Globethics Repository



Diversidad Cultural y Equidad en Universidades Privadas con Proyecto de Inclusión [Cultural diversity and equity in private universities with inclusion project]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see https://www.globethics.net. Data and content policy of Globethics Repository see https://repository.globethics.net/pages/policy.

Item Type	Article
Authors	Contreras Duarte, Ana María
Publisher	Departamento de Trabajo Social de la Universidad Católica Silva Henriquez
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-11-12 14:31:19
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/152896

Diversidad Cultural y Equidad en Universidades Privadas con Proyecto de Inclusión*

Ana María Contreras Duarte**

RESUMEN

El artículo aborda los problemas de equidad e inclusión en la educación superior en Chile desde una perspectiva que se sitúa más próxima al campo de la sociología de la Educación. Desde allí la perspectiva teórica que sirve de marco orientador del estudio se plantea la posibilidad de comprensión de los fenómenos sociales desde las creencias y acciones de los sujetos. También se asume que el logro de la justicia en una sociedad determinada y en la educación en particular, trasciende a la distribución equitativa de recursos y requiere que los actores educativos, caracterizados por una mayor diversidad, se reconozcan mutuamente unos a otros como lo plantean los teóricos del reconocimiento (Honneth, 2010).

Palabras clave: Equidad, inclusión, educación superior, creencias, reconocimiento.

Diversidade Cultural e Equidade em Faculdades privadas com Projeto de Inclusão

RESUMO

O artigo aborda os problemas de Equidade e Inclusão no ensino superior no Chile desde uma perspectiva que se situa mais próxima ao campo da sociologia da Educação. A partir daí, a perspectiva teórica que serve de marco orientador do estudo, manifesta a possibilidade de compreensão dos fenômenos sociais, desde as crenças e ações dos sujeitos. Também se entende que o logro da justiça numa sociedade determinada e na educação em particular, transcende a distribuição equitativa de recursos e requer que os atores educacionais, caracterizados por uma maior diversidade, reconheçam-se mutuamente uns aos outros como expressam os teóricos do reconhecimento (Honneth, 2010).

Palavras-chave: Equidade, Inclusão, ensino superior, crenças, reconhecimento.

* Artículo recibido: 25/07/2014. Artículo aprobado: 28/08/2014. Versión final: 28/08/2014.

** Chilena. Trabajadora Social, Magíster en Educación y Doctora en Ciencias de la Educación, Mención Educación intercultural, Universidad de Santiago de Chile. Académica Escuela de Trabajo Social Universidad Católica Silva Henríquez, UCSH. Correo electrónico: acontrer@ucsh.cl

Cultural diversity and equity in private universities with inclusion project

ABSTRACT

The article discusses the issues of equity and inclusion in higher education in Chile from a perspective closest to the field of sociology of education. Based on that, the theoretical perspective that serves as a guiding framework of the study provides the possibility of understanding social phenomena from individual beliefs and actions. It is also assumed that the achievement of justice in a given society and in education in particular transcends the equitable distribution of resources. It requires that educational actors, characterized as more diverse, are mutually recognized, as it is suggested by recognition theorists (Honneth, 2010).

Keywords: Equity, inclusion, higher education, beliefs, recognition.

Antecedentes

El sistema de Educación superior se despliega en un contexto de grandes transformaciones sociales, económicas y culturales que se traducen en la presencia de diversidad no solo estudiantil, sino también académica e institucional que requieren ser exploradas para responder a las metas de equidad que se plantean a este nivel de enseñanza. Los problemas de equidad e inclusión social de la diversidad social han sido abordados tradicionalmente desde un enfoque de justicia social redistributiva, que pretende resolver las brechas de desigualdad a partir del discurso de la igualdad de oportunidades. Las distintas teorías del reconocimiento han puesto el acento de la crítica a la perspectiva fundamentalmente distributiva de las teorías de justicia, partiendo del supuesto de que el logro de ésta en una sociedad determinada, trasciende a la distribución equitativa de recursos y requiere que los sujetos además se reconozcan mutuamente unos a otros. En la perspectiva de aportar al análisis de la justicia educativa en la educación superior, se propone en este estudio identificar en las creencias docentes y los proyectos institucionales de universidades denominadas "inclusivas", concepciones respecto de la equidad en la educación superior y la inclusión social de estudiantes no tradicionales y analizarlas en la perspectiva de la educación inclusiva de carácter intercultural, a partir de los elementos teóricos de las teorías del reconocimiento y el potencial que éstas ofrecen para examinar experiencias de injusticia en el ámbito educativo.

Se le adjudica a la educación en este nivel, no sin cuestionamientos[1], un rol relevante como herramienta para enfrentar problemas de desigualdad social y promover mejores condiciones para el desarrollo de los pueblos. En esta dirección, Artavia y Cascante señalan que "La educación ha sido, en el transcurso de este siglo –y posiblemente lo seguirá siendo en el futuro–, uno de los instrumentos más importantes con los que han contado las sociedades modernas para luchar contra las desigualdades sociales, para hacer frente a los fenómenos y a los procesos de segregación y exclusión social, para establecer, ampliar y profundizar los valores cívicos y democráticos, para impulsar el desarrollo económico y cultural y para promover el desarrollo personal y el mejoramiento de la calidad de vida de todos sus miembros" (Artavia & Cascante, 2009: 54). No obstante, las instituciones educativas deben enfrentar una sociedad en transformación en la que se hace difícil concretar estas metas. Se observan cambios importantes impulsados por el capitalismo global que han impactado no solo los modos de vida de las personas y sus relaciones, sino también las formas de organización de las diversas funciones sociales y la educación, contribuyendo a la generación de nuevas desigualdades sociales.

Un elemento fundamental en el logro de la equidad y calidad en la educación superior dice relación con la capacidad del sistema y las instituciones de acoger la diversidad sociocultural de los estudiantes que concurren en este nivel de enseñanza y que se vincula de un modo importante con las opciones de carácter curricular y docente en el proceso de formación. Diversos autores (Giménez, 2000; Ramírez, 2006) reconocen la necesidad de incorporar a la educación programas y estrategias que recojan la diversidad cultural ante el incremento creciente de la inmigración desde países de otros continentes al europeo. En Chile, Díaz (2009) advierte sobre la situación mapuche y la exigencia del respeto a sus derechos culturales que deben ser considerados en la educación universitaria, así como también atender a otras desventajas generadas por su ubicación geográfica, la pobreza y

[1] La teoría del capital humano atribuye diferencias de ingresos entre los individuos a partir de la inversión en educación. Una postura contraria pone su acento en la función de reproducción social de la educación (Espinoza y González, 2010). La posición oficial del Banco Mundial, hasta hace algunos años, ponía en duda la efectividad de la inversión en la educación superior en los países en desarrollo, especialmente de la pública.

escaso capital cultural que poseen para enfrentar una educación hegemónica[2]. Para la autora, es necesario generar condiciones para la concreción del derecho a una educación de calidad, pertinente, contextualizada, sin discriminación en educación superior y, específicamente, revisar la labor de las universidades en su capacidad de dar cabida a la diversidad, generando espacios para la interculturalidad y la promoción de una educación respetuosa de todos y especialmente de los estudiantes que provienen de comunidades indígenas (Díaz, 2009). Además de una formación pertinente, observamos que las tasas de cobertura de educación superior para aquellos grupos pertenecientes a alguna etnia son claramente menores a las de quienes no pertenecen a alguno de estos grupos. Mientras la cobertura neta de quienes se reconocían como parte de una etnia llega al 24,73%, para quienes no pertenecían a estos grupos alcanzó un 34,10% (MINEDUC, 2012). En esta misma dirección Espinoza (2013), refiriéndose a la incorporación de población indígena a la educación superior, señala que "En Chile no constituye una prioridad por tratarse de una población diezmada numéricamente, aun cuando existen algunas iniciativas aisladas impulsadas desde el gobierno y desde un grupo reducido de universidades" (Espinoza, 2013: 248).

Estos planteamientos respecto de la población indígena y la necesidad de una educación de calidad, pertinente, contextualizada y sin discriminación, son válidos también para analizar la problemática de la interculturalidad en la educación superior desde la perspectiva de la diversidad social y económica de los estudiantes, especialmente con la incorporación de otros grupos sociales distintos a los que accedían tradicionalmente. La tendencia en el tratamiento de la bibliografía es a identificar educación intercultural con el derecho a la educación en la diversidad de migrantes, como en el caso europeo o de los pueblos originarios en América Latina, obviando en esta forma de abordaje la situación de menoscabo que viven otros grupos sociales al interior del sistema educativo. Es necesario ampliar el enfoque de diversidad que subyace a las propuestas de inclusión social en la educación superior hacia otros grupos, de manera que la educación a nivel universitario pueda cumplir con las demandas que los procesos

[2] Los estudiantes mapuches vienen con conocimientos previos de su cultura, de su contexto, su cosmovisión, que no son validados ni considerados en la docencia universitaria (Díaz, 2009).

de expansión y masificación vienen a realizar. La presencia de grupos de jóvenes provenientes de sectores que vivencian pobreza, adultos jóvenes trabajadores, estudiantes provenientes de familias sin tradición universitaria, discapacitados físicos, es aún insuficiente y los sistemas no están preparados para su mantención. Abordar el compromiso de las instituciones con la inclusión y las creencias docentes sobre estos procesos y la diversidad cultural de sus estudiantes permitiría identificar condiciones presentes en los contextos en estudio para el reconocimiento de la diversidad y valoración social del estudiante que hoy ingresa.

Una primera aproximación para abordar la diversidad educativa es la perspectiva de la multiculturalidad, entendida como redes de relaciones y coexistencia de culturas y subculturas. Esta mirada ha sido sobrepasada, por su carácter factual, ya que no basta para dar cuenta de las diferencias culturales existentes y que coexisten en determinados espacios, sino que es necesario mirar las relaciones que se dan entre los diversos grupos. Comienza a instalarse en el debate teórico la perspectiva de la interculturalidad. El enfoque de Educación intercultural, aun cuando es todavía una perspectiva en construcción, propone un particular modo de abordaje de esta tensión entre metas de equidad y calidad en contextos de diversidad sociocultural. Para la educación intercultural un pilar fundamental es la recuperación del sujeto culturalmente diverso y la legitimidad de su presencia en este espacio habitado históricamente por la élite.

A partir de la incorporación de jóvenes pertenecientes a grupos sociales distintos a los tradicionales, se hace necesario estudiar las posibilidades de interculturalidad en este nivel de enseñanza y las posibilidades de inclusión y reconocimiento de estos estudiantes, caracterizados como primera generación en la universidad, y a los cuales se asocia un conjunto de características que limitan su desempeño en la educación superior. Un informe de la OCDE, referido por Marchesi (2000), establece que serían siete los factores predictivos del bajo nivel escolar, que están estrechamente relacionados con la desventaja social y con la presencia de ciertas características culturales. Estos factores se relacionan no solo con la pertenecía étnica, sino que refieren a diferencias de carácter económico y social, entre los que se distingue el conocimiento del lenguaje mayoritario, y el acceso a bienes y redes sociales. Autores como Gimeno Sacristán (1993), Gairín

(1998) y Hernández (1997), piensan que en educación se adopta un concepto de diversidad, que alude a niveles de desigualdad y deficiencias que, por factores culturales, económicos, sociales, históricos o individuales, sitúan a un determinado alumno en desventaja ante el currículum (citados por Barría, 2009).

Mirando este fenómeno en educación superior en Chile, se observa la incorporación progresiva de un nuevo usuario a la educación superior. La probabilidad de estudios postsecundarios ha mejorado a partir de los años noventa en todos los segmentos sociales, llegando casi a triplicarse para el caso de los dos quintiles más pobres de la población. Este hecho, que ha sido bien evaluado por los organismos internacionales (OCDE, 2009), esconde una nueva problemática y es que, también en este segmento de población se encuentran quienes más abandonan la enseñanza en este nivel. La investigación sobre deserción universitaria sugiere que los estudiantes chilenos que dejan el sistema terciario lo hacen motivados por causas económicas, socioculturales y motivacionales (Canales y De los Ríos, 2007). Estudios como éste y sus resultados dan cuenta de graves problemas de equidad social, ya que los grupos que tradicionalmente no ingresaban a la universidad, además de estar menos representados, son responsabilizados del fracaso y descalificados a partir de la ausencia de aquellas características que "todo universitario debe poseer". Para Tedesco, se trata de nuevas desigualdades de carácter intra categorial, "más difíciles de aceptar porque ponen en crisis la representación que cada uno tiene de sí mismo" (Tedesco, 2000: 567). Estas nuevas desigualdades generarían, muchas veces, una perturbación sobre la autopercepción de la identidad del sujeto. En las universidades en estudio y a través del discurso académico, el estudiante se constituye en un sujeto "inesperado[3]", concebido desde el déficit y la carencia, Se aspiraría a un estudiante de élite con competencias intelectuales y dominio de los códigos de la academia, que no se corresponde con el joven que tienen en su aula, proveniente de otros grupos sociales, caracterizados por el sistema educacional como de menor capital cultural (Sebastian y Scharager, 2007; Contreras, 2009; Baeza, 2009).

[3] Categoría propuesta por el académico argentino Alfredo Carballeda, refiriéndose a la perplejidad de las instituciones ante la complejidad de lo social y la emergencia de nuevos perfiles de sujetos que solicitan servicios.

Hay acuerdo en la literatura especializada, Schmelkes (2006), UNESCO (2009), Díaz y Romero (2010), en que la equidad educativa debe ser un propósito en la educación superior, traducida no sólo en un aumento de la representación de los distintos sectores que conforman la sociedad, sino una efectiva inclusión social. Para ello, las instituciones deberán abordar en conjunto con los docentes, expectativas y pertinencia de los contenidos curriculares y modelos pedagógicos con los que trabajan (Díaz y Romero, 2010). Es necesario trabajar por la apertura del sistema educativo en todos sus niveles, especialmente en la educación terciaria, de modo de construir contextos educativos inclusivos que recuperen la función integradora de las universidades y desarrollen competencias para la acción intercultural de los distintos actores. Para Giménez (2006), introducir la perspectiva intercultural en la práctica docente permitiría desarrollar competencias para la tolerancia activa, superar el etnocentrismo de los docentes, favorecer el reconocimiento del estudiante y despertar el disfrute de la diversidad. Para ello, es necesario que los docentes consideren en su ejercicio otras formas de entender la diversidad cultural, aquello que se denomina construcción de nuevas identidades y formaciones culturales que permanecían relegadas o bien no habían llegado a constituirse como tales. De este modo, se hace presente en el medio universitario la problemática del género, la inclusión de minorías étnicas y sexuales, los sectores socialmente marginales y grupos muy específicos como el caso de los discapacitados. Lo anterior implicaría, para Vain, la búsqueda de mejores oportunidades en consonancia con el respeto a la diversidad, siendo ambas un reto para las sociedades modernas. "Compatibilizar igualdad de oportunidades con respeto a la diversidad se convierte en un desafío del nuevo siglo, porque igualdad no debe ser nunca sinónimo de unificación, ni de borrar las particularidades de lo diverso" (Vain, 2000: 36). Para el autor la diversidad en educación debe abordarse considerando: su relación con la equidad en acceso, con la aceptación de la diferencia y con modos singulares de aprendizaje. Para ello es necesaria la construcción de contextos educativos inclusivos, con alta tolerancia a la diferencia y con propuestas formativas que generen aprendizajes significativos y no uniformadores.

Es necesario avanzar en la investigación social para establecer, desde el punto de vista de los propios actores, cómo son los procesos formativos y de integración social de estudiantes prove-

nientes de grupos minoritarios que tienen que adquirir nuevos códigos culturales y simbólicos al ingresar a la universidad y los diversos planteamientos y acciones que se propician para garantizar su inclusión y permanencia, haciendo viable el logro de la equidad y el diálogo intercultural auténtico en la educación superior. El estudio cualitativo realizado explora las creencias docentes sobre el sistema de educación superior, las transformaciones en los estudiantes y las demandas de equidad en este nivel de enseñanza en facultades de ciencias sociales de dos universidades privadas con proyecto de inclusión. En este artículo se realiza una discusión respecto de las posibilidades de legitimación y apropiación de las metas de equidad, calidad e inclusión de la diversidad cultural de los estudiantes de educación superior, desde la perspectiva de los desafíos que éstas plantean a los docentes.

La universidad monocultural y la diversidad

En el discurso y en los proyectos institucionales es posible deducir que en el imaginario docente y en las definiciones que se realizan desde los niveles superiores de las universidades en estudio, la concepción que ellos tienen respecto de lo que debe ser una universidad responde a visiones tradicionales, en tensión con las transformaciones que ha experimentado la educación superior en Chile y el mundo. La primera visión que emerge es la de una universidad tradicional de carácter científico en que las universidades existen para hacer investigación, cultivar un saber y/o conocimiento, más propia de las universidades modernas, entre las que se destaca el modelo alemán y el francés. Este último modelo influencia el desarrollo de la universidad latinoamericana que, en fases posteriores a la colonial, se vinculan con un cometido esencial atribuido al sector público: el de desempeñarse como Estado docente, responsable de la educación nacional (Arocena, 2004). Es clara la coincidencia entre los entrevistados y los proyectos educativos en que las universidades existen socialmente para producir el conocimiento científico y el desarrollo del pensamiento, junto con la formación de profesionales orientados al servicio del país. Estas percepciones, que dan cuenta del "deber ser" que se construye como horizonte para la universidades, poco tiene que ver con las condiciones de posibilidad que ofrece el sistema de educación superior hoy, con importante financiamien-

to privado y retracción de la investigación, ámbito en el que las propias instituciones no han logrado proyectarse. Junto con este imaginario de la universidad tradicional, los docentes, a través de sus trayectorias vitales, profesionales y académicas, han construido un contexto de la educación en el que se evidencian importantes cambios situados con posterioridad a la década del 80. El modelo económico neoliberal y las lógicas que este impone se constituye en el discurso docente como el icono de las transformaciones. Desde allí se relevan como fenómenos transversales, la expansión del sistema y la masificación del acceso en este nivel de enseñanza, la diversificación y estratificación que da origen a múltiples instituciones, cuya diversidad se origina primero en términos sistémicos, al dar cabida a diversos modos organizacionales, programáticos y reputacionales, siendo las universidades uno de ellos (Brunner, 2013).

De modo conjunto, la transformación de la educación que más se releva es la privatización de sus fuentes de financiamiento y las demandas económicas que el sistema impone a las familias y las instituciones. La sustentabilidad económica y el logro de adecuados equilibrios entre la viabilidad financiera de la institución y el carácter inclusivo de los proyectos universitarios, se constituye en un foco de preocupación en la medida que afecta también las posibilidades de desarrollo de la universidad, especialmente respecto de condiciones para la investigación y la generación de conocimientos. Estas transformaciones son coincidentes con las que han experimentado las universidades latinoamericanas. Rama sitúa estos cambios en la década del 70-80 como respuesta a la acción del Estado y el mercado para hacer frente a la crisis de gobernabilidad de las instituciones, a la expansión de las demandas de ingreso y a la incapacidad de generar aportes presupuestarios para responder a esas demandas. El movimiento reformista, para el autor, tuvo como expresión en primera instancia la diferenciación pública, y posteriormente la expansión privada, con lo cual creó un sistema dual, aumentando la tipología institucional, pero no alterando las estructuras pedagógicas ni curriculares (Rama, 2011). Los cambios, en general, derivaron en una expansión de la oferta privada y una amplia diferenciación institucional en términos de calidad, pero sin mayores cambios curriculares.

La información que emergió como producto de las entrevistas realizadas a los informantes, deja de manifiesto altos niveles de

incorporación por parte de los docentes respecto de los límites que el actual modelo económico y de desarrollo impone al rol social del Estado y a las universidades. No obstante la presencia de un modelo que se impone, existen tensiones entre la tendencia histórica que define a las universidades desde otro lugar, vinculada a la producción del conocimiento y la postura neoliberal. Esta tensión se expresa, entre otras formas, en la aspiración a un espacio universitario más orientado al debate y a la confrontación de ideas y a la producción de conocimiento.

Desde la perspectiva intercultural, se ha puesto de manifiesto el carácter monocultural y eurocéntrico del modelo estándar de "universidad" que se construye como ideario (Estermann, 2009; Schmelkes, 2012; Tubino, 2005; López, 2012). Los autores plantean que, independientemente de donde se estudie, el currículo de los estudios académicos, los títulos universitarios, los estándares de investigación, la terminología técnica y el procedimiento de construcción del conocimiento son más o menos idénticos. Esta tendencia a uniformizar los estudios universitarios se ha defendido históricamente en consideración a una academicidad de rango "universal" (Estermann, 2009).

Hoy día surge, desde los organismos internacionales, una nueva demanda de uniformidad de los modelos de formación, de modo de hacer posible la movilidad de estudiantes, académicos y profesionales en una economía global. De este modo, es comprensible que los docentes de las universidades en estudio se orienten a este ideario de universidad, no obstante, dada la propia diversidad institucional y la posición en que se ubican en el concierto total de universidades, el desafío es repensarse en forma autónoma y poner en cuestión las representaciones e imaginarios sobre los modos hegemónicos de hacer universidad y de organizar el sistema científico y técnico, avanzando desde perspectivas monoculturales de concebir estos procesos, a otras formas más plurales. Desde allí que las experiencias de las llamadas "universidades interculturales" o de aquellas que intentan interculturalizar a las universidades ya existentes, desde acciones de colaboración intercultural y/o afirmativas de educación para estudiantes de procedencia indígena o pertenecientes a grupos tradicionalmente excluidos de este nivel de enseñanza, constituyen una importante fuente de aprendizaje.

Para interculturalizar la universidad, se considera necesario "dar cabida a las lenguas y culturas de los subalternizados, reconciliarse con la diversidad étnico-cultural de la sociedad, abrirse en diálogo intercultural a la riqueza humana y convertirse ella misma en taller permanente de elaboración de teorías y estrategias para la convivencia intercultural" (López, 2012: 21). La interculturalidad es, si no negada, invisibilizada en nuestro país, por lo que avanzar en esta línea es una tarea compleja que implica trabajar por la construcción de una sociedad distinta. Para López (2012), no hacerlo significaría renunciar "a una de las funciones constitutivas de la universidad: la crítica propositiva" (López, 2012:20). En el discurso docente, la conformación de una universidad orientada hacia la interculturalidad se observa ajena, correspondería en otras regiones, no obstante es posible identificar experiencias acotadas de inclusión de la diversidad y un contexto territorial en que se manifiesta la diversidad sociocultural.

La construcción de sí mismo y del otro

Estos modos tradicionales de concebir la universidad se trasladan también a la manera en que se conciben sus actores. El perfil y las condiciones de los docentes y estudiantes son evaluados a partir de la distancia que se tiene con ese de antes. Y aquí nuevamente surge la tensión en la forma en que los entrevistados conciben el campo de la educación superior y la posición de los docentes en él, reflejando también su propio lugar en el sistema. El status de un docente ha ido perdiendo influencia en la construcción del proyecto educativo, proceso fuertemente influenciado por demandas de las agencias internacionales y los grupos de referencia a los que pertenece nuestro país, que definen cómo y cuánto debe hacerse para formar a los profesionales del mundo globalizado.

El trabajo del docente no ha escapado a las transformaciones que ha experimentado el papel social de la educación, cuyo sentido emancipador ha perdido valor ante otros objetivos que la vinculan como instrumento de expansión del modelo. Se pierde la capacidad de controlar el proceso y los objetivos de la docencia. En este contexto entonces es posible entender la concepción que se tiene del estudiante que hoy ingresa a la universidad y que es caracterizado, en términos sociocognitivos, a partir del déficit, con un escaso capital cultural.

Desde la perspectiva de la teoría del reconocimiento, los estudiantes no tradicionales no son valorados en el mundo académico, puesto que sus capacidades son negadas o invisibilizadas y el discurso que se construye sobre ellos da cuenta de formas que van en la dirección de cierto menosprecio social al estigmatizar a los estudiantes. El cuadro siguiente permite graficar en la esfera de valoración social, la incidencia de las creencias docentes en los patrones de reconocimiento intersubjetivo.

Tabla 1: Patrones de reconocimiento intersubjetivo y creencias docentes. Aplicación de Modelo de reconocimiento de Valoración Social

Dimensión de personalidad (Estudiante)	Cualidades y capacidades	Cualidades y Capacidades atribuidas al estudiante que ingresa a Universidades con proyecto de inclusión
Formas de reconocimiento	Comunidad de valor en el proyecto institucional	Valoraciones docentes de las metas de equidad e inclusión en el proyecto institucional
Autorrealización	Autonomía Autoestima pertenencia	Vinculación de la acción docente a procesos de desarrollo académico y social de los estudiantes
Potencial de desarrollo	Individuación igualación	Vinculación de la acción institucional y docente a procesos de igualación de oportunidades
Formas de Menosprecio	Invisibilidad Estigmatización	Atribuciones realizadas a los estudiantes y reconocimiento de singularidades.
Amenazas a la personalidad	Dignidad	Acciones que amenazan el reconocimiento de los estudiantes.

Elaboración propia en base a esferas del reconocimiento de Honneth en Tello (2011)

El estudiante universitario es construido a partir de un conjunto de expectativas de lo que debe ser un estudiante universitario, tomando como referencia la propia experiencia docente en su época universitaria. De este modo se espera un estudiante con competencias académicas y motivación genuina por el conocimiento. Los estudiantes, en el escenario de las universidades estudiadas, son construidos a partir de los imaginarios docentes como un joven con importantes deficiencias en términos de capacidades para enfrentar las tareas propias de esta etapa. Lo anterior es tremendamente complejo si asumimos que la no se-

lectividad se constituye en una opción institucional, expresada en el proyecto de las universidades en estudio como inclusividad. Se observa tensión en la relación de estos docentes con sus estudiantes, mediada por las expectativas que tienen de ellos y su propia capacidad de producir mejores condiciones de equidad e inclusión. Un aspecto que a juicio de los docentes es clave en el proceso de aprendizaje es el capital cultural del estudiante, un factor gravitante en los resultados de los procesos de aprendizaje. El estudiante es constituido a partir del déficit, "ser primera generación en la universidad", "la carencia de capital cultural" es la marca común y el puntaje en las pruebas de selección universitaria, el marcador. En una misma dirección, Ezcurra señala que "las desigualdades sociales aparecen como disparidad de talentos individuales; o sea, como desigualdades naturales. El privilegio es convertido en mérito" (Ezcurra, 2007) y en la explicación del fracaso académico, el principal responsable es el estudiante.

No obstante el reconocimiento de una cierta desigualdad de origen, es importante abrir el marco explicativo del bajo rendimiento a otras variables, entre las que se encuentran aspectos institucionales y relacionales, así como también los métodos y estrategias pedagógicas apropiadas para el logro del aprendizaje. Brunner (2008), analizando las propuestas de Bourdieu para superar las desigualdades de origen en la educación, establece la necesidad de ofrecer a los estudiantes herramientas de trabajo intelectual y desarrollar métodos racionales de trabajo para contribuir a reducir las diferencias "ligadas a la herencia cultural" (Brunner, 2008).

Para Bourdieu y Passeron, "toda democratización real supone que se los enseñe allí donde los más desfavorecidos pueden adquirirlos" (Bourdieu y Passeron [1964]2010: 110). Lo anterior requiere de una pedagogía racional, "subordinada al conocimiento que se tenga de la desigualdad socialmente condicionada y a la decisión de reducirla" (ibid: 111). Para reducir la desigualdad ante la educación y la cultura, se requiere de instituciones que ofrezcan condiciones de democratización real en el reclutamiento de maestros y estudiantes (Bourdieu y Passeron [1964] 2010). Sin dejar de lado explicaciones respecto al origen de estas desigualdades, a las instituciones universitarias también les cabe un rol en el modo de abordar estas diferencias para mejorar los resultados estudiantiles. Para Ezcurra, el habitus académico puede

movilizarse y cambiar a partir del reconocimiento de la situación, y la reflexión sobre formas de abordaje desde la institución, teniendo como centro la enseñanza, y con foco en el primer año. Para la autora, el objetivo debe orientarse no solo a atender a los estudiantes identificados como portadores del problema sino romper con el habitus organizativo dominante, a partir del reconocimiento de las desigualdades culturales (Ezcurra, 2011).

Desde el punto de vista personal, los docentes construyen al estudiante universitario desde la inmadurez e incluso la infantilización. Imaginario que comparten con los jóvenes como categoría social, habitualmente construidos desde ese lugar (Aliaga & Escobar, 2004). Esta adjetivación de los jóvenes se basa en perspectivas que consideran de forma evolutiva y lineal el proceso socializador, o bien la idea de moratoria psicosocial que alude a una condición personal de transición. En lo político también se observa un modo de construcción negativo de la figura del estudiante y sus manifestaciones. Las movilizaciones estudiantiles como elemento de coyuntura les dificulta la definición de los estudiantes desde el imaginario de la apatía o el "no estoy ni ahí"[4]; produciéndose un desplazamiento de esta creencia hacia el cuestionamiento por las formas de acción que ponen en juego los estudiantes; "revolucionarios de cartón", término acuñado por uno de los docentes, da cuenta de la dificultad social para visibilizar positivamente a los estudiantes también en el ámbito de la participación. Estaríamos frente a lo que se entiende por invisibilización Juvenil: la situación en la que no se reconoce protagonismo, historicidad y relevancia en los discursos y acciones de intervención por parte de instituciones o individuos (Aliaga, 2004). Los estudiantes universitarios comparten con los jóvenes las creencias e imaginarios que se han construido e instituido sobre este grupo social. El tránsito necesario entonces es la construcción del otro desde otro lugar, ya no desde aquello que no es: "maduro, motivado, buen lector", sino a partir de una identidad dinámica y que tiene múltiples dimensiones; "joven, urbano, clase media baja y/o emergente, con un capital cultural distinto". De Garay (2004) destaca la importancia de llamarlos jóvenes universitarios y no solo estudiantes, característica que solo visualiza prácticas escolares y no permite observarlos como

[4] Que denota la indiferencia de los jóvenes con la cosa pública y la política tradicional.

agentes que participan en espacios y campos culturales diversos que van más allá de las aulas. El desconocimiento tanto de las múltiples racionalidades que operan en los jóvenes en relación a sus prácticas estudiantiles, así como de ciertos aspectos del proceso de integración académica, provoca que estén ausentes políticas específicas que atiendan a la heterogeneidad social (García, 2006). La tendencia de los docentes del estudio a concebir a los estudiantes, en una primera aproximación, como homogéneos, invisibiliza las diferencias en términos de género, trabajo, roles familiares, opciones estéticas y políticas, entre otros, que lo constituyen más allá de su capital cultural de origen.

Las creencias docentes y su manera de concebir al estudiante universitario que tienen en sus aulas, tendrá incidencia en una de las esferas del reconocimiento referida a la valoración social del desempeño y las capacidades individuales de los sujetos (Honneth, 2010: 267). Para Honneth, dentro de las condiciones intersubjetivas para el logro de la identidad se encuentran las formas de comunicación social en las que el individuo crece y aprende a concebirse como miembro igualitario y a la vez singular de la sociedad. Honneth señala que "Si estas formas de comunicación son de una cualidad tal que no proveen el grado necesario de reconocimiento para poder cumplir con esas diversas tareas de identidad, esto debe considerarse un indicador de la evolución desacertada de la sociedad" (Honneth, 2010: 266).

La construcción del estudiante desde el déficit y la falta de legitimidad que se atribuye al acceso a la educación superior, sin haber superado patrones estrictos de selectividad como el mayor desempeño en las pruebas de selección universitaria (PSU), vulnera las posibilidades de la valoración social concebida como la medida de estimación que un individuo alcanza por la forma que adquiere su autorrealización identitaria y su contribución a las metas sociales. La falta de valorización social se manifestará en la definición del estudiante a partir del déficit, la incompetencia o la inmadurez. Si uno observa en la retórica docente cómo se representa al estudiante, las atribuciones que se realizan son desde la carencia o aquello que no es, constituyéndose en objeto de desligitimación su presencia en este nivel de enseñanza. La importancia del reconocimiento y valoración de los docentes respecto del estudiante puede ser examinado desde la perspectiva del respeto recíproco y el reconocimiento de la singularidad e

igualdad del estudiante en tanto persona y su denegación en la forma de estigmatización del joven que ingresa en procesos de masificación, como una lesión a las posibilidades de significación social en la Universidad en tanto comunidad a través de la que se concreta la inclusión social en esta fase de la trayectoria vital.

Posibilidades de equidad

La equidad en la educación superior ha sido concebida por las universidades en estudio como la posibilidad de que los diferentes sectores sociales accedan a la universidad. Las condiciones institucionales son percibidas como favorables para la generación de contextos equitativos, en la medida que se definen condiciones especiales para favorecer la admisión de grupos tradicionalmente excluidos de la educación superior. No obstante, las medidas pro equidad generadas por las universidades desde el punto de vista económico son consideradas insuficientes. La demanda de ayudas o becas sobrepasa las posibilidades institucionales de aportar sin poner en riesgo la sustentabilidad del proyecto institucional. Para los docentes, el rol de la Universidad como actor que genera equidad, requiere de políticas públicas que intencionen apoyos materiales y académicos a los estudiantes y a las universidades inclusivas.

En general, los docentes observan limitadas sus posibilidades de incidencia en pro de la equidad educativa; las brechas de los estudiantes han de ser resueltas antes por la educación preuniversitaria o por la institución y sus unidades técnicas. Lo anterior deja de manifiesto la creencia de que las posibilidades de mejoramiento de los aprendizajes y la superación de las carencias de los estudiantes dependen de muchas variables que quedan fuera del control docente, clausurando las posibilidades de asumir un rol protagónico en esta empresa. No obstante lo anterior, un punto de fractura que aparece en los contenidos y puede ser potenciado desde el ejercicio docente en la perspectiva de desarrollar mejores condiciones para la equidad en el ejercicio de la docencia, refiere a la preocupación por realizar evaluaciones justas. Se deslizan en el discurso preguntas sobre los niveles de exigencia que son posibles sin perder calidad y cómo considerar en este caso la igualdad o heterogeneidad de los estudiantes

para estimar el logro de los aprendizajes. A partir de este tema es posible abrir el debate docente por la justicia educativa y deconstruir sus imaginarios respecto de la calidad académica de sus estudiantes y el cuestionamiento de los principios tradicionales de la igualdad de oportunidades y el mérito personal como bases de la equidad.

La tríada desigualdad, diferencia y diversidad son conceptos que en los discursos docentes y en los proyectos institucionales son utilizados para dar cuenta de problemas que se evidencian en la sociedad chilena o para indicar un carácter identitario de los proyectos. Dietz (2012), al analizar los giros de los estudios culturales y las implicaciones conceptuales y complementariedades de estos tres términos, señala que situarse desde cada uno de ellos trae consecuencias en el modo de concebir las situaciones y su tratamiento. De este modo, a la desigualdad le atribuye un carácter estructural, la necesidad de concurrencia de distintas disciplinas y un modo vertical y ajeno de aproximación. Desde el punto de vista de la educación, esta forma de aproximación constituye a la desigualdad educativa en un conjunto de carencias de origen estructural y atribuye a la educación un rol compensatorio en esta desigualdad de oportunidades. En la investigación, esta manera de abordaje queda claramente esbozada en el discurso docente y en el modo en que se explican los problemas de equidad en este nivel de enseñanza y sus posibilidades de actuación. No obstante, también en el discurso docente esta convicción concurre conjuntamente con una apreciación de un sistema diversificado y estratificado que pone en riesgo la igualdad de oportunidades en la medida que no se garantiza la calidad de la oferta educativa, constituyéndose esta estimación en un punto de fuga para cuestionar la posibilidad de equidad de las universidades con proyectos de inclusión.

Una lectura del "otro estudiante desde la diferencia" está prácticamente ausente en el discurso: el otro no es constituido como diferente, sino que en relación a lo propio y, en ese sentido, no resulta otro, sino un sí mismo incompleto. Esta ausencia podría impedirle reconocer al otro en su particularidad y hacer del proceso de formación un espacio de reconocimiento de sus identidades y el fortalecimiento de la valoración de los sujetos. Finalmente, la construcción del fenómeno de la expansión universitaria desde la diversidad es identificada con mayor claridad

en la totalidad del sistema de educación superior, pero en las propias instituciones la advertencia de la diversidad no surge sino en una segunda aproximación. Desde allí se construye la diversidad de estilos y necesidades de aprendizaje como un problema que debe ser gestionado a través de la docencia. A partir de los modos en que los docentes y las instituciones significan y gestionan la diversidad estudiantil y los problemas de equidad de la educación superior, no es fácil estimar las posibilidades que tiene la educación intercultural universitaria en este contexto. Asumir la perspectiva intercultural es una tarea de enorme envergadura ya que implica, en primer lugar, imaginar una sociedad distinta, una sociedad en la que han de transformarse los modos de hacer, saber y relacionarse desde formas excluyentes a otras capaces de convocar y co-construir nuevos haceres y saberes.

La democratización de la educación superior, junto con el incremento del acceso a ella de grupos tradicionalmente excluidos, implica asumir una creciente heterogeneidad de identidades e intereses en el sistema, por lo que es necesario poner en discusión los consensos en torno al sentido dado a la formación, acogiendo la particularidad de los sujetos. Debilitada la misión fundacional, la universidad requiere construir nuevas narrativas sobre su existencia social que consideren la equidad y la inclusión social de la diversidad como horizontes normativos de su quehacer. En la perspectiva de la teorías del reconocimiento, la investigación puede proyectarse explorando las creencias de los estudiantes universitarios no tradicionales respecto de la universidad y las posibilidades de valoración social que el sistema, la institución y los actores con los que interactúa, le proporcionan sobre sus desempeños sociales y académicos. Lo anterior resulta importante en consideración a que el concepto de reconocimiento tendría un carácter expresivo y constitutivo en la medida que las instituciones no solo expresan, sino que producen relaciones de reconocimiento o denegación de él. En ese contexto, la identificación de situaciones de menosprecio releva estructuras de interacción y principios normativos que orientan la vida institucional y que están en la base de situaciones de injusticia social. En esta perspectiva, tienen un potencial reivindicativo y emancipador que Honneth (2010) le atribuye en la lucha por el reconocimiento.

Bibliografía

Aliaga, F. & Escobar, G. (2004). El imaginario social del joven en Chile. *Congreso Internacional*, XIII *Ciclo de Estudio Sobre el Imaginario*. *Espacios imaginarios y transculturalidad*. Brasil: Universidad Federal de Pernambuco.

Arocena, R. (2004). Las reformas de la Educación superior y los problemas del desarrollo en América Latina. *Educação & Sociedade*, *vol*. 25, n. 88, pp. 915-936. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314214013

Artavia, C.; Cascante, L. (2009). Componentes teóricos de la pedagogía intercultural como práctica docente, *Revista Electrónica Educare*, Costa Rica.

Baeza, J. (2009). Jóvenes de Chile y el desafío de una universidad para los pobres. *Boletín Edición Especial* Nº 1, Septiembre 2009. Santiago de Chile: Pastoral Universidad Católica Silva Henríquez.

Barría, N. (2009). Una mirada a la educación desde la diversidad. Recuperado de: http://claudio.aprenderapensar.net/2009/07/29/la-diversidad-en-el-aula/ (consultada 27 de julio, 2010).

Bourdieu, P. & Passeron, J. (2010). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*. Argentina, reeditada por Edición Siglo XXI.

Brunner, J. (2008). Sociología crítica y políticas públicas (A propósito de algunos textos de Bourdieu). *Seminario Internacional Vigencia y Urgencia del Pensamiento de Pierre Bourdieu*. Santiago de Chile: Instituto de investigación en Ciencias Sociales (ICSO) de la Universidad Diego Portales.

Brunner, J. (2013). Educación superior en tiempos de cambios: el reordenamiento institucional. *Seminario internacional*. Santiago de Chile: AEQUALIS & UDLA.

Canales, A.; De los Ríos, D. (2009). Retención de alumnos vulnerables. *Revista Calidad de la Educación* N° 30, pp. 49-83. Chile: CNED.

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 UNESCO, 5-8 de julio de 2009, París, Francia.

Contreras, A. (2011). Una aproximación a la docencia universitaria desde las creencias docentes. *Revista perspectivas* N°22. Santiago Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.

De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes al sistema universitario. Prácticas académicas, sociales y de consumo cultural*. Barcelona, España: Editorial Pomares.

Díaz, M. (2009). Igualdad de oportunidades en educación superior para los pueblos indígenas. Propuestas para la inclusión social. *Revista* ISSES, N° 3. Recuperado de: http://www.isees.org/file.aspx?id=7534

Díaz-Romero, P. (2010). Universidades de Calidad: universidades inclusivas. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Espinoza, O. (2013). (Editor). *Equidad e Inclusividad en la Educación superior en los países andinos: Los casos de Bolivia Chile, Colombia y Perú*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad UCINF.

Espinoza,O.; González, L. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: experiencias y resultados. *Revista Isees* Nº 7, pp.21-35. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Estermann, J. (2009). Hacia una interversidad de Saberes: Universidad e Interculturalidad. Recuperado de: www.ustabuca.edu.co/.../vustabmanga29614892014052110463 7

Ezcurra, A. (2007). Los Estudiantes del nuevo ingreso: democratización y rsponsabilidad de las instituciones universitarias. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en Educación Superior. Un desafío mundial* (1ra Edición). Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. – IEC/CONADU.

García, H. (2006). Educación Liberadora. En *Pensamiento crítico Latinoamericano: Conceptos Fundamentales*. Volumen I, Santiago de Chile: Ediciones UCSH.

Giménez, C.; Malgesini, G. (2000). Interculturalidad. Recuperado de:http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ArticulyDocumen-

tos/Clarificacion%20de%20conceptos/culMultIntr/INTERCULTURALIDAD.pdf

Giménez, C. (2006). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. Recuperado de: http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/100416.pdf

Hernández, F. (2007). La teoría crítica de Axel Honneth y la Sociología de la Educación. Foro Sociología de la Educación. Recuperado de: http://www.uv.es/fjhernan/Textos/soc_educacio/FESBarcelona.pdf

Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y Menosprecio sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz Editores.

López, J. (2012). Universidad e interculturalidad. En Tubino, F. y Mansilla, K. (Editores). *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América Latina*, pp. 13-28. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad_e_interculturalidad_para_web.pdf

Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista iberoamericana de educación* N°23, pp. 135-163.

OCDE & Banco Mundial (2009). *La Educación Superior en Chile*. Revisión de políticas nacionales de educación. Recuperado de: http://www7.uc.cl/webpuc/piloto/pdf/informe_OECD.pdf

Rama, C. (2011). La nueva reforma de la diversidad universitaria: de la diferenciación institucional a la diversidad educativa. Recuperado de: http://es.slideshare.net/claudiorama/la-nueva-reforma-de-la-diversidad-universitaria

Ramírez, F. (2006). Educación intercultural: una respuesta a las sociedades multiculturales del siglo XXI. Portal de la educación intercultural. Recuperado de: http://aulaintercultural.org/2004/12/08/educacion-intercultural-una-respuesta-a-las-sociedades-multiculturales-del-siglo-xxi/

Sebastián, C. & Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior. Algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, 26, pp. 19-36.

Schmelkes S. (2012). Multiculturalismo, educación intercultural y universidad. En Tubino, F. y Mansilla, K. (Editores). *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América Latina*, pp. 55-86. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de: http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad_e_interculturalidad_para_web.pdf

Schmelkes, S. (2006). Las Universidades interculturales en México: ¿Una Contribución a la equidad en educación superior? Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174704_archivo.pdf

Tello, F. (2011). Las Esferas del Reconocimiento en la Teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología* N°25. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.

Tubino F. (2012). Formación universitaria para el desarrollo humano abierto a la diversidad. En Tubino, F. y Mansilla, K. *Universidad e Interculturalidad. Desafíos para América Latina*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, 107-124. Recuperado de: http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2012/05/Universidad_e_interculturalidad_para_web.pdf

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Encuentro continental de educadores agustinos. Lima. Recuperado de: https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html

Tedesco, J.C. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. México: Fondo de cultura económica.

Vain, P. (2000). *La evaluación de la docencia universitaria: un problema complejo*. Documentos de trabajo. Buenos Aires, Argentina: CONEAU.