



Actualidades Investigativas en Educación

ISSN: 1409-4703

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

Mainieri Hidalgo, Aida María

Innovaciones en modelos de admisión Estudio de casos y estrategias de inclusión en educación superior

Actualidades Investigativas en Educación, vol. 17,
núm. 3, 2017, Septiembre-Diciembre, pp. 1-41

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

DOI: 10.15517/aie.v17i3.30215

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44758585004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



**Innovaciones en modelos de admisión
Estudio de casos y estrategias de inclusión en educación
superior**

Innovations for models of admission
Study of cases and inclusion strategies in higher education

Volumen 17, Número 3
Setiembre-Diciembre
pp. 1-41

Este número se publica el 1° de setiembre de 2017
DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30215>

Aida María Mainieri Hidalgo

Revista indizada en [REDALYC](#), [SCIELO](#)

Revista distribuida en las bases de datos:

[LATINDEX](#), [DOAJ](#), [REDIB](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [SHERPA/ROMEO](#),
[QUALIS-CAPES](#), [MIAR](#)

Revista registrada en los directorios:

[ULRICH'S](#), [REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [PREAL](#), [CLACSO](#)



Innovaciones en modelos de admisión Estudio de casos y estrategias de inclusión en educación superior

Innovations for models of admission
Study of cases and inclusion strategies in higher education

Aida María Mainieri Hidalgo¹

Resumen: Este artículo científico responde a la investigación que lleva su mismo nombre. Se realizó en el marco del Programa Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Costa Rica (UCR). Si bien, los modelos de admisión en el contexto internacional se mantienen desde sus orígenes, con actualizaciones que buscan perfeccionar la excelencia y la equidad, universidades que atienden poblaciones con mayor diversidad cultural y socioeconómica recientemente han incorporado programas que responden a la demanda que apunta cada vez más a los derechos humanos. Al debate en temas de selección y evaluación, nuevas tecnologías y estilos de adecuación, se le suman políticas y prácticas de inclusión que resultan fundamentales. El foco de atención son grupos minoritarios con falta de oportunidades, cuya realidad constituye desventajas educativas y socioculturales por las que no logran ingresar, grupos en los que también se distribuye el talento humano en su amplia gama de matices. Así, se propuso indagar estrategias novedosas de inclusión, fundamentadas en la ética de la equidad y la justicia. Se realizó por medio de un enfoque exploratorio, como estudio de casos. Se partió de un análisis bibliográfico y documental para la formulación de un marco general, esencial en la identificación de los casos, se incorporaron entrevistas abiertas y en profundidad a expertos, además de la observación y la participación en el campo de trabajo. En casos latinoamericanos estudiados: Chile y Argentina con respecto a Costa Rica, además de China, se reportan estrategias innovadoras y su posible incorporación a los procesos de la Institución con posibilidades de impacto transformador en la sociedad.

Palabras clave: inclusión educativa, modelos de admisión, multiculturalismo, educación superior, Costa Rica.

Abstract: This scientific paper presents one research that bears the same name. It was done under the University of Costa Rica Scholastic Aptitude Test Program. While college admission models in the international context have been kept since their origins with updates that try to improve excellence and equity, Universities that serve populations with greater cultural and socioeconomic diversity, have recently incorporated programs that respond to the demand points each again human rights. The debate on issues of selecting and evaluating, new technologies and styles of adequacy, has to include several policies and practices that are fundamental. The focus of attention are the minority groups with lack of opportunities, whose reality is constituted by educational and socio-cultural disadvantages and those aspects influence the enrollment in ES, and in this groups' talent is distributed a wide range of shades. So, it was proposed to look for novel strategies of inclusion, based on the ethics of fairness and justice. The research was performed by an exploratory approach, with case studies. It started with a literature and documentary review for the formulation of a general framework, essential for identification of the cases; open and in-depth expert interviews are incorporated, in addition to field observation and participation. Case studies in Latin America: Chile and Argentina in comparison to Costa Rica, as well as China, report innovative strategies and their possible incorporation into the processes of this institution with potential transformative impact in society.

Keywords: educational inclusion, admission requirements, multiculturalism, higher education, Costa Rica

¹ Profesora-Investigadora Catedrática, Escuela de Psicología e Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad de Costa Rica. Doctora en Educación del Programa Latinoamericano de la misma universidad, con Pasantía de Investigación en Lynn University, Florida-EUA. Licenciada en Psicología. PREALC le otorgó distinción FIE 2004; asimismo, CONICIT-C.R. 1995-97. Con muchas e importantes publicaciones y participaciones nacionales e internacionales <http://iip.ucr.ac.cr/?q=node/51#overlay-context>.

Dirección electrónica: aida.mainieri@ucr.ac.cr

Artículo recibido: 2 de octubre, 2016

Enviado a corrección: 3 de mayo, 2017

Aprobado: 3 de julio, 2017

1. Introducción

Si bien, los modelos de admisión universitaria en el contexto internacional se mantienen desde sus orígenes, las universidades que atienden poblaciones con mayor diversidad cultural y socioeconómica han ido incorporando programas para responder a la fuerte demanda de una comunidad nacional e internacional que apunta cada vez más a una educación con responsabilidad social: la democratización de la enseñanza, los derechos humanos y a la ética de la equidad. Al debate en temas de selección, se le integran políticas y prácticas de inclusión que resultan fundamentales, esto además de la diversificación en los planes de estudio, con lo que esta fuerte polémica se ha hecho más llevadera.

Las nuevas políticas y prácticas responden, además, a un nuevo modelo de universidad en el que la diversidad en todos los campos se constituye en un elemento principal en el accionar de la calidad académica (Rama, 2013) además de la social.

Por lo tanto, la intención de explorar estrategias innovadoras utilizadas en diferentes modelos de admisión a la ES y la validez en pruebas y/o requisitos implícitos en la selección de los aspirantes de nuevo ingreso, esto teniendo presentes los ideales de equidad y excelencia académica que se propone la Universidad de Costa Rica (UCR), ha conllevado a profundizar en un marco de referencia teórico metodológico para el abordaje de modelos de admisión vigentes y nuevos avances, en una modalidad de estudio de casos.

El foco de atención son grupos minoritarios (originarios o indígenas) con falta de oportunidades, cuya realidad les implica deficiencias educativas, culturales y/o socioeconómicas, entre muchas carencias, que se encuentran en contextos de vulnerabilidad psicosocial, ruralidad y pobreza, y entre los que también se distribuye el talento humano en su amplia gama de matices.

Luego de un abordaje general sobre los modelos de admisión vigentes más relevantes del mundo occidental, se consideran como circunstancias comparables más cercanas a la nuestra, las de otros países latinoamericanos. Esto, al identificar innovaciones de interés y estrategias concretas en casos específicos (Mato, 2008) que permiten analizar ventajas y desventajas en relación con la realidad del modelo UCR (Mora, 2015), el que se encuentra sujeto a cambios recientes en los que emergen fundamentalmente la diversidad cultural y socioeconómica (Ruth De La Asunción, Vicerrectora de Vida Estudiantil, UCR, comunicación personal, 28 febrero, 2016), además del requerimiento de una perspectiva intercultural, que enfrenta el mundo en desarrollo, como nuevos retos de la ES (Rama, 2013).

Los sistemas de admisión no son estáticos. Como sistemas de gobierno, las circunstancias económicas y sociales, y las prioridades del cambio nacional, los sistemas de admisión deben evolucionar para satisfacer las necesidades del sistema de ES y de la economía, así como del contexto social, político y cultural del que forman parte (Matross, 2008). Muchos de los cambios recientes, propuestos en los procesos de admisión universitarios en todo el mundo, se encuentran en países que dependen en gran medida de los exámenes. Los objetivos de las recientes reformas varían ampliamente, desde el aumento de la justicia y la equidad hasta la búsqueda de una mejor satisfacción de las necesidades del mercado laboral.

Efectivamente, se observan modificaciones estructurales en los últimos años, precisamente a partir de inicios del presente siglo XXI y se logran identificar experiencias dedicadas a atender necesidades y demandas de poblaciones especiales (Echeverría, 2002; Herrera, 2008; Mainieri, 2011), y de esos grupos de interés social (Mato, 2008) que, efectivamente, ejemplifican opciones reales de atención como formas de acceso exitosas que refieren importantes cambios institucionales con posible impacto en la sociedad.

Se puede decir que el estudio tiene como meta principal brindar algunos elementos que permitan avanzar en la valoración de la diversidad sociocultural y económica y el desarrollo de formas de inclusión a la Institución, socialmente armoniosa y académicamente provechosa, acordes al nuevo modelo de universidad y que respondan a los principios de excelencia y equidad. Así, se tiene como “norte” presentar estrategias innovadoras vigentes que sirvan de referente para ubicar la admisión a la UCR en la vanguardia del cambio y en una mejor atención de nuestra realidad y visión de futuro.

2. Referentes teóricos conceptuales

2.1 La equidad en los procesos de admisión

Muchas son las inquietudes y retos que se afrontan ante la gran demanda de ES, particularmente en la UCR, por parte de una población que se caracteriza por la diversidad socioeconómica, en una macrotendencia, pero sobre todo, en un país en el que la brecha social es cada vez más pronunciada. Las sociedades latinoamericanas son consideradas las más desiguales del mundo, en ellas la distribución de la renta es inequitativa, se evidencia una gran brecha social entre los más pobres y los más ricos. Son sociedades en las que etnia, pobreza y desigualdad educativa están asociadas. Por ello, la inclusión o exclusión en

las universidades remite, necesariamente, a las condiciones estructurales en las cuales se desarrollan los sistemas de ES. (Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, 2005).

Estos retos se tornan altamente complejos cuando, por un lado, se entiende la ES como una herramienta que favorece la movilidad social, que en muchísimos casos resuelve difíciles situaciones socioeconómicas particulares en la sociedad, pero por otro, resulta apremiante la necesidad de prevenir altas tasas de deserción estudiantil seleccionando a los y las candidatas más aptas lo que en última instancia, va en detrimento del bienestar general de esa misma sociedad, de la calidad de la educación que se brinda, el aprovechamiento de la inversión nacional y la laboriosa tarea de la Institución, todo lo que conlleva a definir una fórmula cada vez más idónea de apertura y accesibilidad.

A primera vista, el tema de la equidad en los procesos de admisión puede parecer bastante simple. Se puede argumentar que un proceso de admisión equitativo es aquel que trata a los solicitantes por igual, todos los candidatos están obligados a cumplir las mismas normas y los que obtienen los mejores resultados son admitidos. Sin embargo, desde el punto de vista de la ética, la equidad es una cuestión mucho más compleja.

En primer lugar, basándose en las tradicionales pruebas de ingreso, todos los puntajes de los solicitantes están siendo comparados con el mismo criterio, sin embargo, el contenido de los exámenes puede estar sesgado en contra de ciertos grupos, por ejemplo, si se hace uso de conocimientos o experiencias a los que una cultura o grupos específicos de ella no han tenido acceso (Freedle, 2003, citado por Matross, 2008), o con criterios subjetivos que no se comparten en la intersubjetividad de examinadores y grupos de examinados. De esta forma, realizar evaluaciones basadas solamente en las calificaciones de los exámenes no proporciona una comparación equitativa de los méritos reales de los solicitantes. Por lo tanto, puede argumentarse que los procesos de admisión que tengan en cuenta solo los resultados de los exámenes, aunque tal vez sean relativamente objetivos, no son en realidad equitativos.

Por otra parte, además de la parcialidad en el contenido de las preguntas de los exámenes, estos mismos pueden estar sesgados en contra de ciertos segmentos de la población que no tienen acceso a los recursos necesarios para prepararse adecuadamente para estas pruebas. Los y las estudiantes que asisten a escuelas secundarias de menor calidad tienen menos probabilidades de éxito que los que asisten a las de mayor calidad, esto sin mencionar importantes variables familiares y contextuales. En los países donde se

cuenta con un gran desarrollo para la preparación para la prueba, el estudiantado que no puede pagar costosas clases y tutorías tiene potencialmente una desventaja considerable.

Así las cosas, el papel de la ES en la promoción de la equidad social también debe ser considerado. Dado que los estudiantes de grupos minoritarios y los que están en el extremo inferior de la clase económica son menos propensos que sus pares de grupos mayoritarios a tener acceso a la alta calidad de preparación durante la escuela secundaria, estas minorías pueden tener que esforzarse más y aun así no ser tan exitosas académicamente. De esta forma, muchos de los sistemas de admisión en todo el mundo consideran los factores sociodemográficos con el fin de abordar la cuestión multifacética de la equidad; asimismo, se tiene en cuenta que el acceso válido es el exitoso (Matos, 2008).

Cabe destacar como ejemplo, la experiencia pionera de países donde se ha promovido activamente la ampliación del acceso a la ES, como por ejemplo la U. de Ciudad del Cabo, Sudáfrica. Un grupo de investigadores decide crear un programa de admisión alternativo para estudiantes con desventajas educativas (Cliff y Montero, 2010), parten de la premisa de que los estudiantes de contextos educativos con pocos recursos no pueden considerarse, en términos de preparación, en el mismo nivel que aquellos que provienen de contextos con recursos adecuados. Se trata de una población que no ha tenido contacto con el mundo académico y que muchas veces ni siquiera visualiza el ingreso a la universidad como una posibilidad en su futuro. Esto con una propuesta que busca conciliar las dimensiones de excelencia y equidad, lo cual enfrenta de manera científica la problemática.

Ya lo señalaba Robert Sternberg (2012), hoy en día una población mucho más amplia de estudiantes toma los exámenes estandarizados, y gran parte de la variación en su rendimiento ya no se aprecia como diferentes niveles de habilidad, sino que se considera que gran parte de la variación refleja niveles diferentes de oportunidad. “Esto no es justo en una sociedad que está cada vez más polarizada socioeconómicamente” (párr. 18). Los Proyectos desarrollados por Sternberg: Rainbow en la Univ. de Yale (privada) en New Haven Connecticut, el de Colocación Avanzada para el ETS, el Caleidoscopio en la Universidad de Tufts en Boston y el Proyecto Panorama del 2010 de la Universidad Estatal de Oklahoma, además de sus colaboraciones con la Universidad de Heidelberg Alemania, reconocen una nueva dirección en la evaluación para la admisión, donde ya no basta con la identificación de la inteligencia analítica, propia de la aptitud académica, sino que la aptitud creativa y también la práctica, además de las habilidades de liderazgo, toman posiciones igualmente

preferenciales, y es precisamente en ellas en las que se desvanecen las diferencias culturales y étnicas (Sternberg, 2012).

En términos generales, se observa (Matross, 2008) que los criterios de selección que juegan un importante papel en los procesos de selección–admisión, ponderados con mayor o menor magnitud en las diferentes instituciones de ES alrededor del mundo, son: los exámenes de salida de secundaria, exámenes de ingreso a la ES, pruebas de aptitud estandarizadas, variables sociodemográficas y el desempeño académico en secundaria. A esto podríamos incorporar, los análisis de contenido en entrevistas y ensayos en los que se consideran aspectos vocacionales, motivacionales, creatividad y pragmatismo, y hasta religiosos, entre otros (Rigol, 2003), (Juan Aponte, Vice-presidente del College Board para Puerto Rico y América Latina, comunicación personal, 4 de junio, 2013). Sin embargo, la forma como estratégicamente se integran estas variables en los procesos y su fundamento, resulta de gran interés, así como la incorporación de nuevas formas de ajuste.

Es después de hacer un largo recorrido por los diferentes modelos de selección de estudiantes en la ES en el mundo (lo que se trata en otro artículo), que nos referiremos en el presente a las estrategias de inclusión observadas.

2.2 La diversidad en la gestión universitaria en el paradigma de la complejidad

Según Claudio Rama (2013), la diversidad y la equidad se constituyen en componentes estructurales en el nuevo modelo de universidad como ejes determinantes de la gestión y mecanismos de construcción de la calidad, “la efectiva realización del capital humano para su transformación en capital intelectual, requiere de un capital social” (Rama, 2013, p. 189) y es éste “capital humano” en interacción con el “capital estructural” u organizacional, que se articula en una amplia gama de competencias lo que gestiona dicha transformación.

Ante la alta diversidad de misiones y objetivos que enfrenta la ES, este autor establece niveles de formación profesional como capital individual y de construcción de ciudadanía y desarrollo como capital social. Así plantea el nuevo modelo universitario enfocado en la gestión de la diversidad en diferentes planos y en el marco de lógicas sistémicas. Una diversidad que está en la base de la calidad por cuanto “está asociada a diversidad de enfoques, de experiencias, de pedagogías, de paradigmas que permiten comparar y cotejar perspectivas distintas” (Rama, 2013, p. 191). La creación de nuevos saberes se da como producto de esos contrastes, pluralidad de enfoques y nuevas visiones que gestan mayor

cantidad de competencias, y por lo tanto mayor capacidad de respuesta a la incertidumbre del trabajo profesional.

Según Rama (2013) la gestión de la diversidad es también la de la atención diferenciada hacia el estudiantado, y ésta, “obliga a políticas de compensación y proactividad que promuevan la inclusión social y un perfil estudiantil diverso y plural. La inclusión no tiene un rol social meramente, sino que en lo académico contribuye a la calidad” (2013, p. 192), esto permite acercarse a distintos enfoques y perspectivas; la multiculturalidad se constituye en objeto de la política y gestión tanto en el plano académico como social. Así surge una reformulación de la práctica educativa para responder a la diversidad cultural de la sociedad, “visualizando que la convivencia, la mutua aceptación de culturas en contacto es requisito para una mejor restructuración del tejido social y una mayor creación de capital social pero también de una mayor calidad” (p. 192).

Todo ello conlleva a concebir lo diverso en los docentes y estudiantes, la importancia de la movilidad en términos de intercambios e interacciones con otras instituciones y centros de trabajo, a promocionar posibilidades de beneficiarse de nuevos abordajes, enfoques y visiones.

2.3 La justicia como equidad

De acuerdo con uno de los filósofos contemporáneos más destacados en el tema de la justicia, John Rawls (1975), el concepto de equidad proviene del latín *aequitas* (*aequitatis* ‘igualdad’ derivado de *aequus* ‘igual’), lo que refiere igualdad de ánimo, en el sentido de “otorgar a cada sujeto lo que merece en función de sus méritos o condiciones”, como una “cualidad que consiste en no favorecer en el trato a una persona perjudicando a otra”. El concepto se utiliza para referir nociones de justicia e “igualdad” social con valoración de la individualidad, lo que representa un equilibrio en relación con los aportes que realiza cada miembro de la sociedad, tanto en la distribución de bienes como en la repartición de cargas o deberes. Esto marca una tendencia a juzgar con imparcialidad y a hacer uso de la razón.

Este autor trata precisamente el tema de la justicia como equidad y el de la justicia social aplicada a las instituciones, pensada para una sociedad democrática y entendida como “un sistema equitativo de cooperación social entre ciudadanos concebidos como libres e iguales” (Rawls, 1975, p. 69) y refiere una concepción política de la justicia, no una conceptualización general. Esta hace de la estructura básica de la sociedad su principal

objeto de justicia política, de modo que trata de articular valores significativos para las instituciones políticas y sociales.

Una sociedad es una asociación, más o menos autosuficiente, de personas que reconocen ciertas reglas de conducta como obligatorias en sus relaciones y que actúan, en su mayoría, de acuerdo con ellas. Esto hace necesario determinar principios de justicia, que se caractericen por proporcionar un modo de asignar derechos y deberes básicos en las instituciones para que definan la distribución apropiada de los beneficios y las cargas de la cooperación social. Así, se aplica en tres diferentes niveles: la justicia global o principios que se aplican al derecho internacional; la justicia doméstica que se aplica, por una parte, a la estructura básica de la sociedad y su ordenamiento, y por otra, a los principios de justicia que deben asumir directamente las asociaciones e instituciones de esa estructura, a los que podemos llamar de justicia local y que son los que nos atañen directamente.

Asimismo, encontramos que las teorías de la justicia podrían aplicarse en dos sentidos, hay concepciones de la justicia que parten de la formación de una nueva organización social, es decir:

Responden a la pregunta acerca de cuál es un modelo social justo y olvidan que ya existe un modelo social que en la mayor parte de los casos es verdaderamente injusto, por lo que la mejor aplicación que se hace de la teoría se aboca precisamente a confrontar la injusticia. (Mario Solís, profesor de Teoría de la Justicia, UCR, comunicación personal, 24 de junio, 2015)

Para precisar la idea de oportunidad equitativa, Rawls (1975) afirma:

Suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición de hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen, la clase en la que han nacido y crecido hasta la edad de la razón. En todas las partes de la sociedad debe de haber aproximadamente las mismas perspectivas de cultura y logro para los que están similarmente motivados y dotados. (1975, p. 74)

Así es como entramos en el problema de la justicia distributiva y de “identificar un principio distributivo adecuado para la estructura básica, con todas sus desigualdades económicas y sociales en las perspectivas de vida” (Rawls, 1975, p. 72), así como, quienes son los menos aventajados y cómo podemos identificarlos, esto en términos de accesibilidad

a los bienes primarios, definidos como lo que las personas necesitan como ciudadanos. Para responder a ello se encuentran dos principios de justicia sociopolítica de los más discutidos en la teoría, el de la libertad y el de la diferencia:

- “Cada persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema similar de libertades para todos que implica igualdad de oportunidades” (Rawls, 1975, p. 73).
- “las desigualdades socioeconómicas deben estar vinculadas a cargos y posiciones abiertos a todos en condiciones de igualdad equitativa de oportunidades [...] y redundar en un mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad (el principio de la diferencia)” (Rawls, 1975, p. 73).

Lo que cobra gran sentido en el experimento que el propone, el de la posición original y el velo de la ignorancia, en el que se propone una dinámica en la que cada individuo tiene una vivencia de haber nacido en cualquier posición y estrato social.

El principio de la diferencia es económico y refiere una proporcionalidad, es como considerar la validez de una acción compensatoria, en la que cada vez que alguien se beneficia se benefician todos los demás; esto implantado en las normas que rigen nuestra interacción y que conlleva a una concepción de que una sociedad justa no puede ser excluyente (Mario Solís, profesor de Teoría de la Justicia, UCR, comunicación personal, 24 de junio, 2015).

En la sociedad del conocimiento, la universidad pública se encuentra comprometida éticamente a propiciar un aprovechamiento compartido del saber, precisamente porque esa distribución representa un bien, un derecho y una libertad para todos (Luque, 2008). En ese sentido, los procesos de inequidad social, que se dan en el acceso no democrático a la educación, coartan el derecho de los menos privilegiados a la ES y consecuentemente a puestos de trabajo que hacen posible la movilidad social.

Las minorías étnicas y los grupos originarios han sido grupos sociales históricamente afectados por las condiciones desiguales de la región. Las dificultades para acceder al sistema educativo de modo equitativo se relacionan con una mayor incidencia de la pobreza, la distancia de las escuelas, la calidad de los centros educativos a los que tienen acceso, la pertinencia de los currículos y la discriminación, lo que contribuye a reducir sus oportunidades educativas. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Cepal, 2012, p. 71).

Es precisamente el “principio de diferencia” como un principio de justicia distributiva en sentido estricto, el que “está subordinado tanto al primer principio de justicia (que garantiza las libertades básicas iguales) como el principio de igualdad equitativa de oportunidades” (Rawls, 1975, p. 73), los que están implícitos en nuestro objeto de estudio.

2.4 La ES como herramienta para favorecer la movilidad social

Al observar una situación que resulta trascendental en el ámbito latinoamericano donde las diferencias en la distribución de la riqueza resultan alarmantes (Juarros, 2006), cobran gran valor los estudios que muestran evidencias del poder movilizador que ejerce la ES en la escala social (San Martín, en Juarros 2006). A estos se suman, precisamente, propuestas de inclusión de poblaciones de estudiantes menos favorecidos con requerimientos importantes de superar situaciones de desventaja social-educacional para accesar a las necesidades más básicas, así como a la dignidad y a los derechos laborales y humanos. Por otra parte, también hay evidencias de las condiciones necesarias para el logro de dicha superación y su factibilidad que son precisamente considerados en las experiencias estudiadas.

De acuerdo con Juarros (2006), en relación con las políticas de admisión y desde el punto de vista de la equidad, se señala que los beneficiarios de la ES se sitúan en los grupos de ingresos medios y altos, lo que incluye sistemas con un modelo de ingreso libre y gratuito, esto pese a los esfuerzos que se realizan por brindar sistemas de ayuda económica para los estudiantes de bajos recursos. Ante este panorama, Juarros (2006) destaca la necesidad de que los criterios de admisión tomen en consideración las diversas dimensiones cualitativas, tanto las necesidades sociales regionales, como las diferencias de origen de los estudiantes, en pro de favorecer la equidad social. De lo contrario, se considera que las restricciones en el acceso estarían intensificando las desigualdades sociales.

Estos autores plantean la necesidad de atender la problemática del acceso y permanencia en los estudios universitarios, mediante políticas y criterios de admisión inclusivos para toda la población estudiantil. Todo ello en pro de que el acceso funcione como una herramienta de equidad, disminución de la desigualdad y promueva la movilidad social.

2.5 Los Programas de Acción Afirmativa

La acción afirmativa, tal como la conocemos, nace en los Estados Unidos cerca del año 1961, aun cuando desde 1935 ya se reclamaba la obligación del gobierno de subsanar

la discriminación en el campo laboral. Esta puede ser entendida como mecanismos estructurados para asegurar la igualdad de oportunidades en el empleo y que posteriormente se extendieron a la ES, la que incide directamente en una posible y/o mejor inserción en el trabajo y está directamente vinculada a los procesos de movilidad social, ya que ello incide directamente en la rentabilidad individual del beneficiario.

Esta se da en programas como por ej., los de becas, cuotas para la reserva de puestos de trabajo o de ingreso a la universidad, que tienen por objeto corregir áreas de subutilización de los grupos minoritarios y/o protegidos por la ley. Según Crosby, Iyer, Clayton y Downing (2003), la Acción Afirmativa está constituida por los esfuerzos voluntarios u obligatorios adoptados por los actores sociales para promover la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y el empleo para con todas las personas, sin discriminación de raza, etnia, religión género u origen.

En Latinoamérica, cerca de los años 1990-1991 inician las leyes de igualdad de la mujer, en políticas de cuotas en Argentina y Costa Rica; posteriormente se observa la acción afirmativa en el sentido de la modificación de pruebas de admisión universitaria en aproximación a la neutralidad cultural con el objeto de equiparar oportunidades entre grupos que presentan diferencias significativas en el acceso, así como los propedéuticos y/o preuniversitarios que se ofrecen en Argentina y Chile que procuran instrumentar mejor a estudiantes que provienen de zonas vulnerables de la sociedad (Núñez, 2009). A partir del 2009, surge en Chile una Red de Universidades con Propedéutico que ha ido en aumento progresivo. Así, en el 2007 comenzó en la Universidad de Santiago, USACH, y posteriormente se adscribieron cinco universidades más: Universidad Católica Silva Henríquez, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana y Universidad Católica del Norte.

Esta red de Propedéuticos fue patrocinada en gran parte por la Unesco, que ha sido pionera en impulsar el acceso inclusivo a la universidad, lo que muestra una clara apertura en el acceso basado en “el principio de que los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, que la educación es una herramienta de movilidad social, que las notas de educación media son un buen predictor de rendimiento académico y que la PSU replica las condiciones de inequidad y exclusión social de la sociedad” (Educación 2020, s.f., párr. 6). El objetivo primordial de este proyecto busca propiciar la inserción de estudiantes talentosos procedentes de contextos vulnerables a los que se les ofrecen cursos de nivelación, en los que recuperan deficiencias educativas y socioculturales que se dan en los sectores

educativos de procedencia, para hacer posible su ingreso, permanencia y culminación exitosa de los estudios superiores y, consecuentemente su inserción laboral. Algunos de estos programas se inician desde el tercer o cuarto año de enseñanza media y otros acompañan a estos estudiantes en los primeros años y/o durante los estudios universitarios.

Cada año más universidades se suman a iniciativas para hacer más inclusivo el acceso a la ES, ya sea a través de cupos especiales, convenios o propedéuticos buscan dar oportunidades a jóvenes talentosos que estudian en contextos vulnerables o que no han podido acceder a una educación de calidad. Teniendo en cuenta los niveles de rendimiento académico, por medio de sus récords de calificaciones y basado en investigaciones que muestran que estos estudiantes poseen habilidades y hábitos de estudio que les permiten enfrentar exitosamente el desafío de estudiar en la universidad, es que se les ofrece esta oportunidad.

Algunas experiencias e investigaciones han mostrado que la sola oportunidad de ingresar a la ES, sin acompañamiento de ningún tipo, ha resultado negativo para el desempeño y la estabilidad emocional de los y las estudiantes, de modo que ya los resultados muestran líneas a seguir ya comprobadas (Fischer, y Massey, 2007; Unzueta, Lowery, y Knowles, 2008). Los programas propedéuticos deben ser integrales y darse a dos niveles fundamentales: equidad en el ingreso mediante sistemas alternativos que benefician a estudiantes de bajo nivel socioeconómico, y buen rendimiento académico y equidad en la permanencia, por medio de la preparación y nivelación necesarias para disminuir el fracaso académico (Bosque, 2011). En ellos se pretende acercar a los estudiantes a la cultura académica, a interpretar y a adaptarse a los rituales, valores y estilos de lenguaje y de conducta propios del ambiente universitario específico.

3. Metodología

El estudio se da con el objeto de explorar nuevas estrategias utilizadas en diferentes modelos de admisión a la ES para seleccionar a los aspirantes de nuevo ingreso, de cara a los nuevos retos y de acuerdo con las dimensiones de excelencia y equidad, y donde se señala como un reto fundamental para Latinoamérica, la diversidad cultural y socioeconómica de la población estudiantil.

Se trata de un estudio que se realiza desde un enfoque cualitativo y hermenéutico, exploratorio y descriptivo, de ciencia aplicada, con una metodología de estudio de casos, muy pertinente dado que se indaga un fenómeno sin límites claros y desde nuestro contexto

real (Gray, 2004). Se parte de un análisis bibliográfico y documental, utilizando a la vez fuentes documentales de internet para la formulación de un marco general y la selección y estudio de los casos. En ellos se abordan estrategias innovadoras de experiencias inclusivas en la ES, en el marco de una educación con responsabilidad social y enfocada en la excelencia académica y la equidad. Se incorporan importantes visitas al campo y entrevistas abiertas y en profundidad a expertos y/o autoridades, además de observación y participación en el campo de trabajo.

Se identificaron casos de interés que abordan el problema con estrategias concretas, experiencias de nuevos proyectos o programas específicos desarrollados desde las dimensiones de excelencia y equidad. De esta manera, se inicia el estudio de una explicación nomotética que enfoca “una clase de situaciones” (Babbie, 2000, p. 21) que logra ser representada por dichas experiencias que se dan en esos casos.

En los casos elegidos, se observan estrategias innovadoras de afrontamiento al señalamiento de nuevos retos en la promoción de la inclusión de grupos con desventajas educativas que no logran acceder a la ES por la vía regular de ingreso, lo que constituye la categoría principal para el análisis. Más que contrastar lo obtenido, y por tener los casos esta particularidad en común, nos abocamos a desarrollar un marco descriptivo, esto según los objetivos, y tal como lo señala Gray (2004) desde la teoría de la metodología de estudio de casos. Se observan similitudes en términos de pretender lograr la equidad sin prescindir de la excelencia académica, segunda categoría fundamental de este estudio, en las experiencias de inclusión que se anotan en el gráfico 1, a continuación, y a las que se refieren estos resultados.

3.1 Análisis de la evidencia

Entre las técnicas de análisis empleadas se pueden citar la confrontación de métodos y de fuentes, con yuxtaposición y comparación. Los datos obtenidos mediante observación y entrevistas detectan la versión subjetiva de la situación, la que será comparada con los documentos y datos oficiales de las instituciones y sus procesos de admisión y selección.

Los casos a profundizar fueron seleccionados por dos factores: se escogieron dos países latinoamericanos Chile y Argentina, por ser dos de los catalogados por la CEPAL 2005, como los más próximos a lograr las metas trazadas que los mismos países han acordado en distintos foros, acuerdos y declaraciones internacionales y por haber formado

parte del estudio de la Unesco (Mato, 2008) en el que se identificaron experiencias concretas a explorar.

El estudio patrocinado por la Unesco (Mato, 2008), “*Diversidad Cultural e Interculturalidad en ES en AL*”, resalta la importancia de la inclusión social y el papel que la ES juega en la construcción de sociedades más equitativas, armónicas y creativas. En él, se identificaron aproximadamente cincuenta experiencias de inclusión en la región Latinoamérica y el Caribe, en las que se propusieron trabajar con poblaciones objeto de discriminación racial, diferencias lingüísticas, con situaciones económicas desventajosas, provenientes de zonas geográficamente aisladas o dispersas, [relativamente “invisibles” por formar parte de poblaciones urbanas social o culturalmente complejas que con frecuencia son conceptualmente homogeneizadas como “pobres”] (Mato, 2008, p. 16). Entre ellas, encontramos algunos programas orientados a la “inclusión de individuos”; uno de ellos se constituye en un referente importante para el objeto de este estudio, el Programa “*Pathways to Higher Education*” en su versión chilena, “*el Proyecto Rüpü*”.

En los casos de Chile y Argentina se hizo posible realizar una Visita Académica a la Universidad de la Frontera en Temuco-Chile, así como retomar una visita ya realizada a un Centro de Admisión de la Universidad de Quilmes en Argentina. Otro caso estudiado es el de China, en un programa que responde a las categorías de análisis. En nuestro caso, UCR, se encuentran experiencias recientes en el programa “*Más Equidad*”, el que actualmente consta de tres proyectos: Admisión Diferida, Habilidades para la Vida y Tutorías Indígenas de los cuales solamente se encuentran comunicaciones desde las mismas autoridades responsables.

En la figura 1, a continuación, los globos representan la diferente intensidad con que fueron estudiados los casos, de acuerdo con las experiencias encontradas, material disponible y el objeto de comparabilidad con el modelo UCR, los que se presentan ampliamente y con todo detalle en el informe respectivo (Mainieri, 2015). No obstante, para efectos de este artículo, se presentan los cuatro casos en el mismo orden de relevancia y dada la rigurosidad con que se tratan se logra una conceptualización clara de cada uno de ellos desde las categorías de análisis.

Figura 1: Experiencias de Inclusión Estudiadas en el marco de los cuatro casos



Fuente: Mainieri, 2015, p. 66.

4. Resultados: Estudio de Casos y Estrategias de Inclusión

4.1 Primer Caso, Chile

En Chile, al Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (Demre) de la Universidad de Chile, es al que le corresponde ejecutar los procesos de selección de estudiantes para la ES, en la que se integra un Consorcio de Universidades en todo el país.

En el 2002, la PAA fue sustituida por las Pruebas de Selección Universitaria (PSU); no obstante, continuaron siendo definidas como un test que evalúa la capacidad de razonamiento sobre la base de contenidos mínimos obligatorios del Plan de Formación General (Demre, 2012). Los procesos intelectuales evaluados se definen a partir de la taxonomía de Bloom (Tristán y Molgado, 2006) y contempla operaciones como recuerdo de información, comprensión y análisis de datos, aplicación de conocimientos y análisis, síntesis y evaluación de conceptos; procesos que se operacionalizan en ítems de selección única, con cinco opciones de respuesta (Brizuela, Pérez, Rojas, y Jiménez, 2013). La PSU es utilizada desde el 2003 y consta de cuatro instrumentos independientes: dos pruebas obligatorias, una de Lenguaje y Comunicación y otra de Matemática; además de dos pruebas electivas, una de Historia y Ciencias Sociales y otra de Ciencias; esto como un módulo común y módulos optativos de Biología, Física y Química.

La Universidad de Chile, específicamente, ha incursionado en Programas de Admisión Compensatorios, acompañados de Programas de Acción Afirmativa al estilo de becas, como lo es el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (Sipee). En los últimos años se implementó este sistema, dirigido a estudiantes de colegios municipales que, pese a tener un

buen rendimiento académico, no alcanzan el puntaje necesario para ingresar de la manera tradicional a la institución. Para postular deben acreditar la situación socioeconómica.

Buscamos a los talentos jóvenes de nuestro país, para sumarse a una experiencia de formación profesional integral, con una educación pública de calidad que estimule su desarrollo y sus capacidades para convivir, dialogar y ser efectivos en contextos de diversidad. Queremos formarlos en la excelencia académica y como actores relevantes de la sociedad. (Sipee, s.f., párr. 1)

4.1.1 Universidad Católica de Chile (UCCh), Programa “Talento e Inclusión”

La UCCh, ubicada en Santiago de Chile y con Sedes en todo el país, en su misión y con una perspectiva para la construcción de un proyecto educativo amplio y diverso ha creado un conjunto de iniciativas de inclusión, para promover el acceso y graduación de todo el cuerpo estudiantil talentoso (de toda la gama de talentos) que desea ingresar al enlace <http://talento.uc.cl/>

Este Programa de “Talento+Inclusión” para asegurar el acceso y permanencia ha recurrido a un sistema de admisión especial, que incluye programas de financiamiento, nivelación y acompañamiento académico. Contempla vacantes especiales para estudiantes destacados de colegios municipales y subvencionados que se ubican en el 10% superior de su generación, según el ranking de notas y considera además algunas variables complementarias al sistema de admisión regular, tales como liderazgo y compromiso social, resiliencia y motivación por la carrera. Con la experiencia se ha logrado comprobar que el estudiantado con buen rendimiento en la secundaria, proveniente de sectores desfavorecidos y vulnerables, puede obtener resultados satisfactorios en niveles universitarios, esto si cuentan con programas de apoyo.

Así es como la UCCh cuenta con el Propedéutico USACH-Unesco, iniciativa que se ha implementado como alternativa para lograr una mayor equidad educativa y social. Con ello, se amplían las oportunidades de acceso de estudiantes de alto rendimiento, quienes, toda vez que aprovechen esta medida de acción afirmativa logran aumentar su rentabilidad individual y cambiar su posición en la sociedad, con ello hacen efectivo el proceso de movilidad social que incide en un cambio estructural.

El programa está estructurado en dos etapas: el propedéutico, entendido como un proceso de selección que se da en el segundo semestre del cuarto año de enseñanza media, y el Bachillerato en Ciencias y Humanidades, que consiste en una etapa intermedia

antes de la elección de la carrera definitiva, y se brinda la posibilidad de acceder a toda la oferta brindada por la universidad (Bachs y Martínez, 2009) (Bosque, 2011). Al término del primer año estos estudiantes concursan por su carrera en igualdad de condiciones que el resto de aspirantes. Con ello, se

Ha logrado aumentar el capital simbólico de los estudiantes participantes y a la vez ha creado una motivación compartida en las comunidades que han sido partícipes, lo que se ha constituido en una posibilidad real de inclusión social para comunidades en desventaja, según los estudios de evaluación. (Bosque, 2011, p. 12)

Según Arlett Krause y Paula Boero, (directora y profesora-investigadora Universidad de La Frontera-UFRO, respectivamente, comunicación personal, 1° de diciembre, 2014), se premian la responsabilidad y el esfuerzo, dado que deben de haber tenido un buen récord de asistencia al propedéutico y se les da mayor porcentaje en la medida de su participación.

4.1.2 Programa Rüpü de Apoyo Académico a Estudiantes Mapuche del Instituto de Estudios Interculturales e Indígenas de la Universidad de la Frontera, Temuco, Araucanía, Chile

Nace patrocinado por la Fundación Ford, en el Programa Pathways (PP) que tuvo por objeto promover y ampliar las posibilidades de ingreso, permanencia y graduación en la ES de población en situación de desventaja y que estuvo dirigido a grupos marginados social y económicamente, como lo son los/as estudiantes indígenas, de raza negra, provenientes de zonas rurales, mujeres y con necesidades especiales.

En el 2001, la Fundación Ford destinó 50 millones de dólares en una iniciativa global con una duración de 10 años “Pathways to Higher Education” para solventar esfuerzos que transformaran instituciones de ES fuera de los Estados Unidos, con el objeto de que una mayor cantidad de estudiantes “pobres, marginados o excluidos” obtuviera un grado universitario. Este programa incluyó distintos países: México, Brasil, Nicaragua, Chile, Perú, Egipto, Namibia, India, China, Vietnam, Philipinas, Indonesia y Rusia y en cada uno tomó su propia forma, esto debido a las diferencias en los contextos de “los marginados” en cada país (José Saiz, profesor y ex-investigador Proyecto Rüpü, UFRO, comunicación personal, 1° de diciembre, 2014).

Según Didou y Remedi “uno de los hechos positivos de todos los Pathways fue el hecho de que, mediante diversas estrategias pedagógicas y didácticas, demostraron la

falsedad entre los supuestos lazos de causalidad establecidos entre el origen étnico y el fracaso escolar” (2009, p. 424).

El Proyecto Rüpü propiamente nace con la iniciativa de evaluar y fortalecer políticas y programas de acción afirmativa para estudiantes Mapuche en la UFRO, se busca elevar las probabilidades de éxito en la formación de pregrado y de continuar estudios de postgrado:

- Fase 1 (2004-2007) Implementación, Seguimiento y Evaluación del Programa.
- Fase 2 (2007-2009) Consolidación, sistematización y transferencia del programa.
- Fase 3 (2009-2012) Consolidando Redes y Generando Espacios Interculturales.

Para ingresar al proyecto, el candidato debe llenar un formulario de identificación que incorpora información necesaria para determinar su ascendencia indígena. Debe declarar si se considera como tal, a qué pueblo pertenece: Alacalufe (Kawashkar), Atacameño, Aymará, Colla. Mapuche, Quechua, Rapa-Nui, Yámana (Yagán), otro; además de definir el nivel de manejo del idioma Mapuzungun. En ocasiones, también la práctica de la religión contribuye a su identificación (José Saiz, profesor y ex-investigador Proyecto Rüpü, UFRO, comunicación personal, 1° de diciembre, 2014).

Adicionalmente, para determinar la ascendencia mapuche se recurre al criterio de origen étnico de los apellidos, confrontado, si así lo declara, con que tenga al menos un apellido mapuche. Según los datos del año 2003, el 13,3% de la población estudiantil (N = 8.373) son de Ascendencia Mapuche Declarada (AMD). Asimismo, se comprueba que casi la totalidad de estudiantes que tienen uno o más apellidos mapuches presenta AMD (89.2%) y casi la totalidad de quienes carecen de ellos no presentan AMD (94.9%), lo que revela una alta convergencia.

Se recurre así a dos definiciones de minorías una objetiva y otra subjetiva. La objetiva rige según la definición de la ONU, las minorías refieren grupos numéricamente inferiores, con una posición socioeconómica no dominante y características étnicas, religiosas o lingüísticas particulares; en todo caso, los miembros “son menos y mal valorados”, objeto de discriminación, opresión o “inferiorización”. La definición subjetiva es la de auto identificación que se confronta con registros públicos. Las familias de descendencia indígena se encuentran debidamente identificadas por factores de consanguinidad, apellidos, cultura, religión, de lo que se cuenta con registros específicos (al igual que cuentan con registros de los estudiantes con necesidades educativas especiales) (Arlett Krause, directora Escuela de Psicología UFRO, comunicación personal, 1° de diciembre, 2014).

Una característica importante del sistema educativo chileno es que las escuelas se distribuyen por todo el territorio de la Nación, mientras que las secundarias y universitarias solamente en centros urbanos. Por lo tanto, es allí, en todas las regiones del país con cierto margen de población estudiantil de origen indígena, donde se ubican las escuelas primarias interculturales de donde proviene esta población.

Tanto dentro como fuera del ambiente académico con el que se tuvo contacto, en visitas a estos centros universitarios, se manejan versiones acerca del origen indígena y se dice que “están muy mezclados”; se observa que algunos/as presentan rasgos físicos muy marcados de sus ancestros y característicos de grupos originarios, en tanto que en otros/as pasan muy desapercibidos. Asimismo, se manifiesta que cuando llegan a la universidad ya llegan muy occidentalizados, por el paso por la secundaria en los centros urbanos donde se ven obligados a residir y han asimilado mucho la cultura chilena tradicional.

Por lo tanto, se considera que han pasado por procesos de deculturación y aculturación; la primera entendida como la pérdida de rasgos de la propia cultura, y la segunda como un proceso de transmisión en el que se asimilan nuevos rasgos culturales desde una cultura a otra, en este caso de la dominada a la dominante, en una especie de asimilación condicionada por la estructura. En la aculturación así entendida la cultura receptora asimila e incorpora elementos de otra cultura o grupo con el que ha estado en estrecho contacto durante cierto tiempo (Cossio, 2011). De tal manera, las minorías en Chile son consideradas “más heterogéneas de lo que suele suponerse, al igual que las mayorías están cruzadas por género, clase y roles” (Paula Alonqueo, profesora-investigadora UFRO, comunicación personal, 1° de diciembre, 2014). Esta población ha ido en aumento progresivo (15 a 24%) desde el 2004 hasta el 2013, se reparten en todas las carreras en porcentajes que oscilan entre 20 a 28% aproximadamente en primer ingreso.

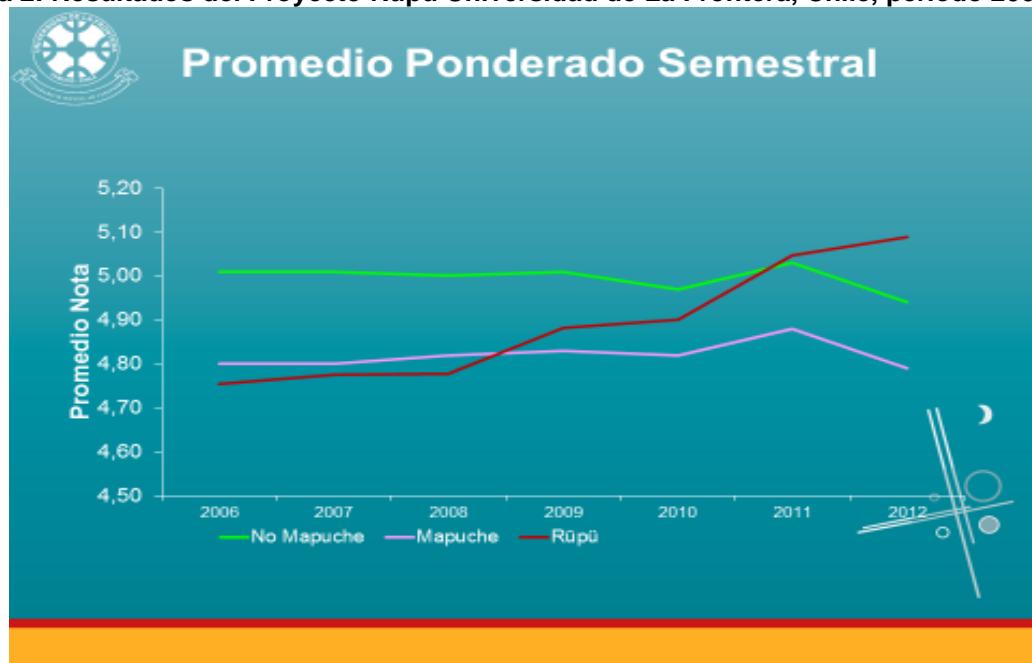
La propuesta complementaria que se realiza está enfocada en el fortalecimiento de competencias específicas, genéricas y socioafectivas, además de la identidad y la cultura en la modalidad de talleres, seminarios, actividades culturales, eventos, proyectos e iniciativas estudiantiles.

Esta propuesta complementaria contempla:

- Cursos electivos de formación general: Mapuzungun, Sociedad y Cultura Mapuche, Mirada al pueblo mapuche a través de documentales, Desigualdades territoriales y pueblo mapuche y Telar, además de Cosmovisión indígena.

- Talleres de Competencias genéricas: Herramientas ofimáticas, Excel avanzado, Aprendiendo a hablar en público, Baile entretenido, Yoga y Desarrollo personal
- Talleres de fortalecimiento cultural: Salud y Hierbas Medicinales Mapuche, Artesanías, Teatro Mapuche, Mapuzungun, Derecho de los pueblos indígenas; estos están dirigidas a todos los/as estudiantes de la UFRO
- En una modalidad de tutores de transición universitaria, se encuentra que estudiantes de cursos superiores acompañan a los/as de primer ingreso en el proceso de adaptación a la vida universitaria, brindan apoyo en la gestión de alojamiento, trámites intra e extra universitarios, en áreas críticas de desempeño y gestión de ayudantías. Por lo que lo llaman un “modelo de tutorías de expertos-novatos” (Stephanie Pacheco, ex coordinadora del Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Mapuches, comunicación personal, 2 de diciembre, 2014).

Figura 2: Resultados del Proyecto Rüpü Universidad de La Frontera, Chile, periodo 2006-2012



Fuente: Departamento de Desarrollo Estudiantil, Sistema de Gestión Institucional, Universidad de La Frontera, Chile (s.f., p. 51).

El proyecto se acompaña con opciones de becas y los resultados han sido sumamente alentadores. Como se observa en la figura 2, los estudiantes Mapuche que siguen el Proyecto Rüpü con sus apoyos, superan en rendimiento académico a los otros dos grupos

de estudiantes, tanto al de Mapuche que no se encuentra en el programa como al de No Mapuches o de la “sociedad nacional”.

En la tercera fase del proyecto se propone consolidar redes educativas dirigidas a la población indígena, además de generar espacios interculturales que promueven la equidad, la sensibilidad transcultural, el diálogo intercultural y la atención a la diversidad. Esto por medio de un nuevo proyecto “Programa de Acción Afirmativa para Estudiantes Mapuche”. Así se constituye en un “programa de formación transversal intercultural” en el que se dan cambios integrales de actitudes y valores en toda la población estudiantil.

Según lo explica el Dr. José Saiz, Profesor Titular de Psicología, quien fue investigador del Proyecto Rüpü, este ha arrojado excelentes resultados y hoy en día son las instituciones que los acogieron, las que deben financiar las proyecciones resultantes. Por su importancia se ha constituido en un Programa Académico Institucional, con el Proyecto de Apoyo Académico a Estudiantes Mapuche (PAAEM). Ha presentado logros en Generación de Políticas con acciones y declaraciones institucionales concretas relativas a la población y a la temática indígena y permitió consolidar el Objetivo Institucional de Privilegiar la Calidad e Innovación en la Formación de Pregrado: Requisito para la acreditación.

Uno de los “orgullos” de los gestores del proyecto es el rescate del conocimiento y la ciencia Mapuche que se ha gestado en él, un ejemplo concreto de ello son las técnicas aplicadas en la construcción de las casas y los techos, que precisamente se emplearon para la construcción de la casa que alberga el Proyecto Rüpü y el Instituto de Estudios Interculturales e Indígenas, dirigido por el Dr. Álvaro Bello Maldonado (Comunicación personal, 2 de diciembre, 2014).

4.1.3 Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural (EPOI) del Centro de Estudios Socioculturales (CESC) de la U. Católica de Temuco (UCT), Araucanía

Este estudio fue realizado en el período 1998-2007 por Durán, Berho y Carrasco (2008), a partir de él es que surge la inquietud y se da la visita a la zona para profundizar en este tipo de experiencias. La UCT es una universidad privada y subvencionada, reconocida por el Estado de Chile y fundada en 1959; tiene una estructura interna reformulada a partir de su acreditación en el período 2005-2009.

La EPOI se encarga de diversos programas, con distintas titulaciones que van desde cursos de divulgación hasta magíster, en los que se tratan temáticas referentes a las características socioculturales del pueblo originario mapuche, especialmente a su lenguaje y

sus necesidades como comunidad, en lo que median las relaciones entre este pueblo y la sociedad nacional. Las metodologías empleadas para tal fin impulsan el perfeccionamiento de las perspectivas etnográficas, se caracterizan por la observación externa de acuerdo con los modelos lingüístico-culturales de los involucrados, las técnicas de investigación y acción participativa y el “diálogo de saberes” para el enfoque interétnico e intercultural. Es precisamente a partir del EPOI que se reconstruye la realidad indígena en la zona, y asimismo, procesos de integración productivos en las comunidades.

La filosofía que orienta la experiencia es el reconocimiento de la diversidad cultural como factor interventor en experiencias reorientadoras de la vida social, se pretende despertar interés científico en la diversidad cultural, en sus manifestaciones teórico-epistemológicas y culturales, lo que se hace posible dado el conocimiento antropológico que se ha desarrollado en la región desde los años setenta y que ha tenido eco en muchas otras disciplinas.

El equipo organizador del CESC encontró como principal necesidad para el desarrollo de esta experiencia, la exclusión social del sector de origen mapuche por parte de la sociedad nacional, además de la necesidad de intermediación intercultural para el desarrollo personal y colectivo. Se aborda un pueblo no centralizado y con una relación profunda con la naturaleza, en el que su reciente apertura a la ciudadanía democrática no se ha consolidado integralmente. “Mapunche se refiere a la relación originaria entre un pueblo y un territorio, de cuyo proceso de asentamiento se deriva la auto denominación de éste y la construcción de su filosofía y formas de vida” (Durán, Berho y Carrasco, 2008, p. 192).

Los programas de estudio buscan abordar la temática central, perfeccionar las metodologías para lograr involucrar a los participantes por medio del respeto de su condición sociolingüística, por ejemplo, en la elaboración de informes se priorizó la expresión oral y escrita y el uso de su lengua el Mapuzugun por parte de los estudiantes de origen mapuche (Claudio Pereira, Nexus: grupo de investigación en Interculturalidad, Discurso y Educación, U de Bio Bio, comunicación personal, 27 de noviembre, 2014). Algo interesante de resaltar es que, en estos programas, además del personal docente, participan sabios locales provenientes de los territorios mapuches, lo cual permite un enfoque educativo más integral. El modelo de enseñanza integrada combina la docencia en el aula con la investigación de campo, además de acercamientos observacionales a través de una perspectiva que incorpora el marco epistemológico intercultural.

Los mecanismos y requisitos de ingreso han sido variados de acuerdo con las políticas de extensión académica y la Dirección de Educación Continua. Los requisitos de graduación han sido diferenciados de acuerdo con el programa y titulación, cuatro aspectos: asistencia regular al programa, ejecución de trabajos de observación participante, elaboración de informes parciales y generales y elaboración de tesis en caso del Magíster en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Claudio Pereira, Nexus: grupo de investigación en Interculturalidad, Discurso y Educación, U de Bío Bío, comunicación personal, 27 de noviembre, 2014). Gracias a la activación y sostenimiento de las experiencias educacionales, se ha logrado un impacto en las políticas universitarias tanto generales (del Plan de Desarrollo Institucional) como específicas, principalmente en el campo de la investigación. Se han establecido hitos de desarrollo institucional que radican precisamente en la investigación de las relaciones interétnicas e interculturales en pro del desarrollo regional y el criterio de pertinencia cultural para la evaluación y selección (Durán, et al., 2008, p.192).

El CESC ha contribuido al mejoramiento de la región y del país, ha trabajado sobre temas de ciudadanía intercultural, desarrollo humano, pedagogía intercultural. Toma como base científico-antropológica el elemento de la diversidad cultural, por medio del reconocimiento interétnico e intercultural y de políticas específicas para crear criterios adecuados en investigaciones futuras y forman los propios Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, provenientes tanto de familias indígenas como de la sociedad nacional.

Asimismo, se han tratado ejes temáticos como relaciones interétnicas e interculturales del desarrollo social y cultural, derechos humanos y marginalidad urbana y la reflexividad en la práctica interdisciplinaria contextualizada y se ha dado la oportunidad de interaccionar con instituciones nacionales internacionales, regionales y locales.

En este proceso, se observa la importancia de reconocer el valor del contexto dentro del quehacer universitario, lo que ha despertado el interés de investigadores de Canadá, Estados Unidos, Alemania, Italia, España que se han visto motivados a estudiar las problemáticas del pueblo mapuche y los derechos humanos. Como consecuencia, se han dado programas y financiamientos importantes. Por otro lado, a nivel local, el CESC ha estimulado la perspectiva metodológica intercultural, a través de la prioridad otorgada al conocimiento y perspectiva indígenas en el tratamiento de las relaciones interétnicas e interculturales.

Los profesionales egresados de dichos programas trabajan en instituciones públicas y privadas de la Región de la Araucanía y de los Ríos. Los estudiantes no mapuches

participan como docentes de la Universidad Católica y funcionarios de servicios públicos. En esta misma línea, Durán et. al., manifiestan: “El destino ocupacional de los egresados corresponde a las expectativas iniciales de los programas. En lo que se refiere al diplomado en Salud Intercultural, se destacan quienes logran incorporarse a un programa de Salud Intercultural pionero en el país” (2008, p. 195).

Otros logros importantes cubren objetivos locales, regionales y nacionales: documentar la diversidad cultural de la región, la configuración de la historia y el patrimonio cultural y social, incorporar criterios de pertenencia cultural en la gestión del conocimiento social, cultural y político, sustentar empírica y teóricamente la implementación de un acercamiento de Antropología aplicada para el abordaje de problemáticas de discriminación racial, etnocentrismo sociocultural y pobreza, contribuir a la formación de personal especializado para la indagación y divulgación antropológica al servicio de la superación de problemáticas socioculturales (Durán et. al., 2008, p. 197).

4.2 Segundo Caso: Argentina

A través de los años, el sistema de admisión en las universidades en Argentina ha ido cambiando en respuesta de varios factores, en especial del reflejo del sistema político que se encuentre al mando. Inicialmente, se trató del título de egresado de la educación media y una prueba de ingreso; en el año 1973, bajo un régimen democrático, se instala un sistema de ingreso sin examen de admisión, el llamado “irrestricto”; en 1976, con un régimen militar, el sistema cambió a un examen de admisión y cupo de vacantes; por último, en 1983, al llegar de nuevo la democracia, se regresa al ingreso irrestricto con el fin de fomentar la igualdad/equidad (Ramallo y Sigal, 2010).

Por otra parte, por el carácter autónomo de las universidades y por momentos en que la matrícula presentó altibajos marcados en expansión y reducción, así como problemáticas en selección y distribución, los sistemas de admisión en Argentina se han diversificado mucho, han generado la necesidad de actualizar la información al respecto mediante la descripción y el análisis de cada modelo y de las diferentes ramas disciplinares (básicas, aplicadas, de salud, sociales, y humanas). Ramallo y Sigal (2010) responden a esa necesidad en el trabajo que a continuación se comenta.

Ya en 1999 y con una gran preocupación al respecto, se llevó a cabo, en Argentina, el Seminario Internacional: Sistemas de Admisión a la Universidad, convocado por la Secretaría de Políticas Universitarias. En su participación, Víctor Sigal (1999), (Arquitecto de la U de

Buenos Aires con especialización en Sociología), quien fuera Coordinador General del Programa de Reforma de la Educación Superior Técnica no Universitaria del Ministerio de Cultura y Educación en Argentina, dice: “Es relativamente fácil describir un sistema pero resulta extremadamente difícil [...], describir un ‘no sistema’” (1999, p.150), esto cuando se refiere al sistema de admisión a las universidades en Argentina, lo que luego, como Coordinador del Área de Estudios de ES, del departamento de Investigaciones de la Universidad de Belgrado, trata de descifrar en varios estudios.

Una categorización elaborada por el mismo Sigal, en el año 1995, mostró una predominancia de casos de ingreso irrestricto y sin pre ingreso con cursos de nivelación y apoyo, casos con cursos u exámenes no eliminatorios paralelos al plan de estudios de la carrera, casos con ciclos introductorios o de nivelación; casos de nivelación acompañados de ambientación y casos con pruebas con o sin cupo como se muestra a continuación en la Tabla 1:

Tabla 1
Sistemas de admisión según niveles de intensidad

Sistema de Admisión	Nivel de Intensidad
Examen eliminatorio con cupo	Alta
Examen eliminatorio sin cupo	Media
Examen no eliminatorio	Baja
Directo con o sin instancia de ambientación	Nula

Fuente: Elaborado por Ramallo y Sigal, 2010

Actualmente, las universidades en Argentina pueden definir qué política de ingreso utilizar, lo que determina una gran heterogeneidad en el modelo nacional de admisión. Para clasificar estos sistemas construyeron una tipología basada en un “Índice de intensidad de exigencia en el sistema de ingreso” consistente en grados de dificultad que un aspirante enfrenta durante el ingreso en diferentes variables:

Sistema de admisión, modalidad de cursado y tipo de curso y duración”. De la combinación de las tres variables se obtiene una cuarta, de carácter multidimensional, llamada Índice de Intensidad, “una variable compleja que permite asignar distintos niveles de intensidad a las unidades de análisis (Ramallo y Sigal, 2010, p. 3)

En el caso de este estudio, son 248 carreras universitarias que corresponden a 30 universidades nacionales. La política general en Argentina es la de no realizar pruebas de admisión, lo que se fundamenta en razones éticas y “dogmáticas” que según algunos no favorecen los procesos de selección. No obstante, los aspirantes a las diferentes carreras se “miden” mediante pruebas voluntarias de conocimientos o aptitudes y cuentan con opciones de cursos preliminares y/o complementarios referentes a diferentes ejes lógicos básicos, acordes a las áreas disciplinarias, los que deben aprobar para poder cursar exitosamente las carreras. Todo ello según lo estipulen las instituciones de educación media y superior involucradas.

Sánchez (1999) refiere la existencia de un problema de calidad de la educación y del nivel de formación de las y los estudiantes, el cual que está asociado a los sistemas de acceso a las universidades. El problema de acceso a la universidad es preocupante, refiere este autor, ya que hay sectores universitarios que están convencidos de las bondades y ventajas que posee el actual sistema de ingreso irrestricto, el cual es defendido como un verdadero dogma.

Según Sigal (1999), “el efecto perverso del ingreso irrestricto es que ha eliminado del discurso político la cuestión de la equidad, ya que se considera que, por definición, este problema está resuelto debido a que no existen limitaciones de ingreso a la universidad” (p. 161). No obstante, si se entra a considerar los costos sociales y psicológicos “Se debe tener en cuenta que el actual sistema de ingreso irrestricto tiene víctimas que no aparecen en ningún tipo de registro: los alumnos que desertan” (p. 156). Las grandes ilusiones se derrumban principalmente en carreras con elevada carga de dificultad no anticipada e imprevista, lo que va acompañado de la desilusión cuando se enfrentan elevados costos de oportunidad y tasas de retorno menores a las esperadas. Esto donde, según Sigal, se deja que se expulse el 80% de los casos “ante la mirada indiferente e inmisericordiosa de autoridades, docentes y dirigentes estudiantiles” (1999, p.157), en instituciones que “son como organismos enfermos, que se han adaptado a su propia patología, a un punto tal que ni siquiera generan diagnóstico sobre la naturaleza del mal” (1999, p.157).

4.2.1 Educación multicultural: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján

La experiencia reportada por Gualdieri, Vázquez y Tomé (2008), es la que se viene desarrollando en la Universidad Nacional de Luján, universidad pública cuya sede central

está en la Ciudad de Luján, desde el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen del Departamento de Educación (AEIEA). La AEIEA fue creada formalmente en 1999 para abrir un espacio para pensar y actuar la educación en contextos donde coexisten conflictivamente la escuela tradicional y los pueblos originarios entre otros grupos sociales. Las acciones que se desarrollan se caracterizan por la interacción entre las tres dimensiones de la ES: docencia, investigación y extensión. Depende directamente del departamento de educación, el equipo docente está constituido por miembros del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, y la Universidad asume parcialmente el financiamiento.

Se realizan cursos que promuevan “espacios pensados para iniciar y/o fortalecer un dialogo que parte de la problematización de las realidades heterogéneas, y posibilita construir conocimiento situado y crítico para modificar las prácticas socioeducativas” (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008, p. 93) y se considera la diversidad como inherente al proceso educativo. Desde 2004 se vienen implementando cinco cursos de extensión universitaria: Educación Intercultural I, Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión, Educación Intercultural II, Conocimiento y Diagnóstico de la Diversidad y Educación Intercultural Bilingüe (español e idioma indígena). Estos acompañados de investigaciones que sistematizan el conocimiento acerca de los reales actores de la educación “respondiendo al incipiente desarrollo alcanzado en Argentina [...] de la realidad en que se inserta la llamada “educación intercultural” (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008, p. 94).

El estudiantado que participa en los cursos de extensión es intencionalmente heterogéneo, se asume, de este modo, el desafío social y educativo de aceptar postulantes sin exclusiones de titulación académica, puesto que se pretende participar a personas que no han contado con la posibilidad de formarse académicamente. Han participado 380 personas, de las cuales un 45% se autoidentifican como miembros de pueblos originarios o indígenas.

Se pretende abordar integralmente una problemática socioeducativa característica, la negación histórica de la diversidad cultural y la indiferencia del sistema educativo al respecto. Se apunta a la intervención de la realidad y a un cambio de visión mediante una propuesta intercultural, que promueva espacios de encuentro caracterizados por la heterogeneidad de sus actores, que genere experiencias concretas para la comprensión del significado de la didáctica como instancia ético-política, que desarrolle redes intergrupales e interinstitucionales que vuelvan sustentable un proceso formativo a largo plazo y active la

construcción de instrumentos teóricos y metodológicos a fin de recrear las potencialidades culturales mediante la investigación, la reflexión crítica y la acción transformadora.

Se pretende formar a los sujetos sociales para ser críticos, desde una perspectiva interdisciplinaria y una propuesta educativa participativa y democrática, que consideren la diversidad como un principio de igualdad en la diferencia, “proponiendo una postura dialógica de co-construcción del conocimiento entre los sujetos sociales involucrados” (Gualtieri, Vázquez y Tomé, 2008 p. 96) tanto en los programas de enseñanza-aprendizaje como en las investigaciones.

Al igual que en las experiencias chilenas, los obstáculos de índole económica han sido críticos y se ven acrecentados por la precaria situación económica de los participantes que, además, pertenecen a comunidades de escasos recursos y distantes de los centros urbanos. Asimismo, se han presentado obstáculos en la comunicación, en las relaciones interinstitucionales y de justificación y legitimación de la participación de estudiantes de origen indígena. Algunos de esos obstáculos se pueden superar por medio de la semi-presencialidad; los subsidios; la flexibilidad para adaptarse; la cooperación entre los involucrados y el trabajo grupal con roles diferenciados. Con todo, se obstaculiza el compromiso necesario y el logro de metas en torno a la imposibilidad de otorgar los títulos académicos formalmente reconocidos.

4.3 Tercer Caso: China: Políticas de admisión para las Minorías Étnicas e Igualdad de derechos educativos en los Exámenes de ingreso en China

Según Weiwei (2010), en 1977 el gobierno chino restableció la unificación nacional para el ingreso a la universidad y la inscripción al examen de admisión. También implementó políticas preferenciales en la matrícula de minorías, autorizó el aumento de los puntajes del examen y/o disminución de puntos de corte para la admisión. Aunque estas políticas eran la expresión del derecho de las minorías a una educación, algunos cuestionaron su idoneidad y fueron interpretadas como discriminatorias. Weiwei (2010) pretende explicar la forma en que afectaron estas políticas a las minorías.

Estas políticas preferenciales se dieron a través de la Ley de los Pueblos de la República de China en la Autonomía Nacional Regional (Zhonghua Renmin Gongheguo minzu quyu zizhifa). El Consejo de Estado dio un paso más al adoptar explícitamente el método y hacerlo efectivo en 1987 en el Reglamento provisional para la inscripción. Las nuevas regulaciones estipulaban que el punto de corte para los examinados minoritarios de

las zonas fronterizas, regiones montañosas o pastizales podría bajarse según lo requirieran las circunstancias locales.

De acuerdo con las normas establecidas por el Consejo de Estado y el Ministerio de Educación, cada provincia y comunidad autónoma está sujeta a políticas ligeramente diferentes. Por ejemplo, en el Tíbet, el gobierno tiene la autoridad para asignar individualmente el punto de corte de inscripción para cada minoría. En el 2007, en Tíbet los puntajes mínimos de aprobación para la inscripción de examinados en pregrado de humanidades o cursos de ciencias fueron 490 y 480 puntos, respectivamente mientras que para los examinados minoritarios, eran 350 y 300 puntos, respectivamente. En Xinjiang, sin embargo, la política es aumentar la puntuación en cantidades variables de acuerdo con la condición de minoría de la persona.

Desde el restablecimiento de la prueba de acceso, la ES se ha arraigado estrictamente en el principio básico de que todos son iguales ante las calificaciones. No obstante, la ES no es obligatoria, razón fundamental que determina el hecho de que las condiciones materiales y prácticas todavía no permiten a todos por igual actuar sobre el derecho a recibirla. Esta es la paradoja que ha surgido entre los recursos materiales finitos y el derecho universal a la ES.

Así las cosas, algunos no logran comprender estas políticas preferenciales. Padres y estudiantes que no se benefician de ellas creen que son realmente injustas y discriminatorias, que violan la imparcialidad de la competencia, fortalecen el etnocentrismo y dan lugar a divisiones sociales (Jian 2004, en Weiwei 2010). Por su parte, aquellos grupos que las disfrutan piensan y sienten que la preferencia es una expresión de la igualdad étnica.

No obstante, debido a que las minorías son relativamente desfavorecidas en términos de oportunidades para recibir una educación de calidad y dado que las regiones propias de las minorías sufren de insuficientes recursos educativos, la aplicación de políticas preferenciales resultó inevitable.

Se piensa que solo la aplicación continua de estas políticas durante un prolongado período permitirá a un gran número de estudiantes de minorías fomentar sus talentos a través de la ES. Se apuesta a que sus talentos servirán para mejorar los atrasos en las condiciones económicas de las regiones, condiciones de educación de las minorías y de este modo promover el adelanto de la sociedad minoritaria. Por lo tanto, esta opción política es considerada justa y racional.

Sin embargo, la ES no es obligatoria y no es libre de costo, es necesario tomar en consideración los costos de la inversión. En una economía de mercado, las necesidades educativas solo se pueden cumplir en la medida en que tenemos la capacidad para sufragar los gastos. Actualmente, el pago de los costos se basa una en parte en el estado y otra en la persona y su familia, pero las regiones con minorías empobrecidas tendrán una capacidad extremadamente baja para hacerlo. Por lo tanto, las condiciones económicas y sociales en las zonas propias de las minorías tienen inevitablemente una baja capacidad para el desarrollo educativo.

La adopción de políticas preferenciales sobre los examinados provenientes de grupos minoritarios se basa en los dos puntos teóricos siguientes (equivalentes a los de la teoría de la justicia de Rawls referida anteriormente).

4.3.1 La teoría de la igualdad étnica

China ha establecido firmemente el principio de la igualdad étnica en su enfoque a los problemas étnicos y las relaciones interétnicas. La igualdad se realizó en la fundación de la Nueva China, pero el logro de la igualdad real todavía requiere de trabajo.

La Constitución señala que, aunque cada grupo minoritario ya tiene el derecho a la igualdad étnica, si dependen solo de sus propias condiciones y fuerza, seguirá siendo difícil superar rápidamente su atraso económico y cultural (Liu, 1958, en Weiwei, 2010). Por lo tanto, el estado tiene la responsabilidad de ayudar y apoyar a la minoría, mientras que el Pueblo Han también tienen la obligación de ayudar en el desarrollo de sus grupos étnicos hermanos, obviamente, esto incluye la educación.

4.3.2 La teoría del “diferente pero igual”

El principio de la diferencia, "diferentes pero iguales", se refiere al impacto de las disparidades no intelectuales en la equidad de la competencia en las oportunidades educativas. De acuerdo con estas disparidades, se busca que los estudiantes de grupos minoritarios que participan en la prueba de acceso tengan atención especial en el tratamiento durante la inscripción, específicamente la elevación de su calificación o la disminución del punto de corte.

Sin embargo, estas políticas están sujetas a limitaciones de tiempo, de manera que cuando se alcance la meta estipulada dejará de ser implementada. Se aplican para lograr la igualdad así que su uso continuado después de alcanzarla daría lugar a la desigualdad.

Aun cuando, el fenómeno de los grupos étnicos en la sociedad real no desaparece nunca y mientras existan grupos étnicos habrá etnocentrismo, las políticas que promueven el desarrollo social, económico y cultural de las minorías servirán para reducir la brecha entre ellos y grupos étnicos más avanzados. Debemos tener en cuenta que, con la reducción de este vacío, los elementos comunes entre los grupos étnicos se incrementarán y la homogeneidad cultural en general se incrementará también.

4.4 Cuarto Caso: Universidad de Costa Rica “Programa Más Equidad”

Este programa se desarrolla en los últimos tres años y contempla tres nuevos y diferentes proyectos: Admisión Diferida, Habilidades para la Vida y Tutorías Indígenas, los que se suman al aumento en la inversión en materia de becas y beneficios complementarios para favorecer la democratización en la educación superior pública y promover una mayor equidad en el acceso. Estos tres planes piloto han comenzado a dar sus frutos y resultados exitosos (Ruth De la Asunción, Vicerrectora de Docencia UCR, comunicación personal, 28 de febrero, 2015).

Se ha propuesto lograr una mayor representatividad de diferentes grupos y sectores de la sociedad costarricense, se toma como premisa que puede haber personas que tengan un potencial similar para aprender y desarrollar adecuadamente sus estudios universitarios, pero que han tenido muy diferentes oportunidades educativas, ya que existen datos que muestran que la participación de la población joven en la UCR varía considerablemente en relación con el nivel de desarrollo social de los distritos. Estas diferencias se hacen notables para los que residen en los distritos con menores índices de desarrollo social (IDS), así Cliff y Montero (2010) estiman que un joven entre 17 y 24 años que proviene de un distrito con un IDS mayor a 70%, tiene una probabilidad casi cuatro veces (3.61) mayor a la probabilidad asociada a un joven proveniente de un distrito con un IDS menor a 30%.

4.4.1 Admisión Diferida

Se trata de una nueva fase de concurso a carrera en la que participan estudiantes que provienen de centros educativos que quedaron poco representados en la primera fase de admisión.

Desde el 2012 y con nuevos propósitos de las autoridades universitarias, da inicio la formulación de un proceso de ingreso que, asegurando la excelencia académica, ofrezca una mayor representatividad de distintos sectores sociales. La iniciativa quedó en firme a

través de la Resolución de Admisión Diferida VD-9150-2014 para promover la equidad emitida por la Vicerrectoría de Docencia en octubre del año 2013.

Es así como, para el I ciclo lectivo 2015, se puso en marcha un novedoso proyecto adicional al Sistema de Admisión Regular. “Por medio de esta segunda fase de admisión, la UCR creó cupos adicionales para una población especial, conformada por estudiantes de colegios, en los cuales un 12% o menos de los y las estudiantes fueron admitidos en la fase de admisión ordinaria”. (Carmona, 2015, Parr.3) y estableció un mecanismo de ampliación de la admisión por medio de una nota de admisión modificada.

El cálculo de la nota de admisión modificada combina varios elementos:

1. Número de colegios en los cuales un 12% (en el 2014 para el 2015) y un 15% (en el 2015 para el 2016) o menos del estudiantado que efectuó la Prueba de Aptitud Académica (PAA) resultara admitido en la fase regular de concurso a carrera (los cupos pasaron de 412 en el 2015 a 549 en el 2016 debido a la diferencia de los 3 puntos porcentuales que se aumentaron según la resolución VD-R-9308-2015).
2. La preferencia vocacional del estudiantado (primera y segunda opción)
3. La Nota de admisión (puntaje en la PAA y nota de presentación de secundaria)
4. Cantidad de cupos ofrecidos en cada carrera

Así es que, a la nota de corte resultante en el año 2015, luego en el año 2016 y en adelante, en cada una de las carreras y recintos, se le resta el promedio de las cuatro diferencias absolutas resultantes de las notas de corte de cada uno de los últimos cinco años con respecto al año anterior. De esta manera, se adjudican nuevos cupos en cada carrera, los cuales son asignados a aquellos postulantes que obtuvieron mejores puntajes de admisión y cuando estos superan la nota de admisión modificada. Asimismo, si el solicitante no logra ingresar en la carrera de preferencia, el sistema analiza las variables para determinar si cumple con los requisitos para ingresar a la segunda carrera de su elección.

“Este proceso dio sus primeros frutos a inicios de 2015 cuando después de un concurso en el que participaron 1.345 estudiantes, provenientes de 301 colegios del país, 224 jóvenes de 137 secundarias, ingresaron a carrera gracias a esta modalidad” (Ruth De la Asunción, Vicerrectora de Docencia UCR, comunicación personal, 28 de febrero, 2015), y para el 2016, un total de 336 estudiantes provenientes de 188 colegios de todo el país resultaron admitidos en esta modalidad.

Así como la Universidad favorece la mejora del sistema educativo costarricense mediante diversas iniciativas, y promueve un proceso de admisión accesible mediante la

apertura de nuevas sedes de aplicación de la PAA, el aumento en las exoneraciones, adecuaciones, entre otros, pone también en funcionamiento esta nueva estrategia de promoción de la equidad que hemos denominado Admisión Diferida, que constituye el cambio más importante en la admisión a la UCR en muchos años (Ruth De la Asunción, Vicerrectora de Docencia UCR, comunicación personal, 28 de febrero, 2015) y en Carmona (2016, párr. 6)

4.4.2 Habilidades para la vida

Con este proyecto se propone favorecer las posibilidades de movilidad social, en procura de dotar a estudiantes de secundaria de destrezas y capacidades para la vida, mejorar su interés por la permanencia en el sistema educativo, valorar su esfuerzo hacia su proyecto educativo como un aspecto esencial y motivarlos a tomar decisiones que les procuren una mejor vida a ellos y a sus familias (Ruth De la Asunción, Vicerrectora de Docencia UCR, comunicación personal, 28 de febrero, 2015).

Esto específicamente con la colaboración de la Escuela de Formación Docente y la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, con estudiantes de décimo y undécimo año, de diez colegios de la Zona Norte y Guanacaste, en las sedes del Liceo de San José del Río, en La Colonia de Puerto Viejo de Sarapiquí y del Colegio Técnico Profesional de Nicoya. Los tutores son estudiantes de Enseñanza de la Matemática, del español y de la escuela de Orientación de la UCR, a los que se les reconocen honorarios que responden a “horas estudiante”.

Se abordan realidades muy complejas que enfrentan grupos de estudiantes de colegios ubicados en zonas rurales de difícil acceso y que se caracterizan porque tradicionalmente no se registran ingresos a la UCR debido a los bajos resultados en bachillerato y desventajas educativas en general.

Durante el año 2014, un total de 180 de estos estudiantes fueron acompañados durante 14 semanas, ocho de ellas durante el 2013 y seis en el 2014; 36 de ellos eran estudiantes de quinto y sexto año de Sarapiquí y 144 de Nicoya, a ellos y a ellas se les brindó un espacio para la reflexión y el conocimiento, con lo cual se ejercitó la resolución de problemas matemáticos e idiomáticos.

Se pretende desarrollar básicamente tres áreas del conocimiento: habilidad de comunicación (comprensión de lectura y expresión escrita), razonamiento cuantitativo (cálculos matemáticos y lógica) y habilidad para la vida (proyecto de vida, visualización de oportunidades, superación de dificultades), se les motiva a diseñar un proyecto de vida, el

suyo propio, en el que superan los obstáculos que presenta su entorno. Las acciones van dirigidas al reconocimiento de capacidades personales y académicas contextualizadas en el entorno geográfico, educativo y cultural de los estudiantes de los centros educativos participantes.

Hasta el momento el proyecto se considera exitoso, dado que de 220 estudiantes que iniciaron el proyecto, solamente 40 lo han abandonado, lo que parece estar reflejando buenos niveles de motivación en la mayoría (180) que se propone mejorar sus capacidades académicas pese a adversidades socioeconómicas y demográficas. “Los estudiantes se empoderan de sus habilidades” refirió Pilar Zúñiga “de preparar para la vida”, ella junto con Kattia Vega son las asesoras académicas de VIVE.

4.4.3 Tutorías Indígenas

Paralelamente y desde la Vicerrectoría de Acción Social, se llevan a cabo tutorías estudiantiles en las comunidades indígenas ubicadas en pueblos y territorios indígenas; su primer fruto se dio este 2016 con el ingreso de 30 nuevos estudiantes provenientes de esas comunidades: Fila Carbón II, Cabagra, Boruca, Salitre, Casona, Alto de Chirripó, Rey Curré, Sepecue, Amubri y Coroma.

Esto con miras a favorecer a este grupo poblacional que es el menos representado en la UCR, se interviene activamente para que aumenten sus posibilidades de aprobación y de cursar estudios universitarios.

Para que estos y estas estudiantes logren permanecer en las aulas y culminen sus estudios, se han reforzado las estrategias de acompañamiento a la población estudiantil, con la intervención de la Oficina de Orientación, los Centros de Asesoría Estudiantil, el Centro de Asesoría a Estudiantes con Discapacidad y las coordinaciones de Vida Estudiantil de las diferentes sedes y recintos, todo con miras a favorecer una mayor aprobación de los cursos y disminuir la repitencia y la deserción.

5. Breve análisis de la evidencia

En el caso que nos ocupa, las conceptualizaciones de justicia y equidad planteadas llaman a concienciar que nuestra estructura básica de la sociedad no es precisamente justa, dado el sinnúmero de variables que determinan la desigualdad acumulada con la que llegan los y las estudiantes a solicitar la admisión a la ES, por lo tanto, en desigualdad de oportunidades y condiciones. La teoría de la justicia como equidad referida, señala a seguir

una política local, es decir institucional, proyectándose a incidir en lo doméstico, dada la efectiva injerencia que tiene el logro de la ES en la incorporación pertinente en el mercado laboral, la vida digna y en la movilidad social.

Tenemos aspirantes que provienen de un modelo social ya injusto y si se siguen los principios de justicia, se debe optar por medidas para subsanar injusticias, y no solamente pretender generar un sistema justo. El decir que los aspirantes provienen de un modelo social injusto no es un reclamo, es simplemente partir de realidades fácticas como la pobreza, ruralidad, los grupos étnicos, originarios o minorías en desventaja social que presentan vulnerabilidad psicosocial cuyas oportunidades de alcanzar una ES se encuentran sumamente limitadas.

La UCR ha promovido hasta el momento un sistema que se propone como norte ser justo. Implementa un proceso de admisión que incorpora como principio fundamental la equidad y se aplica en su mejor versión, incorpora las técnicas psicométricas más avanzadas y se coloca a la vanguardia en lo que a ella contemplan los procesos de medición con pruebas estandarizadas, esto de acuerdo con investigaciones constantes que lo retroalimentan. No obstante, son los principios de justicia los que fundamentan los Programas Compensatorios y/o de Acción Afirmativa, como se puede apreciar en las experiencias de interculturalidad e inclusión observadas.

Con el recorrido realizado, se encuentra un universo de análisis de gran valor acerca de innovaciones educativas reales en Latinoamérica y en otras latitudes, que no solo han contribuido a mejorar las posibilidades de que individuos en desventaja socioeconómica-educativa “accedan a oportunidades de formación en ES y culminen exitosamente sus estudios, sino que además aportan al desarrollo de formas de organización social caracterizadas por relaciones interculturales más equitativas y valorizadas de la diversidad que las generalmente prevalecientes en las sociedades contemporáneas” (Mato, 2008, pp. 15-16), con lo que se está interviniendo en la accesibilidad de los grupos en desventaja a la ES, no solo en cuanto al ingreso, sino también a la permanencia. No obstante, y como lo señaló Mato, la literatura al respecto es muy escasa, y este hecho se mantiene también dado lo recientes que son estas experiencias innovadoras estudiadas. Lo mismo sucede con nuestro caso UCR en el que contamos únicamente con comunicaciones dadas desde las mismas autoridades.

De acuerdo con las categorías de análisis, los casos representados por esas experiencias innovadoras, en proyectos y programa específicos de inclusión, abordan

poblaciones desventajadas, cuidadosamente definidas y seleccionadas, para lo que se desarrollan criterios muy específicos, acordes a cada contexto sociocultural en particular. Asimismo, si bien se dan innovaciones muy concretas, con las que se busca una compensación que favorezca la equidad, se respetan los principios de excelencia, ofreciendo a grupos poblacionales minoritarios los apoyos que requieren para cumplir con los requisitos de ingreso a la ES.

A las respuestas de las instituciones involucradas, en modalidad de becas y de cupos, se les suman actividades de formación académica, valoración de la identidad y otras acciones que han generado impacto sustancialmente significativo. El “secreto” de su éxito ha sido responder creativamente a circunstancias muy concretas, lo que determina que no se trata de replicar experiencias, sino de comprender los factores que determinan la diversidad de programas de atención requeridos.

Las experiencias interculturales estudiadas ejemplifican un diálogo continuo entre bibliografía y experiencia práctica destinada a constituir relaciones críticas, prácticas y dialógicas que resultan de gran valor.

El estudio aporta a plantear el problema y debatirlo, así como a comprender las distintas alternativas adoptadas. Estar atento a lo que sucede en otras partes es imperativo e irrenunciable en tiempos de globalización y no para copiar modelos o sistemas ajenos, sino para aprender y hacer de ello una fuente de inspiración propia. Experiencias como las presentadas están llenas de lecciones para aquellos que quieren aprender (Mato, 2008).

6. Conclusiones

Primeramente, recordar que, al tratarse de un estudio exploratorio, cualitativo y descriptivo, sus resultados son limitados en términos de generalización. De modo que únicamente podemos suponer que, en contextos muy similares, los procesos pueden darse de manera similar.

Los nuevos enfoques y prácticas, en la equidad y la justicia, de las experiencias de inclusión a la ES plasmadas en este documento, son un referente importante para la experiencia UCR y nos aportan bases sólidas para su comprensión.

Se observa una inquietud generalizada en torno a la equidad y la justicia en todo el globo, desde América Latina, quizás la región más afectada por la problemática de las desigualdades socioeconómicas y con la diversidad cultural más impregnada de discriminaciones, que datan desde la época de la conquista, hasta Estados Unidos, Europa y

China. La sistematización del recorrido realizado por los distintos casos y diversos abordajes, en proyectos y programas innovadores identificados, refiere experiencias reales y exitosas en materia de inclusión social.

No es sino hasta inicios de siglo XXI, que surge este brote de experiencias que abordan el problema de la equidad en el acceso a la ES en Latinoamérica. Estas experiencias, además de ser bastante recientes y novedosas, tienen como fundamento los principios de justicia desarrollados ampliamente por la teoría de la justicia y que impactan cada vez más las legislaciones de los países e instituciones de la región. Todas estas experiencias implican una transformación institucional.

Por otra parte, las diversidades socioculturales en el mundo moderno y globalizado se constituyen en una riqueza para el desarrollo del conocimiento y las innovaciones necesarias para afrontar los nuevos retos, lo que está siendo integrado en las estructuras y dinámicas del “Nuevo Modelo de Universidad” que se requiere. Esto pone en relieve tanto el aprendizaje, como el diálogo intercultural en los procesos de conocimiento y desarrollo integral de las naciones. Estas condiciones resultan ser las que principalmente conllevan a una mejor representatividad de la estructura social en la ES, y no el libre acceso como se creía en el pasado y ocurre aún en Argentina, lo que puede sentar las bases para un verdadero diálogo intercultural y constructivo para todas las partes de la sociedad.

Los principios de justicia a los que se hace referencia, y que coinciden con los que fundamentan la experiencia que se adoptó en China, fundamentan las Experiencias de Inclusión estudiadas. Lo que resulta preocupante, en este sentido, y que se irradia en todos los casos, es el punto de equilibrio entre los derechos de unos y de otros individuos, “los aventajados” y “los desventajados”, hasta donde se ceden los derechos entre unos y otros de manera que resulte razonable y no se altere la paz social. Para esto, resulta fundamental la “conciencia social” generalizada, y definir la meta de equidad, lo que responde a una política institucional integral de apertura y de accesibilidad, que va más allá de los procesos específicos de la admisión y las pruebas en sí.

Si bien los grandes países latinoamericanos contaron con excelente financiamiento y patrocinio de la Unesco para llevar a cabo experiencias de hasta 10 años con el Proyecto Pathway, como el Proyecto Rüpu en Chile, cuyos resultados impactan enormemente la problemática que se trata, se constituyen en referentes invaluables. Los propósitos de la Unesco fueron los de mostrar alternativas de solución para toda Latinoamérica, en los que bien Costa Rica puede surcar sus propios rumbos. Si bien esos países cuentan con

poblaciones mucho mayores que la nuestra, y con grandes conglomerados indígenas, esos proyectos tuvieron como propósito retroalimentar realidades similares por igual.

Las experiencias exitosas, han logrado un equilibrio razonable, entendido como una proporcionalidad entre el grupo aventajado y el desventajado, que es lo que precisamente determina la equidad. En el caso de Chile, por ej., entre los “indígenas” (descendientes de) y la población nacional chilena mayoritaria, se trabaja con el recurso humano que muestra mejor rendimiento en ambas.

Además del llamado a la reflexión crítica, la evidencia indica convertir lo implícito en explícito en los procesos de selección para que las relaciones desiguales se hagan visibles para las personas responsables de tomar decisiones justas. Para que los cambios pertinentes sean posibles deben dejar de ser responsabilidad de las personas y convertirse en responsabilidad de las instituciones y sus políticas.

Si bien la experiencia costarricense está apenas iniciando en la gestión del actual Rector, Dr. Henning Jensen, hay experiencias ya probadas, que arrojan bastante evidencia y en lo que la UCR puede colocarse a la vanguardia del cambio a nivel de la región.

7. Referencias

Babbie, Earl. (2000). *Fundamentos de la Investigación Social*. México: International Thomson.

Bachs, Jaumet y Martínez, Marcelo. (2009). *Cohesión, movilidad y modernización social. Crítica y aportes de un sistema complementario de acceso a la universidad*. Santiago de Chile: USACH-Unesco.

Bosque, Gabriel Alejandro. (2011). *Expectativas en el Liceo Industrial Presidente Pedro Aguirre Cerda de Rancagua participante del programa Propedéutico USACH-UNESCO relación con los actuales indicadores de logro* (Tesis para optar por el grado de Maestría en Educación). Universidad de Santiago de Chile, Chile.

Brizuela, Armando, Pérez, Nelson, Rojas, Luis y Jiménez, Karol. (2013). *Pruebas de selección para ingreso a la universidad* (Informe PP-PAA). San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

Carmona Rizo, Tatiana. (28 de enero de 2015). *UCR admite a 224 estudiantes en segunda fase de ingreso*. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2015/01/27/ucr-admite-a-224-estudiantes-en-segunda-fase-de-ingreso.html>

Carmona Rizo, Tatiana. (22 de enero de 2016). *UCR recibe a 336 nuevos estudiantes en Admisión Diferida*. Recuperado de <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2016/01/22/ucr-recibe-a-336-nuevos-estudiantes-en-admision-diferida.html>

Cliff, Allan y Montero, Eileana. (2010). El balance entre excelencia y equidad en pruebas de admisión: contribuciones de experiencias en Sudáfrica y Costa Rica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(2), 7-28.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. (2005). *Objetivos del Milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.cepal.org/es/publicaciones/2797-objetivos-desarrollo-milenio-mirada-america-latina-caribe>

Cossio, Alexandra. (2011) *Aculturación, deculturación. Porqué hay culturas que tratan de sobrevivir*. Recuperado de <http://alexakatia.blogspot.com/2011/06/aculturacion-deculturacion.html>

Crosby, Faye, Iyer, Aarti, Clayton, Susan y Downing, Roberta. (2003). Affirmative Action: Psychological Data and the Policy Debates. *American Psychologist*, 58(2), 93-115.

Departamento de Desarrollo Estudiantil. Sistema de Gestión Institucional. Universidad de La Frontera. (s.f.). *Proyecto Rüpü*. Universidad de La Frontera. Recuperado de <http://3A%2F%2Fanalisis.umag.cl%2FencuentroAI%2Fpresentaciones%2FUFRO%2FProyecto%2520RUPU.pptx&usg=AFQjCNEzOOhCqdhKo7Lp4qLfWtKbjlKTq>

Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional – Demre, Universidad de Chile. (2012). *Prueba de selección universitaria* [Datos oficiales]. Recuperado de <http://www.demre.cl/psu.htm>

Didou, Sylvie y Remedi, Eduardo (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de ES en América Latina*. México: Juan Pablos Editores.

Durán, Teresa, Berho, Marcelo y Carrasco, Noelia (2008). La experiencia pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la región de la Araucanía. En Daniel Mato (Coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la E. S. en América Latina y el Caribe. Unesco.

Echeverría, Ana Cristina. (2002). Acceso de las personas con discapacidad a la educación superior: el caso UCR. *Cuadernos de Antropología*, 12(1), 151-169.

Educación 2020. (s.f.). *Programas de Inclusión en Universidades*. Recuperado de <http://www.educacion2020.cl/noticia/programas-de-inclusion-en-universidades>

Fischer, Mary y Massey, Douglas. (2007). The effects of affirmative action in higher education. *Social Science Research*, 36(2), 531-549.

Gray, David. (2004). *Doing Research in the Real World*. Londres: Sage.

Gualdieri, Beatriz, Vázquez, María José y Tomé, Marta. (2008). Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján. En Daniel Mato (Coord.) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la E. S. en América Latina y el Caribe. Unesco.

Latina (pp. 93-104). Caracas: Instituto Internacional para la E. S. en América Latina y el Caribe. Unesco.

Herrera, Estela. (2008). *Inclusión en la Educación Superior*. Documento inédito, Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad, Programa Permanente de la Prueba de Aptitud Académica (PP-PAA), Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Juarros, María Fernanda. (2006). ¿ES como derecho o como privilegio? Las políticas de admisión a la U en el contexto de los países de la región. *Andamios*, 3(5), 69-90.

Luque, Monica. (2008). Educación Superior y Sociedades del Conocimiento. *Revista Posgrado y Sociedad*, 8(1), 21-49.

Mainieri, Aida María. (2015). *Innovaciones en Modelos de Admisión Vigentes en la ES: Estudio de Casos y Estrategias de Inclusión* (Informe de Investigación). San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica.

Mainieri, Aida María. (2011). La Prueba de Aptitud Académica de la Universidad de Costa Rica para Aplicantes con Necesidades Especiales: nuevos desarrollos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 11(2), 1-30. Universidad de Costa Rica, San José.

Mato, Daniel (Ed.). (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO.

Matross, Robin. (2008). University Admission Worldwide. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/EWPS15_University_Admission_Worldwide.pdf

Mora, Pablo. (5 de agosto, 2015). UCR destaca como modelo de inclusión social en Congreso Internacional de Rectores. Recuperado de <http://www.rectoria.ucr.ac.cr/site/noticias/noticias-2015/ucr-destaca-como-modelo-de-inclusion-social-en-congreso-internacional-de-rectores/>

Núñez, Alonso. (2009). Propedéuticos en la Educación Superior Chilena y política pública educativa. En Francisco Gil y Jaumet Bachs (Eds.), *Una experiencia exitosa por una ES más inclusiva* (pp. 118-151). Santiago de Chile: Propedéutico USACH-UNESCO.

Rama, Claudio. (2013). *Los Nuevos Modelos Universitarios en América Latina*. Montevideo: UDE.

Ramallo, Milena y Sigal, Víctor (2010). *Los sistemas de admisión en la Universidades en la Argentina*. Recuperado de <http://repositorio.ub.edu.ar/handle/123456789/608>

Rawls, John. (1975). *Teoría de la Justicia*. Estados Unidos: Universidad de Harvard.

Rigol, Gretchen. (2003). *Admissions decision making models. How U S institutions of higher education select undergraduate students? The College Board*. Recuperado de

<https://research.collegeboard.org/publications/content/2012/05/admissions-decision-making-models-how-us-institutions-higher-education>

Sigal, Victor (1999). *El Sistema de Admisión a la Universidad en la Argentina. Sistemas de Admisión a la Universidad: Seminario Internacional*. Ministerio de Cultura y Educación: Buenos Aires.

Sistema de ingreso prioritario de equidad educativa - SIPEE. Universidad de Chile. (s.f.). *¿En qué consiste el SIPEE?* Recuperado de <http://www.ingresoequidad.uchile.cl/>

Sternberg, Robert. (2012). College Admissions: Beyond Conventional Testing. *Change: The magazine of Higher Learning*, 44(5), 6-13. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00091383.2012.706534>

Sverdlick, Ingrid, Ferrari, Paola y Jaimovich, Analía. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior: Un estudio comparado en cinco países de América Latina* (Serie Ensayos e Investigaciones Nº 9). Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

Tristán, Agustín y Molgado, Deyanira. (2006). *Compendio de taxonomías*. México: Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada.

Unzueta, Miguel, Lowery, Brian y Knowles, Eric. (2008). How believing in affirmative action quotas protects White men's self-esteem. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 105(1), 1-13.

Weiwei, Lang. (2010). Entrance exam admission policies on ethnic minorities and equal educational rights for minorities in China. *Chinese Education and Society*, 43(4), 41–48. doi 10.2753/CED1061-1932430404