****

LUIS LONCOMILLA*****

I. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analiza la disponibilidad de información respecto del tema de equidad en las universidades participantes en el Grupo Operativo coordinado por CINDA. Tempranamente se decidió redefinir la tarea y realizar un estudio de la situación de dichas universidades respecto a: “*Establecer un diagnóstico sobre la equidad e integración respecto al acceso, permanencia, rendimiento y resultado de los estudios a partir de la experiencia de las universidades participantes en el Grupo Operativo ejecutor de este proyecto y de otras instituciones de educación superior*”. A partir de esta definición, se inició un proceso de búsqueda, procesamiento, validación y análisis de la información disponible, el que permitió alcanzar algunos aprendizajes que serán expuestos en esta sección.

II. DISPONIBILIDAD DE INFORMACIÓN

El desafío de caracterizar las instituciones del grupo operativo conlleva establecer la disponibilidad de información que registran estas universidades respecto del tema de equidad. En este sentido se decidió preparar una solicitud de información amplia y evaluar su utilidad según la calidad de la información que se obtuviera. Como criterios para la búsqueda de información se estable-

* Directora de Asuntos Estudiantiles de la Universidad Austral de Chile, Valdivia. Chile.

** Profesional de la Oficina de Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile, Valdivia. Chile.

*** Profesional de la Unidad de Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad Austral de Chile, Valdivia. Chile.

**** Director de Calidad y Desarrollo de la Universidad de La Frontera, Temuco. Chile

***** Jefe de la Oficina de Autoevaluación Institucional de la Universidad Austral de Chile, Valdivia. Chile.

ció que se considerarían datos relativos a cohortes de estudiantes recién egresados de la enseñanza media que ingresaron a las universidades en los años 2006, 2007 y 2008. Las variables observadas son género, estrato socioeconómico, procedencia geográfica y establecimiento educacional de origen. A partir de esa información se evalúan los comportamientos de estos grupos de estudiantes en relación al acceso, la permanencia y el rendimiento en las universidades en que se matricularon.

La información se solicitó a las universidades por medio de un formulario que incluyó: postulantes a la universidad según género; ingresos totales a la universidad, según sexo, año de egreso de la enseñanza media, régimen educacional del establecimiento de origen, escolaridad de los padres, notas de la enseñanza media, región de procedencia, quintil socioeconómico, y origen étnico; permanencia en la universidad, medida a través de tasa de retención al primer año, para cada una de las categorías anteriores; rendimiento medido mediante la tasa de logro al primer año, es decir, la cantidad de asignaturas que los estudiantes aprueban versus el número total de asignaturas en que se inscribieron. En cada una de las categorías anteriores, adicionalmente, se solicitó información acerca de los beneficios estudiantiles para cada una de las categorías anteriores.

De las 14 universidades que conforman el grupo en el año 2009, diez entregaron información. Todas las universidades que enviaron el formulario presentaron información respecto de sexo en cada una de las variables y solo ocho pudieron reportar información de cada variable desagregada por quintiles socioeconómicos. Dos de las instituciones contaban con información acerca de estudiantes indígenas por lo que no fue posible hacer uso de tales datos para realizar observaciones generales respecto del grupo. Posteriormente se reportó desde las instituciones un grado mayor de disponibilidad de información en cada una de las entidades, sin embargo, el acceso a ella no es suficientemente expedito y pocas han estudiado ampliamente el tema de equidad, salvo casos asociados a proyectos específicos de intervención.

Sin duda alguna, la información disponible en las instituciones da cuenta de una consideración permanente de la variable sexo en la recopilación, procesamiento y difusión de la información institucional. Este hecho motivó un interés especial del grupo de trabajo para profundizar en el análisis de este aspecto, lo que se presenta en detalle a continuación del análisis de las variables acceso, permanencia y resultados de los estudiantes, según las variables quintil socioeconómico y establecimiento educacional de origen.

III. ACCESO A LAS UNIVERSIDADES

El sistema educacional chileno ha avanzado hacia una gran cobertura en la enseñanza media, lo que se ha traducido en un incremento notable de la población disponible para ingresar a la educación superior, que en conjunto con las ayudas económicas han facilitado que un grupo mayor de jóvenes rinda la Prueba de Selección Universitaria (PSU), mecanismo de selección para las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) y de referencia para otras instituciones. Se ha incrementado el número de es-

tudiantes que rinden la prueba y se encuentran en condiciones de acceder a la educación superior.

De acuerdo a datos del informe de la OCDE¹, las prioridades de preferencia de los jóvenes que desean acceder a instituciones de educación superior son: 1) universidad del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH); 2) universidad privada; 3) instituto profesional; 4) centro de formación técnica. Aparentemente este hecho se vincula con la percepción de que los retornos futuros son mayores para los egresados de las universidades y al mismo tiempo en que la mayor parte de las ayudas financieras se concentra en el CRUCH. Sin embargo, al revisar la distribución de la matrícula según los quintiles de ingreso socioeconómico, según el mismo informe de la OCDE², el 70% de los cupos de las universidades privadas son utilizados por los estudiantes de los niveles de ingresos económicos más altos, lo que se reduce al 53.2 % de los cupos de las universidades del CRUCH.

De acuerdo a la información que proporciona el Departamento de Medición y Registro de la Educación de la Universidad de Chile (DEMRE), en 2006 del total de los jóvenes que rindieron la PSU solo el 44% postularon a universidades del CRUCH, porcentaje que disminuyó a un 38% en el año 2008. En ese mismo sentido cuando se mira a quienes se matricularon en esos años, se observa que en el 2006 un 27% de los que rindieron la PSU ingresó a universidades del CRUCH, lo que en el año 2008 disminuyó a un 23%; esta tendencia a la baja se manifiesta aun cuando ha aumentado el número de estudiantes que rindieron la prueba de selección universitaria durante el periodo. Si se considera solo a aquellos jóvenes que terminaron la enseñanza media en el mismo año que rindieron la prueba, se observa que solo el 23% de los que rindieron la PSU el año 2006 se matricularon en alguna universidad del CRUCH, que en los años 2007 y 2008 disminuye a un 20%. Estas señales dan cuenta que el acceso visto desde la perspectiva de todo el sistema de educación superior crece; sin embargo, su crecimiento relativo es más bajo en las universidades tradicionales, entendidas como tales aquellas que integran el CRUCH, que en las universidades denominadas privadas nuevas.

Otro aspecto observado en la información de postulaciones e ingresos del DEMRE, es que solo el 62% de los jóvenes que ingresan a las universidades del CRUCH lo hace inmediatamente después de haber egresado de la enseñanza media, lo que plantea la interrogante respecto de las causas de este fenómeno, sobre las cuales preliminarmente se puede aventurar que, un número de estudiantes abandona sus carreras para ingresar de nuevo a la misma u otra del sistema, que quienes no rinden la prueba inmediatamente al egreso de enseñanza media lo hacen en los años siguientes, que quienes fracasan en la primera oportunidad que rinden vuelven a rendir en años siguientes, siendo

¹ Organización por la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Informe Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile. OCDE y el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo. Banco Mundial. 2009.

² Ibid

altamente probable que exista una mezcla de razones, es necesario generar estudios en este sentido para evaluar el impacto que esto puede tener en los costos para los individuos, el crédito y las ayudas estudiantiles.

TABLA 1
INGRESOS A PRIMER AÑO DEL GRUPO EN ESTUDIO SEGÚN QUINTIL
SOCIOECONÓMICO

Quintil Socioeconómico	Año 2006	Año 2007	Año 2008
Quintil 1	2.830	3.334	3.416
Quintil 2	1.602	1.757	2.479
Quintil 3	1.360	1.616	1.928
Quintil 4	1.532	1.902	1.799
Quintil 5	795	946	579
Sin información	3.119	2.195	2.188
Total ingresos nuevos	11.238	11.750	11.689

Elaborado en base a información aportada por 8 Universidades del GOP-CINDA.

Los datos proporcionados por ocho de las universidades del Grupo Operativo dan cuenta que alrededor de un 20% de los ingresados no registran información socioeconómica, lo cual probablemente corresponda a que recién en el año 2006 se establecieron definiciones claras respecto a los quintiles de ingreso socioeconómico y que un porcentaje de estudiantes de los quintiles de ingreso más altos, no informe detalles en este ámbito debido a que no solicitan ningún tipo de beneficio o ayudas. Esto se concluye luego de observar que el número de estudiantes sin datos socioeconómicos desciende después del año 2006. Otra observación de carácter general corresponde a que el número total de ingresados durante el periodo varía muy levemente.

Respecto del comportamiento de los diferentes quintiles, se aprecia que los matriculados en las universidades del grupo operativo el primer quintil tienen un claro aumento entre los años 2006 y 2008. Asimismo, los quintiles dos y tres muestran un aumento que es más notable en el año 2008. Por otra parte, el quintil cuatro muestra un aumento claramente más moderado y el quintil de más altos ingresos desciende marcadamente el año 2008.

El ingreso de estudiantes a las universidades del grupo en estudio según el tipo de establecimiento, muestra que entre los años 2006 a 2008 hay una leve disminución de estudiantes de colegios municipales, de 40% el 2006 a 37,3% en 2008. Los estudiantes provenientes de colegios subvencionados muestran

un pequeño aumento que va de 46,1% en el año 2006 a un 49,3% en el año 2008. El porcentaje de estudiantes provenientes de colegios particulares no presenta mayor variación en los tres años observados.

TABLA 2
INGRESOS A PRIMER AÑO SEGÚN TIPO DE ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN

Tipo de establecimiento	Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	N°	%	N°	%	N°	%
Municipal	5.022	39,9	4.956	37,9	5.102	37,3
Particular subvencionado	5.803	46,1	6.369	48,7	6.745	49,3
Particular pagado	1.764	14,0	1.742	13,3	1.813	13,3
Sin información	12	0,1	6	0,0	15	0,1
Total	12.601	100,0	13.073	100,0	13.675	100,0

Elaborado en base a información aportada por 10 Universidades del GOP-CINDA.

IV. PERMANENCIA EN LAS CARRERAS

En atención al criterio general de considerar la información disponible solo en el rango de años 2006 a 2008, la evaluación de la permanencia de los estudiantes en el grupo de instituciones estudiadas solo puede referirse a la retención al primer año. En este mismo sentido es necesario tener en mente que la observación de esas cohortes se focaliza en aquellos estudiantes que ingresaron inmediatamente después de egresar de la enseñanza media.

Los resultados de retención muestran diferencias entre los quintiles que pueden ser analizadas, sin embargo es importante señalar que los valores al interior de cada quintil son claramente distintos entre hombres y mujeres, mostrando una marcada frecuencia de estas reflejando resultados más positivos que los hombres. Los quintiles I al IV muestran un leve aumento en la retención durante el periodo de años estudiado. En general, el quintil de ingresos más altos muestra valores de retención menos estables que los demás quintiles, destacándose en este grupo un descenso más evidente en los hombres. Es posible conjeturar que este comportamiento de los grupos con mayores ingresos socioeconómicos obedezca a cuestiones de carácter motivacional o vocacional que, ante la factibilidad económica, pueden acceder a un grado mayor de movilidad al interior del sistema educativo. Este argumento parece ser respaldado por los rendimientos de estos mismos estudiantes que son más altos que los de aquellos de los restantes quintiles, cuestión

que se comentará más adelante. En adición a lo anterior, se observa que los porcentajes más bajos en cuanto a retención se manifiestan en el grupo que no registra datos socioeconómicos, grupo que de acuerdo a diversas señales, parece corresponder a los quintiles de más altos ingresos que, en consecuencia, se comporta de manera similar en cuanto a retención y rendimiento. Con la información disponible no es posible establecer cuál es el destino de los estudiantes que abandonan sus carreras, no se matriculan en el segundo año porque ingresan a otra carrera en la misma universidad o se cambian de universidad.

TABLA 3
TASA DE RETENCIÓN 1^{ER} AÑO SEGÚN QUINTIL SOCIOECONÓMICO

Quintil Socioeconómico	Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Quintil 1	83,6%	78,5%	84,4%	78,7%	85,9%	80,1%
Quintil 2	83,7%	80,8%	86,4%	81,5%	84,7%	79,4%
Quintil 3	82,5%	79,2%	84,8%	83,7%	83,1%	81,8%
Quintil 4	80,5%	79,4%	85,2%	80,0%	84,3%	80,1%
Quintil 5	81,6%	73,6%	89,8%	64,6%	86,0%	63,3%
Sin Dato	75,9%	70,7%	77,6%	73,3%	73,5%	69,9%
Promedio	81,5%	77,2%	85,1%	77,2%	83,4%	76,0%

Elaborado en base a información aportada por 7 Universidades del GOP-CINDA.

Al analizar la información proporcionada por las universidades desde la perspectiva del establecimiento de origen de los estudiantes, se aprecia que aquellos que provienen de colegios municipales muestran valores de retención altos y estables durante el periodo estudiado; que los jóvenes que provienen de colegios particulares subvencionados muestran resultados ligeramente superiores a los municipales. En contraste con estos comportamientos, los estudiantes provenientes de colegios particulares muestran una tasa de retención claramente inferior, aspecto que parece estar vinculado con lo señalado en el párrafo anterior al comentar el comportamiento de los estudiantes pertenecientes al quintil de más altos ingresos.

TABLA 4
TASA DE RETENCIÓN 1^{ER} AÑO SEGÚN ESTABLECIMIENTO
EDUCACIONAL DE ORIGEN

Tipo de establecimiento	Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Municipal	82,9%	79,6%	85,6%	79,8%	83,5%	78,4%
Particular Subvencionado	84,6%	79,0%	84,2%	80,8%	85,0%	79,0%
Particular Pagado	72,1%	76,6%	79,8%	78,2%	79,0%	74,6%

Elaborado en base a información aportada por 8 Universidades del GOP-CINDA.

V. RESULTADOS ACADÉMICOS

La evaluación de los resultados académicos de los estudiantes se realizó calculando la tasa de logro. Esta se determina como el cociente entre las asignaturas aprobadas y el total de asignaturas anuales inscritas que tienen nota final.

El comportamiento general de los estudiantes en este aspecto se traduce en una tasa de logro que es menor en los quintiles más bajos y aumenta en los quintiles de ingresos más altos. Se observa que los resultados de los estudiantes del primer quintil no presentan mayor variación en el periodo observado y que los estudiantes de los quintiles segundo y tercero bajan ligeramente sus resultados en el mismo lapso. En oposición a lo anterior el quintil de ingresos

TABLA 5
TASA DE LOGRO SEGÚN QUINTIL SOCIOECONÓMICO

Quintil Socioeconómico	Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Quintil 1	78,3%	68,8%	78,5%	68,3%	78,9%	69,8%
Quintil 2	79,7%	71,5%	80,0%	69,9%	77,4%	68,6%
Quintil 3	82,0%	70,7%	79,7%	70,4%	79,5%	70,5%
Quintil 4	80,3%	72,0%	80,8%	70,6%	82,1%	70,9%
Quintil 5	84,4%	72,6%	88,3%	63,7%	84,2%	67,2%
Sin información	83,5%	69,7%	81,6%	71,8%	80,8%	72,2%

Elaborado en base a información aportada por 7 Universidades del GOP-CINDA.

más altos mantiene durante el periodo resultados positivos, sin embargo al mismo tiempo se aprecian diferencias claras en los desempeños entre hombres y mujeres, especialmente en los años 2007 y 2008 en que la tasa de logro en los hombres es inferior a la de los demás quintiles. Es importante recordar aquí, que este último quintil fue comentado en la sección anterior como un grupo con bajos resultados en cuanto a permanencia.

Respecto de la tasa de logro mostrada por los estudiantes según establecimiento educacional de origen, se observa que aquellos provenientes de colegios municipales presentan un resultado que desciende levemente a través del periodo observado. Los estudiantes provenientes de colegios particulares subvencionados muestran tasas de logro ligeramente más altas que el grupo anterior y estos resultados se mantienen bastante estables durante el periodo en estudio, mientras los estudiantes provenientes de colegios particulares exhiben resultados levemente superiores en las mujeres con respecto a los otros quintiles y en los hombres una tasa de logro que decrece a través del tiempo, observándose incluso que son inferiores en los años 2007 y 2008 a los resultados en los hombres en los demás quintiles.

TABLA 6

TASA DE LOGRO SEGÚN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE ORIGEN

Tipo de establecimiento	Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Municipal	81,5%	72,1%	81,1%	71,7%	80,5%	71,4%
Particular subvencionado	83,6%	71,6%	83,5%	71,9%	82,3%	72,4%
Particular pagado	81,4%	73,5%	85,2%	70,7%	83,9%	69,4%
Sin información	82,7%	64,5%	87,7%	63,9%	84,6%	68,6%

Elaborado en base a información aportada por 8 Universidades del GOP-CINDA.

VI. CONCLUSIONES

La cantidad y calidad de la información obtenida de las universidades del Grupo Operativo no es homogénea cuando se le evalúa desde la perspectiva de su utilidad para estudiar el comportamiento de estas instituciones respecto de la equidad. Esta observación se basa en elementos como la dificultad mostrada por algunas instituciones para entregar efectivamente los datos solicitados dentro de un plazo razonable, la dificultad para acceder a información sobre aspectos socioeconómicos en todas las universidades que respondieron y la carencia de información respecto de los estudiantes de acuerdo a su origen étnico.

La caracterización de las universidades del grupo operativo de universidades coordinadas por CINDA, desde la perspectiva de la equidad, no debe restringirse a observaciones, como las hechas aquí. Dichas observaciones están fuertemente ligadas a la gestión de la información sobre equidad que ha efectuado cada una de las instituciones participantes. Por ello, deben enriquecerse por: las evaluaciones de las intervenciones que han realizado en esta materia; las definiciones políticas; las orientaciones para la acción que han formulado; y por último, por la consistencia observable entre los desempeños institucionales y los propósitos declarados en este ámbito.

Quedan como desafíos para quienes tienen responsabilidad sobre las políticas públicas, la evaluación de si efectivamente se han cambiado las desigualdades para el ingreso a la educación superior como se propone en uno de los acápite donde se señala *“El Gobierno se ha fijado el objetivo de corregir desigualdades y ampliar las oportunidades para garantizar el derecho de asistir a la educación superior a todos los jóvenes con talento”*. En ese mismo sentido, hay que analizar cuál es la responsabilidad que les cabe a las universidades del CRUCH en un escenario en el que los más desfavorecidos parecen tener la oportunidad formal de ingresar a la educación superior, pero sus condiciones de educabilidad al término de la enseñanza media no garantizan que, en el caso de ingresar puedan mantenerse en el sistema y alcanzar resultados académicos de calidad, la concreción de sus estudios reflejada en el título profesional, el desarrollo de atributos para el empleo exitoso o el logro de competencias para desenvolverse en un mundo complejo y dinámico.



LA DIMENSIÓN DE GÉNERO EN LA EXPERIENCIA SOBRE EQUIDAD EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS DEL GRUPO OPERATIVO COORDINADO POR CINDA

GLORIA CÁCERES*

I. INTRODUCCION

En las últimas décadas ha cobrado importancia en Chile el incorporar el género como una dimensión importante para leer las condiciones en la sociedad chilena, en tanto el desarrollo de las investigaciones ha mostrado que hombres y mujeres enfrentan condiciones diferentes para acceder y ejercer los derechos que se reconocen parte de una sociedad democrática.

Lo anterior, entendido el género como la “construcción social cultural e histórica que se conforma por el conjunto de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades construyen a partir de la diferencia sexual anatomofisiológica”. (De Barbieri 1996)¹. Actúa configurando un ordenamiento social en el cual los sujetos encuentran y reelaboran sus vidas. En este sentido el género se entenderá como un elemento que incidirá en las elecciones personales y también respecto de las condiciones de posibilidad de los sujetos, dadas las posiciones y expectativas diferenciadas existentes en la sociedad respecto de mujeres y hombres.

En el sentido señalado, cobra relevancia preguntarse respecto de la existencia de inequidades de género en la educación superior, tanto porque la educación constituye un derecho en una sociedad democrática, como porque esta sigue siendo un importante mecanismo de movilidad social, incide en las posibilidades de los sujetos de inserción en el mercado laboral y puede contribuir positivamente al desarrollo de las sociedades.

* Jefa Unidad de Mejoramiento de la Calidad de la Docencia de la Dirección de Desarrollo Curricular y Formativo y Profesora de la Escuela de Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

¹ De Barbieri (1996): “Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género”. En Estudios básicos de derechos humanos IV. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. San José de Costa Rica.

En los últimos años las mujeres se han incorporado a la educación superior, dando cuenta no solo de un aumento progresivo sino también mayoritario. Ello podría permitir sostener que al menos en términos de acceso las mujeres han logrado la igualdad; no obstante ello, como señala el reciente informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (2009)² sobre educación superior en Chile, las diferencias que presentan las mujeres respecto de su participación en la matrícula al distinguir por tipo de institución resulta un tema del cual preocuparse. Lo anterior toda vez que las mujeres más que los hombres completan la enseñanza media.

Así, una mirada al panorama general de las universidades chilenas y en específico respecto de las del Grupo Operativo de universidades chilenas coordinado por CINDA (GOP-CINDA) permite dar cuenta de algunas diferencias que debieran llamar la atención respecto de las políticas no solo a nivel de educación superior, sino también respecto de la enseñanza en los niveles primario y secundario.

II. PANORAMA GENERAL DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Si bien la composición de la matrícula entre los años 2006 y 2008 muestra un claro incremento de mujeres, constituyéndose estas en la población mayoritaria en la matrícula de educación superior, esta óptica de aparente equidad en el acceso, debe considerar las diferencias que se producen respecto del tipo de institución. Así, si bien las mujeres hoy representan el porcentaje mayoritario en la composición de la matrícula de las universidades, donde según datos del SIES para el año 2009 estas representan el 51% de la matrícula total, no sucede lo mismo al considerar a las universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).

Donde la proporción se invierte, lo anterior inicialmente se explica por el mayor porcentaje de mujeres en las universidades privadas (OCDE 2009, Araujo y Moreno 2005)³. En efecto, al observar el primer año de ingreso a la universidad vía Prueba de Selección Universitaria (PSU), recién egresados de enseñanza media, se aprecia que en la composición global de la matrícula las mujeres son minoritarias, aunque en los años en comento se experimenta una tendencia hacia la igualdad.

² OCDE (2009) La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas nacionales de Educación.

³ Araujo, K. y Moreno, C. (2005) Nudos Críticos para la Igualdad. Género y Educación Superior en Chile. Documento de Trabajo N° 3. Programa de Estudios de Género y Sociedad. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

TABLA 1

COMPOSICIÓN DE LA MATRÍCULA POR SEXO UNIVERSIDADES DEL CRUCH,
ESTUDIANTES RECIÉN EGRESADOS DE ENSEÑANZA MEDIA

Sexo	Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Mujeres	13.729	47,7	14.423	48,1	14.980	48,6
Hombres	15.072	52,3	15.585	51,9	15.812	51,4
Total	28.801	100	30.008	100	30.792	100

Elaborado a partir de información contenida en Anuarios Estadísticos DEMRE 2006, 2007, 2008.

Asimismo, es necesario que esta sea confrontada con los procesos que se suceden desde la inscripción para rendir la PSU hasta el momento de la matrícula. En el sentido señalado, se advierte que si bien en términos globales se produce un proceso de fuerte decrecimiento entre la inscripción y la concreción de la matrícula para el conjunto de los estudiantes que recién egresan de enseñanza media, esto aparece como más crítico en las mujeres.

TABLA 2

MATRÍCULA ESTUDIANTES RECIÉN EGRESADOS DE ENSEÑANZA MEDIA
RESPECTO DE LOS QUE RINDEN LA PSU SEGÚN SEXO

Sexo	Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	Rinden	% en matrícula	Rinden	% en matrícula	Rinden	% en matrícula
Mujeres	66.421	20,66	80.201	17,98	84.680	17,69
Hombres	58.548	25,74	68.867	22,63	71.267	22,18
Total	124.969	23,04	149.068	20,1	155.947	19,74

Elaborado a partir de información contenida en Anuarios Estadísticos DEMRE 2006, 2007, 2008.

Al respecto, uno de los primeros aspectos a considerar es la diferencia que se presenta entre hombres y mujeres al considerar la relación entre el número de estudiantes que rinden la PSU y el porcentaje de estos que postula a las

universidades. Aquí, las mujeres presentan porcentajes menores que los hombres, donde estos últimos tienen alrededor de cuatro puntos porcentuales más que las mujeres.

TABLA 3

RELACIÓN ENTRE POSTULANTES A UNIVERSIDADES DEL CRUCH Y LOS QUE RINDEN LA PSU, ESTUDIANTES RECIÉN EGRESADOS DE ENSEÑANZA MEDIA SEGÚN SEXO

Sexo	Año 2006	Año 2007	Año 2008
Mujeres	37,2	34,2	31,3
Hombres	41,1	38,0	35,7
Total	39,0	36,0	33,3

Elaborado a partir de información contenida en Anuarios Estadísticos DEMRE 2006, 2007, 2008.

Así, la situación de la participación de mujeres y hombres en la composición de los postulantes, presenta características de desigualdad. En efecto, los hombres proporcionalmente postulan más que las mujeres a las universidades del Consejo de Rectores. Lo anterior inicialmente se explica por los mejores puntajes que estos obtienen en la prueba de selección, donde superan a las mujeres tanto en lenguaje como en matemáticas, siendo esta última donde se presentan las mayores distancias con alrededor de 30 puntos de diferencia.

TABLA 4

PROMEDIO PUNTAJE PSU LENGUAJE SEGÚN SEXO

Sexo	Año 2006	Año 2007	Año 2008
Mujeres	487,7	485,2	484,3
Hombres	489,3	490,1	490,9

Fuente: Elaboración de los autores

TABLA 5
 PROMEDIO PUNTAJE PSU MATEMÁTICAS SEGÚN SEXO

Sexo	Año 2006	Año 2007	Año 2008
Mujeres	476,2	476,6	476,6
Hombres	509,4	508,5	507,9

Fuente: Elaboración de los autores.

Lo anterior, se contrapone con los mejores resultados que presentan las mujeres en la enseñanza media, tanto en términos de permanencia como de rendimiento; donde estas superan levemente a los hombres en el promedio de notas de enseñanza media.

TABLA 6
 PROMEDIO NOTAS DE ENSEÑANZA MEDIA (NEM) SEGÚN SEXO

Sexo	Año 2006	Año 2007	Año 2008
Mujeres	5,8	5,7	5,7
Hombres	5,6	5,6	5,6

Fuente: Elaboración de los autores

Si además se consideran otros indicadores educacionales, se advierte que las mujeres en el nivel de enseñanza media presentan en general mejores índices que los hombres.

TABLA 7
INDICADORES DE ENSEÑANZA MEDIA

Indicador	% Total	% Hombres	% Mujeres
Tasa de éxito oportuno	63,3	58,2	68,8
Tasa de éxito total	80,6	77,4	83,3
Tiempo de egreso (años)	4,2	4,3	4,2
Mayor tiempo de egreso	5,6	6,5	4,6
Retención del sistema	82,9	79,9	85,9
Años de inversión por alumno (años)	4,7	4,8	4,5
Mayor tiempo de inversión	17,1	20,8	13,7

Fuente: MINEDUC Departamento de Estudios y Estadísticas 2007.

TABLA 8
TASA DE APROBACIÓN, REPROBACIÓN Y ABANDONO ENSEÑANZA
MEDIA SEGÚN SEXO

Sexo	Tasa aprobación	Tasa reprobación	Tasa de abandono
Mujeres	88,6	6,7	4,7
Hombres	84,5	9,4	6,1
Total	86,6	8,1	5,4

Fuente: MINEDUC Departamento de Estudios y Estadísticas 2007.

Aquí, se hace presente una contradicción; donde la diferencia que se observa –independiente de los positivos indicadores de las mujeres en enseñanza media– tanto por el peso que tiene la ponderación de la PSU respecto de las notas de enseñanza media (NEM), como por los mayores puntajes que obtienen los hombres, impacta en los resultados de la selección que realizan las universidades y finalmente en la matrícula.

TABLA 9

RELACIÓN ENTRE POSTULANTES Y ESTUDIANTES SELECCIONADOS SEGÚN SEXO

Sexo	Año 2006	Año 2007	Año 2008
Mujeres	72,4 dif 4,6	69,5 dif 4,2	75,5 dif 2,6
Hombres	77,0	73,7	78,1
Total	74,7	71,5	76,8

Elaborado a partir de información contenida en Anuarios Estadísticos DEMRE 2006, 2007, 2008.

TABLA 10

RELACIÓN ENTRE ESTUDIANTES SELECCIONADOS Y MATRICULADOS
SEGÚN SEXO

Sexo	Año 2006	Año 2007	Año 2008
Mujeres	76,8 dif 4,5	75,6 dif 5,2	74,9 dif 4,8
Hombres	81,3	80,80	79,7
Total	79,1	78,2	77,3

Elaborado a partir de información contenida en Anuarios Estadísticos DEMRE 2006, 2007, 2008.

Lo anterior tiende a reafirmar lo que sostienen Araujo y Moreno, “una vez rendida la prueba y siguiendo los momentos de postulación a las universidades, de los resultados de la selección realizada por estas, y hasta llegar al momento de la matrícula, se observa un descenso notable del número de mujeres” (Araujo y Moreno 2005:13)⁴.

Estas investigadoras refieren esta situación como “curva de fracaso”, y plantean que ello puede en parte explicarse por las diferencias de puntaje que obtienen hombres y mujeres en la PSU. Tomando como referencia una investigación realizada por Armanet y Uribe, refieren que las mujeres obtienen menor puntaje que los hombres, “donde el grupo que obtiene 500 puntos o menos, el 53% son mujeres; de manera inversa, en los tramos superiores de puntaje hay mayor concentración de varones”(Armanet y Uribe, 2005 en Araujo Moreno; 2005:15)⁵.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

Si se considera los resultados de la PSU en los años en comento, se aprecia que esta tendencia persiste en el tiempo, ya que se observa que proporcionalmente los hombres se sitúan más que las mujeres en los tramos de puntaje más alto, tanto en lenguaje como en matemáticas.

TABLA 11

Año	Lenguaje 600 y +		Matemáticas 600 y +	
	hombres	mujeres	hombres	mujeres
2006	17%	16%	21%	13%
2007	17%	15%	21%	14%
2008	17%	15%	20%	13%

Fuente. Elaboración de los autores.

En este sentido, el informe de la OCDE antes señalado, sostiene la importancia de revisar los mecanismos de ingreso “por cuanto los procesos de selección actuales son una desventaja para las mujeres” (OCDE; 2009:92)⁶.

Dada esta situación habría que preguntarse qué es lo que opera para producir estos resultados. El hecho que el desempeño de las mujeres en EM supere al de los hombres, pero estas obtengan puntajes más bajos en las pruebas de selección para el ingreso a las universidades, es una situación que se presenta también en otros países y que ha llevado a investigar el sesgo de género en las pruebas de selección.

Al respecto Bravo y Manzzi (2002 en Araujo; 2005)⁷ plantean que en la construcción de los instrumentos de medición para la selección universitaria es posible que se elaboren situaciones o tareas que tengan mayor familiaridad para hombres o mujeres.

En relación a ello, Araujo y Moreno⁸ consideran dos elementos relacionados que incidirían en las diferencias que se observan en la participación de mujeres y hombres en la enseñanza superior. Uno refiere a la existencia de lo que se ha denominado como “currículo oculto de género” a partir del cual las y los estudiantes son educados durante el proceso escolar en base a estereotipos y roles de género que inciden diferencialmente en el desarrollo de habilidades, como asimismo respecto de las elecciones que realizan.

El otro elemento planteado por las autoras se refiere a los parámetros pre-

⁶ OCDE, *op. cit.*

⁷ Araujo y Moreno. *Op. cit.*

⁸ *Ibid.*

sentes en la construcción de ítemes o preguntas en las pruebas de selección universitaria, en tanto el criterio a la base exigiría un tipo de habilidad más relacionada con el pensamiento matemático y científico. Así plantean que “este hecho que se corresponde con la valoración de la ciencia en la modernidad, y en especial con el modelo de ciencia de la física y las matemáticas, tiene consecuencias diferenciadas para hombres y mujeres, pues los varones han sido históricamente socializados y educados en un tipo de pensamiento abstracto relacionado con la operatoria con números y el lenguaje matemático en general, mientras que las mujeres han sido socializadas en otras áreas de competencia y que se corresponden con el imaginario sobre los roles de las mujeres: el cuidado y servicio a las personas, y la expresión literaria y artística de sentimientos y emociones.” (Araujo y Moreno; 2005:19)⁹.

Resulta interesante señalar que lo planteado por estas autoras se ve refrendado por una reciente investigación realizada en segundo ciclo de educación básica, donde se plantea que “los y las docentes replican en las aulas prácticas que históricamente han sido cultural y socialmente aceptadas, manteniendo los estereotipos de género tanto a nivel de las interacciones como del discurso de los y las docentes” (SERNAM; 2009:70)¹⁰.

III. LAS UNIVERSIDADES DEL GOP-CINDA

Considerando estos datos contextuales, podemos dar una mirada a las 14 universidades que integran el Grupo Operativo coordinado por CINDA.

Al respecto, es interesante señalar que la composición de la población estudiantil seleccionada por las universidades del grupo es muy similar a la del conjunto de universidades del CRUCH.

TABLA 12
COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN SELECCIONADA POR SEXO

Sexo	Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	GOP-CINDA	General	GOP-CINDA	General	GOP-CINDA	General
Mujeres	50,0	49,1	49,7	49,7	50,8	50,2
Hombres	50,0	50,9	50,3	50,3	49,2	49,8

Elaborando a partir de Estadísticas DEMRE y de información recabada por la Comisión en las universidades del GOP-CINDA

⁹ Araujo y Moreno; 2005:19. *op. cit.*

¹⁰ SERNAM (2009): Análisis de género en el aula. Documento de Trabajo N° 117. Departamento de Estudios y capacitación Servicio Nacional de la Mujer. Escuela de Psicología P. Universidad Católica de Chile

Como se observa en la tabla 13, comparada la matrícula de los años en comento, considerando a las universidades del GOP-CINDA en relación con el conjunto de la matrícula vía ingreso PSU, se mantiene la tendencia a una composición mayoritaria de hombres en la matrícula total.

TABLA 13
COMPOSICIÓN DE LA MATRÍCULA DE PRIMER AÑO POR SEXO

Sexo	Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	GOP-CINDA	General	GOP-CINDA	General	GOP-CINDA	General
Mujeres	47,7%	47,7%	47,5	48,1%	48,1	48,6%
Hombres	52,3%	52,3%	52,5	51,9%	51,9	51,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente. Elaboración de los autores

Asimismo, si se considera el porcentaje de mujeres que postulan a las universidades del GOP-CINDA, es posible sostener que se mantiene la tendencia nacional a dibujar una “curva de fracaso” en el camino de las mujeres a la universidad. Lo anterior en tanto las cifras para el periodo 2006 a 2008 indican que estas representan más del 50% del conjunto de postulantes a las universidades del grupo.

No obstante lo señalado en párrafos precedentes, cabe mencionar que al interior del Grupo se aprecian diferencias importantes entre las universidades; considerando la matrícula de los años 2006 a 2008. Se aprecia en los extremos a la Universidad de Santiago de Chile con el mayor porcentaje de hombres y a la UCT donde se ubica el mayor porcentaje de mujeres.

TABLA 14
PORCENTAJE DE MUJERES EN LA MATRÍCULA PRIMER AÑO

Universidad	Año 2006	Año 2007	Año 2008
USACH	43%	41%	41%
UCT	60%	63%	61%

Fuente. Elaboración de los autores.

Lo anterior puede estar relacionado al tipo de carreras que ofrecen estas universidades y los cupos existentes en ellas. La tendencia nacional muestra una mayor concentración de mujeres en las áreas de educación, en tanto en las áreas de tecnología e ingeniería la presencia de hombres es mayoritaria. Por otra parte, se aprecian también diferencias significativas de puntaje entre las universidades, y si bien no hay una relación homogénea, se aprecia una tendencia a una relación inversamente proporcional entre puntaje PSU y porcentaje de mujeres en la composición del grupo de estudiantes seleccionados en las universidades del GOP-CINDA.

TABLA 15

DISTRIBUCIÓN DE LA PROPORCIÓN DE MUJERES SELECCIONADAS POR EL PORCENTAJE DE SELECCIÓN PROMEDIO PARA EL AÑO 2008

Universidad	Puntaje promedio postulantes Año 2008	% de Mujeres en el total de seleccionados Año 2008
U. Católica de Temuco	535.91	61
U. de Los Lagos	523.77	60
U. Cat. de La Santísima Concepción	550.73	57
U. de Magallanes	537.12	56
U. de Antofagasta	540.94	55
U. de Tarapacá	533.25	53
U. de Concepción	601.06	52
U. de Talca	592.93	51
U. de La Serena	562.20	50
U. Austral de Chile	587.13	49
U. de La Frontera	591.76	49
P. U. Católica de Valparaíso	614.03	48
U. del Bío-Bío	562.07	46
U. de Santiago de Chile	629.41	41

Elaborado en base informe OCDE 2009 y datos DEMRE.

Respecto de lo planteado, interesante resulta observar que considerando 10 de las 14 universidades del grupo –para las cuales se tiene información– son justamente las dos universidades que presentan el promedio más bajo de puntaje de postulación, las únicas que aumentan el porcentaje de mujeres en la selección en relación con el porcentaje de la participación de estas en la postulación.

TABLA 16
RELACIÓN ENTRE LA PROPORCIÓN DE MEJORES POSTULANTES Y MUJERES SELECCIONADOS EN LAS UNIVERSIDADES DEL GRUPO OPERATIVO PARA EL AÑO 2008

Universidad	Año 2008		
	Puntaje promedio postulantes	% de Mujeres en el total de seleccionados	% de Mujeres en el total de postulantes
U. Católica de Temuco	535.91	61	58
U. de Los Lagos	523.77	60	56
U. Cat. de la Santísima Concepción	550.73	57	62
U. de Concepción	601.06	52	54
U. de Talca	592.93	51	52
U. Austral de Chile	587.13	49	53
U. de La Frontera	591.76	49	54
P. U. Católica de Valparaíso	614.03	48	48
U. del Bío-Bío	562.07	46	51
U. de Santiago de Chile	629.41	41	43

Elaborado en base informe OCDE2009, datos DEMRE e información de 10 universidades del GOP-CINDA.

Lo anterior podría indicar la presencia de una tendencia a la feminización de algunas universidades en relación con los menores puntajes en las pruebas de selección. El fenómeno de feminización en las universidades, hasta ahora, ha sido más señalado respecto de ciertas carreras y áreas del conocimiento, donde no solo participan los estereotipos de género sino también los puntajes de ingreso.

Una mirada a la selección en algunas carreras presentes en las universidades del GOP-CINDA muestra, si bien con variaciones, la posible persistencia de una lógica de género en la composición de la matrícula por carrera.

TABLA 17

EVOLUCIÓN DE LA PROPORCIÓN DE MUJERES SELECCIONADAS EN LAS UNIVERSIDADES DEL GRUPO OPERATIVO DE CINDA (2006-2008)

Carreras más comunes	Año 2006	Año 2007	Año 2008
Pedagogía o Educación Básica	78%	81%	80%
Trabajo Social	73%	75%	78%
Psicología	70%	68%	65%
Contador Auditor	55%	59%	57%
Ingeniera Comercial	50%	50%	53%
Derecho	54%	50%	52%
Arquitectura	49%	48%	52%
Medicina	47%	39%	45%
Ingeniería Civil Industrial	31%	30%	34%

Fuente: datos DEMRE.

Lo anterior dice relación con las construcciones de género presentes en la sociedad chilena, de las que las y los jóvenes se han ido apropiando a lo largo de su vida; donde como se señalaba en el acápite anterior la escuela juega un papel relevante, tanto en la definición de las elecciones, como respecto de la habilidades que esta desarrolla diferencialmente en mujeres y hombres, condicionando las posibilidades de inserción en la vida universitaria. Al respecto, es importante considerar el valor social asignado a ciertas carreras en nuestra sociedad y su relación con las posibilidades de inserción en el mercado laboral, así como también de inclusión en los procesos de desarrollo. En este sentido cobra interés lo planteado por Araujo y Moreno, en relación con las pruebas de selección a las universidades, cuando señalan la importancia de “establecer los puntos críticos que se revelan como sesgos de género en estas pruebas, y que estarían dificultando las reales posibilidades de desarrollo de las mujeres en áreas de mayor prestigio y mejores niveles de ingresos, lo que deja al descubierto un sistema de educación que no otorga igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, pues estas últimas estarían en desiguales condiciones de preparación para competir con los varones, en especial en las áreas más dinámicas de la economía”(Araujo y Moreno; 2005: 19)¹¹.

¹¹ Araujo y Moreno; 2005: 19, *op. cit.*

Ahora bien, si se analiza la población estudiantil matriculada en las universidades del GOP, considerando solo a los estudiantes recién egresados de educación media, se aprecia una tendencia similar a la descrita en párrafos anteriores en la composición de la matrícula por sexo.

TABLA 18

INGRESO DE ESTUDIANTES A PRIMER AÑO RECIÉN EGRESADOS DE ENSEÑANZA MEDIA: SUMA DE PORCENTAJE DE MUJERES POR UNIVERSIDAD AÑOS 2006 A 2008

Universidad	Año 2006	Año 2007	Año 2008
P. U. Católica de Valparaíso	46,12%	42,54%	47,44%
U. Austral de Chile	46,48%	49,68%	46,90%
U. del Bío-Bío	42,61%	43,28%	44,80%
U. Católica de la Santísima Concepción	58,22%	56,41%	61,33%
U. Católica de Temuco	59,46%	61,33%	60,99%
U. de Concepción	49,14%	48,25%	49,98%
U. de La Frontera	45,30%	45,43%	47,67%
U. de Los Lagos	56,05%	54,03%	59,38%
U. de Santiago de Chile	40,15%	39,52%	39,33%
U. de Talca	47,72%	48,23%	50,19%

Elaborado en base a información aportada por 10 Universidades del GOP-CINDA.

Si se realiza un corte horizontal, respecto de la distribución de la matrícula por régimen de establecimiento educacional de proveniencia, se aprecia, una tendencia a que la mayor diferencia de composición entre mujeres y hombres se presenta en los colegios particulares pagados; donde se observa un porcentaje significativamente mayor de hombres, especialmente si este se compara tanto con la composición de la matrícula general para las universidades del GOP-CINDA como para el promedio nacional.

TABLA 19

DISTRIBUCIÓN DE LOS SELECCIONADOS POR SEXO EN LAS UNIVERSIDADES DEL GOP-CINDA POR ESTABLECIMIENTO DE PROCEDENCIA

Régimen	Año 2006			Año 2007			Año 2008		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Municipal	49%	51%	100%	48%	52%	100%	50%	50%	100%
Part. subvencionado	48%	52%	100%	48%	52%	100%	48%	52%	100%
Particular pagado	42%	58%	100%	41%	59%	100%	45%	55%	100%
Sin información	75%	25%	100%	33%	67%	100%	43%	57%	100%
Total general	47%	53%	100%	47%	53%	100%	48%	52%	100%

Elaborado en base a información aportada por Universidades del GOP-CINDA (considera 10 de las 14 universidades del Grupo).

Considerando que en general las mujeres obtienen menores puntajes que los hombres en la PSU y que en las universidades privadas las mujeres son porcentualmente mayoritarias en la composición de la matrícula; se podría hipotetizar que lo expresado en el párrafo precedente, puede tener relación con que las mujeres provenientes de colegios particulares pagados, al no lograr ingresar a las carreras de su preferencia, dados los puntajes obtenidos en la PSU, tienen la posibilidad de optar por inscribirse en universidades donde el puntaje PSU no sea tan incidente pudiendo así estudiar la carrera elegida en lugar de cursar carreras alternativas.

Si la mirada se realiza verticalmente, se aprecia que, tanto para la matrícula femenina como para la masculina el mayor porcentaje proviene de establecimientos particulares subvencionados; como asimismo, que el menor porcentaje corresponde a establecimientos particulares pagados.

TABLA 20

DISTRIBUCIÓN DE LOS SELECCIONADOS POR ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN SEGÚN SEXO

Régimen	Año 2006			Año 2007			Año 2008		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Municipal	41%	39%	40%	39%	37%	38%	39%	36%	37%
Part. subvencionado	46%	46%	46%	49%	48%	49%	47%	47%	47%
Particular pagado	12%	15%	14%	12%	15%	13%	15%	17%	16%
Sin información	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total general	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Elaborado en base a información aportada por 10 Universidades del GOP-CINDA.

Un aspecto interesante que se observa al mirar la distribución de la matrícula en el corte vertical, es que las mujeres presentan un porcentaje relativamente superior al de los hombres respecto de la proveniencia de colegios municipalizados. Este dato puede ponerse en relación con los de la cobertura de educación superior en Chile por quintil de ingreso, donde los hombres superan a las mujeres en todos los quintiles a excepción del quintil I. Al respecto, Araujo y Moreno¹² plantean que esta situación podría explicarse tanto porque las mujeres al tener menores niveles de deserción escolar tendrían más posibilidades de incorporarse a la educación superior, como porque para ingresar al mercado laboral, estas precisan mayor capacitación.

Si se consideran los datos de desempeño en enseñanza media de los y las estudiantes que ingresan a las universidades del GOP-CINDA, tomando como indicador el promedio de notas de EM en la distribución de la matrícula, es posible advertir que los datos tienden a confirmar el impacto diferencial en términos negativos que tiene para las mujeres el peso de la PSU en sus posibilidades de ingreso a la universidad. Lo anterior en tanto, como se aprecia en la siguiente tabla, las mujeres en un 73 % se sitúan con promedios de notas del 6.0 hacia arriba, porcentaje que para los hombres es de un 58%.

TABLA 21

DISTRIBUCIÓN DE LA SELECCIÓN EN LAS UNIVERSIDADES DEL GOP-CINDA
POR NOTAS DE LA ENSEÑANZA MEDIA SEGÚN SEXO

Rango Notas	Año 2006			Año 2007			Año 2008		
	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total
Menor a 5,0	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Entre 5,0 y 5,9	27%	41%	34%	28%	42%	35%	30%	43%	37%
Entre 6,0 y 6,5	57%	48%	52%	56%	48%	52%	55%	48%	52%
Mayor 6,5	16%	10%	13%	16%	9%	12%	14%	8%	11%
Total general	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Elaborado en base a información aportada por Universidades del GOP-CINDA (considera 10 de las 14 universidades del Grupo).

Lo anterior cobra mayor relevancia si se considera que los datos de desempeño de las mujeres en educación media se corroboran en la educación universitaria, en tanto estas presentan en las universidades del GOP mayores índices de logro y de retención, que sus pares hombres.

¹² Ibid.

Como se observa en las tablas siguientes, si se considera la retención a primer año tanto asociada al tipo de régimen del establecimiento educacional de procedencia, como respecto del quintil de ingreso, las mujeres presentan tasas de retención superiores a las de los hombres.

TABLA 22

TASA DE RETENCIÓN PRIMER AÑO SEGÚN ESTABLECIMIENTO TIPO DE EDUCACIONAL DE ORIGEN

Tipo de Establecimiento	Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Promedio municipal	83%	79%	86%	79%	84%	79%
Promedio particular subvencionado	84%	79%	84%	81%	85%	79%
Promedio particular pagado	72%	77%	80%	78%	78%	75%
Promedio general	80%	74%	81%	76%	81%	74%

Elaborado en base a información aportada por 8 Universidades del GOP-CINDA.

TABLA 23

TASA DE RETENCIÓN 1^{er} AÑO, SEGÚN QUINTIL SOCIOECONÓMICO

Quintil	Año 2006		Año 2007		Año 2008	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
Promedio Quintil 1	84%	78%	84%	79%	86%	80%
Promedio Quintil 2	84%	81%	86%	82%	85%	79%
Promedio Quintil 3	82%	79%	85%	84%	83%	82%
Promedio Quintil 4	81%	79%	85%	80%	84%	80%
Promedio Quintil 5	82%	74%	90%	65%	86%	63%
Promedio Sin Dato	76%	71%	78%	73%	74%	70%
Promedio general	81%	77%	85%	77%	83%	76%

Elaborado en base a información aportada por 7 Universidades del GOP-CINDA.

Cuando se analiza la variable retención en la educación superior, se suele considerar que es posible que la mayor tasa de retención en las mujeres esté asociada a las mayores posibilidades de los hombres de incorporarse tempranamente al mercado laboral, y a la necesidad de ellas de contar con mayor calificación para poder optar a mejores condiciones laborales. Por otra parte, esto también podría estar asociado a lo que indican los datos respecto a las razones que inciden en la deserción de la educación en hombres y en mujeres, donde para los primeros aparece con mayor peso el trabajo remunerado y para las mujeres el cuidado de hijos/as; ambas situaciones indican la actuación de construcciones de género tradicionales respecto del lugar y valor de aquello considerado como propiamente femenino y propiamente masculino en nuestra sociedad.

Por último, al analizar la tasa de logro a primer año para los años en comentario, se aprecia que aquí las mujeres también presentan mejores resultados que los hombres, con un promedio de 8,5 puntos porcentuales de diferencia.

TABLA 24
RESULTADOS ACADÉMICOS POR SEXO EN LAS UNIVERSIDADES
DEL GOP-CINDA

Sexo	Año 2006	Año 2007	Año 2008
Mujeres	85,9%	86,2%	85,5%
Hombres	77,3%	77,1%	77,0%

Fuente: Elaboración de los autores.

Dado lo expuesto, cabe preguntarse no solo respecto de la PSU como predictor del desempeño en la universidad, sino también y más profundamente, cómo el sistema de selección opera respecto de la equidad en educación superior.

Junto a lo anterior, ampliando la pregunta por la equidad en las universidades, si bien los datos con que se cuenta no son concluyentes, es posible sostener que al parecer, el género como dimensión de la desigualdad social (De Barbieri; 2005)¹³, se hace presente en estas instituciones. Por ello, cabe reafirmar lo planteado por el informe de la OCDE¹⁴ en términos de considerar la equidad de género como un ámbito de preocupación, que aparece invisibilizado a nivel de las universidades. En relación con ello, a la luz de lo presentado,

¹³ De Barbieri. 2005. *op. cit.*

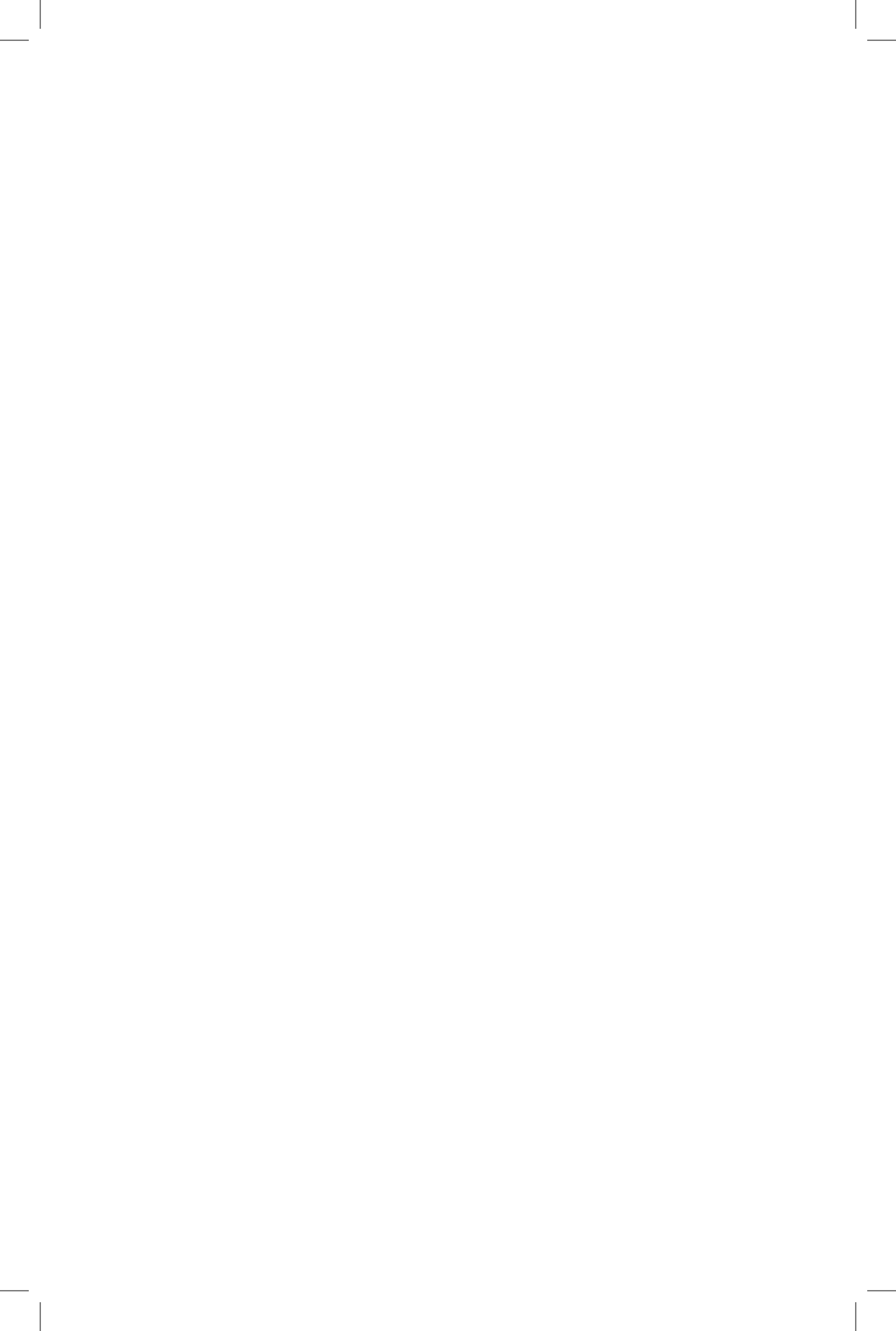
¹⁴ OCDE. *Op. cit.*

si bien en la configuración de este fenómeno no solo participan como agentes las universidades, no es menos cierto que estas tienen una responsabilidad ineludible en tanto actores sociales, en especial aquellas que como las del GOP-CINDA, participan del CRUCH, tanto porque entre otras cosas, participan de la definición de los mecanismos de selección para el ingreso a las universidades; como por la gravitante participación que tienen respecto del desarrollo social y económico del país.

Asimismo, en una de sus tareas fundamentales como es la investigación podrían realizar un aporte sustantivo al desarrollar investigaciones que permitan una lectura tanto extensiva como intensiva respecto de la equidad de género. Por último, en su tarea formadora, al visibilizar y problematizar este aspecto en sus prácticas educativas, contribuirían a la formación de profesionales que en sus actuaciones contribuyeran a minimizar las desigualdades existentes en nuestra sociedad por razones de género.



Capítulo IV
EXPERIENCIAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA
EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS



DIVERSIDAD Y EQUIDAD: PROGRAMAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

VIRGINIA ALVARADO*
MARIO BÁEZ E.**
ANAHÍ CÁRCAMO***
MARIO CAZENAVE G.****
RODRIGO DEL VALLE M.*****
ELENA ESPINOZA A.*****
ANGÉLICA GARCÍA*****
RICARDO HERRERA L.*****
JORGE LAGOS C.*****
ELIA MELLA*****
PAULA RIQUELME B.*****

I. INTRODUCCIÓN

En términos generales, por “acción afirmativa” se entiende las medidas positivas que se adoptan para aumentar la representación de las mujeres y las minorías en las áreas de empleo y educación, de las que han sido históricamente excluido(a)s. Cuando esas medidas implican selección *preferencial* –selección sobre la base de género u origen étnico– la acción afirmativa genera gran controversia (Warnke 1998)¹.

El desarrollo, el ataque y la defensa de la acción afirmativa preferente se ha extendido a lo largo de dos vías. Una ha sido legal, donde países de Norteamérica (Canadá y Estados Unidos) y de la Unión Europea han hecho aplicar normas que requieren de acción afirmativa. La otra vía ha sido el de-

* Directora de Docencia de la Universidad de Magallanes. Punta Arenas. Chile.
** Director del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Tarapacá, Chile.
*** Jefa de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Magallanes. Punta Arenas. Chile.
**** Académico de la Universidad de Tarapacá, Chile.
***** Director de Desarrollo Docente de la Universidad Católica de Temuco, Chile.
***** Unidad de Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.
***** Jefa de la Carrera de Educación Física de la Universidad de Magallanes. Punta Arenas. Chile.
***** Secretario General de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
***** Director Departamento de Español de la Universidad de Tarapacá, Chile.
***** Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile.
***** Subdirectora de Desarrollo Estudiantil de la Universidad Católica de Temuco, Chile.
¹ Warnke, Georgia, 1998. “Affirmative Action, Neutrality, and Integration,” *Journal of Social Philosophy*, 29 (Winter): 87-103.

bate público, donde la práctica del trato preferencial ha dado lugar a una vasta literatura en pro y en contra de la acción afirmativa.

Los orígenes de la acción afirmativa se remontan a la década anterior con la promulgación en los Estados Unidos de la Ley de Derechos Civiles de 1964. Una serie de iniciativas legislativas, sobre todo de índole laboral, comenzaron a poner en práctica la noción de “cuotas” de empleo para ciertas minorías. La controversia adquirió notoriedad en los 70 cuando la discriminación positiva se hizo extensiva a todos los contratistas del aparato público norteamericano y a todas las instituciones, grandes y pequeñas, que mantuvieran un tipo de relación contractual con el Estado, lo que incluyó a un tipo muy especial de institución como son las universidades.

Al principio, los administradores y académicos universitarios consideraron que tales normas eran un tanto ambiguas y detrimentales, pero no las consideraban una amenaza para el orden establecido. El número de estudiantes de minorías raciales y étnicas que recibían doctorados cada año, y que por lo tanto se hacían elegibles para puestos de trabajo en los claustros académicos, era muy pequeño. Cualquier mandato para aumentar su representación laboral en las universidades requería de búsquedas diligentes por parte de estas instituciones. Sin embargo, el resultado de esas búsquedas terminó siendo un espejo de las condiciones históricas. Esta situación cambió cuando se introduce una modificación que remeció la autocomplacencia de los claustros universitarios: se incluyó a las mujeres entre las “clases protegidas”, cuya “subutilización” exigió el establecimiento de “objetivos” y “horarios” para la “plena utilización” de este recurso humano (Graham, 1990, 413)². A diferencia de las minorías étnicas, las mujeres estaban recibiendo doctorados en números importantes y crecientes, por lo que eran elegibles para ingresar como académicas a las universidades. Algunos profesores estallaron en furia en oposición a la nueva normativa, mientras que otros salieron en defensa con la misma vehemencia.

Estos eventos desencadenaron un giro público en la filosofía, sociología, antropología y ciencias políticas de las universidades, tan acostumbradas a estudiar, conocer, explicar o interpretar cualquier tipo de fenómeno sociopolítico excepto los de sus propias realidades universitarias. Por varias décadas las ciencias sociales y humanidades habían tratado lo moral y lo político atinente a las universidades de un modo oblicuo. Ahora estaban siendo interpeladas a pronunciarse acerca de un fenómeno que les afectaba desde dentro. Ya no bastaba el “análisis conceptual” en las ciencias sociales, o la “metaética” filosófica; sino que florecen la “teoría y acción social” y la “ética normativa”.

En las universidades los filósofos y científicos sociales abordaron esta problemática desde distintas perspectivas. Algunos defendieron el uso de la discriminación positiva para el empleo de mujeres y minorías étnicas como una forma de compensación por su exclusión histórica de la academia y del

² Graham, Hugh Davis, 1990. *The Civil Rights Era: Origins and Development of National Policy 1960–1972*, New York: Oxford University Press.

mercado laboral (Thompson, 1973)³. Otros sostenían que la discriminación positiva podría funcionar como una especie de bien social, sin violentar a la justicia (Nagel, 1973; 1978)⁴. Las instituciones podrían, por una u otra vía, ir apartándose de los criterios de selección meritocrática estándar para el empleo en las universidades, porque todo el sistema de vincular la retribución económica a las credenciales académicas era en sí misma indefendible.

Las argumentaciones en pro y contra la discriminación positiva derivaron en torno a la noción de Justicia de la acción afirmativa. Varios autores (Goldman 1975, 1976⁵; Simon 1974, 315-19⁶; Sher 1979, 81-82⁷) cuestionaron el argumento de Thompson de que la contratación preferencial compensa los errores del pasado. La contratación preferencial vista como indemnización les parecía perversa ya que, sostenían, beneficia a los individuos (minorías y mujeres con buenas credenciales educacionales) menos perjudicados por los errores del pasado, mientras que castiga a otros individuos (jóvenes varones de las mayorías) menos responsables de las inequidades históricas.

Los defensores de la discriminación positiva no tardaron en establecer sus propias argumentaciones en torno a la justicia de la acción afirmativa. Mary Anne Warren (1977)⁸, por ejemplo, argumentó que en un contexto de discriminación de género arraigada, las preferencias de género podrían mejorar la “equidad general” de las selecciones en el mercado laboral y ese es un acto de justicia. Warren argumentaba que si las carreras laborales de los hombres entraban temporalmente en retroceso debido a las preferencias entregadas a las mujeres, existían altas probabilidades que estos mismos hombres se hayan beneficiado en el pasado y/o se beneficien en el futuro - no necesariamente por sus mejores competencias laborales - sino que por la discriminación sexista contra la mujer. Por el contrario, las mujeres que recibían bonos individuales aparentemente no merecidos a través de selección preferencial, era muy probable que hayan sufrido en el pasado y/o sufrirían en el futuro... de las actitudes sexistas. (Warren, 1977, 256)⁹

Del mismo modo, James Rachels defendió las preferencias raciales como dispositivos para neutralizar las ventajas no merecidas por las mayorías. Dada

³ Thomson, Judith Jarvis, 1973. “Preferential Hiring,” *Philosophy & Public Affairs*, 2 (Summer): 364–384.

⁴ Nagel, Thomas, 1973. “Equal Treatment and Compensatory Discrimination,” *Philosophy & Public Affairs*, 2 (Summer): 348–363. Nagel, Thomas, 1978. “What People Deserve,” in John Arthur and William Shaw (eds.), *Justice and Economic Distribution*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 150–163.

⁵ Goldman, Alan, 1975. “Reparations to Individuals or Groups?” *Analysis*, 35 (April): 168–170. Goldman, Alan, 1976. “Affirmative Action,” *Philosophy & Public Affairs*, 5 (Winter): 178–195.

⁶ Simon, Robert L., 1974, “Preferential Hiring: A Reply to Judith Jarvis Thomson,” *Philosophy & Public Affairs*, 3 (Spring): 312–320.

⁷ Sher, George, 1979. “Reverse Discrimination, the Future, and the Past,” *Ethics*, 90 (October): 81–87.

⁸ Warren, Mary Anne, 1977. “Secondary Sexism and Quota Hiring,” *Philosophy & Public Affairs*, 6 (Spring): 240–261.

⁹ Ibidem

la omnipresencia de la discriminación racial, Rachel argumentaba que era probable que las credenciales superiores presentadas por las mayorías blancas al solicitar un trabajo, no reflejaran un mayor esfuerzo o capacidad. Más bien, las credenciales reflejaban la suerte de haber nacido blanco. “Algunos... [candidatos] blancos tienen mejores calificaciones... solo porque no han tenido que lidiar con los obstáculos que enfrentan los competidores afroamericanos” (Rachels 1997)¹⁰. Rachels tenía menos confianza que Warren en el sentido de que las preferencias produjeran compensaciones uniformes y exactas. La discriminación positiva podría ser injusta para algunos blancos, sin embargo, su ausencia daría lugar a mayores injusticias para los afroamericanos que habían sido injustamente perjudicados en el transcurso de la historia. Esta propuesta, sin embargo, fue confrontada por el principio de la igualdad de oportunidades, como principio moral de base para el reclutamiento en el mercado laboral (contratación de los más competentes).

Sin embargo, la regla para la contratación de los más competentes se justificaba como parte de un derecho a la igualdad de oportunidades para tener éxito a través de esfuerzos socialmente productivos y sobre la base de aumentar el bienestar para todos los miembros de la sociedad. Puesto que se justifica en relación con el derecho a la igualdad de oportunidades, y dado que la aplicación de la norma solo puede agravar las injusticias cuando las oportunidades son desiguales en el resto del sistema, la discriminación positiva tiene prioridad cuando entra en conflicto con la norma para la adjudicación de empleo según credenciales. Así, las violaciones temporales de la norma se justificaban para crear una sociedad más justa en la distribución de los beneficios pudiéndose mantener en el tiempo si no cambiaban las condiciones generales de injusticia. (Goldman, 1975; 1976)¹¹.

En la década de 1970, mientras las universidades del primer mundo estaban involucradas en el debate acerca de cómo aumentar la presencia de las minorías y de mujeres entre los académicos, también estaban tratando de poner en práctica planes para aumentar la presencia de las minorías dentro del estudiantado. Las universidades muy selectivas, en particular, necesitaban de nuevas iniciativas ya que solo muy pocos graduados de enseñanza secundaria pertenecientes a estos grupos minoritarios tenían calificaciones suficientes como para hacerlos elegibles para matrícula. Estas instituciones se enfrentaron a una definición: seguir sin cambiar sus criterios de admisión y mantener muy poca representación de las minorías entre el estudiantado, o cambiar sus criterios de admisión para obtener una representación más sustancial. La mayoría eligió el segundo camino.

Más allá de los argumentos estrictamente legales, se observa cómo en el debate público la justicia se hace homóloga a la *equidad*. La discriminación positiva logra mayor igualdad de oportunidades. No obstante, una noción demasiado general de igualdad puede ser empleada tanto para la defensa de la

¹⁰ Rachels, James, 1997. “Justifying Reverse Discrimination in Employment,” *Philosophy & Public Affairs*, 4 (Winter): 159–170.

¹¹ Goldman, 1975; 1976. *Op. cit.*

acción afirmativa (y la inclusión social que logra) como para condenarla (por la no neutralidad racial que implica). El desafío que involucra lo anterior está bien ilustrado por el debate entre Carl Cohen y James Sterba a partir del principio aristotélico de que lo igual debe ser tratado como igual. Este principio, señala Cohen, implica que “no es correcto, siempre y en todas partes, dar ventaja especial a ningún grupo, simplemente sobre la base de las características físicas que no tienen relevancia para el premio que se otorga o de la carga que se impone”(Cohen y Sterba 2003, 25)¹². Si algo interesante se desprende de esta propuesta depende de cómo se interprete la “relevancia”. Cohen admite que la política pública puede con razón tratar a algunas personas de manera diferente debido a sus características físicas. Por ejemplo, el Estado podría ofrecer asistencia especial a la tercera edad o a los discapacitados. Este ejemplo sugiere que la “relevancia” de las diferencias físicas es algo independiente de la política social. La edad y la discapacidad son características reales de las personas y la política pública simplemente trata de abordarlas para el bien común. Sin embargo, las diferencias no es algo dado por la naturaleza misma, es determinada por fines públicos. La edad y la discapacidad se hacen “relevantes” de esta manera –en un caso con el fin de asegurar que las personas no tengan que vivir en la pobreza cuando ya no puedan trabajar– y en el otro caso, con el fin de asegurar que las personas no sean excluidas del desarrollo y la comercialización de sus talentos por los impedimentos en el entorno físico.

El propósito entonces determina la relevancia, y esto es así, sean o no estas diferencias relevantes de carácter físico o cultural. Por ejemplo, si el país cree que es conveniente diversificar étnicamente las instituciones de educación superior para que sean menos uniformes, ese hecho vincula lo cultural y racial a la contratación y a la composición de la matrícula. Tal discusión no se ha dado en Chile, y lo que se muestra en este capítulo corresponde a iniciativas institucionales con financiamiento propio y/o externo.

Si las universidades quieren entender la diversidad y el papel que la etnicidad podría desempeñar en lograrla, deben buscar nuevas formas o programas de matrícula para las minorías. En ese sentido, el origen podría considerarse un “plus” en el expediente de un postulante, pero sin aislar a la persona de los demás postulantes para las vacantes disponibles. La ventaja de programas de admisión que tratan a cada postulante como un individuo, es que el que no alcanza el puntaje de corte no ha sido excluido de toda consideración para esa vacante simplemente porque él no era del color correcto o tenía el apellido equivocado. Solo significa que sus calificaciones no superaban las de los demás postulantes. Sus calificaciones se deben ponderar de manera justa y competitiva, y no habría ninguna base para quejarse de la desigualdad de trato.

De hecho, la razón principal de las universidades que mantienen una política de acción afirmativa es su coherencia con la misión institucional para preparar a los futuros líderes del país y ser instituciones socialmente responsa-

¹² Cohen, Carl, and James Sterba, 2003. *Affirmative Action and Racial Preferences: A Debate*, New York: Oxford University Press.

bles. Sin embargo, se requiere con urgencia de políticas públicas que aborden esta temática. El argumento es sencillo:

- En la formación profesional y de líderes debe estar representada la composición étnica de la población.
- La universidad, como centro principal de formación de profesionales líderes, debe graduar generaciones de acuerdo a esa representación de la población.
- Para graduar esas generaciones es necesario admitir cohortes de estudiantes étnicamente representativas.

En esa perspectiva, la diversidad étnica y cultural no es un contribuyente incidental a una misión universitaria, sino que deberían ser *parte de* la misión de la universidad, así como lo son la responsabilidad social, la investigación y la extensión relevantes para el desarrollo local y nacional.

Esta lógica de “integración” está mucho más alineada con la práctica real de la universidad para la atención a la diversidad. Para formar profesionales líderes con legitimidad a los ojos de la ciudadanía, es necesario que el camino de la formación profesional esté visiblemente abierto a los estudiantes talentosos y calificados de todas las condiciones culturales y origen étnico. Todos los miembros de nuestra sociedad heterogénea deben tener confianza en la transparencia y la integridad de la formación profesional en las universidades. Ello significa que el acceso debe ser más inclusivo de modo que todos los miembros de nuestra sociedad heterogénea pueden participar en las instituciones que brindan la formación y la educación necesaria para tener éxito en nuestra sociedad. La sociedad será más fuerte y más justa, si en las filas de sus ciudadanos más destacados, se incluye una variedad étnica más amplia de personas que en la actualidad.

Los debates acerca de la acción afirmativa no pueden perder de vista el ideal de la integración como un objetivo moral y político de peso. A menos que los grupos desfavorecidos se integren en las instituciones de la sociedad en general, ellos seguirán siendo víctimas de la segregación y de la discriminación. Pero la pérdida no es solo suya, se trata de un fracaso de la sociedad en general en sus intentos por alcanzar amplios espacios sociales en los que los ciudadanos de todos los orígenes puedan intercambiar ideas y cooperar en términos de igualdad, que es una condición social indispensable de la democracia. Ya es tiempo que las instituciones de educación superior puedan defender este ideal. (Anderson, 2002, 1270-71)¹³.

En este contexto en el presente capítulo se profundizó en aquellos programas de las universidades del Grupo Operativo coordinado por CINDA que tenían como componente central la acción afirmativa.

¹³ Anderson, Elizabeth S., 2002. “Integration, Affirmative Action, and Strict Scrutiny,” *New York University Law Review*, 77 (November): 1195–1271.

II. METODOLOGÍA

En una primera fase se trabajó en profundizar sobre las características y componentes de la acción afirmativa consensuando su concepto. Luego se definió qué áreas de acción afirmativa se abordarían, optando por focalizar en programas con mayor potencial presencia en educación superior, es decir, aquellos orientados a estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad y programas con foco en el género, en particular en la mujer. Para ello se operacionalizaron las tres áreas de la siguiente forma:

- **Pueblos originarios:** programas destinados a promover el acceso y/o desempeño académico de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios de Chile, incluyendo aquellos definidos en la Ley Indígena 19.253 (Kawaskar, Atacameño, Aimara, Colla, Mapuche, Quechua, Rapanui y Yámana).
- **Personas con discapacidad:** programas destinados a compensar y apoyar la pérdida de largo plazo de funciones mentales (discapacidades diagnosticadas como Down, esquizofrenia, otros), sensoriales (ceguera o baja visión, sordera) o motoras (trastornos motores como hemiplejía, parálisis cerebral) que repercute en la funcionalidad de las personas (desempeños en distintos ambientes como movilización y desplazamiento, acceso a la información, autonomía, etc.). Estos programas deben tener la finalidad de mejorar el acceso y participación en sus procesos formativos.
- **Programas de género:** programas destinados a promover el acceso o desempeño académico de estudiantes, particularmente mujeres, que por condiciones asociadas a su género ven dificultado el acceso, permanencia y participación en los procesos formativos (Ej.: programa para apoyar la continuidad de estudio de mujeres embarazadas, acceso de mujeres a programas tradicionalmente masculinos, etc.).

Junto con definir las áreas de acción afirmativa se llevó a cabo una revisión de la literatura y legislación disponible para identificar posibles estándares que orientan este tipo de programas de acción afirmativa. Como se explica en el siguiente acápite, uno de los primeros hallazgos fue la ausencia de estándares validados internacionalmente en las áreas trabajadas, en particular en el contexto educativo, por lo que se optó por trabajar con “principios orientadores” que estuvieran validados a través de fuentes reconocidas tales como convenios, políticas públicas o legislación, y que además fueran aplicables en educación superior.

Una vez definidos los tipos de programas a abordar y los principios orientadores, se seleccionaron de la muestra entre las 159 detectadas en las 14 universidades del Grupo Operativo aquellos que cumplían con las características propias de la acción afirmativa en las tres áreas definidas. Para cada uno de los programas se realizó un análisis más acabado a partir de análisis documental y/o entrevistas en profundidad con foco, entre otros aspectos, en las fortalezas y debilidades de los programas, su relación con los principios orientadores, y los aprendizajes y recomendaciones que surgían desde la experiencia de implementación.

III. PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA LA ACCIÓN AFIRMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. Educación superior: acceso e igualdad desde un enfoque de derechos humanos

En la actualidad se está transitando desde un paradigma con visión paternalista y asistencialista de los derechos a otro en el que priman la inclusión y participación de los grupos minoritarios y la exigibilidad de sus derechos. Considerando que el acceso a la educación es un derecho de todas las personas, y que la preocupación debe focalizarse en la calidad de este derecho, UNESCO (2007) ha definido que esta involucra las siguientes dimensiones: respeto por los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia. En la tabla 1 se describen estas dimensiones.

TABLA 1
DEFINICIÓN DE LAS DIMENSIONES

Dimensiones	Definiciones
Respeto por los derechos	Los principios básicos que orientan la educación deben ser iguales para todos, sea cual sea su origen o condición.
Relevancia	Las metas y objetivos educacionales deben responder a las aspiraciones de un país no a los grupos de poder. El desarrollo integral de la persona es una de las finalidades que se le asignan a la educación en todos los instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de los países de la región.
Pertinencia	La educación debe ser significativa para las personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses de modo que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local. Debe también adaptarse a las características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales, considerando la participación de los sujetos involucrados.
Equidad	La equidad no significa homogeneidad en los procesos, se deben tener en cuenta el equilibrio entre la igualdad y las diferencias. Los sistemas educativos deben asegurar en tres dimensiones la equidad: acceso, los procesos y los resultados de las metas educativas.
Eficiencia y eficacia	Una educación de calidad para todas y todos debe ser eficiente y eficaz. Las políticas educativas de los Estados deben ser eficaces en su implementación, pero considerando el enfoque de derechos, y una teniendo en cuenta la equidad.

La revisión de estas dimensiones, referidas a la calidad educativa, y la revisión de las convenciones y declaraciones que se describen a continuación, permitieron identificar principios orientadores y aspectos de concreción de estos para programas de acción afirmativa para personas con discapacidad, pueblos originarios y programa de género (mujer). A continuación se presenta la tabla 2 que describe la documentación revisada.

TABLA 2

CONVENCIONES Y DECLARACIONES QUE ORIENTAN LA ACCIÓN AFIRMATIVA

Año	Nombre del documento	Organización	Temas abordados
1948	Declaración de Derechos Humanos	ONU	Declaración de Derechos Humanos, en ella se expresan los principios básicos que toda nación debe velar se cumplan para el bienestar de las personas.
1979 Ratificada por Chile en 1989	Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer	ONU	Eliminación de la discriminación (distinción, exclusión o restricción) contra la mujer en todas sus formas. Fundamento en la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.
1990	Cumbre de Jotiem	UNESCO	Documento que recoge los principios de la declaración de una "Educación para todos", que da orientaciones de las acciones que deben desarrollar las naciones para avanzar en la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo.
2000	Cumbre de Dakar	UNESCO	Documento que revisa los avances desarrollados por las naciones en las metas de educación para todos y recoge los nuevos "Retos de la Educación" para el año 2015.

TABLA 2
CONTINUACIÓN

Año	Nombre del documento	Organización	Temas abordados
2007	Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina	UNESCO	Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)
2007	Declaración de las personas con discapacidad		Declaración de derechos específicos para las personas con discapacidad y define la discapacidad desde el enfoque social.
1989 Ratificado por Chile 2008	Convenio 169	Organización Internacional del Trabajo	Documento que describe y reconceptualiza los derechos de los pueblos originarios y los aspectos legales que deben protegerlos.

Una vez analizadas estas declaraciones y convenciones, se constató que, aunque no existen estándares claramente definidos, en particular en el ámbito de la educación superior, es posible identificar principios orientadores similares para los tres colectivos: mujeres, personas con discapacidad y pueblos originarios, los cuales se presentan a continuación:

- Acceso y no discriminación: acceso general para todos y todas sin discriminación de ningún tipo y motivo.
- Igualdad de condiciones: garantizar que existan mecanismos que aseguren la oportunidades para que todos y todas pueden acceder a la educación y mantenerse en ella.
- Asegurar permanencia: proporcionar los apoyos necesarios para que las personas puedan permanecer y culminar sus estudios en los distintos niveles.
- Asegurar resultados del proceso: generar mecanismos para seguimiento y aseguramiento de la calidad de los procesos educativos.
- Participación: promover acciones que demanden la participación de los colectivos para los que se desarrollen acciones afirmativas y favorezcan su autodeterminación.
- Servicios especializados: contar con recursos y apoyos especializados para estudiantes de grupos minoritarios que lo requieran para avanzar en su proceso, asegurándose así su permanencia y éxito.

De acuerdo al análisis realizado, los principios orientadores descritos anteriormente se materializan en los aspectos presentados en la siguiente tabla. Estos aspectos fueron considerados, junto con los principios, y cuando era pertinente, en la revisión en profundidad de cinco programas de acción afirmativa presentados más adelante.

TABLA 3

DESCRIPCIÓN DE LOS ASPECTOS CONSOLIDADOS EN LA ACCIÓN AFIRMATIVA

	Descripción
Política - Normativa	La política institucional y sus diferentes normativas deben considerar a los grupos a los que se orienta la acción afirmativa dentro de sus reglamentos y decretos, como una forma de reconocerlos y viabilizarlos. Los programas existentes deben ser formalizados en la normativa y política de la universidad.
Tecnología	El acceso y uso de los medios tecnológicos es un desafío estratégico en el proceso de equiparación de oportunidades para los grupos discriminados en la educación superior.
Docencia	Los académicos deben también repensar sus prácticas pedagógicas en relación a las características de estos grupos de estudiantes, y los currículos y sus materiales se deben adaptar según sea necesario.
Actitudinal	Se debe considerar educar las emociones y modelar los comportamientos de toda la comunidad educativa para la aceptación y no discriminación de estos grupos de estudiantes.
Administrativa	El diseño de planes, proyectos y programas de acción afirmativa requieren de un presupuesto permanente y de ser necesario de la contratación de recursos humanos para atender de forma debida a estos grupos de estudiantes.
Interdisciplinariedad	Diversas disciplinas deben aportar al análisis y enfrentamiento de los desafíos planteados a las universidades por los grupos de estudiantes que viven situaciones de discriminación en el sistema de educación superior.

IV. PROGRAMAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA PRESENTES EN LAS 14 UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

En total dentro de las 159 experiencias recogidas se identificaron 13 que responden a la definición de programas de acción afirmativa, lo que corresponde a un 8,1% del total de programas de equidad identificados (159). Del total, un 46% (6) corresponde a programas en el área de la discapacidad, el 31% (4) corresponde a programas en el área de pueblos originarios y el 23% restante (3) corresponde a programas de género. En las tablas 4, 5 y 6 se presenta una sinopsis de cada uno de los programas identificados, cinco de los cuales serán más adelante revisados en profundidad.

TABLA 4

SÍNTESIS DE LOS PROGRAMAS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Nombre del Programa	Universidad	Propósito	Año de Inicio
Programa de apoyo interdisciplinario al estudiante discapacitado visual de la Universidad de Concepción	Universidad de Concepción	La inclusión plena del discapacitado visual en la vida universitaria, sociabilidad entre sus pares, éxito en su actividad académica y contribuir a perfeccionar competencias personales y habilidades para su conquista en el campo laboral.	1998
Agrupación de Estudiantes con Discapacidad Universidad de La Frontera (AEDIS-UFRO)	Universidad de La Frontera	Difundir y visibilizar la discapacidad en educación superior. Apoyo en la inserción social y académica de los estudiantes con discapacidad Posicionar el tema discapacidad en el contexto institucional.	2006
Beca discapacidad	Universidad de Magallanes	Apoyar económicamente (arancel) la integración y permanencia de alumnos/as con discapacidad de la Universidad de Magallanes en su formación profesional.	2002
Programa de apoyo al estudiante discapacitado	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Obtener recursos técnicos y económicos, que permitan facilitar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad de la P. Universidad Católica de Valparaíso.	2008
Programa de apoyo al proceso educativo a estudiantes con discapacidad	Universidad de Tarapacá	Contribuir a responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos discapacitados	2007
Programa de apoyo a estudiantes con discapacidad	Universidad del Bío-Bío	Desarrollar estrategias inclusivas para mejorar la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad.	2007

TABLA 5

SÍNTESIS DE LOS PROGRAMAS PARA ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS

Nombre del Programa	Universidad	Propósito	Año de Inicio
Programa compensatorio	Universidad Católica de Temuco	Para que jóvenes mapuches egresados de enseñanza media puedan nivelar sus conocimientos de contenidos disciplinarios básicos y preparación para la PSU de modo de poder ingresar a la universidad, especialmente a la carrera de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe.	2000
Proyecto RÜPÜ	Universidad de La Frontera y Universidad Austral	Fortalecer, innovar y expandir políticas y programas de acción afirmativa dirigidos a incrementar la probabilidad de que estudiantes indígenas completen exitosamente sus estudios de pregrado. Se considera para ello el apoyo académico, el fortalecimiento cultural, proyectos de investigación, y la vinculación con otras instituciones de educación, superior y media, para ampliar las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso en la educación superior.	2003
Programa THAKHI (camino en lengua aimara) de apoyo académico a estudiantes aimaras y de otros pueblos originarios.	Universidad de Tarapacá	Evaluar y promover políticas e iniciativas de acción afirmativa en beneficio de la comunidad universitaria perteneciente a la cultura aimara u otro pueblo originario, que permitan incrementar significativamente sus indicadores de desempeño académico en las carreras de pregrado favoreciendo de esta manera su incorporación a las carreras de postgrado.	2006
Programa de estudiantes Mapuche Kuikuitun	Universidad del Bío-Bío	Diseñar e instalar un programa de apoyo a estudiantes mapuches tendiente a mejorar sus probabilidades de éxito académico, personal y profesional.	2008

TABLA 6

SÍNTESIS DE LOS PROGRAMAS PARA LA MUJER (EQUIDAD DE GÉNERO)

	Universidad	Propósito	Año de Inicio
Red de apoyo a estudiantes embarazadas Creciendo Juntos	Universidad de Concepción	Apoyar el desarrollo biopsicosocial de las estudiantes embarazadas para evitar su deserción, fortalecer el vínculo materno-filial, diagnosticar de manera integral su estado de salud físico, social y emocional, fomentar su autocuidado, físico y emocional, durante el embarazo y generar redes sociales de apoyo.	2008
Beca para madres con hijos en edad preescolar	Universidad de Los Lagos	Proveer ayuda económica para estudiantes madres con hijos o hijas en edad preescolar de modo que puedan pagar un Jardín Infantil y/o Sala Cuna para sus hijos mientras se encuentran estudiando.	2002
Beca alojamiento Fundación Solumag	Universidad de Magallanes	Satisfacer la necesidad de alojamiento, en una zona de frío y aislamiento, entregando condiciones adecuadas para vivir y estudiar a alumnas provenientes de otras ciudades y/o regiones del país, en particular en una universidad que en sus orígenes fue tradicionalmente masculina.	1996

V. REVISIÓN EN PROFUNDIDAD DE CINCO PROGRAMAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA

Los cinco programas de acción afirmativa analizados son dos para estudiantes de pueblos originarios: proyecto RÜPÜ desarrollado en la Universidad de La Frontera y en la Universidad Austral de Chile y el proyecto Thakhi de la Universidad de Tarapacá. El tercero corresponde al programa de apoyo a los estudiantes discapacitados de la Universidad de Concepción, la red de apoyo a estudiantes embarazadas de la misma universidad, la beca de alojamiento de la Fundación Solumag.

5.1. Acciones afirmativas para estudiantes de pueblos originarios

Las universidades ubicadas en las regiones sur y norte de Chile, desde su creación, han debido enfrentar una diversidad cultural, donde los pueblos

originarios: aimaras, quechuas, mapuches y otros, presentan una impronta cultural que determina la necesidad, en estas instituciones de educación superior, de generar programas que favorezcan la inclusión, la diversidad y consideración de la interculturalidad. Es así es como ya a partir del año 2000, la Universidad Católica de Temuco inicia acciones en la preparación especializada de estudiantes de origen mapuche como futuros profesionales de la educación, en particular en contextos interculturales.

En esta línea, el año 2002, la Universidad de La Frontera fue invitada por la Fundación FORD a realizar, en carácter de piloto, un proyecto denominado RÜPÜ (camino en mapudungun, la lengua del pueblo mapuche), cuya finalidad básicamente apunta a la inclusión y a las acciones afirmativas para estudiantes de este pueblo originario. Posteriormente el proyecto RÜPÜ como una forma de extender dicha acción invita a 11 Universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) de la zona sur del país, incorporándose el año 2006 la Universidad Austral, a la implementación del proyecto RÜPÜ.

El año 2006, en la zona norte de Chile, apoyada por la misma Fundación FORD se incorpora la Universidad de Tarapacá con un proyecto de características similares, el proyecto TAKHI (que también significa camino, pero esta vez en lengua aimara) de apoyo académico a estudiantes aimaras y de otros pueblos originarios, por su condición limítrofe con la zona macro sur andina, conformada por países tales como Argentina, Bolivia y Perú.

El programa más amplio patrocinado por la Fundación FORD es denominado Pathways to Higher Education, y ha venido apoyando económicamente, entre otros, a los programas antes mencionados, considerando la realidad sociocultural de cada región y creando una vinculación entre los programas desarrollados en el sur y norte de Chile.

Como antecedente a los esfuerzos realizados por las universidades mencionadas, en 1989 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) promulgó el Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, invitando a adscribirse a los países que así lo decidieran. Este convenio tiene como finalidad establecer leyes de protección a los derechos de los pueblos originarios y tribales y garantizar el respeto e integridad de los mismos, en un amplio espectro que abarca desde lo propiamente cultural hasta lo educacional, social, económico y lo territorial en el contexto de los derechos humanos. Se observa en cada uno de sus artículos el “deber ser” de las comunidades mayoritarias internacionales suscritas al Convenio respecto de las minorías étnicas, en especial de los pueblos originarios y tribales.

Chile finalmente, casi 20 años después de su promulgación por la OIT, ratificó el Convenio 169 en septiembre de 2008. Al firmar dicho Convenio, el Gobierno de Chile refrendó lo expresado en la Constitución Política de la República de Chile en el sentido de no hacer distinción respecto de los integrantes de la comunidad nacional, afirmando que: “El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución...” (ART. 5), y en este ámbito del respeto, guardar sujeción a aquellos tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.

Como se ha indicado anteriormente, del análisis del Convenio 169 de la OIT y de los programas realizados se desprenden los siguientes ejes o lineamientos que se han denominado “Principios Orientadores”, elementos esenciales que ponen de relieve la equidad, el reconocimiento, la accesibilidad a la educación, el uso de la tierra y de los bienes ancestrales, mitos y costumbres de estos pueblos. En particular para el caso de los pueblos originarios estos son:

- Acceso y no discriminación
- Igualdad de condiciones
- Aseguramiento de calidad
- Participación igualitaria

En este contexto, se presenta y analiza en detalle la experiencia de dos programas RÜPÜ desarrollados en la Universidad de la Frontera y la Universidad Austral y THAKHI desarrollado en la Universidad de Tarapacá, como experiencias de acción afirmativa para pueblos originarios desarrolladas en universidades chilenas.

5.1.1. Proyecto RÜPÜ en la Universidad de La Frontera y en la Universidad Austral de Chile

Proyecto RUPU de la Universidad de La Frontera

A fines del año 2002, la Universidad de La Frontera (UFRO), Chile, fue invitada por la Fundación FORD (FF), a través de su oficina para la Región Andina y el Cono Sur (RACS), para participar en su programa Pathways to Higher Education. La participación de la Universidad se materializa a partir del 2003, con una duración estimada de cinco años. Su propósito global es fortalecer, innovar, y expandir políticas y programas de acción afirmativa (AA) dirigidos a incrementar la posibilidad de que estudiantes indígenas de ambos sexos completen exitosamente sus estudios de pregrado en universidades de la RACS.

El proyecto global fue denominado RÜPÜ (camino en la lengua indígena mapuche) ya que los estudiantes mapuches constituyen la población destinataria y, además, tal nombre mantiene el significado original de la palabra Pathways contenida en el nombre del programa de la FF.

El proyecto se desarrolló en dos fases. La primera abarcó tres años en dos etapas. La primera etapa desarrollada durante el periodo 2003-2004, con el proyecto “Evaluación de las políticas de acción afirmativa para minorías étnicas y diseño de un programa de apoyo académico para estudiantes mapuches de la Universidad de La Frontera”, se orientó a generar conocimientos sobre la situación de la población estudiantil mapuche de la Universidad y sobre las actuales políticas de acción afirmativa existente en esta Universidad.

Adicionalmente y adoptando una perspectiva más amplia, esta etapa incluyó la producción de conocimiento comparado acerca de las principales políticas de AA en Chile, Perú, Colombia y Argentina, poniendo especial

atención en la educación superior y en las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

En la segunda etapa de la fase uno, realizada entre junio 2004 y junio 2006, con una duración estimada de dos años, que luego se amplió hasta abril de 2007 se desarrolló el proyecto “Implementación, aplicación y evaluación de un programa de acción afirmativa para estudiantes mapuches de la Universidad de La Frontera”. Con este proyecto se elaboró, organizó, aplicó y evaluó el programa de apoyo académico delineado en la etapa anterior.

La segunda fase corresponde al proyecto actualmente en realización para el período 2007-2009, y se orienta fundamentalmente a la consolidación y sistematización del programa de acción afirmativa de la fase anterior, a difundir tal experiencia y sus resultados, y estimular la adopción de políticas, programas, y medidas de AA en otras instituciones de educación superior en Chile y otros países de la RACS.

Este programa puede ser descrito en base a cuatro componentes: el primer componente es el diseño e implementación de un modelo pedagógico pertinente con claro énfasis en la generación de condiciones especiales de aprendizaje centradas en el respeto y la valoración de la diversidad en un contexto intercultural.

El segundo componente se refiere a la puesta en práctica de este modelo de aprendizaje, que descansa no solo en la consideración de los contextos que determinen el aprendizaje de los estudiantes, sino también en la lógica interacción y retroalimentación que emerge de la vinculación entre el estudiante y el docente a través de sus prácticas de enseñanza, aspecto que ha sido evaluado como particularmente significativo por los estudiantes a lo largo del desarrollo del programa.

El tercer componente del modelo, descansa en la potenciación del trabajo colaborativo entre pares, que ha sido implementado bajo la modalidad de tutorías experto-novato. Esta estrategia, centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje, se basa en una relación de acompañamiento del tutor hacia el estudiante, en el entendido que a través de dicha metodología el estudiante alcanzará el desarrollo de las capacidades que enriquezcan su práctica educativa. La modalidad de tutoría académica enfatiza el apoyo específico en áreas del saber consideradas críticas, tales como física, química, cálculo, álgebra y que desde la génesis del programa fueron declaradas como áreas prioritarias de acción, al tiempo que mejorar los indicadores de rendimiento en tales áreas fue declarado como objetivo prioritario. En la actualidad se dirige a la identificación de nuevas áreas de dificultad del estudiante.

Un cuarto componente asociado al posicionamiento e institucionalización del programa de apoyo académico de estudiantes mapuches de la Universidad de La Frontera tiene que ver con la ampliación del universo de estudiantes partícipes del mismo y con las nuevas demandas que los estudiantes manifiestan. En este contexto, resulta necesario desarrollar mayores vínculos entre el programa y el sistema de educación secundario, con miras a estimular el ingreso de estudiantes mapuches al sistema de educación superior, tarea en la cual el nexo entre los estudiantes y sus comunidades de origen es fundamental. Un efecto directo del crecimiento del programa, es el mayor número de

talleres de cursos, en las áreas académicas y socioculturales actualmente en ejecución. Otro indicador importante es la postulación de alumnos del programa al financiamiento de estudio de postgrado.

Entre los resultados obtenidos se destacan:

- El establecimiento de redes de apoyo por parte de los estudiantes, puesto que se reconocen entre ellos, participan en proyectos estudiantiles, se han adjudicado proyectos FDI del MINEDUC.
- La Universidad reconoce la necesidad de contar con un Programa de Acción Afirmativa y todas las carreras de la universidad tienen al menos una vacante de ingreso especial para estudiantes de ascendencia mapuche.
- Las actividades académicas que los docentes realizan en el programa se reconocen en su planificación académica.
- Los talleres y cursos que inscriben los estudiantes en el proyecto son registrados y reconocidos en su avance curricular.

La Fundación FORD ha realizado dos evaluaciones del programa, lo que ha permitido que en el año actual se esté ejecutando un tercer proyecto.

Por último, se ha generado una articulación con una red de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de la Zona Centro Sur (Universidad Católica del Maule, Universidad del Bío-Bío, Universidad Austral, Universidad de Magallanes), que implementan proyectos pilotos con el RÜPÜ.

Proyecto RÜPÜ de la Universidad Austral de Chile, Valdivia (2006)

Como parte de la invitación extendida por el Proyecto RÜPÜ de la Universidad de La Frontera a la Universidad Austral se complementó el proyecto “Determinación del perfil de los estudiantes de ascendencia mapuche”, en relación a las competencias genéricas, estilos y estrategias de afrontamiento de su cultura.

El proyecto RÜPÜ Valdivia quedó adscrito a la “Unidad de Apoyo al Aprendizaje de Estudiantes de Pregrado” y fue diseñado básicamente para desarrollar el diagnóstico y una intervención orientada a favorecer su identidad cultural y el fortalecimiento de estrategias de afrontamiento frente a las dificultades propias de la vida universitaria.

La intervención planificada no se logró desarrollar en plenitud, a causa de imprevistos tales como el paro estudiantil en el primer semestre de 2008, que tuvo una duración de casi un mes y medio y por otro lado, por la inexperiencia de los ejecutores respecto del proceso de cómo integrar a los estudiantes mapuches, por cuanto sus tiempos y formas culturales son distintos a la cultura chilena mayoritaria. Lo anterior también fue un factor que retrasó el avance del proyecto respecto a los objetivos planteados, no obstante favoreció otros tales como: participación y compromiso de los estudiantes del Hogar y Centro Cultural We Liwen.

En la actualidad existe preocupación de las autoridades de la institución por la continuidad del proyecto y se están realizando las acciones para solicitar fondos para el año 2010, de modo que se pueda desarrollar de manera permanente.

En el inicio del proyecto no se consideró el Convenio 169, dado que Chile no lo había ratificado. Sin embargo durante su desarrollo es evidente que sí estaba presente uno de los principios orientadores principales establecido en dicho Convenio, y que dice relación con que cada vez que se desarrollen intervenciones, estas deben realizarse previa consulta de los interesados, es decir, los pueblos indígenas. Es así como esta consideración, siendo uno de los factores que retrasó el desarrollo del proyecto, permitió finalmente que los resultados fueran mucho más potentes dado que los estudiantes mapuches participaron comprometidamente y con mucha responsabilidad en el mismo.

Por otra parte, y dado que solo se llevó a cabo el diagnóstico, más que “estudiantes atendidos”, lo que sí permitió el proyecto fue generar algunas actividades de trabajo remunerado para tres estudiantes de ascendencia mapuche en el contexto del proyecto. Otro impacto a considerar para los estudiantes de ascendencia mapuche fue poder sostener reuniones con la máxima autoridad de la dirección de estudios de pregrado y expresar de manera personal sus requerimientos y necesidades a considerar en el calendario académico, como por ejemplo, solicitar un espacio físico al interior del campus para la realización del Wuetripantu, celebración del año nuevo mapuche.

Para la evaluación de la primera fase del proyecto RUPU en la Universidad Austral se realizó una caracterización sociodemográfica de 151 estudiantes de ascendencia mapuche pertenecientes a primer año de pregrado. Para ello se consideró el nivel socioeconómico, colegio de procedencia, notas de enseñanza media y puntajes PSU. Los resultados muestran que más del 60% de los estudiantes mapuches, pertenecen a los tres primeros quintiles de ingreso y un 34% pertenece al quintil I. Llama la atención que un 23% de los estudiantes no solicitaron beneficios. La distribución entre los tres tipos de establecimientos educacionales, se da de la siguiente manera: 57,6% municipalizados, 34,4% particular subvencionado, 2,6% particular pagado y 5,3% ingreso especial.

Adicionalmente se realizó un diagnóstico mediante el inventario de autoestima Coopersmith, el inventario estrategias de aprendizaje Schmeck y el inventario de estilos y estrategias de afrontamiento Fernández Abascal. Los resultados indican que los estudiantes de ascendencia mapuche tienden a evidenciar mejores niveles de autoestima que sus pares no pertenecientes a esta etnia, en los cuatro niveles evaluados (autoestima general, social, académica y familiar). Una de ellas asociable a la variable cultural (autoestima familiar) dado que a partir de esta se construye el ser mapuche.

En contraposición a lo anterior, los resultados en estrategias de aprendizaje, reflejan una realidad distinta que, probablemente, jugará en contra de su rendimiento académico por cuanto puntúan en los estratos inferiores de las escalas de evaluación (proceso elaborativo, profundo, superficial y metódico), con niveles inferiores comparativamente con los no pertenecientes a esta etnia, los que también tienden a puntuar en niveles bajos. En lo que respecta a estilos y estrategias de afrontamiento, si bien hay diferencias culturales significativas ($p < .05$) comparados con no pertenecientes a esta etnia en cuanto a la forma de hacer frente a las dificultades propias de la vida uni-

versitaria, no todos los estilos y estrategias de afrontamiento utilizados por ellos se pueden considerar influidos por su cultura. Algunos estilos son más asociables a situaciones de discriminación por cuanto son contradictorios con prácticas culturales mapuches de reciprocidad e igualdad, de lo que se infiere un alto grado de conciencia de un otro, un hermano (un peñi). Es más, estos comportamientos son observados principalmente en minorías en situación de discriminación.

El proyecto ha contado con el apoyo de las autoridades superiores de la universidad y en junio de 2009 se conformó la red de universidades de la zona sur del país (Universidad Católica del Maule, Universidad del Bío-Bío, Universidad de La Frontera y Universidad Austral de Chile, Universidad de Magallanes) habiendo firmado un protocolo de acuerdos asociados al apoyo interinstitucional en temas interculturales. Se busca así socializar el avance y una mayor retroalimentación entre estas instituciones en estas temáticas.

El RÜPÜ Valdivia duró desde enero del año 2008, hasta marzo de 2009 y se ha planteado una segunda etapa, con el propósito de poder realizar acciones que vayan en beneficio de los estudiantes de ascendencia mapuche, tales como:

- Cursos regulares de mapudungun
- Seminarios destinados a recuperar sus costumbres ceremoniales y su lengua
- Seguimiento al rendimiento de los estudiantes de ascendencia mapuche
- Apoyo en nivelación de competencias básicas y genéricas
- Apoyo psicopedagógico y psicológico
- Compra de libros para tesis
- Viaje a congresos
- Difundir el proyecto para estudiantes de ascendencia mapuche de la UACH.

5.1.2. Programa THAKHI de apoyo académico a estudiantes aimaras y de otros pueblos originarios

Los estudiantes de la Universidad de Tarapacá provienen mayoritariamente de las provincias de Arica y Parinacota. De estos el 76% reciben financiamiento para cancelar sus aranceles y la mayoría se ubica en los quintiles I y II de ingreso. La cantidad de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios corresponde a un 15% de la matrícula total de la Universidad, lo que corresponde a 1.600 estudiantes de distintas etnias. En este contexto, en el año 2006 se da inicio al proyecto THAKHI, como parte del programa Pathways to Higher Education de la Fundación FORD.

Los principales objetivos del programa son:

- Promover la incorporación de políticas de acción afirmativa en beneficio de los estudiantes aimaras de la Universidad de Tarapacá que permitan incrementar significativamente sus indicadores de desempeño en las carreras de pregrado favoreciendo su incorporación a los programas de postgrado.

- Evaluar las políticas e iniciativas de acción afirmativa desarrolladas por la Universidad de Tarapacá en beneficio de la comunidad universitaria perteneciente a la cultura aimara u otro pueblo originario (Kawaskar, Atacameño, Aimara, Colla, Mapuche, Quechua, Rapanui y Yámana).

Desde su inicio, hasta agosto de 2008, las actividades principales del proyecto se centraron en:

- Investigación y evaluación de las políticas de acción afirmativa de la Universidad de Tarapacá. Para realizar esta evaluación se consideró una etapa de preparación que consultó la incorporación de un mecanismo y/o sistema de información que permitiera identificar la población estudiantil perteneciente a la cultura aimara.
- Identificación de necesidades académicas y psicosociales. La identificación genera un programa de acción afirmativa académico psicosocial en la universidad.
- Sistema de información para monitoreo del desempeño académico de estudiantes aimaras. Monitoreo del desempeño académico respecto a su rendimiento, permanencia y repitencia, desde que ingresan los estudiantes a la universidad hasta su egreso como profesional
- Programa integrado de políticas institucionales de acción afirmativa para estudiantes aimaras. Propuestas destinadas a estimular la creación de una política institucional de acción afirmativa e innovar y fortalecer medidas específicas.
- Programa académico y psicosocial de acción afirmativa para estudiantes aimaras. Creación de iniciativas integradas de acción afirmativas a nivel académico y psicosocial, que permitan asegurar el desempeño académico de estudiantes aimaras.
- Evaluación y difusión de los resultados del impacto del proyecto. Se evaluarán los resultados e impacto del proyecto en los estudiantes aimaras, sus familias y comunidades de origen. Asimismo se difundirán a través de documentos, estudios y visitas las experiencias desarrolladas en la universidad.

En términos concretos, las acciones desarrolladas en beneficio de los estudiantes de pueblos originarios se han traducido en los siguientes logros:

- De un total estimado de 1.200 alumnos de origen aimara existentes en la Universidad se ha atendido un 58% en la primera fase del proyecto.
- Se han desarrollado 60 cursos, tutorías específicas y cursos de formación general que atienden a los objetivos del proyecto.
- Se han desarrollado 10 jornadas de vinculación con pueblos de la precordillera y del altiplano chileno.
- Se ha incorporado, a la dinámica de la Universidad, la celebración de fiestas y ceremonias propias de los pueblos originarios.
- Se ha canalizado la postulación a becas de postgrado, tanto a nivel nacional como internacional, para estudiantes de pueblos originarios.

El análisis del programa THAKHI y de las acciones que ha llevado a cabo a la luz de los principios orientadores que surgen del Convenio 169, permite afirmar que:

En términos generales se han considerado los principios orientadores en el ámbito académico dado su foco en proveer acceso y no discriminación, promover igualdad de condiciones, buscando aseguramiento de calidad y participación igualitaria para los estudiantes de pueblos originarios. Lo anterior queda de manifiesto en:

- El énfasis puesto en favorecer la captación, acceso, permanencia y egreso de alumnos de los pueblos originarios.
- Los planes y programas consideran actividades académicas tales como talleres, cursos, tutorías, visitas, y seminarios que favorecen la acción afirmativa de estos pueblos.
- La disposición de la Universidad a favorecer las manifestaciones culturales de los pueblos originarios estimulando sus tradiciones y ceremonias.

Además de lo académico, donde está puesto el énfasis de los programas descritos, queda como desafío y espacio de desarrollo el resolver aspectos de singular importancia para el adecuado desarrollo y permanencia de estos programas de acción afirmativa. Estos son:

- El Estado chileno, en tanto ha ratificado su incorporación al Convenio 169 de la OIT, deberá crear mecanismos nacionales que le den sustento a estos programas, dado que en gran parte, salvo excepciones, son financiados por organismos internacionales.
- Falta vinculación efectiva con el mundo del trabajo que permita la incorporación de estos profesionales en forma expedita.
- La reglamentación asociada a estos programas no contempla aspectos jurídicos de la propuesta de la OIT, probablemente por ser una materia de muy reciente data.
- La necesidad de capacitación del personal académico y administrativo de la universidad para enfrentar las necesidades y desafíos que plantea la diversidad.

5.1.3. Programa de apoyo interdisciplinario al estudiante discapacitado visual de la Universidad de Concepción

Con el propósito de lograr la verdadera inclusión del discapacitado visual en la educación superior, atendiendo al decreto 99/219 de la Universidad de Concepción y la ley 19.284, y en concreto a los requerimientos de alumnos con discapacidad visual ya ingresados a la Universidad, en 1998 se creó el Programa de apoyo Interdisciplinario al Estudiante Discapacitado Visual.

Motivaron la creación del programa en forma especial dos elementos concretos:

- La donación de equipos tiflotecnológicos¹⁴ por la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), los cuales fueron recibidos por la Dirección de Bibliotecas.
- La solicitud de la Directora de Bibliotecas a un docente de Trabajo Social para que realizara un proyecto de extensión con estos recursos.

A partir de estas acciones se genera el proyecto que se sitúa y lleva a cabo dentro de la Biblioteca Central de la universidad, donde se genera un programa específico que cuenta con una sala de atención especial en las áreas de tiflotecnología, psicopedagogía biopsicosocial, comunicación y baja visión.

El programa busca que la integración e inclusión en la educación superior de estudiantes con discapacidad visual sea la más eficiente posible. Además, en su origen responde a la necesidad que surge en los académicos de las diferentes carreras de apoyo para atender a los estudiantes con discapacidad visual que ya estaban en la universidad, y con los cuales se les dificultaba la adecuada atención pedagógica.

Objetivos

El programa tiene como objetivo general la inclusión plena del discapacitado visual en la vida universitaria, incluyendo sociabilidad entre sus pares y éxito en su actividad académica, contribuyendo a perfeccionar competencias personales y habilidades para su conquista en el campo laboral.

En lo académico el programa busca aplicar las orientaciones específicas de intervención didáctica en lo referido al aprendizaje de las áreas curriculares desde la óptica de adaptaciones a las características visuales de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Concepción, según la carrera que seleccionen.

En específico el programa busca:

- Orientar a la familia del estudiante con discapacidad para contribuir en una buena planificación y organización de sus tareas y compromisos, a fin de que vaya adquiriendo la mayor autonomía e independencia.
- Procurar una relación profesional con los académicos que intervienen en la formación de estudiante con discapacidad visual para coordinar los recursos de apoyo que requieren con el objeto de que la acción educativa resulte lo más eficaz posible.
- Desarrollar programas de extensión y difusión a través de los medios de comunicación (prensa, radio y televisión), publicaciones, eventos y otras actividades afines.
- Lograr el compromiso e interés real de las autoridades universitarias, de la comunidad universitaria, de instituciones tanto públicas como privadas, para que los jóvenes con discapacidad visual sean realmente incluidos y beneficiados en todos los estamentos que requieran.

¹⁴ La tiflotecnología es la adaptación de las tecnologías de la información y comunicación para que sea accesibles y puedan ser utilizadas por personas con discapacidad visual.

Principales Actividades

Los objetivos del programa se concretan a través de estrategias y metodologías multidisciplinarias que se resumen en cuatro áreas de trabajo:

- **Difusión y extensión del programa:** tarea en la que se da a conocer a la comunidad el trabajo realizado e informar acerca de la discapacidad visual y las posibilidades que tienen los estudiantes de llevar a cabo estudios superiores, junto con sensibilizar e interiorizar a la comunidad que posteriormente recibirá a estos profesionales, la cual debe estar informada acerca de esta discapacidad y permitir a estos profesionales desempeñarse como tal. Esta tarea se lleva a cabo a través de distintas actividades como son eventos y escuelas de verano. Además se mantiene contacto con universidades de la región que están realizando un trabajo similar.
- **Orientación y evaluación del postulante:** los postulantes que cumplen con los requisitos de discapacidad visual, luego de realizar los trámites de postulación, reciben la orientación necesaria para informarse adecuadamente de la carrera a la que postulan y si realmente es lo que desean desarrollar, considerando sus características. Para ello se cuenta con especialistas que evalúan si es apto para cursar la carrera de acuerdo a normas y reglamentos de la Dirección de Docencia.
- **Apoyo durante el proceso de formación:** una vez que el estudiante está en la universidad, el programa facilita y capacita en temas asociados al proceso de formación, incluyendo desde el uso de recursos para llevar a cabo las tareas de formación (computación), hasta ayuda para nivelar los aprendizajes desarrollados en enseñanza media y desarrollar bien los que se están trabajando en la universidad. Sin embargo, esta ayuda se hace desde afuera, el programa no interviene en las labores académicas de las carreras.
- **Creación de espacios para la interacción:** el programa creó una asignatura complementaria de discapacidad, a la cual asiste cualquier tipo de alumno donde se trabaja sobre la discapacidad, permitiendo sensibilizar a la comunidad universitaria en el tema, junto con la interacción entre alumnos con y sin discapacidad visual.

Estas áreas de trabajo incluyen además específicamente actividades tales como:

- Adecuaciones y adaptaciones a los materiales de aprendizaje según la condición (ceguera y baja visión).
- Traspaso de materiales entregados por académicos a sistema digital (grabación de voz y digitalización de textos).
- Elaboración, en conjunto con el estudiante, de su ficha psicopedagógica que incluye sus necesidades educativas especiales, las ayudas ópticas que necesita, y sus requerimientos sociales y académicos.
- Desarrollo de programas complementarios de habilidades sociales, deportes y hábitos de estudio y también orientación para tramitar beneficios que

entregan la universidad u otras instituciones regionales o nacionales involucradas en la discapacidad visual.

- Asesoría a estudiantes tesisistas y de diferentes carreras en temas relacionados con la discapacidad visual.
- Asistencia de profesionales a seminarios y encuentros de perfeccionamiento para la actualización de su trabajo en el Centro.
- Participación de los profesionales en seminarios, reuniones, cursos, diplomados, eventos y foros, como expositores y capacitadores en temas relacionados con el funcionamiento del aula de recursos y en temas relacionados con necesidades educativas especiales de los jóvenes ciegos y con baja visión.
- Elaboración, difusión y uso de un manual de apoyo para atención de los estudiantes con discapacidad visual en la Universidad de Concepción.
- Elaboración y participación en cursos complementarios de discapacidad en la Facultad de Ciencias Sociales.

Para llevar a cabo las distintas actividades que se realizan en el programa, se cuenta con un grupo de profesionales expertos en el trabajo con la discapacidad visual, los cuales realizan un trabajo interdisciplinario. Entre estos profesionales se encuentran:

- Periodista: encargado de realizar la difusión y extensión del programa. Entre las actividades que se realizan para llevar a cabo estas tareas se encuentra la información durante la semana de puertas abiertas, escuelas de verano, eventos orientados al tema (a nivel regional), programa de radio y trabajar con la Red Regional de la Discapacidad.
- Psicopedagogo: es el encargado de apoyar al estudiante en sus procesos de aprendizaje.
- Psicólogo: encargado de realizar la evaluación para determinar si el postulante está capacitado para cursar la carrera que ha elegido.
- Biólogo: encargado de dar a conocer la importancia de la vida saludable en personas con ciertas discapacidades y como llevar este tipo de vida.
- Arquitecto: quien aporta los conocimientos necesarios para las actividades de información y para modificaciones arquitectónicas necesarias para un mejor desarrollo de la vida de los discapacitados visuales en la universidad.

Resultados

En el año 2009, cuando se llevó a cabo este estudio, el programa atendía a 21 estudiantes con discapacidad visual (ciegos y con baja visión), los que pertenecen a 11 carreras distintas. Se estima que la sala de recursos actualmente está atendiendo más o menos al 75% de la población objetivo.

El programa ha permitido que las diversas unidades académicas y de servicios de la Universidad conozcan el Decreto de Ingreso Especial 99/219 y consideraren aspectos de urbanismo y arquitectura que facilite el desplazamiento de los alumnos.

La comunidad estudiantil universitaria ha ido superando actitudes y acciones discriminatorias con sus compañeros con discapacidad visual, considerándolos como pares.

A nivel de académicos no ha habido un perfeccionamiento sistemático por parte del programa, porque la institución no se centra en perfeccionar a docentes acerca de temas asociados a la discapacidad. Sin embargo, los profesionales del programa destacan que el interés por aprender acerca de la discapacidad pasa por la solidaridad y vocación de cada uno de los docentes.

Los estudiantes con discapacidad visual, además de recibir el apoyo ya descrito, siendo muchas veces por formación más individualistas, han desarrollado competencias para trabajar en equipo y la aceptación de su condición y el manejo apropiado de ella en los ámbitos en que debe interactuar.

En términos de formalización, el programa aún no cuenta con un decreto que lo considere como unidad específica institucionalmente. Solamente se ha considerado en actas a nivel de la Facultad de Ciencias Sociales la dependencia del programa con la misma. Sin embargo, existe el decreto 99/219 que estipula las condiciones que debe cumplir el estudiante con discapacidad visual para ingresar a la Universidad de Concepción.

Fortalezas y debilidades

De acuerdo a los encargados, se destacan en particular dos fortalezas. Primero, el programa ha fomentado en los alumnos con discapacidad visual, el desarrollo de la confianza necesaria para alcanzar las distintas metas que se proponen, en particular en lo académico. Segundo, se ha logrado el apoyo de las distintas autoridades de la universidad lo que ha permitido el correcto funcionamiento del programa y su permanencia en el tiempo por más de diez años.

Las debilidades han ido disminuyendo con los años de implementación del programa, pero aun existe falta de conocimiento en la comunidad sobre cómo vivir e interactuar con los distintos discapacitados visuales, lo que se traduce a veces en situaciones de marginación y estigmatización de las personas con discapacidad visual, distorsionando sus reales capacidades. Ante esta situación se hace notoria la necesidad de los estudiantes, docentes y autoridades intermedias de informarse y educarse acerca de cómo trabajar e interactuar con personas con discapacidad visual.

Aprendizajes y Recomendaciones

Los encargados del programa recogen como un aprendizaje importante que se ha generado en la institución, el cambio cultural que se ha ido traduciendo en la creación de una “cultura de la discapacidad”. Junto a ello se identifica el trabajo en equipos interdisciplinarios, entre profesionales y estudiantes, como imprescindible para realizar un buen trabajo.

Finalmente, a partir de la experiencia desarrollada, los profesionales del programa recomiendan a las instituciones que quieran implementar este tipo de programas, realizar y difundir estudios e investigaciones acerca del tema,

para conocer y definir claramente métodos de enseñanza que permitan que los estudiantes con discapacidad cuenten, al egresar, con todas las herramientas necesarias para desenvolverse de buena forma en su ejercicio profesional.

5.1.4. Red de apoyo de estudiantes embarazadas Creciendo Juntos Universidad de Concepción

A partir del trabajo realizado desde el año 1992 en la Universidad de Concepción, en el proceso posterior al embarazo, a través de facilitar el acceso a jardines infantiles y trabajos con los padres y madres, se visualiza la necesidad de prestar apoyo a las estudiantes durante el embarazo. Esto en particular ya que esta etapa es la más conflictiva en términos de asumir la responsabilidad de ser madre, el deseo real de ser madre, el compatibilizar o estancar los estudios dada esta responsabilidad, además de soportar en muchos casos la presión social y familiar a las que muchas veces son sometidas las madres en el embarazo.

A lo anterior se suma en hecho de que la gran mayoría de los casos de embarazo ocurre en los primeros años de estudios con lo cual es mayor el impacto en las estudiantes y sus procesos académicos. La detección de estas necesidades coincide con la incorporación de una psicóloga y una matrona a la unidad de salud lo cual incentivó la creación, en el año 2008, de la Red de Apoyo a Estudiantes Embarazadas “Creciendo Juntos”.

Objetivos

El programa busca ofrecer una atención continua y oportuna a las estudiantes embarazadas, a través de un enfoque biopsicosocial que permita obtener un diagnóstico de la situación a través de sus síntomas y experiencias, personalizando la atención de acuerdo a sus demandas e historia a nivel individual. Asimismo, el programa apunta a la necesidad de reforzar los aspectos de autocuidado y apego de manera relacional y reflexiva, para un crecimiento permanente.

Específicamente el programa tiene como objetivos:

- Disminuir la deserción estudiantil relacionada con la maternidad.
- Fortalecer el vínculo materno-filial
- Diagnosticar de manera integral el estado de salud físico, social y emocional de estudiantes embarazadas
- Fomentar el autocuidado físico-emocional durante el embarazo
- Generar redes sociales de apoyo para las estudiantes embarazadas.
- Componentes del Programa

El programa se lleva a cabo en la Unidad de Salud y Bienestar Estudiantil de la Universidad, y los componentes centrales del programa, que se describen a continuación, son llevados a cabo por distintos profesionales los cuales de ser necesario realizan la derivación correspondiente dentro de la unidad. Los principales ejes de acción de este programa son:

- **Orientación social:** en esta acción el programa se integra directamente con las políticas de protección social del Estado, específicamente con el programa “Chile crece contigo”. Las funciones que cumple el programa incluyen la de orientar e informar a las estudiantes beneficiarias del programa acerca de los beneficios que entrega el Estado para que se inscriban y reciban dicha ayuda. Entre las acciones de orientación realizadas se puede mencionar como ejemplo el consultar y verificar si la alumna está asistiendo a sus controles médicos y si se inscribió en el consultorio y en los programas del Estado, y de no ser así entregar la información necesaria para que realice dichos trámites.
- **Apoyo psicosocial:** este apoyo es entregado por una psicóloga la cual evalúa a las distintas beneficiarias del programa para decidir si es necesaria la realización de algún tipo de terapia asociada a distintos temas del embarazo como es el apego, reconocimiento del proceso del embarazo, etc.
- **Control biológico:** Todas las beneficiarias tienen acceso a este tipo de control a cargo de una matrona y un ginecólogo. Se lleva un registro completo de la paciente, a través de una ficha personal, y además la matrona educa en distintos temas a las estudiantes como es la alimentación, los controles y la preparación al parto.

En cuanto a los aspectos reglamentarios, el programa se basa en las leyes asociadas a los programas de seguridad social y de maternidad del Estado de Chile, como es el programa Chile crece contigo. A nivel internacional en el programa se consideran la Convención de los Derechos del Niño y de la Protección de la Maternidad, junto con la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979.

A nivel institucional, en el Reglamento de Docencia se estipula que las estudiantes embarazadas tienen la opción de suspender sus estudios durante el embarazo y hasta dos meses después del parto, manteniendo su situación de alumna regular y todos los beneficios que la alumna tenga al momento de informar de su embarazo. Además, posteriormente se les dan facilidades para retomar los estudios. Así, a través de esta política se protege el embarazo. Además, el programa está normado a nivel de la Dirección de Servicios Estudiantiles como un programa de intervención para el apoyo estudiantil.

Resultados

Un principio de género fundamental es que las mujeres tienen derecho a “Recibir servicios de salud que consideren las particularidades propias del género”. En este caso, gracias al programa, las alumnas de la universidad tienen las mismas posibilidades de acceso a la salud e inclusive más que los alumnos, ya que la Universidad presta los servicios de ginecólogos y matronas para todas sus estudiantes mientras que en el caso de los varones no existe una línea de apoyo equivalente. El artículo 10 de la Ley General de Educación indica que “El embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel,

debiendo estos últimos otorgar las facilidades académicas del caso...” Este artículo se ha hecho realidad dentro de la Universidad, en especial gracias a este programa de acción afirmativa, ya que según los encargados del programa no existen casos de deserción obligatoria de los estudios a causa de la maternidad, los casos conocidos son voluntarios y de acuerdo a lo establecido en el reglamento de docencia.

Por otra parte, aunque no es directamente una responsabilidad del programa, los encargados indican que el principio de no discriminación no se cumple a cabalidad, ya que dentro de la universidad existen en algunos casos problemas en los tratos y la discriminación hacia las alumnas embarazadas, específicamente por parte de los docentes.

Como frutos del programa se logró un primer catastro y diagnóstico en relación a las estudiantes embarazadas y sus necesidades biopsicosociales y se conformó una red de apoyo hacia las estudiantes tanto por las profesionales del equipo como entre las mismas alumnas.

En términos cuantitativos, el programa ha permitido ofrecer atención durante todo el año, con dedicación de 44 horas semanales a la intervención individual y en la intervención grupal con 12 talleres de dos horas cada uno. En un poco más de un año de desarrollo se han atendido siete estudiantes embarazadas pesquisadas a través de atenciones con profesionales en Unidades de Salud y Bienestar Estudiantil, lo que corresponde a un 23% de la población objetivo en el Programa, ya que se detectó un total de 30 estudiantes embarazadas en el período.

Fortalezas y Debilidades

Una de las principales fortalezas identificadas en el Programa es la atención personalizada que se les entrega a las beneficiarias lo que permite crear un alto grado de confianza e intimidad con las alumnas. Esto es de gran utilidad, ya que cuando las alumnas están en confianza con el personal involucrado cuentan con mayor veracidad su situación, permitiendo a los profesionales poder realizar un mejor diagnóstico de la situación y llevar a cabo las intervenciones necesarias.

Una fortaleza, que responde a los objetivos del programa es el hecho de que en la práctica no ha existido deserción obligatoria de los estudios por embarazo.

De acuerdo a los encargados, una debilidad del programa es la no incorporación de los padres estudiantes al proceso de apoyo durante el embarazo y la no entrega de ayuda a estos, ya que al igual que la mujer también se encuentran en una situación desfavorecida y con problemas similares. Sin embargo, la sociedad no reconoce lo anterior tan fácilmente como en el caso de la mujer que es la que carga con el embarazo, mientras que el padre estudiante debe seguir realizando sus actividades normalmente y ser padre sin ningún tipo de facilidad o ayuda. Actualmente se entrega un apoyo a los padres, pero postparto en donde se educa y entrega información asociada a este rol que debe cumplir el estudiante; estas actividades se llevan a cabo en los jardines infantiles de la Universidad.

Otra debilidad identificada es el no poder realizar correctamente los trabajos grupales por la poca o nula coordinación y disponibilidad horaria de las distintas beneficiarias lo cual implica el no contar con este tipo de trabajo que es muy favorable para las estudiantes ya que, a través de estas actividades grupales intercambian experiencias (familiares, sociales, de pareja, personales, etc.), lo cual ayuda a sociabilizar a las alumnas acerca de su situación y encontrar un apoyo y comprensión en lo que están viviendo.

Aprendizajes y Recomendaciones

Los principales aprendizajes y lecciones de la implementación de este proyecto en la Universidad son los siguientes:

- En este tipo de programas no sirve la generalización. Cada estudiante necesita una atención personalizada ya que cada una tiene sus propios problemas y percepciones asociadas al embarazo, lo que implica que los apoyos deben ser focalizados.
- A diferencia de lo que se cree, los padres estudiantes están muy involucrados en el proceso y la acción afirmativa podría ir orientada hacia ambos, ya no desde la perspectiva de género, sino desde la condición que implica vivir el embarazo y la paternidad durante los estudios superiores y en muchos casos a una temprana edad.
- El programa ha mostrado que, a nivel familiar, una vez aceptado el embarazo, los padres se centran y enfatizan en que sus hijos no dejen los estudios y los potencian para que terminen su carrera.

A partir de la experiencia del programa se identifican las siguientes tres recomendaciones para la futura implementación de este tipo de programas en la educación superior:

- Establecer en el reglamento, de manera más detallada, las reglas asociadas a las facilidades y apoyos que se entregan a las alumnas embarazadas evitando ambigüedades en las reglas, de modo que las autoridades no tomen decisiones que puedan ser arbitrarias.
- Diagnosticar claramente las necesidades de las beneficiarias acerca de temas que deseen aprender para que estos sean tratados en talleres. Además, el nivel de los temas a tratar debe ser alto, de acorde a una estudiante universitaria y de última generación, para actualizar a las alumnas en temas de apoyo al embarazo como por ejemplo las neurociencias.
- El tener un equipo interdisciplinario interesado en el tema y con una alta motivación personal.

5.1.5. Beca de alojamiento Fundación Solumag: un Programa socioeducativo para la equidad de género

A nivel país y en regiones, el fenómeno de la centralización se presenta como variable interviniente al momento en que un alumno/a opta por iniciar

su formación superior. En general, la oferta académica de las universidades, institutos y centros de formación técnica es muy abundante en el centro del país y en las capitales regionales, mientras que en las ciudades pequeñas, en el mejor de los casos, existen sedes que ofrecen solo algunas carreras, y a veces, con niveles de calidad más bajos que las que poseen las mismas en las casas centrales de estudios superiores.

Si se compara esta situación con la aspiración de acceso e igualdad a la educación que se postula desde el enfoque que otorgan los derechos humanos, parece a lo menos cuestionable. Por otro lado, si se contrasta con los requisitos de ingreso a la universidad (PSU y NEM), exigidos para todos los alumnos, sin distinguir su procedencia social y escolar, estando las autoridades en conocimiento de la gran brecha existente, en términos de resultados, entre los estudiantes de liceos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, resulta criticable. Si además este hecho se relaciona con un tercer factor que corresponde a los requisitos exigidos para la obtención de beneficios estatales (Promedio 475 en la Prueba de Selección Universitaria en Lenguaje y Matemática, aumentado en los últimos años en 25 puntos, a pesar de que los resultados han bajado y la brecha, aumentado), parece sospechoso.

A esta variable geopolítica que interviene en la equidad educativa, se suman otras de carácter familiar y sociocultural. Un alumno, al verse en la obligación de trasladarse desde una ciudad pequeña a otra no solo más extensa, sino también con una organización y dinámica distinta, al inicio manifiesta cierto grado de desequilibrio emocional, pues ha dejado atrás su hogar y ahora se encuentra enfrentado a dos desafíos: “la reinserción cívica” y “la adaptación universitaria”. Respecto a esto último, González Beca (2003)¹⁵ plantea: “Los jóvenes pasan sin transición de un espacio contenedor, comunitario y más personalizado (la escuela secundaria), a uno de cierta soledad, individualismo y mayor exigencia (la universidad). En la universidad el estudiante tiene que autorregular mucho más sus tiempos y esfuerzos que en la secundaria”. En relación con la adaptación cívica, el Dr. Marambio en el III FSMM: Seminario “La construcción de la educación intercultural”, al referirse al tema “Las sociedades de llegada y la situación de los migrantes”, expresa: “*Cuando se llega a un lugar diferente, comienza un nuevo aprendizaje: una forma diferente de pensar, un modelo distinto de familia, de relacionarnos socialmente, de saludar, otra manera de educar... como vemos, no solo se trata de problemas económicos, laborales y administrativos, hay que sumergirse en la cultura de acogida, buscar ese equilibrio de la nueva convivencia*”¹⁶. Si se compara esta situación con la de otro estudiante que se mantiene inserto en su familia y que solo cambia su espacio educativo, se plantea otra situación de inequidad.

¹⁵ González Beca, Gilberto (2005) “Desafíos de la Educación Superior”. Ponencia presentada en encuentro “Las exigencias universitarias del tercer milenio”. Habana. Cuba.

¹⁶ Marambio, Rencor, Juan R (2009) “La Migración estudiantil”. Revista de Información y Debates N° 39. Asociación Paz con Dignidad. Madrid. España.

Por último, el género es otra variable interviniente, pues aún predomina en las familias más tradicionales presentes en regiones, la idea de que la mujer requiere más soportes para sobreponerse afectivamente a estos procesos de cambio, lo que en oportunidades incide en el momento de optar si es el hijo o la hija quien se traslada a estudiar a otro lugar.

Lo anterior da cuenta de una realidad país cruzada por un discurso de equidad distanciado de los hechos, lo que implica que se ha creado un imaginario colectivo que no siempre concuerda con las señales cotidianas dadas por las autoridades, instituciones y familias. Al respecto, Lavaud (2006)¹⁷ parafraseando a Rawls señala: “*Ver a los individuos como líneas igualmente fecundas para la asignación de beneficios, incluso cuando se hace como cuestión de principio moral, no elimina la errónea noción de que la satisfacción de deseos tiene valor en sí misma, con independencia de las relaciones entre personas en cuanto miembros de una práctica común e independientemente también de las pretensiones recíprocas que la satisfacción de intereses representa*”.

Como una manera de contrarrestar esta desigual realidad, en el año 1995 se origina el Programa SOLUMAG (Solidaridad Universidad de Magallanes), que se materializa en una casa de acogida femenina, gracias a la inspiración de un grupo de académicos/as de la Universidad de Magallanes, quienes demostraron sensibilidad y empatía ante alumnas de la propia región y otras, provenientes de la Décima y Undécima Región, quienes se encontraban en situación de desventaja respecto a sus pares, pues no tenían cabida en el pensionado femenino existente en la institución, el que además, comparándolo con el masculino, tenía la mitad de cupos de alojamiento.

Otro fundamento que inspira a este grupo de académicos/as es el reconocido impacto que tienen las condiciones de vida del estudiante en sus resultados académicos, más aún en una zona de frío y aislamiento como Magallanes. Era necesario entonces crear un espacio para las alumnas, que no fuera solo de alojamiento, sino también de estudio y que reuniera las condiciones de seguridad, abrigo y tranquilidad necesarias para estimular la dedicación al aprendizaje.

Funcionamiento y Principales Actividades

Este programa inicialmente se sustenta con aportes voluntarios, se arrienda una casa para acoger a las estudiantes por cinco años, tiempo de duración de la mayoría de las carreras profesionales que imparte la Universidad. Posteriormente, se desarrolla un programa sistemático de recaudación de fondos, lo que permite adquirir un inmueble, hoy totalmente pagado, que se constituye definitivamente en el actual “Hogar Universitario SOLUMAG”.

Este hogar cobija anualmente un máximo de ocho estudiantes mujeres, como una forma de equiparar los cupos ofrecidos en el Pensionado Institucional Femenino y por la influencia y fuerza de género de quienes impulsaron esta

¹⁷ Lavaud, María Elena (2006) “Monografía: Teoría de la justicia de John Rawls”. España.

iniciativa. El objetivo es lograr ofrecer oportunidades equitativas para el éxito académico a alumnas desfavorecidas tanto en lo económico como en lo afectivo, para contrarrestar su soledad y distanciamiento familiar. Este beneficio se complementa con una beca de alimentación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), otorgada al 100% de las alumnas del Hogar.

Los socios activos de esta Fundación de apoyo a los estudiantes, mayoritariamente del sexo femenino, rotan mensualmente asumiendo un rol de “madrinas”, atendiendo necesidades de salud u otras que las alumnas no pueden resolver por sí mismas.

Los requisitos establecidos para ingresar al hogar son:

- Ser alumna regular de la Universidad de Magallanes y estar matriculada en segundo año académico.
- Haber aprobado el 100% de las asignaturas del primer año académico.
- Tener una situación económica que justifique el otorgamiento del beneficio, evaluada por una asistente social de la Dirección de Asuntos Estudiantiles.
- Presentar un certificado de residencia otorgado por Carabineros de Chile o por los representantes legales de la Junta de Vecinos pertinente, de la comuna de su residencia.
- Rendir examen psicológico.

La renovación de esta beca está sujeta a la aprobación del 100% de las asignaturas inscritas y al cumplimiento del reglamento interno del alojamiento.

En los últimos años se han ido perfeccionando los requisitos de ingreso y actualmente la Dirección de Asuntos Estudiantiles, a través de la Unidad de Consejería en Salud Mental, evalúa a las postulantes con la finalidad de conocer su nivel de desarrollo de aquellas competencias requeridas para vivir con otros. En resumen, lo que se evalúa son sus herramientas socioemocionales para vivir fuera de casa, su nivel de tolerancia a la diversidad, su grado de sociabilidad y su capacidad de resolución de problemas. Estas características se consideran para que al interior del hogar se mantenga un clima armónico, que brinde el necesario soporte para que las alumnas logren la meta de obtener su título profesional.

Durante el año académico se marcan los siguientes hitos:

- Una reunión por semestre, para presentar a las nuevas integrantes del hogar y para adaptar el reglamento interno que actúa como herramienta para la buena convivencia, el que considera los aportes de la totalidad de las integrantes y se complementa con el registro de acciones diarias.
- Elección de líder, quien asume el rol de vocera de los requerimientos del grupo.
- Fiesta de titulación y egreso de las alumnas del hogar, en que se enfatiza el logro de la principal meta que motiva a cada una de las integrantes.

En cuanto a la estructura legal, la Fundación SOLUMAG posee personalidad jurídica y los reglamentos antes identificados. También existe una direc-

tiva compuesta por Presidenta, Vicepresidenta, Secretaria y Tesorera, quienes asumen sus funciones en forma voluntaria y no remunerada, renovando anualmente dichos cargos.

Las asistentes sociales y psicólogas, todas funcionarias de la Unidad de Servicios Asistenciales y de Salud de la Universidad de Magallanes respectivamente, colaboran en el proceso de postulación, selección y renovación de este beneficio, lo que demuestra la articulación de este hogar con la institución en su conjunto.

A pesar de lo anterior, el equipo directivo define a la Fundación como una asociación informal, pero con algunas características que le otorgan el grado necesario de formalidad para ser reconocida y funcionar con el grado de armonía requerido para cumplir con la finalidad que inspiró su origen. Pareciera que este es un estilo que agrada a sus socios y que les permite mantener una motivación de ayuda que nace de las inspiraciones personales y no de la obligación institucional. Ellos además estiman que, aparte de ser un programa, esta es una herramienta real que permite a las alumnas satisfacer las necesidades, no solamente de alojamiento y económicas, sino también de integrar un ambiente estimulante para el aprendizaje, el rendimiento académico y para la vida en sociedad. Es entonces un acompañamiento permanente, para apoyarlas de manera integral en su etapa universitaria.

El principal motor de esta iniciativa fue y sigue siendo la solidaridad, como muy bien lo indica el nombre de la Fundación, acompañada de la responsabilidad social que permite atender silenciosas demandas, a través de acciones concretas.

Resultados, Fortalezas y Debilidades

El programa Fundación SOLUMAG, durante sus años de funcionamiento, ha alcanzado los siguientes logros:

- 10 alumnas han egresado de la universidad con su título profesional.
- El nivel de aprobación de las alumnas oscila semestralmente entre el 80% y 100%.
- El índice de permanencia de las estudiantes alcanza un 95%.
- Aumento del número de postulantes, lo que indica que cada año se conoce más la existencia de esta oportunidad que ofrece la Fundación SOLUMAG, sin tener necesidad de promocionarla.

De esta manera, el programa de la Universidad de Magallanes se transforma en una acción de afirmación positiva de la equidad de género a nivel de la educación superior en Chile.

Finalmente, dentro de las debilidades identificadas en el desarrollo del programa se encuentran:

- El bajo número de cupos que se puede ofrecer (8 solamente), siendo una de las aspiraciones de la Fundación poder entregar más becas con estas características.

- La dificultad para captar más socios, o generar mecanismos que ayuden a la incorporación de otras instituciones de características parecidas, que contribuyan a la labor de este programa de acción afirmativa.
- Falta de seguimiento de las alumnas, se sabe que algunas de ellas están trabajando en sus ciudades de origen, que otras se quedaron en Punta Arenas, pero no existen datos completos y sistemáticos.
- No existe un responsable de la difusión de esta beca de alojamiento de la Fundación Solumag.

5.2. Comentario sobre los programas analizados

Como resultado de la revisión en profundidad de estos cinco programas, se han identificados los siguientes aprendizajes y recomendaciones para la futura implementación de programas de acción afirmativa en educación superior en los tres ámbitos considerados: estudiantes con discapacidad, estudiantes de pueblos originarios y programa de género.

En el ámbito de los programas para personas con discapacidad:

- Se observa que se debe profundizar en los aspectos de preparación de la docencia y de los docentes para trabajar con estudiantes con discapacidad y que esta no dependa solo de la buena voluntad de docentes interesados, como indica uno de los entrevistados.
- Es necesario poner atención en el desarrollo y seguimiento de las acciones de los programas para personas con discapacidad de modo que estos no se transformen en sí mismos en acciones de carácter segregado donde los estudiantes son atendidos “aparte” del resto. Estos programas debieran ser parte de un continuo de apoyos que se ofrecen a todos los estudiantes.
- Se debe visibilizar en políticas y prácticas institucionales, que apunten hacia el cambio cultural en las instituciones de educación superior, la aceptación de la diversidad, en este caso de la discapacidad, y no solo en programas bien intencionados pero aislados. Así por ejemplo, no basta con generar mecanismos de admisión especial si no se asegura institucionalmente que las condiciones de aprendizaje de estudiantes con discapacidad están aseguradas (eliminación de barreras arquitectónicas, adaptación de materiales, etc.).
- Es necesario generar mayores acciones de sensibilización que permitan un mayor conocimiento de la comunidad universitaria sobre cómo vivir e interactuar con estudiantes con discapacidad, de modo de propender a eliminar las situaciones de marginación y estigmatización que, entre otras cosas, distorsionan sus reales capacidades.
- Futuros desarrollos de programas en esta línea deben ir acompañados de la realización y difusión de estudios e investigaciones en el tema de estudiantes con discapacidad en contextos de educación superior, en particular enfocados en conocer y definir claramente métodos de enseñanza que permitan que los estudiantes con discapacidad cuenten al egresar con todas las herramientas necesarias para desenvolverse de buena forma en su ejercicio profesional.

En el ámbito de los programas para estudiantes de pueblos originarios

- Es fundamental tomar en consideración las diferencias con la cultura predominante (sentido del tiempo, formas de relacionarse, etc.) al momento de desarrollar este tipo de programas de modo de no imponer una vez más sus lógicas y prácticas culturales. Como caso concreto se identifican adecuaciones en el calendario académico en consideración de las fechas y celebraciones importantes para los distintos pueblos originarios.
- Las actividades que estos programas desarrollan para el resto de la comunidad tiende a ser de difusión, observándose debilidad en principio de educación de la comunidad en el conocimiento y respeto de la cultura de los pueblos originarios.
- Baja formación de docentes y debilidad en prácticas pedagógicas pertinentes que consideren la realidad de los estudiantes de pueblos originarios. Es necesario formar a los docentes y realizar las adaptaciones curriculares que puedan ser necesarias
- Programas se centran solo en los dos pueblos mayoritarios: mapuche y aimara.
- El buen nivel de participación de los estudiantes, observado en la mayoría de los programas revisados, junto con realizar el principio orientador de participación ha mostrado dar frutos y ser clave para el éxito y pertinencia de este tipo de programas. Se observa que puede lentificar los procesos pero a la vez los fortalece y los hace por lo tanto más eficaces.

En el caso de los programas de género:

- El apoyo social, afectivo y económico a mujeres y futuras madres para desarrollar y completar sus estudios se traduce en mejores niveles de permanencia y éxito en los procesos académicos.
- La atención personalizada a las beneficiarias permite generar buenos niveles de confianza y lo que a su vez redunda en adecuados diagnósticos e identificación de necesidades.
- En el caso de las madres embarazadas el foco en estas, sin la incorporación de los padres, tiende a mantener las estructuras y prácticas de discriminación.
- En el caso de los programas de género se observa un bajo nivel de compromiso institucional y una débil difusión de los programas.

A modo de conclusión se presentan algunas observaciones de carácter transversal que son aplicables de manera amplia, con algunas excepciones, a los programas de acción afirmativa examinados:

- La mayoría de los programas presenta una visión más asistencialista, por lo cual tiende a haber una baja participación de los beneficiarios. Falta avanzar en participación, consideración de intereses y consulta a los beneficiarios.

- En los programas se identifican solo algunos aspectos relacionados con estándares de calidad en las acciones afirmativas para grupos minoritarios.
- Se hace evidente la importancia de desarrollar un mayor nivel de sinergia con otras instancias de la universidad a favor de la formación profesional de estos estudiantes.
- Es fundamental contar con procesos de selección especialmente diseñados para estos grupos de estudiantes, y en la mayoría de los programas examinados estos están presentes.
- Es necesario fortalecer la educación de la comunidad universitaria en el conocimiento y respeto de las minorías, sus características, derechos y necesidades.
- Se debe formar a los docentes para trabajar con minorías y conocer y respetar sus particulares necesidades, si es necesario con adaptaciones curriculares o flexibilidad en los procesos formativos.
- Es necesario reglamentar, a nivel de la autoridad universitaria, los programas y la entrega de beneficios en el contexto de acciones afirmativas en forma clara y detallada.
- Se observa que junto con estrategias generales es necesario ofrecer atención personalizada; cada estudiante requiere distintos apoyos, no sirve la generalización como principal estrategia de acción.
- Es crítico cautelar y falta avanzar en los procesos de difusión de este tipo de programas, tanto para los mismos beneficiarios, considerando sus contextos y necesidades de modo que efectivamente accedan a la información, como para el resto de la comunidad de modo que conozcan los programas, las características de los estudiantes y sus implicancias.
- En general se detecta que los sistemas de gestión e información de las universidades no consideran adecuadamente a estos grupos en sus bases de datos e informes, lo que dificultó el análisis de los datos asociados a los tres grupos beneficiarios de estos programas de acción afirmativa.
- Finalmente, las universidades están realizando esfuerzos por desarrollar políticas más inclusivas para grupos tradicionalmente excluidos o discriminados, pero se debe avanzar hacia el establecimiento de estándares comunes y de financiamientos estables.



INGRESO ESPECIAL DE EQUIDAD EDUCATIVA: MAYOR DIVERSIDAD, UNA OPORTUNIDAD PARA LA CARRERA DE PSICOLOGÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

M. PAULINA CASTRO T.*

I. INTRODUCCIÓN

Durante julio de 2009 en la Facultad Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad de Chile, y luego de variadas discusiones de la comunidad universitaria sobre un cupo especial de ingresos en pro de la equidad, un grupo de estudiantes decidió apoyar esta idea. Para ello llevó a cabo un concierto con algunos músicos/as y grupos invitados. Uno de los carteles que los/as estudiantes pintaron para acompañar esta actividad decía: “la oportunidad es para nosotros...”. La sutileza de este planteamiento permite adentrarse en el elemento central de reflexión de toda unidad que pretende iniciar políticas de acción afirmativas: Si se amplían las oportunidades de acceso a la carrera para un sector de jóvenes ¿la oportunidad es solo para ellos/as o es también una oportunidad para que la universidad se cuestione sobre quiénes y cómo está educando? Se propuso que el ingreso especial de alumnos/as prioritarios/as de equidad educativa o llamado también Cupo de Equidad, que ha establecido la carrera de Psicología de la FACSO responde lógicamente no solo a un proceso de desarrollo institucional, sino que también a un momento de dicho desarrollo que refleja la necesidad imperiosa de una articulación de la enseñanza con el aprendizaje, en el contexto de cumplir el mandato que la Universidad ha asumido a través del “nuevo trato”.

II. SURGIMIENTO DE LA PROPUESTA

Durante enero del año 2009, como normalmente se hace, el Claustro Académico del Departamento de Psicología¹ no solo evaluó el cumplimiento

* Académica del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

¹ Este organismo está compuesto por todos los/as académicos/as del Departamento.

anual del Proyecto Desarrollo Institucional (PDI), sino que también realizó proyecciones al respecto. El progresivo ordenamiento en la gestión de pregrado y de la implementación de la nueva malla curricular, así como las posibilidades de inversión infraestructural que se ofrecen con la Iniciativa Bicentenario Juan Gómez Millas², lo cual permitió discutir y evaluar las posibilidades de crecimiento de la matrícula en primer año para el 2010, tal como se tenía contemplado en el PDI.

Hay diferentes aspectos que sirven de contexto a la meta descrita en el párrafo anterior. Uno de ellos es el hecho que actualmente existen más de 130 programas de formación en psicología a nivel nacional que se distribuyen en programas vespertinos, diurnos, concentrados y en diferentes sedes de las 45 universidades que imparten esta carrera. Esto se traduce en una matrícula en primer año que fue de 5.300 estudiantes en 2009 (Consejo Superior de Educación, 2010)³, la incidencia sobre la matrícula total del alumnado de la Escuela de Psicología de la Universidad de Chile, la más antigua de América Latina fue solo del 1%. Desde este punto de vista su importancia es relativamente pequeña en un contexto de amplia oferta y demanda por esta carrera.

Se suma a lo anterior que uno de los compromisos que asume la Universidad de Chile, en tanto universidad del Estado, en el contexto del diálogo por el nuevo trato para las universidades estatales es precisamente “*proveer opciones de educación superior para todos haciéndose corresponsable en la tarea de superar la desigualdad en la educación en todos sus niveles, y crear las condiciones para que esa meta se mantenga en forma permanente*” (Pérez, 2009)⁴. Este mandato supone revisar en las diversas carreras que componen a la universidad tanto, los mecanismos que de hecho operan para seleccionar estudiantes, así como el aporte en el desarrollo de equidad educativa en el sistema total.

Finalmente, hasta el año 2009, si bien no se había desarrollado un sistema que permitiese conocer o caracterizar a los/as estudiantes que se matriculan en primer año de la carrera, al menos existían datos que mostraban, desde el año 2003 una tendencia al aumento de matriculados/as en primer año provenientes de establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) a la cual pertenece el Departamento y la Carrera de Psicología. Así puede visualizarse en el gráfico 1.

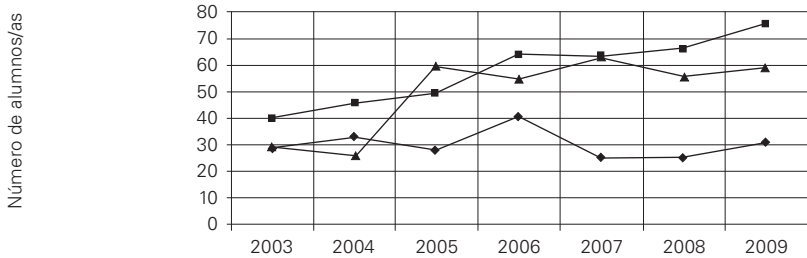
² Esta iniciativa busca revitalizar las Humanidades, las Artes, las Ciencias Sociales y las Comunicaciones y se inscribe en el marco del Proyecto de Desarrollo Institucional de la Universidad de Chile. Su financiamiento es a través de recursos de la propia institución así como del Gobierno de Chile, una parte importante de la inversión es en infraestructura.

³ Consejo Superior de Educación (2010): http://www.consejo.cl/public/Secciones/seccionGeneral/General_Inicio_Session.aspx

⁴ Pérez, V. (2009): Nuevo Trato con el Estado - hacia una política para las Universidades Estatales. <http://www.nuevotrato.uchile.cl/>. Pág 4.

GRÁFICO 1

TIPO DE ESTABLECIMIENTO ALUMNOS/AS MATRICULADOS/AS EN FACSO



◆ Municipal	29	33	28	41	25	26	31
■ Particular pagado	41	46	50	64	63	67	76
▲ Particular subvencionado	30	27	60	56	63	57	59

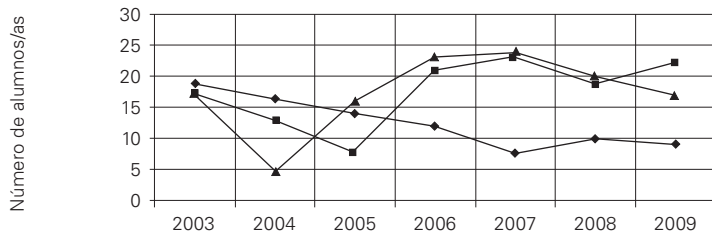
Fuente: Dirección Académica FACSO Universidad de Chile.

Es posible apreciar en este gráfico que la tendencia en el ingreso a la FACSO de estudiantes provenientes de establecimientos municipales, es más bien constante para el período 2003 a 2009. En este lapso ingresaron a la Facultad 407 estudiantes de establecimientos particulares pagados, 352 de instituciones particulares subvencionadas, y solo 213 del sector municipal.

La situación de la carrera de psicología en este escenario difiere en alguna medida, ya que la tendencia que se aprecia es de un aumento de los/as estu-

GRÁFICO 2

TIPO DE ESTABLECIMIENTO ALUMNOS/AS MATRICULADOS/AS EN PSICOLOGÍA



◆ Municipal	19	16	14	12	8	10	9
■ Particular pagado	17	13	8	21	23	19	22
▲ Particular subvencionado	17	5	16	23	24	20	17

Fuente: Dirección Académica FACSO Universidad de Chile.

diantes provenientes del sector particular pagado y particular subvencionado y a una disminución progresiva de alumnos/as de instituciones municipalizadas. De tal manera que entre los años 2003 y 2009 ingresaron a primer año 123 jóvenes que estudiaron en establecimientos particulares pagados, 122 de establecimientos particulares subvencionados, y solo 88 de liceos municipales:

La posibilidad de crecimiento de la matrícula aparece como plausible, considerando la amplia oferta y demanda asociada a la formación en Psicología, así como el desarrollo positivo del pregrado en la universidad de esta misma carrera. Sin embargo, el mandato asumido por la propia institución de comprometerse para aportar en la superación de las desigualdades, es decir, para un mayor equidad educativa, y la evidente disminución de estudiantes en primer año provenientes del sector municipal, condicionaron de manera importante la forma en que la carrera se planteó su aumento de estudiantes. Sin duda, debían integrarse criterios de equidad que por lo menos permitiesen equilibrar el acceso de los/as jóvenes según el tipo de institución de origen. De esta manera se decidió crear un ingreso especial que se denominó “cupo de equidad” cuyo foco es favorecer el ingreso de estudiantes de liceos municipales y pertenecientes a familias cuyos ingresos económicos se encontraban dentro de los primeros tres quintiles.

III. DESCRIPCIÓN DE LOS CRITERIOS DE CRECIMIENTO: CUPO DE EQUIDAD Y CUPOS BEA

3.1. Criterios de selección: cupo de equidad y cupos de la beca de excelencia académica y su efecto en la distribución de matriculados/as según tipo de establecimiento

Como se ha señalado, el claustro del Departamento de Psicología se propuso llevar a cabo un aumento de su matrícula de primer año, pero utilizando criterios que le permitan avanzar en la equidad en el acceso. Así, se definió una serie de criterios de selección para el cupo de equidad:

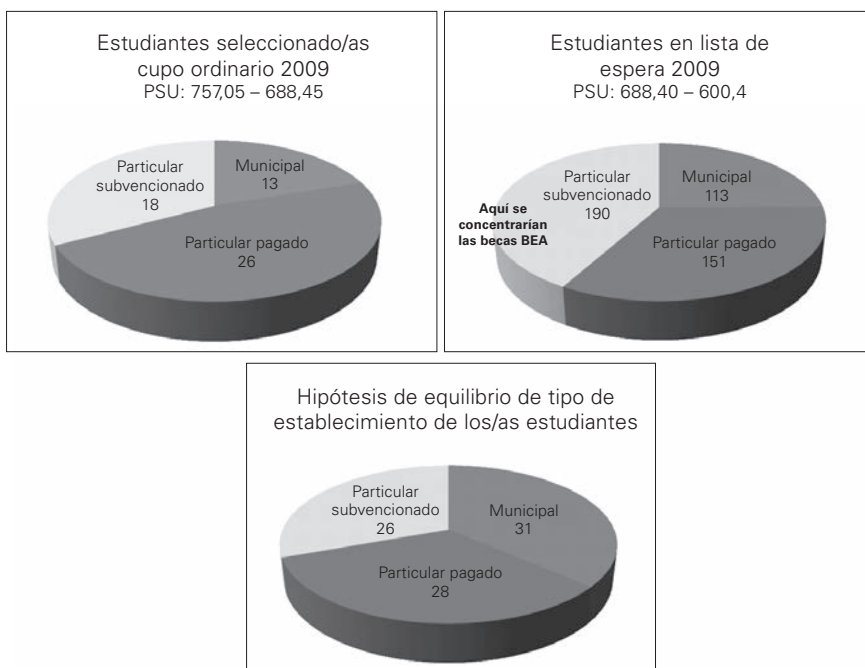
- Tener un ingreso familiar que los ubicara en los tres primeros quintiles.
- Haber cursado por lo menos los cuatro últimos años de estudio en un establecimiento municipal.
- Haber postulado a los beneficios económicos del Estado (a través del sitio web: becasycreditos.cl).
- Postular el mismo año de egreso de la enseñanza media y en primera preferencia a la carrera de Psicología de la Universidad de Chile.
- Obtener un puntaje, por lo menos, de 600 pts. ponderados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)⁵ que es el mínimo de postulación que exige la Universidad de Chile.

⁵ La ponderación PSU para la carrera de psicología corresponde a: un 30% de las notas de enseñanza media, un 30% en la prueba de lenguaje y comunicación, un 25% en la prueba de matemáticas, y un 15% en la prueba específica de historia y ciencias sociales o ciencias, ya que es obligación por lo menos rendir una de estas dos últimas.

A su vez, esta acción afirmativa pretendió corregir y lograr una agrupación en proporciones relativamente iguales de matriculados/as en primer año en función del establecimiento de origen. Por ello, junto a este ingreso especial vía “cupo de equidad” se decidió aumentar además, en 10 las vacantes asociadas para la Beca de Excelencia Académica (BEA). Es decir, favorecer adicionalmente el ingreso de estudiantes a quienes se les ha asignado esta beca, que beneficia a aquellos/as jóvenes provenientes de establecimientos particulares y municipales subvencionados por el Estado, con un ingreso familiar que les ubica dentro de los primeros cuatro quintiles, y que por su rendimiento académico durante la enseñanza media se encuentran dentro del 5% mejor de los/as estudiantes de su establecimiento. Una aplicación hipotética para el año 2009 de este cupo muestra que su implementación favorecería a estudiantes del sector particular subvencionado. De esta manera, si se hubiese aplicado el año 2009 esta fórmula: 20 vacantes para cupo de equidad y 10 vacantes para el cupo BEA, la distribución de los/as matriculados/as, considerando la lista de espera y desde el punto de vista del tipo de sostenedor de los establecimientos de la educación media, en que estudiaron estos/as, se organizaría como se muestra en el gráfico 3.

GRÁFICO 3

DISTRIBUCIÓN DE LOS POSTULANTES SELECCIONADOS SEGÚN EL ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN



3.2. Descripción de las etapas del sistema de selección del cupo de equidad

Una vez definidos los criterios de ingreso, se dio inicio al proceso que buscaba estructurar la metodología para la implementación de dichos criterios. Esta decisión, en principio muy loable, resultó bastante compleja. En efecto, fue necesario crear un sistema para la selección diferente al existente, que utiliza como único criterio el puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Además se tuvo que establecer una fórmula reglamentaria que permitiese la existencia de un cupo de estas características.

Luego de diversas reuniones con la Dirección de Pregrado de la Universidad, con el Departamento de Medición, Evaluación y Registro Educacional (DEMRE), y con la Dirección de Bienestar Estudiantil Universitaria, poco a poco se fue configurando el sistema de selección para el cupo de equidad. Así se recogió en gran medida el procedimiento definido por el ingreso especial de deportistas destacados, de tal forma que se optó por una convocatoria abierta a nivel nacional para todos/as los/as estudiantes que este año egresaban de cuarto año medio de una institución municipal y que cumpliesen los criterios señalados más arriba, los que debían ser acreditados/as por los/as postulantes en tres etapas:

- En la primera etapa debían enviar su ficha de postulación y diversos documentos que acreditaran: su pertenencia a los tres primeros quintiles, el haber estudiado por lo menos sus últimos cuatro años en liceos municipales, y el haber postulado a los beneficios del Estado a través del sitio web becasycreditos.cl. De todos estos jóvenes se llevaría a cabo una preselección, a la espera de los resultados PSU, de esta forma los seleccionados/as definitivos/as corresponderían solamente a jóvenes que hubieran pasado por este proceso.
- En la segunda etapa, con los resultados PSU, se haría un ranking de mayor a menor puntaje de entre todos/as los/as jóvenes que fuesen preseleccionados/as y que obtuvieran por lo menos 600 puntos ponderados en la PSU. Se establecería contacto con los/as jóvenes para indicarles la necesidad de postular en primera preferencia a la carrera, que es el último de los requisitos que debían cumplir.
- En la tercera etapa, una vez realizadas las postulaciones a las universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) serían convocados/as a matricularse, durante el primer período, los/as jóvenes que alcanzaran sobre 600 puntos ponderados en la PSU y que obtuvieran los 20 mejores puntajes, además de haber postulado en primera preferencia a la carrera de Psicología de la Universidad de Chile.

3.3. Viabilización de la experiencia: necesidad de cambios reglamentarios

Una vez diseñado el procedimiento descrito anteriormente, se enfrentó el hecho que la Universidad, desde el punto de vista normativo en su Reglamento de Estudiantes de Pregrado, no reconoce la existencia de un cupo especial de este tipo, por ello sería imposible implementar una medida de estas caracte-

terísticas mientras no se ejecutara una modificación de dicho reglamento, la que debía ser sancionada no solo por el Consejo Universitario⁶, sino que también por el Senado Universitario⁷. Por supuesto la discusión, análisis y posible aprobación de esta iniciativa por las instancias universitarias correspondientes excedía el tiempo necesario para lograr implementar este cupo especial para el acceso de estudiantes el año 2010.

Ante este obstáculo, se buscaron fórmulas alternativas. La primera que se evaluó fue esperar la discusión político-reglamentaria, que probablemente implicaría implementar este cupo el año 2011, y para este año aumentar la matrícula solamente mediante los cupos BEA, es decir, en vez de 10 de estos cupos implementar 30. El análisis de una medida de este tipo, según las características de los/as postulantes durante el año 2009 mostró, como se señaló con anterioridad, que el aumento de este tipo de cupo se traduciría en favorecer el ingreso de estudiantes del sector particular subvencionado, ya que la gran mayoría de sus beneficiarios/as pertenecían a este sector, por esto, se descartó esta posibilidad.

En la Universidad de Chile existen algunos antecedentes focalizados de ingresos especiales de estudiantes de instituciones municipales, uno de ellos, bastante exitoso es el desarrollado desde el año 2002 por la Facultad de Medicina (Gaete, V., Sáenz, F., Fabián, R., Las Heras, Riquelme, G., Navarro, J., López, C., 2007)⁸, que implementó este tipo de ingreso mediante el establecimiento de un *convenio de colaboración con la Municipalidad de la Comuna de Cerro Navia* que implicaba una serie de apoyos desde la universidad hacia los establecimientos municipales, entre ellos/as capacitación a profesores/as y talleres de nivelación y reforzamiento a estudiantes para el ingreso posterior de algunos/as de estos últimos a las diversas carreras de la facultad. Esta posibilidad se amparaba en el artículo 6 letra d) del Reglamento General de Estudiantes de Pregrado que señala que “*tienen derecho a postular a la Universidad de Chile, a los estudios de pregrado por sistemas especiales de selección, las siguientes personas que, cumpliendo lo señalado en el artículo 5°: (...) d) estén amparadas por convenios suscritos por la Universidad de Chile con otros organismos públicos o privados*” (Universidad de Chile, 2009)⁹.

⁶ Este organismo agrupa a todos/as los/as decanos de la diferentes facultades que componen la Universidad.

⁷ El Senado Universitario está compuesto por representantes académicos/as, estudiantiles y funcionarios/as no académicos/as de toda la institución.

⁸ Gaete, V., Sáenz, F., Fabián, R., Las Heras, Riquelme, G., Navarro, J., López, C., (2007): Equidad en Educación Superior: Experiencia de un Programa Especial de Ingreso a Carreras de Salud. Revista Chilena de Salud Pública. Vol. 11.

⁹ Universidad de Chile (2009): Reglamento General de Estudiantes Universitarios de Pregrado. http://www.uchile.cl/?_nfpb=true&_pageLabel=conUrl&url=4828. pág 1.

Esta fórmula de convenio fue la que la facultad y carrera consideraron la más viable, a la espera del proceso de modificación del Reglamento General de Estudiantes de Pregrado. Sin embargo, se sumaba una complejidad a la experiencia desarrollada por la Facultad de Medicina, ya que se requería establecer convenios no solo con un municipio, sino que deseablemente con todos los municipios a nivel nacional, lo que, dada la premura del tiempo era irrealizable. Es por ello que se optó por establecer un convenio con la Asociación Chilena de Municipalidades en representación de los municipios de todo el país.

3.4. Difusión

Creado el sistema de selección, hubo que enfrentar la implementación efectiva de la convocatoria de los/as estudiantes para que postulen a este cupo especial: se creó una página web con la descripción del cupo, es decir, con los criterios y procedimientos de postulación, se habilitó un correo electrónico y teléfonos para que las personas pudiesen informarse y hacer las consultas correspondientes. Se envió un correo detallando las características de este cupo a todas las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (SECREDOC) para que difundieran entre los establecimientos municipales la información, también a todos los/as directores/as de liceos municipales para que entregasen la información a sus estudiantes. De la misma forma se envió un correo de similares características a todos los/as jóvenes de establecimientos municipales que este año rendían la PSU. En cada una de estas acciones fue clave la colaboración de la Unidad de Comunicaciones de FACSO.

La difusión no solo fue de tipo digital, sino que también se visitaron en una semana varios liceos de la Región Metropolitana. Para esta difusión se creó un listado con todos los colegios municipales que durante el año 2009 habían tenido, por lo menos, un/a estudiante que había alcanzado los 600 puntos en la PSU, visitándose todas aquellas instituciones a las cuales se puede acceder, ya que una parte de estas lamentablemente ya no contaba con sus alumnos/as de cuarto año medio. En general, la recepción de los directivos de estos liceos fue positiva, valorando de manera importante que la Universidad de Chile abriera un cupo que busca favorecer a los/as jóvenes que se educan en liceos municipales.

IV. RESULTADOS

Se recibieron antecedentes hasta el 16 de diciembre de 2009 para la primera etapa de preselección. Los/as postulantes, según quintiles y año de egreso, se muestra en la Tabla 1:

TABLA 1

POSTULANTES AL CUPO DE EQUIDAD 2010 SEGÚN AÑO DE EGRESO Y QUINTIL

Categoría	Porcentaje
Egresados/as 2009 del 1 ^{er} quintil	18 *
Egresados/as 2009 del 2 ^o quintil	23 *
Egresados/as 2009 del 3 ^{er} quintil	18 *
Egresados/as 2009 del 4 ^o quintil	16
Egresados/as otros años	21
Postulantes antecedentes incompletos	6
Total postulantes cupo equidad 2010	102

* *Preseleccionadas*

De este conjunto fueron preseleccionados/as para la carrera de Psicología 59 postulantes, que correspondieron todos/as a egresados/as el año 2009 que pertenecían a los tres primeros quintiles que aparecen en la tabla 1, puesto que estos/as jóvenes cumplían con el primer grupo de criterios que se describieron en la primera etapa del sistema de selección.

Estos/as preseleccionados/as, en la segunda etapa fueron jerarquizados según el puntaje PSU ponderado. En la Tabla 2 se les muestra agrupados según el quintil de ingreso y resultado PSU:

TABLA 2

POSTULANTES CUPO DE EQUIDAD SEGÚN QUINTIL Y RESULTADO PSU PONDERADO

Categoría	Cantidad	Porcentaje
Postulante 1 ^{er} quintil sobre 600 pts. ponderados	7	11,9
Postulante 2 ^o quintil sobre 600 pts. ponderados	10	16,9
Postulante 3 ^{er} quintil sobre 600 pts. ponderados	11	18,6
Postulante 1 ^{er} quintil entre 429, 2 y 599,5 pts. Ponderados	11	18,6
Postulante 2 ^o quintil entre 429, 2 y 599,5 pts. Ponderados	13	22
Postulante 3 ^{er} quintil entre 429, 2 y 599,5 pts. Ponderados	7	11,9
Total preseleccionados cupo equidad 2010	59	100

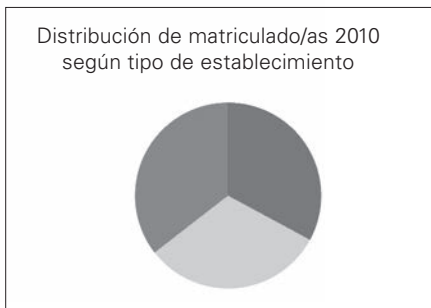
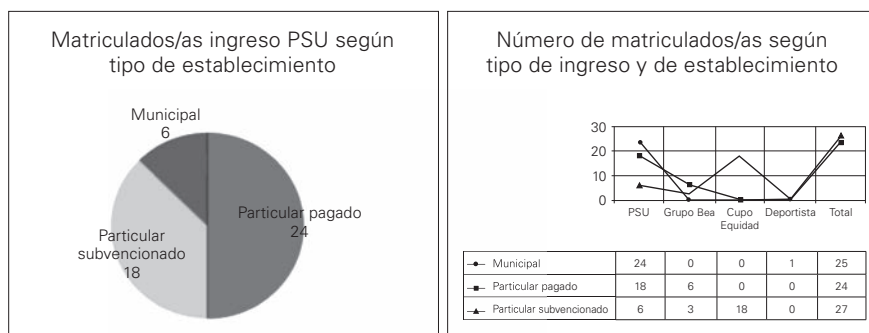
De los 59 postulantes preseleccionados 28 alcanzaron sobre los 600 pts. ponderados en la PSU, de tal forma que los/as jóvenes que obtuvieron los 20 mejores puntajes quedarían seleccionados/as definitivamente, y el resto en lista de espera. Esto si cumplían el último de los requisitos que era postular en primera preferencia a la Carrera de Psicología de la Universidad de Chile. Entre ellos hubo seis personas que no cumplieron este requisito, lamentablemente dos de ellas por un error involuntario que fue detectado tardíamente lo que imposibilitó su corrección, el resto decidió postular a otras carreras de universidades del CRUCH y en un caso a una universidad privada por los beneficios económicos que se le ofrecieron en esta.

Finalmente, 21 postulantes cumplieron todos los requisitos matriculándose 18 en la carrera, y optando tres de ellos por matricularse en otras carreras de universidades del CRUCH.

Realizado el proceso de selección del cupo ordinario y de los cupos especiales, así como el proceso de matrícula, es posible visualizar el efecto que la apertura del cupo de equidad tuvo para lograr el equilibrio entre los tipos de establecimientos en los cuales estudiaron los/as alumnos/as matriculados/as para el año 2010, como se puede observar en el gráfico 4.

GRÁFICO 4

DISTRIBUCIÓN DE LOS MATRICULADOS POSTERIOR AL CUPO DE EQUIDAD SEGÚN EL ESTABLECIMIENTO DE ORIGEN



Se puede apreciar que tal como mostraba la tendencia en la carrera de psicología desde el año 2003, mediante solo el ingreso vía PSU el número de jóvenes del sector municipal es minoritario, inclusive disminuyó respecto de los años anteriores, ya que son solo seis jóvenes. El número de matriculados según tipo de ingreso y establecimiento, que aparece más arriba, detalla cómo los diversos sistemas de ingreso: cupo ordinario vía PSU, cupo BEA, cupo de equidad, etc. favorecen también una distribución, proporcional entre las matrículas y el tipo de institución de la cual provenían, lográndose en definitiva un total de 27 alumnos/as de liceos municipales, 25 de colegios particulares pagados, y 24 de instituciones particulares subvencionadas. Se comprueba por tanto, lo acertado de realizar una intervención mediante la creación de tipo especial de ingreso como es el cupo de equidad para favorecer el ingreso de alumnos/as desde el sector municipal. De la misma forma resultó pertinente aumentar en 10 el cupo BEA, de tal manera de equiparar también el ingreso de jóvenes de colegios particulares subvencionados, logrando con esto lo que se buscaba: equiparar el ingreso de jóvenes de instituciones escolares de los tres tipos de dependencia administrativa existentes en Chile.

V. PROYECCIONES Y COMENTARIOS SOBRE LA EXPERIENCIA

La carrera de Psicología de la Universidad de Chile para el año 2010 propone, a modo piloto, la creación de un tipo de ingreso especial que se le ha denominado “cupo de equidad”, cuyas características apuntan a favorecer el ingreso de estudiantes de los tres primeros quintiles y de liceos municipales. Su implementación ha demostrado que logra el efecto buscado, que es intervenir en la tendencia que se apreciaba en la carrera desde el año 2003, de progresiva disminución de jóvenes del sector municipal. De esta forma para el año 2010 se equiparó el número de estudiantes provenientes de establecimientos de los tres tipos de dependencia administrativa existentes en el sistema escolar.

Si bien se ha logrado mayor equidad en el acceso a la carrera de Psicología, se abre para esta la necesidad de abordar la equidad en todo el proceso formativo: permanencia, logros y resultados (Latorre, C., González, L., Espinoza, O.: 2007)¹⁰. Los/as académicos/as ven el escenario actual, no solo por el cupo de equidad, sino que especialmente por el aumento considerable de estudiantes, como una oportunidad para revisar no solo las prácticas pedagógicas sino que también para proveer con mayor sistematicidad, condiciones institucionales para que todos/as los/as estudiantes puedan aprender e insertarse exitosamente en la institución. Se aprecia un fuerte compromiso del colectivo de académicos/as que participan en este proceso, así como el Departamento de Psicología, de hecho, se creó una nueva coordinación en la carrera cuyo foco es apoyar la innovación en el aula, así como la integración académica y social de todos/as los/as alumnos/as de primer año.

¹⁰ Latorre, C., González, L., Espinoza, O. (2007): Análisis de la Política Pública en Educación Superior desde el punto de vista de la Equidad: El caso de Chile.

Desde el punto de vista de la Facultad de Ciencias Sociales, liderada por la Dirección de la Escuela de Pregrado, se ha creado una comisión interdepartamental, integrada por académicos/as especialistas en educación, cuyo objetivo será monitorear y enriquecer el proceso de implementación del cupo de equidad a lo largo del proceso educativo que se desarrolla en psicología.

A nivel de la Universidad de Chile, durante el año 2010, se tratará de insertar el cupo de equidad en la discusión del Consejo Universitario y del Senado Universitario, buscando el acuerdo institucional para modificar el reglamento de estudiantes de pregrado, en la línea de reconocer este nuevo tipo de ingreso especial.

Finalmente, una mirada al recorrido realizado para la apertura del cupo de equidad en esta universidad muestra un elemento crucial: la participación y apoyo de toda la institución desde el nacimiento de la idea hasta que se hubo matriculado el último/a de los/as jóvenes seleccionados/as mediante este cupo. Sin la experiencia, consejos y gestión de las autoridades universitarias, de Facultad y de los diversos departamentos, no hubiese sido posible la viabilización de esta propuesta. De la misma forma la Unidad de Comunicaciones, la Unidad de Bienestar, la Coordinación de Extensión y diferentes funcionarios/as fueron claves al momento de la difusión, postulación y selección de los/as postulantes. Sin duda, la federación de estudiantes y los centros de alumnos/as de facultad y de las carreras de esta, mediante su constante preocupación impulsaron sistemáticamente el proceso. De manera especial fue posible implementar este cupo gracias a la colaboración de estudiantes que, de manera desinteresada, apoyaron las diversas acciones que se llevaron a cabo durante el proceso. Como puede apreciarse la fortaleza de este cupo de equidad es nacer de la articulación institucional, con esto se transforma no solo en una oportunidad para los/as jóvenes que ingresaron, sino que también para que los/as integrantes de la institución se unan en demostrar la posibilidad real de mayor equidad en el acceso, y por supuesto también, para asumir el próximo desafío: demostrar que es posible la equidad en todo el proceso educativo.

Capítulo V
EXPERIENCIAS INTERNACIONALES
DE PROGRAMAS UNIVERSITARIOS
PARA LA EQUIDAD



IGUALDAD DE OPORTUNIDADES EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

LIC. BETTINA MARTINO*
LIC. MARIANA CASTIGLIA**
MGTER. ESTELA ZALBA***

I. INTRODUCCIÓN

La Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) es una institución pública no arancelada, que desde hace 70 años forma profesionales, genera conocimiento, desarrolla la investigación y contribuye con las transformaciones sociales y económicas de la provincia de Mendoza y la región.

Cuenta con 121 carreras de grado, 41 carreras cortas de pregrado y 77 títulos de posgrado distribuidos en 11 facultades y cuatro institutos. Su matrícula asciende a más de 34 mil alumnos de nivel universitario y un promedio de 5 mil estudiantes de educación básica y educación media¹.

Es una institución que reviste un alto nivel de credibilidad y prestigio social. En la Argentina la educación, y especialmente la educación superior, sigue constituyendo en el imaginario de la población un factor de movilidad social y en este marco, la Universidad Nacional de Cuyo es la principal institución educativa que cristaliza esta aspiración en Mendoza y otras provincias cercanas, justamente por sus características de ser pública y gratuita y de ofrecer una educación de alta calidad. Coadyuvan a esto además su posicionamiento en el ámbito investigativo, su aporte al desarrollo productivo local y regional y sus políticas de cooperación social y cultural.

A lo largo de su historia, la UNCuyo se ha sometido voluntariamente a evaluaciones periódicas y ha desarrollado procesos de autoevaluación, realizando de manera permanente análisis acerca de sus objetivos, acciones es-

* Coordinadora de Proyectos de Igualdad de Oportunidades en el Ingreso a la Universidad, de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

** Coordinadora de Articulación Educativa e Ingreso, Secretaría Académica, de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

*** Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

¹ Fuente: Dirección de Estadística de Secretaría Académica de la Universidad Nacional de Cuyo.

tratégicas, carreras, inserción laboral de sus graduados y la pertinencia de su formación, en una búsqueda constante por mejorar la calidad de sus servicios.

La UNCuyo encaró, como resultado de los procesos de autoevaluación y evaluación institucionales llevados a cabo en los años 2000 y 2002, respectivamente, una serie de proyectos sobre la base de un Plan Estratégico. Algunos de ellos fueron incluidos en el llamado *Programa de Mejoramiento Institucional - FUNDAR*² que se viene desarrollando desde el año 2005, en el marco de un convenio programa que se firmara con la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. Solo tres universidades nacionales argentinas han tenido acceso a este tipo de programas.

La experiencia de intervención en equidad universitaria que aquí se presenta forma parte de dichos proyectos, específicamente del denominado *Igualdad de oportunidades en el ingreso a la Universidad*, que busca desarrollar una política de equidad para el ingreso y la permanencia a las carreras de la UNCuyo.

II. DIAGNÓSTICO Y PUNTO DE PARTIDA

La educación universitaria, entendida como bien social, requiere poder conjugar de manera dialéctica los principios de *igualdad de oportunidades* y de *calidad educativa*. La consideración de ambos principios conlleva la tarea de reconocer y enfrentar diversas y complejas problemáticas e impone la responsabilidad de afrontarlas a partir de un adecuado diagnóstico y de propuestas para su solución que se transformen en políticas educativas de corto, mediano y largo plazo³.

Calidad educativa e igualdad de oportunidades son aspectos que acompañan un proceso complejo que se inicia en la figura del aspirante a una carrera y culmina en la figura del egresado, un profesional que ha alcanzado los saberes y saberes-haceres específicos propios de su campo de acción.

La primera de estas etapas, la del ingreso a la universidad, traduce de manera particular la mencionada relación dialéctica entre ambos principios, porque la educación de calidad va acompañada de exigencias que no todos los aspirantes se encuentran en condiciones de afrontar. Las diferencias entre sus capitales culturales e intereses, el desigual desarrollo de sus competencias intelectuales y las trayectorias escolares disímiles imponen a la universidad la tarea de equipar y equiparar a sus aspirantes para un desarrollo exitoso en la vida universitaria que han de iniciar, evitando la reproducción de las condiciones adversas que ya presentan.

La UNCuyo ha desarrollado políticas de ingreso desde el año 1991, pero las transformaciones socioeconómicas y educativas de los últimos diez años han reorientado estas políticas a partir del reconocimiento de los sujetos

² Aprobado por Resolución del Consejo Superior de la UNCuyo N° 167/2006.

³ Zalba, Estela María. En: *Proyectos Académicos. Memoria 2002 – 2007. Atención de la calidad educativa e igualdad de oportunidades*. Secretaría Académica, Rectorado, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, EDIUNC, 2008.

concretos del aprendizaje como sujetos que revisten las características anteriormente mencionadas. Esta comprensión de la diversidad implica el diseño de estrategias educativas diferenciadas que permitan transformar y revertir condiciones desventajosas⁴.

En materia de ingreso y permanencia, la universidad se enfrentaba a dos instancias de fracaso: en el ingreso a la universidad, pues muchos aspirantes no lograban superar los exámenes y en la permanencia en la universidad, pues muchos de quienes superaban la instancia de admisión no podían cumplir luego las exigencias académicas en los primeros años de estudio.

Los procesos de autoevaluación y evaluación ya mencionados arrojaron, investigaciones mediante, un diagnóstico que explicaba las causas de estos fracasos:

- La heterogeneidad de la calidad de la formación recibida en el nivel medio por parte de los alumnos aspirantes.
- La falta de articulación entre el nivel universitario y el nivel anterior (medio), cuyos principales indicadores son:
 - La no correspondencia entre los contenidos propios de los diversos campos disciplinares, desarrollados en la escuela media y los exigidos en las nivelaciones universitarias; y/o
 - La no correspondencia entre el grado de exigencia en el manejo de saberes y habilidades cognitivas del nivel medio y las exigencias requeridas por la universidad.

Contrario a las posiciones que adjudican la responsabilidad de esta problemática a la escuela media, se decidió iniciar un proceso que incluyera también la responsabilidad y las acciones que la universidad debía llevar adelante⁵.

En tal sentido, se incluyó como parte de la explicación el hecho de que los ingresos de las distintas facultades funcionaban de manera heterogénea, con diferentes concepciones respecto de sus funciones y objetivos y con un escaso desarrollo de otros aspectos más allá de lo conceptual, que a su vez no era adecuado. Podría decirse incluso que en algunos casos los ingresos funcionaban como una forma de regulación de la matrícula y de selección de los sujetos del aprendizaje, con las condiciones que estos revestían.

El basamento teórico-metodológico de este proceso de transformación de los ingresos fue el enfoque de la educación basada en competencias, con la consecuente definición de competencias básicas para toda la UNCuyo y específicas por carrera. Paralelamente se modificaron las disposiciones vigentes sobre las “condiciones de admisibilidad” a la universidad mediante la elaboración de una normativa unificada para el establecimiento de las características

⁴ Ibidem.

⁵ Zalba, Estela María. “Ingresar y permanecer en la Universidad”. En: competencias. *Los conocimientos previos necesarios para el ingreso y la permanencia en la Universidad*. Diario Los Andes, Fascículo 1, miércoles 15 de junio de 2005.

que debían reunir los cursos de ingreso, que respetara las particularidades de cada facultad pero que impulsara la tendencia hacia una reorganización de esta instancia en torno al principio mencionado. Esto implicó también la articulación con otro tipo de programas y proyectos que abordan el problema de la inequidad teniendo en cuenta situaciones económicas, de salud, psicosociales, etc.

III. PLANIFICACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE ACCIONES GENERALES

Como se ha señalado, el punto de partida fue la opción de nuestra universidad de adoptar un enfoque de educación basada en competencias y trabajar en su desarrollo. A partir de diversas investigaciones, se definieron y consensuaron las llamadas competencias básicas, apuntando al desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas fundamentales para la prosecución de los estudios, que en un proceso de investigación previo se observó que los estudiantes no adquirían en el nivel educativo inmediatamente anterior. Esas competencias fueron comprensión lectora, resolución de problemas y producción escrita. Sobre esta competencia se encaró, durante el año 2003, una capacitación masiva de docentes del nivel medio, que elaboraron propuestas de transferencia a sus respectivos espacios curriculares y a los que luego se acompañó con acciones de seguimiento.

A su vez, fue necesario explicitar las competencias específicas requeridas en las diversas carreras y dominios o áreas disciplinares a ellas asociados. Con esta acción se pudo, además, revisar las características de los procesos de ingreso llevados a cabo hasta ese momento, como punto de partida para la construcción de una estrategia académica de la Universidad en su conjunto.

Durante el desarrollo del proyecto se elaboró una primera versión de estas competencias específicas, para lo cual cada unidad académica designó referentes por carreras abocados a esta tarea y la Universidad brindó el acompañamiento sostenido de expertos en la materia. El modelo metodológico desarrollado implicó el desagregado de cada competencia (tanto de las generales como de las específicas) en sus correspondientes “indicadores de logro”⁶.

En 2004 se continuó con este trabajo mediante la revisión, reajuste y nueva propuesta de competencias específicas a partir de la consulta a docentes de primer año de las diversas carreras de grado.

La adopción de este enfoque, así como la definición de competencias básicas y específicas, resultó un aspecto central en la definición de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales incluidos en los materiales de ingreso a partir de lo cual se comenzó el proceso de reformulación.

La redefinición de los objetivos del ingreso a la Universidad en el marco

⁶ Para una explicación pormenorizada de esta metodología ver: Zalba, E.M., “La experiencia de la Universidad Nacional de Cuyo en el Desarrollo Curricular por Competencias. Aspectos Metodológicos”, en CINDA. *Diseño Curricular basado en Competencias y Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*, Santiago, 2009.

de la igualdad de oportunidades implicó la necesidad de reformular la estructura de los ingresos de manera unificada para todas las facultades.

Como fundamento de una nueva política de admisibilidad, era necesario definir las condiciones básicas de esta etapa y sus requisitos generales, en el marco de las cuales cada unidad académica desarrollara sus cursos.

Así, se estableció una estructura que, para asegurar la equidad no solo en el ingreso sino también en la permanencia, comenzara por la elección de la carrera hasta la ambientación a la vida universitaria, pasando por la nivelación de las competencias necesarias para el ingreso.

La estructura tipo de los cursos de ingreso a la UNCuyo comprende una etapa de confrontación vocacional, una de nivelación (desarrollo de competencias básicas y específicas) y una de ambientación destinada no ya a la totalidad de los aspirantes sino a los ingresantes, es decir, aquellos que aprobaron las instancias previas.

En el siguiente cuadro se ofrece la caracterización y objetivos que la normativa establecida por el Consejo Superior de la Universidad determina para cada una de las etapas, siendo decisión de cada facultad la duración de las mismas y las exigencias de aprobación.

ESTRUCTURA TIPO DE LOS CURSOS DE INGRESO A
LAS CARRERAS DE LA UNCUYO

Etapa	Caracterización	Objetivos
Confrontación Vocacional	Desarrolla una serie de actividades destinadas a los <i>aspirantes</i> , con el objeto de proporcionar un conocimiento más preciso del plan de estudios y de las características relativas al ejercicio profesional de cada carrera. Asimismo, incluye actividades que permitan al alumno un mayor autoconocimiento a través de reflexiones sobre los aspectos subjetivos de la elección, tales como actitudes, aptitudes, representaciones, valoraciones e intereses. Brinda información acerca de las características y exigencias del curso de nivelación y trabaja en torno del desarrollo de los hábitos y actitudes adecuados ante el estudio, que favorecen el aprendizaje autónomo.	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un espacio de reflexión sobre el proyecto vocacional del aspirante, que le permita contar con elementos de juicio para su inserción en la vida universitaria, que apunten también al desarrollo y /u optimización de adecuados hábitos y actitudes ante el estudio, que favorezcan el aprendizaje autónomo. • Confrontar los preconceptos y representaciones subjetivas en torno de la elección de carrera con las características académicas de la misma y su ejercicio profesional.

Etapa	Caracterización	Objetivos
Nivelación del desarrollo de las competencias generales y específicas para cada carrera	Cada unidad académica implementa una serie de actividades destinadas a los <i>aspirantes</i> , con el objeto de equiparar y evaluar el desarrollo de las competencias generales y específicas establecidas para cada carrera o familia de carreras. La nivelación se instrumenta a través de cursos presenciales, semipresenciales y/o a distancia. Los <i>contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los módulos</i> se seleccionan sobre la base de los alcances previstos en los indicadores de logro de las competencias generales y específicas propuestas para cada carrera o familia de carrera, así como teniendo en cuenta los contenidos propios del nivel educativo inmediatamente anterior.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluar el nivel de desarrollo de las competencias generales (básicas y transversales) y específicas establecidas para cada carrera o familia de carreras. • Equiparar los aprendizajes de los aspirantes en función de los requerimientos básicos de cada carrera.
Ambientación Universitaria	Las unidades académicas desarrollan un conjunto de actividades destinadas a los <i>alumnos ingresantes</i> , a fin de que conozcan diferentes aspectos académicos e institucionales conducentes a su desenvolvimiento como estudiantes universitarios. Por un lado, se informa sobre trámites administrativos, deberes y derechos estudiantiles, calendario académico, régimen de promoción, cursado y evaluación de la carrera correspondiente, servicios al estudiante y otros temas de interés que determine cada facultad. Por otro, se ofrece una capacitación para el uso de las bibliotecas y demás sistemas de documentación de la Universidad (Programa ALFIN – nivel 1) ² . También se informa acerca de las características de la institución universitaria: sistema de gobierno, organigramas, servicios, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar acciones que introduzcan a los ingresantes en el conocimiento de las particularidades académicas, curriculares y administrativas de la etapa educativa que comienza a transitar, a fin de coadyuvar a su desenvolvimiento responsable y autónomo como estudiante universitario. • Capacitar a los ingresantes como usuarios del sistema de documentación, en general, y de bibliotecas, en particular.

Fuente: Ordenanza 31/2006 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Cuyo.

3.1. Acciones generales con las unidades académicas

Una vez definidos estos lineamientos, se inició el trabajo con las facultades, las cuales determinaron fortalezas y debilidades de sus respectivos ingresos a la luz del principio de igualdad de oportunidades. Esta primera instancia de autoevaluación permitió delimitar las problemáticas comunes a todas las unidades académicas (en adelante UA). Entre las fortalezas, casi la totalidad de las UA señalaron la estabilidad, compromiso (personal y profesional), organización y trabajo de los equipos de ingreso. En cuanto a las debilidades, aparecen en forma recurrente problemas asociados al escaso tiempo de duración de los cursos y tiempo disponible para la elaboración de materiales, así como la falta de desarrollo de competencias por parte de los aspirantes.

Sin embargo, una de las debilidades más notorias fue la inconsistencia de los materiales y evaluaciones con las competencias e indicadores de logro definidos por cada facultad, diagnóstico que resultó de un minucioso trabajo de revisión de materiales llevado adelante por el proyecto. De allí que una primera acción fuera la revisión y análisis de dichos materiales a través de la designación de consultores expertos por área disciplinar para su reajuste.

Esta primera acción fue profundizada con la realización en el año 2007 de una evaluación integral que cada facultad llevó adelante, involucrando a los diferentes actores que participan en las instancias de ingreso, en la que se contemplaron las siguientes variables:

- Aspectos institucionales generales
- Infraestructura
- Cuerpo académico
- Desarrollo de cursos
- Calidad de los materiales
- Evaluación del curso
- Evaluación del aprendizaje
- Modalidades/funcionamiento/recursos
- Sugerencias y solicitudes

Los resultados de esta *evaluación integral* fueron decisivos para el ajuste en la definición de las problemáticas comunes y la discriminación de problemáticas a atender por unidad académica.

A continuación se muestra el detalle de las principales problemáticas comunes detectadas y las acciones programadas para el conjunto de las unidades académicas.

Problemáticas comunes	Acciones generales
<p>Falta de consistencia entre competencias e indicadores de logro, textos y actividades. Esta inconsistencia se profundizaba en las instancias de evaluación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - designación de consultores expertos por área disciplinar para la revisión de materiales - apoyo financiero para la readequación y reelaboración de materiales por facultad, a cargo de los contenidistas por ellas designados. - asesoramiento en materia de mediación y procesamiento didáctico por área disciplinar
<p>Escaso desarrollo del aspecto de los materiales de ingreso</p>	<ul style="list-style-type: none"> - elaboración de una imagen unificada para los materiales.
<p>Insuficiente formación de los agentes del ingreso involucrados en el enfoque de la EBC.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - puesta en marcha de cursos de capacitación en competencias básicas, construcción de herramientas de evaluación para educación basada en competencias, formulación de materiales, tutoría, etc.
<p>Diagnóstico negativo respecto de los aspirantes por parte de los profesores, en cuanto a la falta de conocimiento de los contenidos mínimos exigibles en las competencias de ingreso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - apoyo financiero para: la extensión de los cursos de ingreso, la adecuación entre duración del curso/desarrollo de contenidos y la adecuación docentes /número de alumnos. - apoyo financiero para instrumentar instancias de evaluación de los ingresos y la consecuente retroalimentación para la organización futura.
<p>Desjerarquización de la tarea del docente, imprevisibilidad e inestabilidad en sus funciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - capacitaciones para docentes de ingreso y consecuente jerarquización y mantenimiento de los equipos de ingreso. - apoyo financiero para aumento de la hora docente.
<p>Ausencia de instancia de validación técnica de materiales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - instancias de asesoramiento permanente por parte de consultores expertos por área disciplinar. - apoyo financiero para validación de materiales en los casos en que fuera requerido.
<p>Dificultades para el desarrollo de ingresos con modalidad a distancia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - en articulación con el Servicio de Educación a Distancia, que brindó capacitación y apoyo operativo para la puesta en funcionamiento de este tipo de cursos, se brindó apoyo financiero para la adecuación de los módulos de contenidos específicos al campus virtual.
<p>Disparidad en las formas de autoevaluación en los ingresos y en el relevamiento de información que permita retroalimentar esta instancia de formación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - financiamiento y subsidio a proyectos de investigación sobre temáticas relacionadas con el ingreso, organizadas en líneas de investigación prioritarias.

En una segunda etapa del desarrollo del proyecto, se procedió a abordar las problemáticas particulares de cada unidad académica, relacionadas estas con sus culturas institucionales, valores, tradiciones, normativas vigentes y también con las peculiaridades de los campos disciplinares que cada una reúne. Las acciones en este caso fueron muy heterogéneas y tendieron a ajustar aspectos del ingreso no resueltos en el marco de las acciones generales.

IV. ESTÁNDARES DE CALIDAD PARA EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Aplicar el concepto de calidad a la educación no ha dejado de ser controversial. El surgimiento de tal vocablo ligado a un contexto específico trae aparejado resistencias y rechazos, especialmente cuando subyace la idea de la ideología de la “eficiencia social” propia del liberalismo. Al respecto, Inés Aguerro afirma que:

“...se ha trabajado con una versión demasiado simplificada y muy parcial de una idea muy abarcante ya que, recortando las posibilidades, se la define restrictivamente, se la transforma en una medición, para lo cual se la inscribe en un marco puntual casi positivista, muchas veces hasta conductista, leyendo solo conductas específicas.

Por el contrario, a mi entender, el concepto de calidad de la educación está lleno de potencialidades, que me parece interesante explicitar. Es por esto necesario traer a la discusión las ideas de eficacia y eficiencia que están relacionadas con esta cuestión. Estos conceptos han sido tradicionalmente muy resistidos en el campo de la educación en general.

Y no sin razones, ya que llegaron a la bibliografía educativa directamente importados de la teoría de la administración basada en el modelo de la eficiencia económica (“eficientismo”). Este da un valor prioritario a los elementos materiales y establece metodologías como la de costo-efectividad, difícilmente trasladable a los sectores sociales, y por ello al área educativa. Algunos intentos de replanteo en este sentido (como la propuesta del análisis de costo-beneficio) no superaron las limitaciones intrínsecas de estas aproximaciones”⁷.

De acuerdo con lo señalado por la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria), un estándar se corresponde con un conjunto de *enunciados de naturaleza normativa* que participan de la definición de un *modelo*. Por lo tanto no son una mera expresión de deseos, sino que –por el contrario- manifiestan un *requisito* que debe estar presente y que refiere a aspectos de una carrera (en este caso se diría de los cursos de ingreso) susceptibles de medición, cualitativa o cuantitativamente y que dicha carrera de grado y/o pregrado (o los cursos de ingreso) deben cumplir para que se les reconozca determinada calidad.

⁷ Aguerro, Inés. “La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”. En: <http://www.oei.es/calidad2/aguerro.htm> (accesado por última vez el 13/11/09).

Desde una perspectiva semántico-discursiva, los estándares pertenecen al dominio de una deóntica universitaria (deber/poder ser). Generalmente su delimitación y enunciación son producto de un proceso de consenso y/o racionalización, entre diversos actores universitarios, de aquellos aspectos institucionales y educativos que claramente coadyuvan al logro de la calidad académica⁸.

Ahora bien, estos requisitos normativos deben, a su vez, ser posibles de verificación, por lo tanto cada aspecto considerado significativo tiene que habilitar una comparación entre el modelo trazado por el estándar y la realidad objeto de apreciación, de manera que posibiliten la elaboración de un juicio de adecuación.

En tal sentido los enunciados normativos tendrán que complementarse con otros enunciados que expliciten los indicadores mediante los cuales se podrá efectuar dicha comparación.

Dado que los estándares de calidad son, como se ha señalado, enunciados de naturaleza normativa, no resulta entonces menor tener en cuenta quiénes y cómo los definen. Algo relevante en su formulación es que se convierten en criterios legítimos, reconocidos por la comunidad como válidos y valiosos. Es por eso que se ha hecho hincapié en que su construcción devenga de la información aportada por los actores involucrados en las instancias que competen al ingreso en cada unidad académica, esto es, que resulten de una tarea consensuada.

4.1. Definición de estándares

Paralelamente al desarrollo del proyecto de *Igualdad de Oportunidades para el Ingreso a la Universidad*, durante los últimos tres años se fueron elaborando los llamados estándares de calidad para el ingreso al conjunto de carreras de UNCuyo.

Si bien en el proyecto original dichos estándares estaban contemplados en relación con los cursos de nivelación, el trabajo mancomunado con los coordinadores de ingreso de cada unidad académica y con otros agentes involucrados permitió encontrar puntos de encuentro en otros aspectos, de manera que se decidió ampliar la definición de criterios de calidad desde una perspectiva integral, involucrando todas las instancias, actores y actividades que el ingreso involucra.

La tarea de definición de los estándares de calidad comenzó con la consulta a los actores claves de los ingresos de todas las unidades académicas acerca de cuáles se consideraban sus fortalezas, debilidades, ventajas, dificultades. Esta información, recogida en jornadas, cursos de capacitación, reuniones, etc., ha sido altamente orientadora en la definición de los criterios del ingreso

⁸ Zalba, E., Documento sobre Estándares de Calidad para las Carreras de Grado, Mendoza, Secretaría Académica-UNCuyo, 2006 (mimeo).

que es necesario evaluar para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los aspirantes. Dicha información, además, alcanza un grado de precisión mayor en la medida en que aquellas informaciones primarias fueron sistematizadas y detalladas en profundidad en la evaluación del ingreso 2007 que todas las facultades realizaron.

A partir de esta información se efectúa –según las descripciones, opiniones, necesidades, etc. que cada unidad académica ha manifestado– los juicios de valor necesarios. Sobre su base, además, se produce el proceso de toma de decisiones que lleva a la definición de los estándares de calidad.

Otras reuniones, jornadas y espacios compartidos con los referentes de cada UA permitieron encontrar problemáticas comunes y preocupaciones compartidas e intercambiar experiencias que fueron fortaleciendo y legitimando la instancia del ingreso en cada facultad, respetando sus particularidades; pero a la vez abrieron la posibilidad de definir denominadores comunes, criterios compartidos y consensuados.

En el camino, finalmente, se fueron agregando las inquietudes, sugerencias y propuestas expresadas en cada reunión, los informes de cada procesador didáctico respecto del trabajo con los materiales de nivelación, más información accesoria que brindaron otros subproyectos (Articulación con la Educación Media; DAYSARA (Detección, Apoyo y Seguimiento de los Alumnos en Riesgo Académico) y Educación a Distancia e Innovación Pedagógica).

En función de lo anterior es posible afirmar que los estándares de calidad definidos, así como sus enunciados, no son el resultado de una mirada externa sino el producto de una autoevaluación colectiva, progresiva y minuciosa, donde se entiende que está presente la voz de cada uno de los actores involucrados en cada unidad académica.

Los campos y componentes ya definidos son los que siguen:

- Aspectos institucionales generales: políticas y objetivos del ingreso, condiciones de infraestructura, reglamentos determinados por cada unidad académica, registro, procesamiento y seguimiento de información para el funcionamiento y consistencia en la toma de decisiones, instancias de autoevaluación.
- Propuesta curricular: competencias e indicadores de logro, tablas de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales).
- Cuerpo académico: coordinador, contenidistas, docentes, tutores, ayudantes alumnos.
- Desarrollo de los cursos: relación densidad y complejidad de los materiales (impresos y/o digitales) y su desarrollo didáctico-metodológico durante el curso, adecuación duración/desarrollo, adecuación docente/cantidad de alumnos, nivel de exigencia, aspectos básicos de los cursos de confrontación y ambientación.
- Materiales: formato, elaboración, estructura y organización, calidad y consistencia curricular y metodológica, validación y evaluación.
- Evaluación de los aprendizajes: condiciones, parámetros, características.
- Investigación: desarrollo, diagnósticos, prospectiva, establecimiento de líneas prioritarias.

- Articulación: establecimiento de acciones conjuntas o complementarias con Universidad Abierta⁹, articulación con niveles anteriores y programas de prevención de riesgo académico (permanencia).

Asimismo, se han elaborado los estándares de calidad para la modalidad de educación a distancia y para el programa de Alfabetización Informacional¹⁰ puesto en marcha por la Universidad, el cual forma parte del ingreso.

V. CONCLUSIONES

El proceso de definición de la política de admisión en la UNCuyo, con la consecuente reorganización de la estructura de los ingresos en cada facultad, fue un proceso paulatino y consensuado.

Indudablemente, la cultura institucional de cada unidad académica –como el conjunto de valores, creencias y principios que guían a una institución– es un elemento central a considerar a la hora de proponer y promover procesos de transformación y superar posibles resistencias. A pesar de las diferentes culturas institucionales con que surgiera, se observó también la existencia de un denominador común: el ingreso como un espacio que estaba desatendido, impulsado por el esfuerzo y la vocación de los agentes involucrados. Esto resultó ser un factor fundamental para la buena recepción del programa, pues el mismo se presentaba como una posibilidad de sistematizar, jerarquizar y legitimar las tareas allí desarrolladas. Asimismo, la consideración de la experiencia y trayectoria de dichos agentes y su potencial transformado, el “escuchar su voz” contribuyó al desarrollo consensuado de las acciones pedagógicas e institucionales necesarias para alcanzar las metas propuestas.

⁹ La instancia de Facultad Abierta consiste en la visita guiada de los aspirantes a cada una de las unidades académicas de la Universidad, en la que se realizan diversas actividades tendientes a profundizar la información sobre las carreras y el campo profesional de cada una de ellas, así como un primer acercamiento a las instalaciones físicas de la institución. Esta actividad se realiza luego de la Expo Educativa que es un evento organizado por la Universidad Nacional de Cuyo, en su predio, que dura una semana, en el que las diversas unidades académicas informan sobre la oferta educativa de pregrado y grado, a través de stands, folletería y otras acciones de difusión y orientación vocacional.

¹⁰ El programa de Alfabetización Informacional (ALFIN) es una acción que realiza el Sistema Integrado de Documentación de la UNCuyo, que busca dotar a los usuarios (alumnos, docentes, investigadores, personal de apoyo académico) de herramientas para el uso de las TICs y todos los recursos de información y formación existentes y disponibles en las bibliotecas del sistema. Se instrumenta a través de cursos a bibliotecarios y usuarios y su nivel básico fue establecido con carácter obligatorio en la Ordenanza 36/06 del Consejo Superior de la UNCuyo, para alumnos ingresantes en la etapa de ambientación. Desde un punto de vista de la igualdad de oportunidades, este programa apunta a acortar la “brecha digital” y permitir el acceso de los sujetos a nuevos bienes simbólicos.

Por otra parte, los ingresos como ámbitos poco explorados y la falta de experiencias compartidas entre las facultades hicieron que las instancias de reunión e intercambio contaran con un alto índice de participación e interés.

Las evaluaciones propuestas desde el proyecto, cuyos resultados siempre fueron colectivizados, fueron vistas como un instrumento estratégico para fortalecer la formulación e implementación de políticas de igualdad de oportunidades y calidad educativa. El hecho de comenzar por autoevaluaciones, en lugar de evaluaciones externas, fue una decisión que se considera apropiada, puesto que puso a la evaluación externa (desde el proyecto) como una instancia de verificación y no de “fiscalización”.

Aún queda un camino por andar, es necesario fortalecer la articulación con el nivel medio, pero especialmente promover la articulación de la instancia de ingreso con los primeros años de la carrera, para que el esfuerzo realizado continúe y traduzca en mejores resultados en relación con la permanencia de los estudiantes de la Universidad. Se espera asimismo en un futuro poner en marcha mecanismos de evaluación y autoevaluación certeros que puedan medir el impacto de las acciones desarrolladas.



EL ACCESO Y LA EQUIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR PÚBLICA BRASILEÑA: EL MODELO DE LA UNICAMP

MAURÍCIO URBAN KLEINKE*

INTRODUCCIÓN

El papel de la educación para la justicia económica y social es más que nunca un tema muy debatido. El acceso a la educación es visto como un elemento crucial en el proceso de la igualdad de oportunidades, y la educación en sí –la calidad de los profesores, la eficiencia de las escuelas– está en el centro de las preocupaciones de los políticos, en muchos países. Aunque el rendimiento escolar y los incentivos a los docentes están en el corazón del debate, la esperanza es, en realidad, que la educación pública pueda desempeñar un papel más importante en la reducción de las desigualdades sociales. En Latinoamérica, uno de los puntos críticos para el desarrollo social y económico es el acceso a la educación superior. En el caso brasileño, el acceso a la educación representa un problema crucial para el desarrollo del país. La tabla 1 presenta el promedio de los años de estudio en función de los quintiles de renta familiar. Se puede notar que el acceso a la educación superior se da mayoritariamente en los dos quintiles superiores.

El acceso a la educación superior en Brasil, generalmente se basa únicamente en los resultados de los exámenes de admisión (“*vestibulares*”) organizados por cada institución, los que una vez aprobados permiten comenzar los estudios. Los estudiantes hacen cálculos antes de decidir si continuar o no sus estudios, y esta decisión se ve afectada por su origen social y su trayectoria educativa. Las inequidades en la educación superior son, en gran medida, generadas por las desigualdades en los niveles precedentes de la educación. Según McCowan¹ “*Una anomalía del sistema brasileño es que mientras ins-*

* Coordinador de Investigación de la Comisión para los Exámenes de Acceso (Vestibular) de la Universidad Estadual de Campinas - COMVEST e Profesor del Instituto de Física ‘Gleb Wataghin’, Unicamp.

¹ McCowan, T., *Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil*, Higher Education (2007) 53: 579–59.

tituciones de prestigio en los niveles primario y secundario están en el sector privado, la situación se invierte en el nivel terciario. La mayoría de las mejores universidades en el país es pública, financiada y controlada por el gobierno federal o los gobiernos de los estados individuales”.

Dada la gran demanda por las universidades públicas, es necesario implementar alguna forma de selección y evaluación. Sin embargo, el actual examen vestibular hace algo más que clasificar, según Krasilchick². “La evaluación siempre ha desempeñado un papel central en las escuelas brasileñas. Una de las influencias importantes, con una función reguladora, más poderosa que los programas oficiales, libros de texto, las propuestas de plan de estudios o los parámetros actuales, fue siempre el examen vestibular. Así, la evidencia en lugar de su función, la calificación para decidir que los estudiantes pueden ingresar a instituciones de educación superior, tienen gran influencia en la educación primaria y secundaria”.

Una de las formas de promocionar la equidad en el acceso a la educación terciaria en Brasil son las políticas de acción afirmativa, generalmente asociadas a las universidades públicas. En este trabajo se presenta el modelo de acción afirmativa de la Universidad Estadual de Campinas y sus resultados en el acceso y en el desarrollo académico de los estudiantes.

TABLA 1

PROMEDIO DE AÑOS DE ESTUDIO DE LAS PERSONAS CON 25 AÑOS O MÁS

	Total	Quintiles de renta mensual familiar <i>per capita</i>				
		1 ^{er} quintil	2 ^o quintil	3 ^{er} quintil	4 ^o quintil	5 ^o quintil
Brasil (1)	7,0	4,3	5,4	5,7	7,3	10,3
São Paulo	8,0	5,7	6,5	6,9	8,2	11,0

Fuente: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

II. ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. La educación básica y superior en Brasil

La educación básica en Brasil está descentralizada y corresponde a los gobiernos estatales y municipales administrar las redes públicas. Hace muy poco tiempo, Brasil logró que todos los niños de 8 a 12 años asistieran a la

² Krasilchick, M., *Reformas e Realidade: O Caso do Ensino das Ciências*, São Paulo Em Perspectiva 14, n. 1 (2000): 85-93

escuela³. A pesar de ello, los datos suministrados recientemente por el examen PISA mostraron que los alumnos aprenden muy poco, y que los resultados dependen casi por completo del capital cultural de las familias. Los jóvenes de los quintiles socioeconómicos más bajos abandonan la escuela sin completar los ocho años obligatorios de educación, como se puede ver en la tabla 1. La escuela secundaria pública es gratuita, los maestros reciben bajos sueldos, en 2008 en el estado de São Paulo, 83% de los graduados del nivel secundario estudiaron en escuelas públicas.

La tabla 2 presenta los datos referentes a la escuela secundaria en Brasil que tiene una duración de tres años, para jóvenes entre 14 y 18 años, en general. Se observa que es la escuela pública la responsable por la educación de la mayoría de los jóvenes en los quintiles más bajos. Así, las políticas públicas que promueven la inclusión social de personas que han estudiado en escuelas públicas es también una política de promoción para las clases desfavorecidas social y económicamente. Un grado en la escuela pública es un excelente *proxy* para indentificar a los grupos sociales más desfavorecidos. Una segunda información importante es que la educación pública recibe el 86% de los estudiantes del nivel secundario en Brasil.

TABLA 2
ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA O PRIVADA POR
QUINTIL DE RENTA FAMILIAR

Grandes Regiones	Total (1.000 personas)	Quintiles de renta mensual familiar <i>per capita</i>				
		1 ^{er} quintil	2 ^o quintil	3 ^{er} quintil	4 ^o quintil	5 ^o quintil
Escuela Pública						
Brasil	7.226	20,3	25,3	24,0	20,5	9,9
Sudeste	2.895	23,3	27,3	22,9	18,5	8,0
Escuela Privada						
Brasil	1.140	2,1	6,0	11,5	22,4	58,1
Sudeste	517	2,7	8,1	11,7	21,7	55,7

Fuente: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

La educación superior brasileña tiene un perfil muy distinto al de la escuela secundaria. La tabla 3 muestra la distribución de los estudiantes matricula-

³ Schwartzman, S. *Brasil: el agujero negro de la educación* TodaVia - Pesamiento e Cultura en América Latina. Buenos Aires, Fundación OSDE. N. 18, abril 2008. pp. 14-17.

dos en la enseñanza superior, por tipo de universidad, pública o privada, y los quintiles de renta familiar. La tasa de cobertura de la universidad en Brasil es alrededor de un 20%, variando ligeramente en las diferentes regiones (la región sudeste incluye el Estado de São Paulo).

TABLA 3
ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA O PRIVADA POR
QUINTIL DE RENTA FAMILIAR

Grandes Regiones	Total	Quintiles de renta mensual familiar <i>per capita</i>				
	(1.000 personas)	1 ^{er} quintil	2 ^o quintil	3 ^{er} quintil	4 ^o quintil	5 ^o quintil
	Universidad Pública					
Brasil	1.399	2,9	8,3	13,4	23,3	52,0
Sudeste	471	2,4	7,6	13,6	18,9	57,5
	Universidad Privada					
Brasil	4.464	1,2	4,6	10,7	26,1	57,4
Sudeste	2.207	1,9	6,6	13,4	28,3	49,8

Fuente: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2008.

De los estudiantes universitarios, un 23% estudian en universidades públicas. El acceso a las universidades está estrechamente relacionado con el capital cultural de las familias y también depende de los ingresos. Las universidades privadas son pagadas (hay algunos casos con subsidios estatales, por ejemplo el Programa Universidad para Todos, el Pro-Uni⁴).

El Pro-Uni Programa Universidad para Todos está destinado a conceder becas completas a estudiantes y en particular a los de los quintiles inferiores. El Pro-Uni, desde su creación (2004) hasta el proceso de selección de la primera mitad de 2008, ha apoyado a alrededor de 385 mil estudiantes, de los cuales 270 mil con becas completas. Un efecto secundario de este programa es la disminución de la demanda a las universidades públicas (con más concurrencia) por parte de los estudiantes graduados en las escuelas públicas.

2.2. Acción afirmativa en las universidades brasileñas

El Núcleo de Estudos Afro Brasileiro⁵ realizó una encuesta sobre las distintas formas de acción afirmativa para el acceso a las universidades públicas

⁴ <http://prouni-inscricao.mec.gov.br/PROUNI/Oprograma.shtm>

⁵ NEAB/UFSCar - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, (2009) accesible a <http://www.acoes.ufscar.br/acoesafirmativas.php>.

brasileñas. En una muestra de 84 instituciones, 36 no tenían ningún programa, 38 presentaban programas de cuotas (reserva de plazas) y ocho programas con la adición de puntos extras a la puntuación final de los exámenes de admisión. En Brasil existen 53 universidades públicas bajo la responsabilidad del Gobierno Federal. El análisis de las políticas de acción afirmativa, indica que no hay un criterio único regional. En el caso del Estado de São Paulo, hay tres universidades públicas estatales con distintas políticas para el acceso:

- Unicamp - con bonos para la escuela pública y racial;
- USP - con bonos para la escuela pública y
- Unesp - sin acción afirmativa.

Es importante señalar que en más de 90% de los casos la decisión de optar por un programa de acción afirmativa es fruto de discusiones internas a la universidad, no habiendo sido impuestas por el Gobierno Federal o Estatal.

2.3. Universidad Estatal de Campinas

La Unicamp fue oficialmente fundada en 1966, y puede ser considerada una institución joven que ha logrado consolidar un prestigio en la enseñanza, la investigación y en la realización de servicios para la sociedad⁶. Su principal campus está en Campinas, una ciudad ubicada a 100 km de São Paulo, en el estado de São Paulo. Comprende varias unidades de enseñanza e investigación, también posee un vasto complejo de hospitales y centros interdisciplinarios, dos escuelas técnicas y una serie de unidades de apoyo en un universo en el que conviven alrededor de 50 mil personas.

La Unicamp ofrece 66 carreras de pregrado y de habilitación profesional en sus facultades o institutos de enseñanza e investigación. Las carreras son gratuitas y pueden concluirse en cuatro a seis años de estudios. Aproximadamente el 48% de los alumnos de la Unicamp están concentrados en los niveles de posgrado (maestría y doctorado). En conjunto, las actividades de investigación de la Unicamp representan alrededor de 15% de toda la investigación universitaria brasileña.

2.4. Exámenes de acceso – vestibular Unicamp

El vestibular Unicamp tiene por objeto seleccionar a los estudiantes con un perfil deseado, y definido, un estudiante que puede “... *hablar con claridad, ... ordenar sus ideas, ... establecer relaciones, ... interpretar los datos y hechos... desarrollar hipótesis, ... dominar los contenidos de los cursos básicos comunes en la escuela secundaria*”⁷.

Uno de los rasgos más llamativos del vestibular Unicamp es que todas las respuestas necesitan ser escritas, lo que está asociado a la lectura y la inter-

⁶ <http://www.unicamp.br/unicamp/es/front>

⁷ Manual do Candidato acessible a <http://www.comvest.unicamp.br/vest2009/manual.html>

pretación de los textos de las preguntas. Esto hace que el contenido sea menos necesario, pero sí, una mayor capacidad de síntesis, análisis e interpretación. El vestibular se realiza en dos fases, la primera consiste en un examen con preguntas generales y un ensayo. La segunda fase se lleva a cabo en cuatro días, con dos exámenes diferentes aplicados a cada día. Las áreas del conocimiento de la segunda fase son las clásicas: biología, física, geografía, historia, inglés, matemáticas, portugués y química.

Las puntuaciones de los exámenes del vestibular se normalizan con una media de 500 puntos y una desviación estándar de 100 puntos. La varianza permite estimar la adecuación de la puntuación, o de la corrección de una respuesta o de un examen. Como resultado final del vestibular se asigna un valor estimado al postulante y una varianza de medida. Para la puntuación final normalizada del vestibular, la varianza fue estimada en ± 15 puntos (Tessler⁸).

2.5. Programa de acción afirmativa e inclusión social (PAAIS)

Históricamente, alrededor un tercio de los candidatos del vestibular Unicamp es graduado en las escuelas públicas (educación secundaria completa en las escuelas públicas).

En la última década, se introdujo la discusión sobre las políticas de acción afirmativa en Brasil, principalmente en relación con el acceso a educación superior. Un grupo de investigadores de la Unicamp elaboró un proyecto de investigación cuantitativa sobre las políticas para incrementar la participación de jóvenes desfavorecidos, preservando el principio de mérito académico, al seleccionar los futuros estudiantes de Unicamp. Los resultados de este estudio indican que los estudiantes procedentes de la escuela pública (más desfavorecidos en los aspectos educacionales y socioeconómicos) presentan un desarrollo académico (en los cursos de pregrado) relativamente mejor que aquellos procedentes de la escuela privada (con nivel socioeconómico y educativo más grandes). (Pedrosa⁹).

Estos resultados motivaron la creación de un plan que beneficiara a los postulantes egresados de escuelas secundarias públicas, el Programa de Acción Afirmativa e Inclusión Social (PAAIS) de la Unicamp. El rendimiento para los negros, los “pardos” (mulatos) e indígenas no fue previsto, debido a la falta de datos relativos al color de piel en el grupo de alumnos estudiados.

La elección de las políticas de acción afirmativa (de discriminación en favor de la población negra, parda o los indígenas está lejos de ser consensual o

⁸ Tessler, L.R. “*Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp*”; “Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação”, (2006). Accesible a <http://www.comvest.unicamp.br/informes/artigos.html>.

⁹ Pedrosa, R.H.L.; Dachs, J.N.W., Maia, R; Andrade, C.Y. y Carvalho, B.S. *Educational and socioeconomic background of undergraduates and academic performance: consequences for affirmative action programs at a Brazilian research university*, IMHE/OECD General Conference, Paris, September 2006. Accesible a <http://www.comvest.unicamp.br/informes/artigos.html>

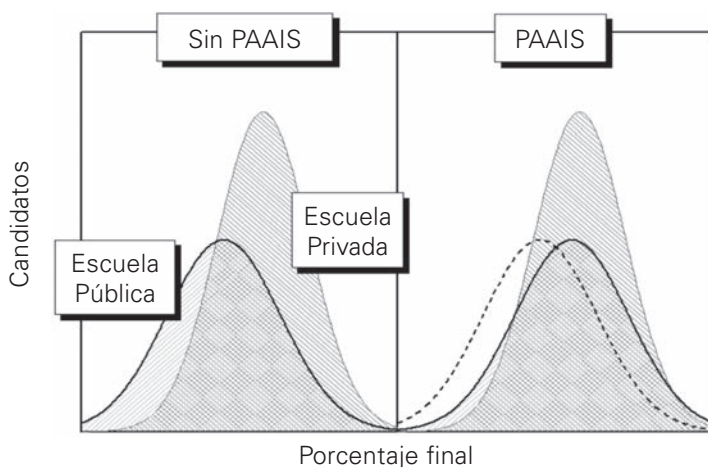
tranquila dentro de las universidades o de los gobiernos¹⁰. El Consejo Universitario, órgano máximo de la Unicamp, decidió implementar también una acción afirmativa para esos grupos étnicos que están históricamente desfavorecidos, por creer que la diversidad cultural, étnica y de trayectorias escolares es benéfica e importante, por creer en una mejor universidad y contribuir para la inclusión social de los grupos menos favorecidos.

Considerando lo que se presentó en los párrafos anteriores, el Consejo Universitario observó que, puesto que los postulantes de las escuelas públicas tenían un rendimiento relativo más alto que los que provenían de las escuelas privadas, entonces en el proceso de selección se podía actuar al revés, otorgando alguna ventaja a ese grupo, para compensar esa diferencia en el rendimiento. Bajo este supuesto se asignaron 30 puntos extra en la nota final. Para determinar esta cifra se tomaron en cuenta dos aspectos: la varianza de la puntuación final normalizado del vestibular, estimada en 15 puntos, y el desempeño positivo del grupo de graduados de escuela secundaria pública. Los 10 puntos para los negros, los “pardos” y los indígenas fueron añadidos a partir de la opción de ampliar la diversidad étnica y cultural entre los estudiantes universitarios.

El Gráfico 1 corresponde al esquema general de adición de puntos extras a la puntuación final de los candidatos de escuela pública en el examen de ingreso.

GRÁFICO 1

MODELO DE LA ADICIÓN DE PUNTOS A LOS CANDIDATOS DE LA ESCUELA PÚBLICA



¹⁰ Martins, Roberto B. (2003). “Desigualdades raciais e políticas de inclusão social: Um sumário da experiência brasileira recente”. Report to the United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean (CEPAL/UN). [Racial inequities and social inclusion policies: A summary of the recent Brazilian experience.]

III RESULTADOS EN EL ACCESO

3.1. La participación de los graduados en escuela pública

Al presentar los resultados del programa de acción afirmativa e inclusión social de la Unicamp, se muestran igualmente algunos datos educacionales de Brasil y São Paulo, para analizar la participación y el rendimiento de los diferentes grupos. Los resultados globales para el año 2007 y los resultados de vestibular Unicamp en 2008, teóricamente deberían corresponder a la misma población. Esto es, personas que dan el examen al término de la escuela secundaria.

La tabla 4 representa la participación de la escuela secundaria pública y privada en la enseñanza brasileña. El número de postulantes corresponde a los jóvenes que han obtenido su grado en la escuela secundaria y que no han perdido ninguno de los exámenes que conforman el vestibular. Hay un número importante de jóvenes inscriptos en el examen antes de graduarse, con fines de entrenar. La convocatoria para el registro se ha calculado con y sin la puntuación extra, por lo que es posible analizar el efecto de PAAIS en diferentes grupos sociales, étnicos o respecto a la enseñanza.

TABLA 4
GRADUADOS DE LA ESCUELA PÚBLICA O PRIVADA, CANDIDATOS Y CONVOCADOS PARA UNICAMP

Graduados de la Escuela Secundaria	Total	Público		Privado	
			%		%
Brasil (2007)	1.749.731	1.505.121	86	244.610	14
São Paulo (2007)	388.708	321.256	83	67.452	17
Vestibular 2008					
Candidatos	39.552	11.648	29	27.904	71
Convocados sin PAAIS	2.830	624	22	2.206	78
Convocados con PAAIS	2.830	890	31	1.940	69

Fuentes: MEC/Inep/Deed/Comvest-Unicamp

Los porcentajes de la tabla 4 muestran el efecto del PAAIS en la convocatoria para el registro de los jóvenes venidos de escuelas públicas. Se observa que los porcentajes de los estudiantes y de los inscriptos alcanzan casi el mismo valor lo cual significa que el programa patrocina el acceso equitativo a la universidad pública. El PAAIS promueve el desempate en caso de puntuacio-

nes similares (iguales en términos estadísticos), en favor de los candidatos de las escuelas públicas.

La tabla 5 presenta la situación por sexo. El programa de inclusión social no discrimina en cuanto a género, pero es muy curioso observar que hay menor participación de las mujeres en el vestibular. Dicho resultado no es totalmente inesperado: hay estudios que indican que las mujeres tienen menores habilidades académicas en concursos integrados, breves y muy competitivos (como el SAT en EE.UU., la PSU en Chile, el Enem o los vestibulares en Brasil)¹¹. Las mujeres en cambio presentan un desempeño mejor en las evaluaciones hechas durante las clases, en general.

TABLA 5

HOMBRES Y MUJERES GRADUADOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA, CANDIDATOS Y CONVOCADOS A UNICAMP

Graduados de la Escuela Secundaria	Total	Mujeres		Hombres	
			%		%
Brasil (2007)	1.749.731	1.034.521	59	715.210	41
São Paulo (2007)	388.708	214.672	55	174.036	45
Vestibular 2008					
Postulantes	39.552	19.392	49	20.160	51
Convocados sin PAAIS	2.830	1.225	43	1.605	57
Convocados con PAAIS	2.830	1.217	43	1.613	57

Fuentes: MEC/Inep/Deed/Comvest-Unicamp

Uno de los objetivos del PAAIS es fomentar la entrada de estudiantes de escuelas públicas en Unicamp, y de esta manera fomentar la diversidad étnica y cultural. Hay una gran exclusión racial en las universidades públicas brasileñas, la mayor parte de los profesores (y de los estudiantes también) es blanca. Es necesario ampliar la diversidad étnica y cultural en la universidad, ya que esta representa una ganancia considerable de experiencias personales distintas y de visiones de mundo multiculturales.

¹¹ Leonard, D. K. y Jiang, J. (1999). "Gender Bias and the College Predictions of the SATs: A Cry of Despair" *Research in Higher Education*, Vol. 40, No. 4, 375-407.

La tabla 6 presenta la distribución de estudiantes en la enseñanza media brasileña y su perfil étnico. Cabe señalar que se observa una cantidad significativa de omisiones en la declaración de color de piel/etnia lo cual es un aspecto muy delicado y complejo de la estructura política y social brasileña, y quizás, de la estructura latinoamericana.

TABLA 6
ETNIA DE LOS MATRICULADOS DE LA ENSEÑANZA MEDIA, CANDIDATOS
Y CONVOCADOS A UNICAMP

Enseñanza Media Matriculados 2007	Total	Etnia/color de piel					
		No declarada	Declaradas	Branca e amarilla		Preta, parda y indígena	
Brasil (2007)	8.264.816	5.583.355	2.681.461	1.385.815	52%	1.295.646	48%
São Paulo (2007)	1.722.620	812.353	910.267	605.820	67%	304.447	33%
Vestibular 2008							
Inscritos	39.552	1.348	38.204	31.507	82%	6.697	18%
Convocados sin PAAIS	2.830	104	2.726	2.366	87%	360	13%
Convocados con PAAIS	2.830	104	2.726	2.319	85%	407	15%

Fuentes: MEC/Inep/Deed/Comvest-Unicamp

3.2. Probabilidad de la convocatoria para el registro

El concepto general de equidad en el acceso a la universidad es un concepto preciso, claro y bien definido, como se puede observar en otros artículos en este libro. Pero no es simple ni tampoco inmediato transformar este concepto en una variable medible. Una de las formas establecidas de medir la oportunidad de un grupo con respecto a otro es la razón de oportunidad (*odds ratio*). El problema es la equidad en acceso. La variable que indica el éxito es la convocatoria para el registro. Para variables dicotómicas, como la escuela pública versus escuela privada; o los subgrupos (blancos y amarillos de la escuela privada) versus (negros, pardos e indígenas de la escuela pública) es posible calcular de manera muy simples el *odds ratio* (OR). El Gráfico 2 presenta esquemáticamente el cálculo.

GRÁFICO 2

ESQUEMA DEL CÁLCULO DE LA *ODDS RATIO*

	Convocados	Non Convocados
Grupo en análisis	A	B
Grupo de referencia	C	D

$$OR = \frac{A/B}{C/D} = \frac{AD}{BC}$$

A partir de los datos de la tabla 4 se puede, por ejemplo, calcular el *odds ratio* (OR) relativo a la oportunidad de los candidatos de la escuela pública con respecto a la escuela privada antes y después de la implementación del PAAIS:

- OR escuela pública con PAAIS = $890 \times 25.964 / 10.758 \times 1.940 = 1,11$
- OR escuela pública sin PAAIS = $624 \times 25.698 / 11.024 \times 2.206 = 0,66$

Es notable el efecto del programa en promocionar la equidad en el acceso entre los jóvenes de las escuelas públicas y privadas.

El Gráfico 3 presenta una serie temporal de siete años de seguimiento de la oportunidad de acceso (OR) de los jóvenes de la enseñanza pública a la Unicamp. Como grupo de referencia se utilizan el subgrupo compuesto por estudiantes autodeclarados blancos y amarillos, que estudiaron en escuelas privadas. Este es, en principio, el grupo con las mejores condiciones académicas, de capital cultural y de estatus social. Hay dos grupos de análisis, ambos de jóvenes venidos de la escuela pública, los blancos y amarillos (BA) (han recibido el bonos de treinta puntos) y los negros, pardos e indígenas (PPI) (con el bonos aumentado en cuarenta puntos).

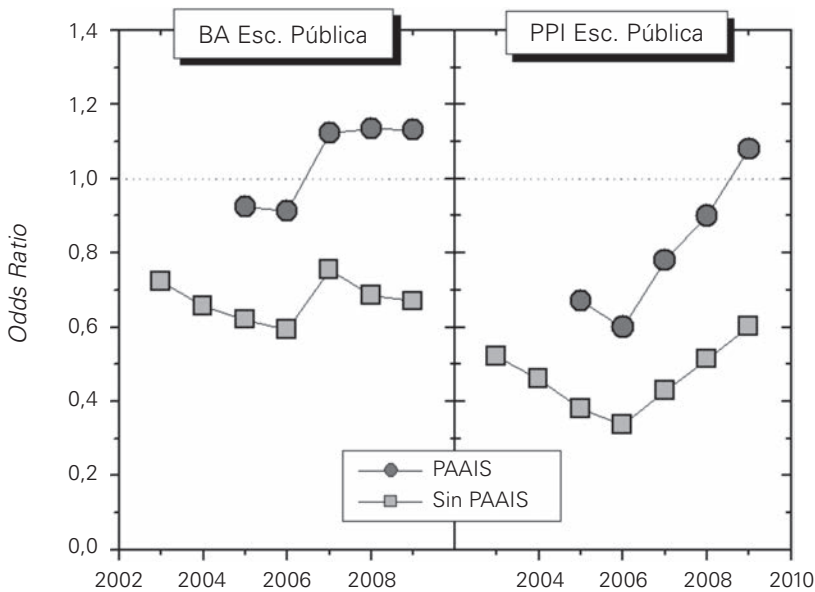
Una de las maneras posibles de definir equidad en el acceso a la educación superior para distintos grupos es decir si hay equidad cuando el *odds ratio* es cercano a la unidad (la línea punteada en el gráfico), cuando se haya calculado entre los diferentes grupos sociales, económicos o étnicos. Un rápido vistazo al gráfico 3 permite observar que el programa cumple los requisitos de promoción de equidad a través de la acción afirmativa.

Otra cuestión no menos importante es el desarrollo académico en el interior de la Universidad. No resulta adecuado un programa de acción afirmativa donde los estudiantes no completan sus carreras, o tienen un logro académico muy inferior a los demás estudiantes que no han entrado por la acción afirma-

tiva. Es casi imposible mantener un programa sin las condiciones mencionadas anteriormente en una Universidad de elite, con vocación para la investigación y el posgrado.

GRAFICO 3

ODDS RATIO PARA LOS GRUPOS BENEFICIADOS POR EL PAAIS
VS EL GRUPO DE REFERENCIA



3.3. Nota normalizada y distancia estadística

Una cuestión importante relativa al acceso y a la equidad es el mantenimiento de los estudiantes en la Universidad y el rendimiento académico en los cursos. Las evaluaciones en cada carrera dependen en gran medida de la tradición local y los aspectos disciplinarios de cada área de conocimiento. A fin de comparar los resultados de rendimiento no basta solo mirar la puntuación en bruto, sino que es necesario relativizar la puntuación en cada uno de los cursos. Para evaluar el rendimiento, también se requiere comparar los resultados de diferentes exámenes, el vestibular y el rendimiento en la vida académica, dentro de la Unicamp. Una forma de hacerlo es normalizando la puntuación de los exámenes o de los semestres.

La normalización de las notas de los exámenes supone que la distribución de notas para un determinado curso es una curva de Gauss. La transformación en la nota normalizada puede ser expresada por

$$Z = \frac{N - \mu}{\sigma}$$

donde Z es la nota normalizada para cada estudiante, m y σ son la puntuación media y la desviación estándar de la distribución, respectivamente, y N es la nota bruta de cada estudiante.

En las comparaciones de rendimiento entre los diferentes grupos humanos es común utilizar una medida de *distancia estadística*, que se define como la diferencia en las puntuaciones medias normalizadas a través de los dos grupos. Esta *distancia estadística* se mide en unidades de desviación estándar. En este caso se estableció que la *distancia estadística* con un valor de hasta 0,11 era trivial (que no es estadísticamente significativo), entre 0,11 y 0,35 era pequeña; 0,35 a 0,65 era moderada y por encima de 0,65 era grande¹².

El gráfico 4 muestra la nota normalizada para los estudiantes en las escuelas públicas y privadas, el vestibular y una puntuación asociada con el rendimiento acumulado en cada semestre en la universidad. Se puede observar que, sin la bonificación (“sin PAAIS” en el Gráfico 4) el valor de la diferencia entre los dos grupos (*distancia estadística*) es moderado; con la puntuación con “PAAIS” la *distancia estadística* es pequeña. Para el acompañamiento en el interior de la universidad la *distancia estadística* entre los dos grupos desaparece. Los jóvenes graduados en la escuela pública tienen un desarrollo ligeramente superior a sus compañeros de clase (desde el punto de vista estadístico, dos grupos con el mismo rendimiento).

En una revisión reciente de un estudio sobre el género, los valores observados de las diferencias de rendimiento entre hombres y mujeres en los exámenes relacionados con las matemáticas son similares a las estadísticas de la distancia observada para el examen de ingreso sin bonificación¹³.

En las evaluaciones de largo plazo (durante todo el semestre), las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres, con una *distancia estadística* moderada. Este resultado empírico lleva a pensar sobre el significado de un examen puntual y qué implicaciones pueden tener estos exámenes intensivos en los procesos cognitivos, sociales y educativos de los diferentes grupos.

¹² Cohen, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2ª. ed. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1988

¹³ Hyde, J. S. y Linn, M. C., *Gender Similarities in Mathematics and Science*, Science, vol. 314, 599-600, 2006

GRÁFICO 4

NOTA NORMALIZADA ESCUELA PÚBLICA VS. PRIVADA

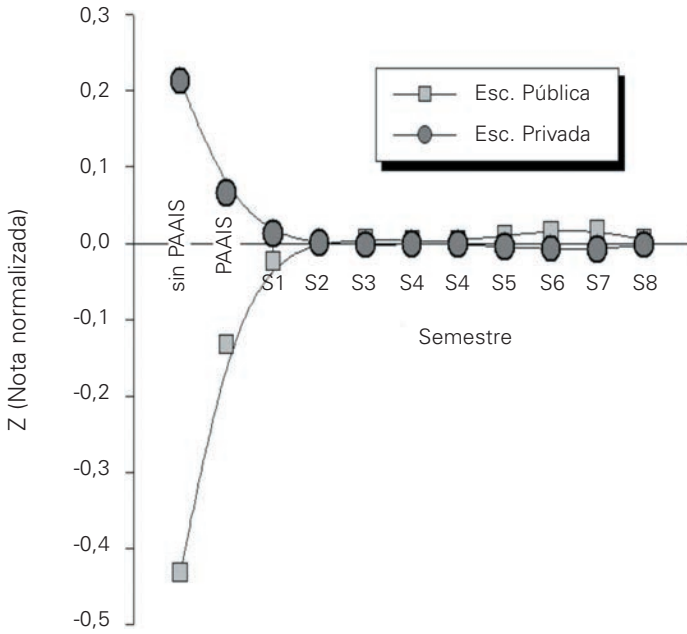
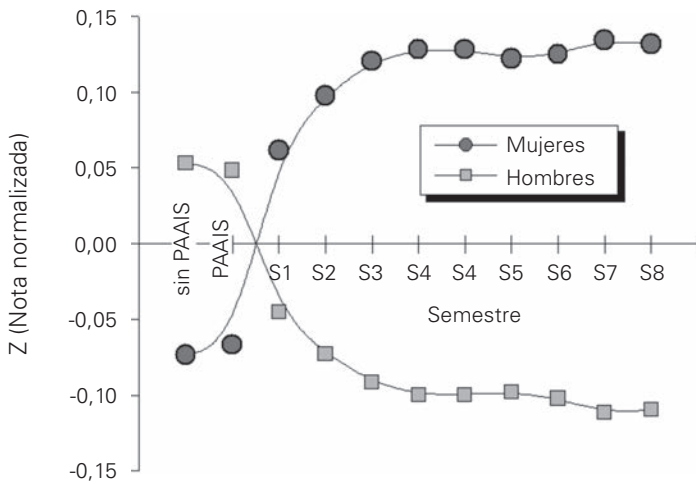


GRÁFICO 5

NOTA NORMALIZADA MUJERES VS. HOMBRES



IV. CONCLUSIONES

PAAIS es un programa de acción afirmativa e inclusión social apoyado en investigaciones académicas previas a su implementación. El programa fue aprobado por el Consejo Universitario, después de muchos y largos debates, es fruto de la autonomía universitaria, de la decisión de la comunidad universitaria. El programa amplió la participación de los graduados en las escuelas públicas, promoviendo una situación próxima de la equidad en el acceso. Esta experiencia ha permitido ampliar la diversidad étnica y cultural entre los estudiantes de la universidad. Además, como un resultado no previsto en las investigaciones iniciales, pero muy interesante, el rendimiento académico medio de los estudiantes incluidos en el programa ha sido igual o mejor que el rendimiento de los demás estudiantes.

Sobre la base de la experiencia en la Unicamp se plantea que existen distintas políticas de equidad en el acceso a la universidad. Una mejor equidad no significa necesariamente retraso en el desarrollo académico de los estudiantes; y que es necesario y aún fundamental que cada institución de educación superior observe e investigue sobre su propia realidad, para intervenir en favor de la equidad con el éxito y con el equilibrio necesario en las actividades académicas.



UNIVERSIDAD Y CULTURAS: EN BUSCA DE LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

MARÍA CRISTINA TENORIO*
Psicóloga Cultural

I. EL CONTEXTO

El aumento de la cobertura educativa es una acción necesaria de la sociedad contemporánea para posibilitar bienestar y oportunidades reales de inclusión a poblaciones cuya trayectoria de vida está limitada por su origen social. En Colombia se ha logrado ampliar el ingreso a la educación superior, pero no la permanencia, haciendo así visible la lentitud de respuesta y transformación de un sistema educativo que, tradicionalmente ha trabajado en función de los más preparados y más dotados, pero que actualmente no logra responder al reto de atender a aquellos que por su origen socioeconómico y cultural, tienen una *experiencia diferente* a la que se desarrolla en los ambientes más afines con el *modelo universitario tradicional*.

Los documentos políticos sobre ampliación de acceso a la educación superior generalmente plantean que esta posibilita el ascenso social y económico. Sin embargo, no explican cuáles son los mecanismos que lo hacen posible. Según los expertos,

La expectativa social de que la escuela revierta los procesos de desigualdad social es empíricamente falsa...; en ningún caso se observa una disminución espectacular de la herencia social en las trayectorias sociales y laborales de las nuevas generaciones respecto de las de sus padres (González, 2001, p. 8)¹.

* Ph. D en Psicología, Profesora titular Instituto de Psicología, Universidad del Valle. Directora del Grupo de investigación *Cultura y Desarrollo Humano*. Coordinadora del *Proyecto Universidad y Culturas*.

¹ Adriana González Martínez (2001), Seguimiento de Trayectorias Escolares, México, Publicación ANUIES, Serie Investigaciones, libros en Línea. Premio ANUIES 1999 a la Mejor Tesis de Maestría. http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/index2.php?clave=publicaciones/

De allí que no se esté logrando "... incorporar a sectores sociales antes excluidos a procesos culturales y a *significados simbólicos propios de los modos de vida contemporáneos*"².

Por esta razón hay que leer las altas tasas de deserción en la educación superior en todos los países de América que han ampliado masivamente la cobertura –aumentando el ingreso, pero sin transformar el modelo pedagógico–, como el fracaso del sistema educativo en crear las condiciones académicas que harían posible la permanencia y graduación de los jóvenes.

Un sistema educativo que no transforma las experiencias de jóvenes procedentes de familias antes excluidas de la educación media y superior, que no logra desarrollarles nuevas habilidades necesarias en el mundo académico, ni les ayuda a dominar las prácticas que la universidad exige para apropiarse del conocimiento formal, es un sistema que fracasa en su función social.

En el nivel universitario colombiano la deserción es actualmente del 49% (según una reciente investigación del Centro de Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes (CEDE) y del Ministerio de Educación Nacional)³. Sin embargo, si se la midiera por estratos socioeconómicos, se encontraría que el mayor porcentaje de fracaso se presenta en los estratos populares, rurales y de poblaciones minoritarias. Es evidente que en Colombia los pobres no han tenido el tipo de experiencias que permite desarrollar *la mente* que la universidad exige.

No obstante, como los prejuicios son insidiosos, permanece una idea fija en la representación social sobre la educación: los fallos de los escolares y estudiantes son su responsabilidad o al menos su culpa; bien sea porque no estudian, bien sea porque "no tienen las dotes" necesarias. "Lo que natura no da, ¡Salamanca no lo presta!" Solo que los especialistas en el tema nos lanzan preguntas perturbadoras.

Dice Alejandra Romo, presidenta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES): *Es necesario descubrir ¿de qué lado está el culpable!; si se trata de los estudiantes o del sistema educativo*⁴. Mientras no se reconozca que la equidad no consiste en ofrecer a todos las mismas oportunidades, que las instituciones educativas tienen responsabilidad de crear estrategias que restituyan la justicia social, habrá discursos sobre equidad e inclusión social pero no políticas.

II. ¿CÓMO FORTALECER LA POLÍTICA Y LAS PRÁCTICAS DE EQUIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL?

Los diversos componentes de la política curricular de la Universidad del Valle han estado enfocados desde los años 60 a promover una excelente for-

² Ibid.

³ Junio 3 del 2009 <http://www.elespectador.com/articulo143915-desercion-universitaria>

⁴ Ponencia en el Foro Internacional de la Permanencia Estudiantil en la Educación Superior, Bogotá, sept. 17 y 18 de 2009. http://www.colombiaaprende.edu.co/html/directivos/1598/article-201065.html#h2_1

mación profesional en sus estudiantes. Como primera gran universidad de la región formó como profesionales a jóvenes de las diversas clases sociales hasta mediados de los años 90. No obstante, la súbita apertura de gran cantidad de universidades privadas, al tiempo que arreciaban las protestas estudiantiles en la universidad pública llevaron a que las clases media y alta desertaran de ella. Entre 2003 y 2004 muchos planes de estudio doblaron su cupo de ingreso para responder a la exigencia gubernamental de ampliación de cobertura. Tan solo ingeniería pasó de recibir 800 primíparos anualmente a recibir 1.600, y esto sin construir nuevos salones de clase, baños o cafeterías. Actualmente un 53% pertenece a los estratos más bajos (1 y 2), y un 40% al estrato medio-bajo (3). Al mismo tiempo, y debido a las exigencias que hace el gobierno a las universidades públicas de crear medidas de inclusión, se han ido creando cuotas especiales para los indígenas (4% de cada grupo que inicia) desde principios de los años 90; los afrodescendientes, otro 4%, desde el año 2004; los reinsertados de los diversos grupos armados; los desplazados...

La mayoría de profesores aún no se dan cuenta de que esos jóvenes que atienden hoy en día sus clases vienen de colegios que les dieron una formación mediocre e insuficiente. Tampoco saben dónde viven, ni cuál es el capital escolar de sus familias. Las directivas no han comprendido plenamente las implicaciones de este cambio radical de la población que ingresa a los pregrados. De allí que las tasas de la llamada deserción –que más bien es la incapacidad institucional de retener, como dice A. Romo–, sean extremadamente altas en los primeros semestres. Para ciencias e ingeniería es superior al 52% en las cohortes 2001 y 2002⁵.

¿Cómo lograr la inclusión social y académica de estos jóvenes? Sus familias han estado excluidas de la educación superior e incluso de la media; en su mundo no cuentan con referentes que les indiquen qué es el trabajo intelectual, ni qué hábitos y habilidades requiere; su consumo cultural tampoco los prepara para el manejo de los sofisticados códigos y lenguajes de las disciplinas científicas. Además, en los barrios de donde provienen el estudio no siempre es un valor.

III. EL DIAGNÓSTICO

En el año 2005, ante la preocupación por la invisibilidad o ¿desaparición? de los indígenas (no había datos de cuántos habían ingresado ni de cuántos permanecían; tampoco de si había graduados), la Vicerrectoría Académica decidió crear una acción de acompañamiento para los estudiantes que ingresaban por condición de excepción. Varios profesores fueron convocados a conformar un comité. Luego de algunos meses la autora quedó a cargo, junto con algunos jóvenes que estaban terminando su formación en Psicología Cultural, del que ya se había denominado *Proyecto Universidad y Culturas*.

El trabajo de estos años puede distribuirse en cinco fases:

⁵ Ibid.

3.1. Fase I: agosto 2005 a agosto 2006

- Exploración del problema;
- sensibilizar a la diversidad cultural;
- formación de tutores;
- inducciones;
- intentos poco exitosos de acompañamiento;
- oferta de curso para valorar la diversidad: territorios indígenas

Enseñanzas:

- Los jóvenes indígenas que llegaban a la universidad no querían ser considerados como tales; su interés era conseguir un diploma profesional. No tenían conciencia del desfase inmenso entre lo que la universidad les exigiría y su precaria formación. Rechazaban el acompañamiento que se les ofrecía, por parte de tutores pares, pero luego de perder los exámenes querían que mágicamente les explicaran cómo ganar.
- Con los afrodescendientes el problema era más complejo pues no siempre venían de comunidades excluidas; con frecuencia eran de estrato III e incluso IV, que optaban por un ingreso que les exigía menor puntaje.
- Los estudiantes que se formaron como tutores pares demostraron gran interés en las otras culturas, y compromiso para ayudar a los que sí aceptaban.
- Desencuentros con grupos políticos de estudiantes afros e indígenas que querían obtener ventajas clientelistas y no aceptaban que la universidad creara una función de acompañamiento académico de la que no estaban encargados.

3.2. Fase II: agosto 2006 a agosto 2007. Plan nivelatorio piloto

Una característica del trabajo realizado ha sido la permanente combinación de la investigación y la intervención; todas las actividades que se emprenden tienen estos dos componentes: antes de iniciar una acción, durante la misma y luego como seguimiento.

La investigación etnográfica y personalizada en entrevistas, en lugar de solo contabilizar, exige intervenir tan pronto se detectan falencias, y luego volver a evaluar cambios.

3.2.1. Qué se logró y qué se aprendió con el plan nivelatorio piloto

Logros en el curso piloto de español nivel I ⁶	
Dificultades iniciales	Logros
Lectura	
<ul style="list-style-type: none"> • Todos los jóvenes tenían un nivel literal de lectura. • Llegaron con habilidades muy básicas y un léxico muy reducido, lo que les impedía la producción de sentido. • En general, no tenían hábitos de lectura. Más de la mitad nunca había leído un libro por iniciativa propia; otros ni siquiera como exigencia escolar. • Leían los textos de corrido, omitiendo la puntuación, la cual no les indicaba cómo leer. • Al leer cambiaban las palabras desconocidas; producían palabras aproximadas, en un intento de dotar de sentido al texto leído. • Manejaban un vocabulario limitado y pobre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Viven la lectura como una actividad agradable e interesante, al tiempo que exigente. Comprenden que la lectura comprensiva demanda mucha atención y conocer los referentes, lo que es tarea a cargo del lector. • Una transformación significativa ocurrió en los jóvenes en el momento en que aprendieron a observar y analizar sus errores y dificultades al leer. • Se volvieron conscientes de la función de la puntuación: como organizadora de las ideas y no simples pausas para respirar. • Al ser fieles a lo escrito –marcando adecuadamente los signos de puntuación, y buscando en el diccionario el sentido de las palabras que ignoraban– lograron dotar los textos de mayor sentido • Ampliaron su vocabulario.
Lectura en voz alta	
<ul style="list-style-type: none"> • Al leer tomaban posturas corporales que les impedían la proyección de la voz; su posición indicaba que leían “para sí mismos”, sin buscar la comunicación con sus oyentes. Esto contrastaba con la expresividad y buen nivel de comunicación de muchos de ellos al conversar entre sí. • Su lectura no era expresiva, sino más bien maquinal y acelerada, intentando completar el párrafo con afán. Buscaban terminar rápido algo que no dominaban y los ponía nerviosos. • Tenían dificultades para dar volumen a su voz. No pronunciaban de manera audible el inicio ni el final de algunas frases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los ejercicios lúdicos promovieron posturas corporales adecuadas para proyectar la voz, comunicarse mejor y estar más seguros ante el auditorio. • Aprendieron a mostrar los afectos que el texto les suscitaba y a modelar el tono de su voz según las intenciones del texto. • Todos los estudiantes mejoraron la dicción, fluidez, volumen y proyección de su voz al leer. • Aprendieron a hacer una lectura pausada, manteniendo un ritmo constante de lectura.

⁶ No se incluyen los resultados de Español II, el cual se centró en escritura de textos académicos. Quisimos hacer más visible el cambio en los problemas básicos del dominio de la lengua hablada y escrita.

<ul style="list-style-type: none"> * No articulaban bien las palabras leídas y en la dicción presentaban problemas por la omisión de algunas letras (por ejemplo, la “d” y la “s”, o la “f” y la “r”). * No eran conscientes de los rasgos dialectales, aunque sufrían las consecuencias porque en otros cursos sus compañeros se burlaban de su manera de hablar y de exponer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los diversos ejercicios de respiración y de lectura llevaron a que los estudiantes percibieran sus omisiones de letras como rasgos dialectales de la expresión oral de sus comunidades. Fueron conscientes de su expresión dialectal, para controlarla en las ocasiones en que necesitaran usar un español estándar.
<p>Escritura (algunos aspectos)</p>	
<p><i>En relación con los aspectos formales de la lengua escrita:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Usaban de manera errática las preposiciones y los conectores, así como las frases de enlace lógico entre párrafos. • Segmentación inadecuada de los párrafos. <p><i>En relación con la redacción:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Muchos manejaban inadecuadamente el espacio de la hoja en blanco: escribían sin dejar márgenes; no había espacio para correcciones, y su manera de corregir era tachar. • No planeaban lo que iban a escribir; se lanzaban a escribir haciendo asociación de ideas, sin tener ningún plan acerca de la estructura del texto a producir. • Algunos de ellos eran muy buenos narradores orales, pero lo que lograban en este registro no lo lograban con el texto escrito. Los textos eran muy cercanos al registro oral de la lengua (escribían como hablaban). • Desconocían las normas que organizan el discurso escrito: no se preocupaban de la estructura de las frases ni de los párrafos, tampoco por el orden secuencial y organización de las partes del texto. • Aunque no planeaban los textos, algunos presentaban una introducción, un desarrollo y un cierre. Los inicios eran adecuados, algunos desarrollos resultaban confusos y los cierres se daban en muchos casos sin una conclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizan los conectores pertinentes dando cohesión y coherencia al texto. • Subsisten problemas de redacción. Algunos aún pasan por alto la utilización de los signos de puntuación y confunden la función de estos. • En las clases, la escritura se convirtió en una práctica regular. Escriben textos narrativos bien estructurados y coherentes. • Se apropiaron de un método, es decir, de la escritura como un proceso riguroso. Adquirieron como hábito de escritura la lectura y re-lectura de su propia producción antes de ser presentada como producto final. • En algunos textos, el registro oral de la lengua se sigue imponiendo; al parecer, por el hecho de que cuentan asuntos de su vida personal (texto autobiográfico). • Realizaron muy buenos avances en la planificación y en la composición del texto narrativo pues lo construyen siguiendo un plan elaborado previamente. Algunos estudiantes, al inicio exponen las partes de que va a constar el trabajo. • La adquisición de disciplina en la escritura en español ha trascendido a otras materias. • Vencieron la resistencia a escribir, haciéndolo ahora de manera fluida. • Mejoran su léxico y el proceso de selección de palabras. Hay mayor variedad en las palabras escogidas, estas son entendibles para el lector y adecuadas para el tipo de texto narrativo. Esta nueva riqueza lingüística les producía alegría y era para ellos motivo de orgullo.

- Al escribir, no jerarquizaron ni organizaron la exposición de sus ideas.
- Como no usaban los conectores, se limitaban a adicionar ideas con la misma conjunción repetitiva.
- Usaban de manera inadecuada el léxico: introducían palabras inexistentes, o palabras cuyo verdadero significado ellos ignoraban, pero que les parecían “elegantes”.

En el uso de la escritura para fines académicos:

- No reconocían la distancia entre el uso del español en la vida cotidiana y el uso del español en el medio académico por lo que incluían comentarios o apreciaciones del registro coloquial.
- Desconocían las exigencias del texto escrito académico, y las modalidades de escritura exigida en la universidad. No lograban precisar y desarrollar un tema por escrito.
- No tenían en cuenta que los textos se dirigen a un lector o público particular y que esto determina el estilo y carácter del texto.
- No tenían conciencia de sus propias dificultades. Se disculpaban o justificaban por escribir mal.

- El diccionario se convirtió en un instrumento de consulta.
- Construcción de un texto más sólido, donde las ideas organizadas permiten constituir un hilo argumental y una presencia más clara de personajes y situaciones.
- Esfuerzo por manejar adecuadamente los tiempos verbales: uso del tiempo pasado durante todo el relato, permitiendo la coherencia temporal.
- Planean un texto escrito desde sus referentes culturales y personales (usando elementos de sus experiencias, conocimientos y prácticas de su comunidad). Al retomar sus orígenes fortalecieron el reconocimiento de su propia identidad.
- Los estudiantes realizaron un gran esfuerzo en la apropiación del castellano estándar.
- Por medio de un castellano enriquecido y cuidado pudieron expresar sus puntos de vista, vivencias, recuerdos e ideas.
- Reconocieron diferencias entre el registro oral y el registro escrito; se notó una disminución de las marcas orales en el texto escrito.
- Producen textos claros, pensando en el público al que se dirige.
- Reconocer sus propias condiciones y el nivel real de sus habilidades les permitió ponerse metas, en cuanto a la escritura; *aprendieron que la dificultad no es carencia de potencial, sino falta de entrenamiento guiado.*
- Muestran una intencionalidad explícita: querer contar aspectos de su vida. Se asumen como sujetos escritores que están en capacidad de controlar su propio proceso de escritura. En algunos textos es evidente la intención de narrar detalles de diferentes acontecimientos de acuerdo con un orden cronológico de desarrollo.
- Reconocieron sus dificultades en la escritura y, a partir de este reconocimiento, se esfuerzan activamente por escribir bien.

3.2.2. Cursos piloto de Cálculo I y Cálculo II

Características del “quehacer” matemático de estos jóvenes en Cálculo I

Un propósito central del nivel I era lograr que los estudiantes tomaran conciencia de sus errores y de sus dificultades, como condición necesaria para poderlos superar. El curso estaba basado en las prácticas de aprendizaje o, dicho en otros términos, en la interactividad que se despliega en la clase entre el profesor, los asistentes de docencia y los estudiantes en torno a un saber matemático contextualizado en situaciones propuestas y en un medio en el que se construyen significados matemáticos socialmente compartidos.

3.2.3. Resultados en aumento de permanencia

En el curso de cálculo I se matricularon 61 estudiantes y lo aprobaron 29 (47,5%). De los 31 que lo reprobaron, 29 matricularon luego el curso regular de Cálculo I y lo aprobaron, aunque no habían estudiado los temas previamente; lo que indica que aunque perdieron el piloto, sí aprendieron a razonar matemáticamente. Al cálculo II piloto ingresaron 28 estudiantes –no se incluye un estudiante, quien cursó y aprobó el curso piloto de cálculo I y realizó cálculo II en la modalidad normal, obteniendo una nota de 4,4. De los matriculados en cálculo II piloto aprobaron 21 (75%). De estos, al siguiente semestre, ocho estudiantes matricularon cálculo III y el 100% lo aprobaron con una nota final promedio de 4,0. Dos estudiantes han ganado estímulos académicos: uno de ellos, ha obtenido en tres ocasiones estímulos en Ingeniería Civil, y otro, en Ingeniería de Alimentos. Todos los estudiantes que aprobaron cálculo II, transcurridos cinco semestres, terminaron con éxito la componente matemática de sus planes de estudio.

Debe destacarse, además, que quienes tomaron los cursos piloto de cálculo I y II han logrado una permanencia del 65% en el ciclo básico de ingeniería⁷. El informe compara estas cifras con los estudiantes de excepción étnica que matricularon cálculo I regular en el período febrero a junio de 2005, quienes tuvieron una deserción del 62,5%.

⁷ La tasa de deserción para ingenierías en el año 2000 en el ciclo básico –los dos primeros años– del 58.02%, con tendencia al alza en la medida en que la universidad aumente su cobertura si no varía su actual estrategia de recepción. En promedio, el peso de la deserción en el ciclo básico representa el 64.7% de la deserción total.

Dificultades iniciales – Cálculo I	Logros – Final de Cálculo II
<ul style="list-style-type: none"> • Ni el profesor ni los asistentes anticiparon los niveles tan bajos de conocimiento matemático de sus alumnos. A pesar de experiencias previas de formación, creían que podrían dedicar unas pocas semanas a fortalecer matemáticas fundamentales y luego sí pasar a los temas de Cálculo I. Cuando el semestre terminó, solo habían visto uno de los ocho temas de este curso. • Para los estudiantes no resultó fácil cambiar sus hábitos en la forma de aprender los conceptos. Estaban acostumbrados a que el profesor les diera la teoría –por ejemplo una definición– y luego les pusiera ejercicios de aplicación. • Creían que estudiar cálculo era memorizar los procedimientos y fórmulas, haciendo ejercicios que exigen aplicar eso que ya fue grabado en la memoria. Por tanto, para ellos ganar los exámenes significaba que sí habían entendido y aprendido. • Pedían teoría, pero que “se las explicaran fácil”. Esperaban que el profesor diera la clase para ellos, anotar lo que él escribió y demostró, convirtiendo así lo enseñado en una verdad que no requiere ser pensada sino solamente aceptada. • Crisis. A las pocas clases los alumnos comenzaron a desmotivarse, ya que en estas no se avanzaba mucho y les resultaban monótonas, pues siempre se retomaban los mismos temas debido a que aún no comprendían los conceptos. • Querían avanzar en los temas, no en las formas de razonar, ni en reconocer los errores en que se fundaban sus saberes matemáticos previos. Pedían que el profesor fuera más rápido y se angustiaban porque en los otros cursos de cálculo ya hubieran visto muchos temas. • Para el equipo de asistentes en docencia igualmente resultaba difícil aceptar el ritmo lento de avance, y las crisis del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptaron que para aprender cálculo deben comprender y apropiarse de las matemáticas como un lenguaje, y aprender a utilizarlo rigurosamente para razonar con él. • Entendieron que los errores deben ser la base de un nuevo aprendizaje. Aceptaron que el ritmo de avance dependía de su posibilidad de reconocer el error en su conceptualización y razonamientos para así lograr superarlo. • Aceptaron que el profesor les propone problemas y son ellos quienes deben pensar para buscar, razonando matemáticamente, la solución. Al final de Cálculo II, impedían que el nuevo asistente les ayudara a resolver los problemas. • Comprendían que si razonan matemáticamente pueden solucionar problemas en las ciencias; que física y álgebra se volvían manejables gracias a su nueva manera de razonar, y a los conceptos comprendidos. • Querían aprender y ser agentivos en su proceso: conocer previamente los temas para prepararlos, dedicar el tiempo que fuera necesario (sus vacaciones de verano) para dominar los temas que les faltaban. • Se transformaron sus prácticas de estudio. Tomaron conciencia respecto a los medios intelectuales de los que se sirve la acción exitosa. • Comprendieron que se aprende haciendo. Es en situaciones de aplicación claras y bien definidas donde el saber cobra interés, y aparece como necesario para dar significado y sentido a la situación. • Tanto el profesor como los estudiantes de Cálculo II aceptaron sacrificar sus vacaciones de verano y hacer clases diarias de cuatro horas para completar los temas de Cálculo II. Con lo cual, en un semestre vieron Cálculo I y Cálculo II.

3.2.4. Logros en la transformación de la enseñanza y el aprendizaje en los cursos piloto Cálculo I y II

Respecto al objetivo principal

Proporcionar una oportunidad real a los estudiantes que ingresan por condición de excepción étnica a los planes de ingenierías, para acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos de que se ocupa la Universidad del Valle.

El objetivo se logró. Sin embargo, es posible obtener mejores resultados si la estrategia didáctica de los cursos piloto se adopta como una práctica institucional que no solo comprometa a un grupo de manera aislada, sino que sea aplicable a los cursos básicos de matemáticas y, en lo posible, extenderla a los cursos de ciencias del ciclo básico.

Se demostró, con el caso de los estudiantes que aprobaron cálculo II y se matricularon al siguiente en cálculo III –con una aprobación de 100% y una nota promedio de 4.0–, que si se enfrentan las dificultades en los dos primeros semestres se evita que en los semestres avanzados se presenten pérdidas de materias y se mejoren los rendimientos en los cursos avanzados, con la ganancia que ello significa para el aprendizaje de los contenidos de la componente profesional de los diferentes planes de estudios.

Es una estrategia equivocada tratar de eliminar cursos o incluso agregar cursos sin estar seguro que con ello se afecta positivamente la fundamentación básica para el desarrollo de la componente profesional.

Respecto a la estrategia didáctica

Obliga a un cambio de las actividades tradicionales del profesor y del estudiante: el primero no es más el poseedor del saber que centra su actividad de enseñar en la administración de “buenas explicaciones”, sino que, en el marco socioconstructivista, es más un diseñador y gestor de situaciones adidácticas relacionadas con el conocimiento objeto de la enseñanza, que media los procesos aprendizaje; y el segundo, pasa de ser un receptor del conocimiento acabado, transformado y modelado por la explicación del profesor, a ser un sujeto que desarrolla una actividad de estudio en la que construye activamente su propio conocimiento con el objetivo de aprender matemáticas.

Si bien *esta estrategia es costosa por el tiempo que demanda y por la resistencia que presentan los alumnos a modificar los viejos hábitos de estudio*, también es cierto que las ganancias que se obtienen en el mediano y largo plazo: a) retribuyen *a la universidad* pues los alumnos llegan mejor dotados matemáticamente a la componente profesional, se evitan costos por pérdidas en las materias de los semestres superiores y seguramente se mejora la calidad de los egresados; y b) benefician *a los alumnos*, quienes aprovechan mejor los cursos y desarrollan modos críticos para actuar en el medio, poniendo en práctica, además del saber matemático, un conjunto de valores como el reco-

nocimiento de los propios errores, para aprender de ellos, pero sobre todo para aprender de los errores de otros y superar los propios y ayudar a superar los ajenos. Esto es algo que se aprende cuando el modelo didáctico obliga a valorar el error y aprender de él.

En resumen, esta estrategia didáctica socioconstructivista mostró que es posible crear ambientes de aprendizaje colaborativos en los que se desarrolla pensamiento matemático y al mismo tiempo se logra que el estudiante *aprenda a aprender*, y a valorar las ayudas del otro.

Respecto a la evaluación

Esta experiencia demostró la importancia que tiene desarrollar un sistema de evaluación que sea, al mismo tiempo, formativo y sumativo para poder realizar el seguimiento semanal de la calidad de las realizaciones de los alumnos.

Dado que los estudiantes vienen de un sistema escolar que los acostumbró a que la evaluación no tiene rigor ni aporta consecuencias, puesto que al final todos pasan la materia y el año, resulta fundamental implementar una estrategia que los vuelva responsables de su aprendizaje semanal, en que la revisión y corrección de la tarea les demuestra que sí importa lo que escribe o deja de escribir en sus trabajos semanales.

En resumen, la metodología utilizada en los cursos pilotos de cálculo I y II implementa una innovadora herramienta para prevenir y hacerle seguimiento a la deserción en la educación superior.

Respecto a la transferencia de la experiencia

El fracaso en cálculo I y II en todas las universidades es cada vez mayor. Los egresados de la educación media no logran seguir el nivel ni el ritmo expositivo de los docentes, y esto es particularmente cierto con jóvenes procedentes de colegios públicos y de privados de sectores populares. *No se trata de que les falten contenidos sino fundamentalmente de que no han rebasado el nivel práctico de las matemáticas como representación activa*; por eso exigen que todo se les enseñe magistralmente, para ellos repetirlo, hacer ejercicios y tranquilizarse suponiendo que “ya dominan el tema”. Esto implica que dada la masificación de la educación superior, deben cambiarse las estrategias de enseñanza y de aprendizaje para que los postulantes a la educación superior accedan a niveles de representación simbólica que les posibilitan un conocimiento matemático formalizado, en lugar de información que repiten sin poder pensar desde ella.

Esta experiencia proporciona elementos importantes para la reflexión sobre el problema del empalme enseñanza media-universidad y la posibilidad de adoptar políticas e instrumentos que complementen los ya existentes, con el fin de que en los departamentos de servicio, como lo es el de matemáticas en la Universidad del Valle, se estimule la formación de grupos que reflexionen permanentemente sobre los problemas que se presentan en la comunicación del saber y sus relaciones con las demandas de las componentes profesionales.

3.3. Fase III: septiembre 2007 a septiembre 2008

Sistematización y análisis de los resultados de los cursos piloto del nivelatorio como investigación, seguimiento personal y mediante hoja académica de quienes los tomaron.

Producción de informes analíticos, producción de un video que retoma secuencias de los cursos de cálculo y las analiza.

3.4. Fase IV: 2008 / 09

3.4.1. *El proyecto Universidad y Culturas ha investigado el porqué del fracaso académico cada vez mayor de los bachilleres admitidos*

- Nuestras investigaciones entre el 2004 y el 2009, como grupo Cultura y Desarrollo Humano - sobre la escolaridad y vida cotidiana en: dos instituciones públicas educativas de secundaria, de estratos 3 y 2 de Cali; un colegio privado de estrato 5 y 6; dos colegios de resguardos indígenas del Cauca; y de la enseñanza de las ciencias sociales en muy diversas instituciones de Cali.
- Y nuestra experiencia de cuatro años en Uniculturas diseñando, implementando y evaluando en permanencia, muy diversas estrategias de acompañamiento académico, de orientación y nivelación; además de una investigación sobre “capital académico” con dos grupos de estudiantes de ingeniería agrícola y una exploración sobre “apreciación de habilidades académicas” con primíparos de otros programas de ingeniería, humanidades y psicología, demuestran que:
 - El fracaso en el aprendizaje de los estudiantes en la universidad es consecuencia del tipo de educación recibida previamente, que el Estado organiza, reglamenta y para el cual define lineamientos y estándares.
 - El fracaso en el aprendizaje también es consecuencia de sostener en la universidad un mismo tipo de enseñanza, que no tiene en cuenta las condiciones académicas, psicoculturales, ni socioeconómicas de su población estudiantil.

Ningún documento de la Universidad, ni del Consejo Académico ha reconocido el cambio inmenso en la población que la Universidad del Valle recibe desde hace algunos años; de ser una universidad mayoritariamente de clase media hasta los años 90, ahora es mayoritariamente de estratos populares y clase media baja. Por supuesto tampoco se ha planteado que esto exige un cambio en la docencia: los estudiantes de los colegios públicos no reciben la misma enseñanza que los de los privados (incluso estando ambos sometidos a las mismas normas).

3.4.2. *Investigación sobre capital académico y puntajes de ingreso en el examen de Estado de estudiantes de Ingeniería*

¿A qué se llama *capital académico*? Básicamente a todo aquello que durante su largo proceso de escolarización (12 años) un niño o niña se debe

apropiar –volviendo parte de sí– como habilidades académicas, hábitos de trabajo intelectual, información general sobre los conocimientos de la cultura y ciencias occidentales y sus formas de razonamiento, y también –ojalá– interés, gusto y disfrute por la actividad cognitiva relacionada con estas acciones, dando ello lugar a una actividad intelectual animada por el disfrute del conocimiento. En los casos más exitosos, el capital académico incluirá: pasión por conocer; disfrute al aprender sobre las teorías, los descubrimientos y el pensamiento de los autores que están en la base del conocimiento, la filosofía, la literatura y el arte en occidente; método y hábitos para facilitar esta apropiación y volverla productiva.

No se requieren demostraciones ni pruebas para afirmar que más de la mitad de los colegios colombianos no crea en sus alumnos el capital académico necesario para convertirlos en estudiantes. Obtienen el diploma de bachilleres, pero no logran la condición intelectual y afectiva de estudiosos, de estudiantes. Sin embargo, este fracaso no es responsabilidad exclusiva de las instituciones educativas –por lo demás sobrecargadas de alumnos, y sin medios pedagógicos en buena parte del país–. El capital académico también es aportado por la familia: madres y padres que leen con sus hijos y disfrutan haciéndolo, que conversan con ellos y les responden sus preguntas curiosas, que les acompañan y orientan mientras hacen sus tareas, que les indican los hábitos de estudio y trabajo intelectual y con quienes los niños y jóvenes pueden aprender cómo ser un estudiante interesado y responsable. Ahora bien, cuando los padres no han tenido una escolarización buena y prolongada, cuando no desempeñan tareas que implican hábitos de trabajo intelectual, no tienen cómo ser modelos y guías para sus hijos. Se constituye así un círculo vicioso; como los padres no recibieron una buena escolarización, no pueden aportar a sus hijos la “dote” necesaria para convertirse en buenos estudiantes, por lo cual estos se desinteresan del conocimiento, y aunque van al colegio y se gradúan no han forjado los hábitos (en el sentido propuesto por Bourdieu) que se requieren para ser universitario y convertirse en buen profesional.

Esta investigación, ya terminada, se propuso conocer *las condiciones académicas con las cuales ingresan los primíparos* a ingeniería agrícola, una de las ingenierías con mayor movilidad (estudiantes de tecnologías que ingresan a agrícola por traslado, o cambio de esta hacia otras ingenierías más prestigiosas), y relacionarlas con sus puntajes en el examen de Estado⁸ que les posibilitaron el ingreso a la carrera, en cuanto predictores de desempeño académico. Se caracterizaron dos grupos de primíparos mediante encuesta en profundidad sobre trayectoria escolar personal y familiar previa, prácticas escolares y prácticas de estudio en la universidad luego de dos meses de clase. A fin de probar si los hallazgos eran o no generalizables, se hizo un estudio exploratorio aplicando la misma encuesta a dos grupos de primíparos de ingeniería civil y eléctrica; todas las encuestas (cuatro grupos de ingeniería) fueron analizadas usando el programa *Statistics Package for Social Sciences (SPSS)*. Esta ex-

⁸ Examen terminal de la Educación Media, conocido en Colombia con el nombre de “ICFES” por estar a cargo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

ploración hace parte de un estudio comparativo sobre los estudiantes en diversas carreras de la universidad. Se utilizaron sus resultados para fundamentar los hallazgos cualitativos de esta investigación.

A lo largo de dos semestres se estudiaron etnográficamente 10 casos, diferenciados según puntajes considerados altos, medios y bajos en el examen Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) con relación al grupo de compañeros. Para conocer las condiciones académicas a través de las prácticas efectivas de estudio (antes de la universidad y en ella), se usaron estrategias etnográficas: seguimientos en el medio universitario, entrevistas en profundidad a estudiantes y docentes, observaciones de clase y grupos de discusión luego de clases. Estas permitieron recoger información enriquecida sobre las experiencias en el ingreso a la universidad; los relatos interpretados conceptualmente y analizados ofrecen a la comunidad académica una visión de las luchas de jóvenes que quieren ser profesionales.

La población universitaria de Univalle ha cambiado inmensamente: de buenos egresados de colegios privados de clase media y públicos destacados, hemos pasado a egresados de públicos y privados de muy bajo nivel académico que ya no los convierten en estudiantes. Esto es concomitante del cambio socioeconómico de la población de pregrado de la universidad y de la incapacidad actual de las masivas instituciones escolares para dar formación. La transformación se camufla con la clasificación que hace el ICFES de los resultados de los exámenes: el examen, introducido en el 2002, transformó los rangos anteriores. Hasta 1999 los puntajes por cada prueba consideraban “bajo” entre 32 y 42 puntos; ahora bajo va de 1 a 30 puntos. De esta manera, la mayoría de jóvenes que ingresan a Univalle no han obtenido puntajes medios en sus pruebas de Estado (como afirma el ICFES), sino puntajes bajos. Este estudio encontró que estos bajos puntajes están correlacionados con el insuficiente rendimiento académico desde el primer semestre.

Los testimonios y observaciones del trabajo etnográfico revelan la desazón y desconcierto de los jóvenes porque: carecen de vocabulario y referentes básicos para seguir las exposiciones en clase y los textos; no tienen lectura comprensiva, ni saben relacionarse con los libros; no saben escribir correctamente (sin usar signos de chat), y menos expresar lo que piensan en lenguaje preciso; no logran atender en clase con continuidad, ni saben tomar notas; no saben qué es estudiar ni tienen modelos cercanos de los cuales aprender; no tienen rutinas básicas de manejo del tiempo. Aunque quieren aprender (alentados por sus ganas de acceder a mejores oportunidades económicas), enfrentarse a exposiciones conceptuales complejas, al lenguaje formal matemático, químico y físico, sin los estilos de pensamiento ni los hábitos que permiten la apropiación de los conocimientos, los desborda.

La mayoría de los jóvenes ha heredado de sus padres, no el interés por el conocimiento, sino un fuerte deseo de movilidad y ascenso en la escala social. Los padres apoyan a sus hijos y los alientan a que estudien, pero no saben acompañarlos ni guiarlos en las rutinas y prácticas diarias que requiere el trabajo académico desde el colegio. Los presionan por buenas notas y depositan en ellos las esperanzas familiares de ascenso social; los jóvenes establecen con sus estudios una relación en gran medida utilitaria; su preocupación es

“subsistir en la universidad”, sin comprender lo que implica prepararse para el ejercicio de una profesión.

3.4.3. ¿Qué respuestas ha dado la Universidad del Valle?

Frente a los nuevos retos que plantea el ingreso amplio de una población de primera generación en estudios superiores, algunas acciones se han dirigido a diagnosticar y atender las falencias y desfases entre lo que la Universidad se ha propuesto (al ampliar cobertura y al promover el ingreso por condición de excepción étnica) y lo que logra. Dos proyectos han sido implementados en la Universidad del Valle para dar cuenta de dos asuntos relacionados: la temprana interrupción del proceso formativo en pregrado por parte de un porcentaje muy alto de estudiantes; el desmejoramiento importante en las condiciones académicas de ingreso a la universidad por parte de un altísimo porcentaje de primiparos.

El primer asunto dio lugar al diagnóstico interno sobre la deserción en Univalle en los pregrados en los últimos años: medición de la deserción y evaluación de los factores determinantes. El Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas CIDSE produjo en octubre de 2006 el primer gran estudio que se hace en la Universidad del Valle sobre *factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil* (Escobar, Largo, Pérez. 2007)⁹. Otros estudios por programas o por tipos de población han continuado investigando el tema, orientados por el profesor Escobar, y constituyen un trabajo muy serio de análisis del fenómeno de la deserción en la comunidad académica.

El segundo asunto está siendo objeto de acompañamientos y estudios que permiten caracterizar a los estudiantes que están ingresando actualmente a Univalle:

- El diagnóstico producido por Universidad y Culturas a partir de 2005 sobre:
 - las *condiciones académicas de ingreso* de estudiantes indígenas y afrodescendientes, y
 - la *efectividad de las medidas remediales y de las medidas preventivas*: plan nivelatorio piloto
- La investigación sobre *capital académico* de Universidad y Culturas con estudiantes de diversas carreras y ya no limitado a indígenas y afrodescendientes.;
- Indagaciones de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional (OPDI) sobre las características socioeconómicas de las nuevas cohortes.

⁹ Jaime Humberto Escobar, Edwin Largo, Carlos Andrés Pérez (2007). Factores asociados a la deserción y permanencia estudiantil en la Universidad del Valle. 1994-2006. Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del Valle. Calí. Colombia.

- Información aportada sobre cómo se elige hoy en día la carrera, en grupos de orientación profesional con estudiantes que ya ingresaron. Uniculturas, ha hecho acompañamientos primero con indígenas y afros, luego con estudiantes en general.

Un tercer avance es la próxima creación del *Observatorio de la Permanencia, deserción y rezago* en los programas de pregrado; observatorio que dependerá de la Dirección de Autoevaluación y Calidad, y funcionará en red con el proyecto Universidad y Culturas.

3.4.4. Cursos Vida Universitaria I y II

Estos cursos centran a los estudiantes en analizar grupalmente sus experiencias escolares y universitarias, reflexionando sobre por qué están en la universidad, para qué y cómo aprenden, qué van a lograr con su activismo cotidiano irreflexivo: yendo a clases que no logran seguir, copiando lo que no entienden, y sin comprender qué es estudiar.

El curso es una invitación a reconocer cómo están llevando su vida en la universidad, y a reconocer sus dificultades para asumir su posición de universitarios. Hablan entre sí de lo que hacen, piensan, opinan, creen, convirtiendo el espacio de la clase en un momento de intercambio muy valioso, donde los protagonistas son ellos mismos y su saber, no el discurso del profesor. No solamente comparten sus experiencias como estudiantes, sino que estas se convierten en un momento de la clase, en el objeto de reflexión y análisis. Los estudiantes empiezan a ver sus experiencias (sus prácticas, su discurso, sus miedos, prejuicios, intereses, etc.) como un elemento determinante en la manera como asumen la universidad.

A través de actividades valoran su nivel de apropiación y desarrollo de las habilidades y hábitos académicos en la vida universitaria. Se hacen ejercicios para que los vayan logrando, al tiempo que toman conciencia de que sin ellos no pueden avanzar en su carrera. Ellos van conociendo qué exige profesionalizarse en la carrera elegida, entrevistan a profesores, conocen a estudiantes avanzados, los estudiantes empiezan a reconocer que para permanecer en la universidad, no basta el anhelo del diploma, sino que deben transformar su visión del mundo académico, abandonar las prácticas ineficientes que traen del colegio, y empezar a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Los escritos individuales y colectivos, y los registros de las clases son utilizadas por el equipo de jóvenes docentes como material que contribuye a mejorar el diagnóstico sobre cómo sobreviven los estudiantes a la universidad, y sobre cuáles estrategias son más adecuadas para ayudarlos a transformarse.

Los cursos, en grupos de 30 que mezclan estudiantes de diversas carreras, están a cargo de jóvenes psicólogos culturales, quienes generacionalmente están más cercanos a los gustos, aficiones y estilos de comunicación de estos estudiantes.

3.5. Fase V: 2010 políticas para garantizar la equidad y hacer posible la inclusión

Las experiencias de apoyo académico y psicocultural diseñadas, puestas a prueba, analizadas y evaluadas por Universidad y Culturas, así como lo que se ha aprendido en las investigaciones mencionadas, son base fundamental para que la Universidad del Valle:

- defina políticas y acciones para prevenir la deserción;
- diseñe e implemente estrategias de amplio alcance dirigidas a enfrentar las principales causas de la deserción, no solo de indígenas y afrodescendientes, sino de estudiantes de estratos 1, 2 y 3 que constituyen el 93% de la actual población.

La mayoría de estos egresados de colegios públicos, no recibió en su escolaridad el capital académico necesario para sobrevivir en la universidad; fundamentalmente los habilitaron para pasar el examen de Estado. Y para los de estratos más populares y rurales, su cultura popular de origen tampoco les ayuda a insertarse en un mundo académico donde se habla, se piensa, se lee y se produce de una manera muy diferente a la única que conocen.

Se trata de crear, de manera formal en la Universidad del Valle, una red de apoyo académico y de acompañamiento que parta del reconocimiento de las causas académicas, psicoculturales e institucionales tanto del fracaso académico como de la no inserción social de cerca del 50% de quienes ingresan a diversas facultades. Enfrentar esta compleja situación, en la que participan muchos actores y a la que contribuyen, sin lograr reconocerlo, muchos sectores, *exige el diseño de políticas y acciones que permitan construir una red que sostenga a los estudiantes admitidos de manera efectiva*: ha de ocupar los intersticios del sistema universitario, para permear todos los espacios o huecos en los que los estudiantes del ciclo básico naufragan. No debe concebirse por aparte, o superpuesta a las estructuras existentes y a su modo de funcionamiento; por el contrario, debe permear la normatividad y los procedimientos de las oficinas académico-administrativas, los comités, direcciones de programa, consejos diversos. Dicho sistema o RED, será continuación y ampliación del trabajo realizado por el proyecto Universidad y Culturas durante cuatro años. Incluirá diversos tipos de apoyos académicos y de orientación.

3.5.1. RED de apoyo, acompañamiento y seguimiento estudiantil para la permanencia

Las altas tasas de deserción solo podrán disminuir significativamente si se comprenden y aceptan los cambios sociales, culturales y académicos de los bachilleres que llegan, y se crean las estrategias necesarias para transformarlos. Esto exige que todos –profesores, directivos y funcionarios–, trabajen en conjunto para el logro de un objetivo común: la supervivencia académica y el buen desempeño de los estudiantes que ingresan.

PLAN DE TRABAJO 2010 -2011

Consolidar y ampliar Diagnóstico	Implementar Acciones
Consolidar resultados de investigaciones existentes que ofrecen diagnóstico cualitativo y cuantitativo.	Crear una red para la permanencia estudiantil que brinde apoyo académico, orientación frente a la carrera, acompañamiento y seguimiento en la educación superior.
	Semestre 1 de 2010: campaña de divulgación por todos los medios sobre las cifras de deserción, las causas de la misma, y las acciones que la Universidad se propone adelantar.
<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar estudiantes según programas en varias facultades. • Caracterizar la docencia y las mayores necesidades de formación, según facultades. • Analizar dificultades y contradicciones entre el currículo del programa y las características socioeconómicas (que obligan al trabajo) y las académicas. 	<p>Las facultades y programas interesados en este plan nivelatorio, caracterizan a sus estudiantes y su docencia, con asesoría de la RED ASES. Ante todo en las características de quienes ingresan al programa, pero luego cubriendo el conjunto de los estudiantes del plan.</p> <p>La decisión del cambio y de las acciones necesarias se dejan en manos de la facultad, para que no aparezca como imposición para una necesidad que no han detectado.</p>
Analizar las diversas maneras cómo las actuales normas y procedimientos académico-administrativos acostumbrados inciden en el fracaso académico y promueven la deserción	Las direcciones de programas de pregrado, acompañados por la dirección académico curricular de la Universidad elaboran propuestas sobre la matrícula señalando problemas y soluciones.

3.5.2. Crear un plan preparatorio

Se trata de establecer un plan que transforme las prácticas relativas al aprendizaje que traen los jóvenes de la escolaridad previa, y su actitud frente al aprendizaje de tipo académico. Dicha transformación no se logra dando técnicas y métodos de estudio, ni consejos sobre disciplina académica. Se trata de diseñar y poner en práctica cursos que exijan a los bachilleres admitidos dejar de lado sus viejos estilos escolares, y forzarse cotidianamente para construir hábitos y disciplina de trabajo intelectual. Estas nuevas prácticas permitirán el cuestionamiento de los “malos hábitos de estudio”, y su transformación paulatina (no sin resistencias). Solo así podrán luego iniciar los cursos obligatorios de primer semestre de carrera y asumir su formación como estudiantes autónomos. Esta propuesta inicial está centrada en mejorar la preparación, habilidades y capacidad de dirigir su vida por parte de los estudiantes. Las estrategias para transformar las prácticas de aprendizaje que hemos diseñado en estos años, deben servir de base.

Estrategias curriculares	Acciones indispensables para crear el Plan Preparatorio
Crear un plan escalonado por etapas.	No imponer un plan para toda la Universidad (no se dispone de los recursos humanos); iniciar con una facultad permite empezar muy pronto, y contribuye a convencer a los escépticos de la necesidad de los cambios para lograr permanencia y excelencia, en vez de rezago y fracaso.
Cualificar los criterios de admisión	<ul style="list-style-type: none"> – Dar a conocer a los comités de programa los hallazgos sobre los verdaderos rangos a los que pertenecen los primíparos que están ingresando a Univalle, y su comparación con los rangos del ICFES de los 90. – Analizar la relación entre puntajes ICFES y rendimiento académico. – Solicitar al ICFES análisis de resultados en áreas cruciales. – Revisar pruebas específicas (su sentido, predictibilidad y peso).
Cualificar la formación en áreas básicas (plan de nivelación)	<p>Matemáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar pruebas clasificatorias (para las carreras que exigen formación matemática) y crear cursos preparatorios de carácter obligatorio. Estos cursos estarán orientados a transformar las prácticas de estudio de los jóvenes y no a “darles las bases que les faltan”. <p>Castellano</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definir niveles de dominio de la lengua y cursos preparatorios para quienes los necesiten: <ul style="list-style-type: none"> – Castellano estándar (oral, leído y escrito); énfasis en ampliación de vocabulario, sintaxis – Comprensión, producción y presentación de textos académicos: <ul style="list-style-type: none"> - cómo se lee, se escribe y se habla en el mundo académico. <p>Componente histórico cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear cursos que amplíen el horizonte histórico y cultural, y despierten interés por conocer y comprender el mundo actual.
Exige:	<ul style="list-style-type: none"> • Formar docentes para que desarrollen otras estrategias metodológicas de enseñanza y evaluación, en los cursos preparatorios y primeros semestres. • Definir desde comité de currículo qué deben lograr los estudiantes en cada nivel y solicitar propuestas específicas por nivel a las áreas donde haya grupos de profesores con la formación especial para diseñarlos e implementarlos.
Acompañamiento a primíparos a cargo de profesores mentores y tutores pares	Formar docentes para ser tutores o mentores, con especial dedicación a lo largo del primer año. Formar estudiantes para ser tutores-pares
Brinda orientación para la vida universitaria y vocacional	Cursos de vida universitaria y otros semejantes Orientación grupal para quienes ingresan a la carrera que no quieren.

3.5.3. Formar a los profesores para que transformen su enseñanza

A partir de las características de aprendizaje y socioculturales de sus estudiantes se propone:

- Sensibilizar a los profesores en general sobre los cambios básicos necesarios para enseñar a una población estudiantil que tiene características muy diferentes frente al aprendizaje académico, con respecto a generaciones anteriores.
- Formar a los auxiliares que se encargarán de los diversos talleres de castellano estándar, vida universitaria, práctica formativa; y a los profesores que asumirán los cursos preparatorios enfocados en razonamiento matemático. Se prevé formar a los auxiliares de castellano en un diplomado que será diseñado desde la REDLEES y el proyecto Universidad y Culturas. Para el caso de los profesores de matemáticas a partir de enero 2010 se inicia el diseño y montaje de un curso virtual para transformar las prácticas de enseñanza de los profesores universitarios de matemáticas.

3.5.4. Transformar la rigidez actual de la administración del currículo

Se propone establecer una flexibilidad sensata, sin confundir la libertad de elección con el desorden. A este respecto, y con base en estudios realizados, recomienda el Ministerio de Educación Nacional: “Generar políticas de guía en el proceso de matrícula cada semestre para evitar que los estudiantes vayan sin rumbo en el plan de estudios”¹⁰.

Los estudiantes del ciclo básico no han desarrollado la autonomía ni el conocimiento necesarios sobre su carrera para decidir solos cómo administrar la matrícula; deben participar profesores consejeros y el director de programa, y no dejarlo como una elección solitaria por internet.

3.5.5. Consolidar y afinar el diagnóstico para diseñar las estrategias

La universidad debe seguir efectuando *estudios cualitativos y cuantitativos* sobre la población estudiantil que *amplíen y precisen el diagnóstico* sobre cuáles y cuántos estudiantes de sectores excluidos están ingresando a la universidad en cuestión, qué desempeño académico tienen, qué apoyos han recibido, qué inclusión real se logra, y qué requerirían para poder permanecer y lograr una formación de alta calidad.

Los acompañamientos, cursos pilotos evaluados y estudios realizados revelan la urgencia de diseñar nuevas acciones curriculares que hagan extensivos a todos las metas de la política curricular existente. Para ello es indispensable fortalecer la política de inclusión sociocultural y étnica y crear nuevas acciones y estrategias que transformen el actual perfil de ingreso. Fortalecer las acciones que dan cumplimiento a esta política requiere la acción combi-

¹⁰ Ibid documento MEN, 2008, Tabla 21, columna “Acciones de política”, pág. 118.

nada de Vicerrectoría Académica, Admisiones, Planeación, CIDSE, Proyecto Universidad y Culturas, y el apoyo de Vicerrectoría de Investigaciones.

3.5.6. Otros apoyos académicos y de integración social al mundo universitario

Alistamiento a la vida universitaria

Entre otros apoyos académicos están los cursos de *Vida Universitaria I y II*, donde se brinda apoyo social y psicológico desde una perspectiva cultural, se crean condiciones a través de talleres en los que se funciona como comunidad de aprendizaje, y se promueve el intercambio escrito constante (presencial o por internet), para que los estudiantes tomen conciencia de los desfases entre lo que se espera de ellos y lo que realmente saben hacer, transformen sus prácticas, y desarrollen las habilidades y disciplinas necesarias para funcionar eficazmente como estudiantes.

Tutorías a cargo de tutores pares o padrinos

Los tutores pares se formarán en los talleres de la electiva complementaria: *Práctica Formativa*. A diferencia de la práctica formativa que se ofreció entre 02/05 y 01/07, esta vez los talleres abordarán las diferencias culturales en Colombia según inscripción social, cultural y económica: sector ciudadano o rural, clases sociales, y comunidades étnicas.

Talleres de exploración y orientación

Para el reconocimiento de las propias habilidades, gustos en áreas del conocimiento, y desempeño académico previo, en las disciplinas que son eje fundamental de formación en las carreras que interesan a los aspirantes; así mismo, indagación sobre exigencias académicas, campos y niveles de formación de diversas carreras, y del ejercicio profesional. Posibilitar una toma de decisiones reflexiva frente a los estudios universitarios. Estos talleres estarán a cargo de psicólogos culturales que han diseñado e implementado con éxito, en Uniculturas¹¹, este enfoque de la exploración dirigida e informada con el fin de que puedan decidir y actuar sensatamente respecto a su futuro académico. Se pueden ofrecer como un taller inicial, de carácter obligatorio para quienes tienen bajos puntajes ICFES y buscan la carrera que les posibilite el ingreso. Esto es:

- Seguimiento individualizado durante el ciclo básico desde las hojas de vida.
- Evaluación permanente de los avances y de las dificultades.

¹¹ Se hicieron jornadas en un colegio de un Resguardo Indígena en junio del 2008; durante 4 años Uniculturas ha ofrecido el servicio de exploración y decisión, inicialmente a estudiantes en general, desde el Servicio Psicológico de Bienestar Universitario; posteriormente a estudiantes indígenas y afrodescendientes de Univalle; en 2008 se ofreció a estudiantes de Ingeniería Agrícola; en el 2009 a bachilleres afrodescendientes aspirantes a ingresar a Univalle con el apoyo de Cadhube.

