

DIVERSIDAD Y EQUIDAD: PROGRAMAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

VIRGINIA ALVARADO*

MARIO BÁEZ E.**

ANAHÍ CÁRCAMO***

MARIO CAZENAVE G.****

RODRIGO DEL VALLE M.*****

ELENA ESPINOZA A.*****

ANGÉLICA GARCÍA*****

RICARDO HERRERA L.*****

JORGE LAGOS C.*****

ELIA MELLA*****

PAULA RIQUELME B.*****

I. INTRODUCCIÓN

En términos generales, por “acción afirmativa” se entiende las medidas positivas que se adoptan para aumentar la representación de las mujeres y las minorías en las áreas de empleo y educación, de las que han sido históricamente excluido(a)s. Cuando esas medidas implican selección *preferencial* –selección sobre la base de género u origen étnico– la acción afirmativa genera gran controversia (Warnke 1998)¹.

El desarrollo, el ataque y la defensa de la acción afirmativa preferente se ha extendido a lo largo de dos vías. Una ha sido legal, donde países de Norteamérica (Canadá y Estados Unidos) y de la Unión Europea han hecho aplicar normas que requieren de acción afirmativa. La otra vía ha sido el de-

* Directora de Docencia de la Universidad de Magallanes. Punta Arenas. Chile.

** Director del Departamento de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Tarapacá, Chile.

*** Jefa de la Carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Magallanes. Punta Arenas. Chile.

**** Académico de la Universidad de Tarapacá, Chile

***** Director de Desarrollo Docente de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

***** Unidad de Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de Pregrado de la Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

***** Jefa de la Carrera de Educación Física de la Universidad de Magallanes. Punta Arenas. Chile.

***** Secretario General de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

***** Director Departamento de Español de la Universidad de Tarapacá, Chile.

***** Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Magallanes, Punta Arenas, Chile.

***** Subdirectora de Desarrollo Estudiantil de la Universidad Católica de Temuco, Chile.

¹ Warnke, Georgia, 1998. “Affirmative Action, Neutrality, and Integration,” *Journal of Social Philosophy*, 29 (Winter): 87-103.

bate público, donde la práctica del trato preferencial ha dado lugar a una vasta literatura en pro y en contra de la acción afirmativa.

Los orígenes de la acción afirmativa se remontan a la década anterior con la promulgación en los Estados Unidos de la Ley de Derechos Civiles de 1964. Una serie de iniciativas legislativas, sobre todo de índole laboral, comenzaron a poner en práctica la noción de “cuotas” de empleo para ciertas minorías. La controversia adquirió notoriedad en los 70 cuando la discriminación positiva se hizo extensiva a todos los contratistas del aparato público norteamericano y a todas las instituciones, grandes y pequeñas, que mantuvieran un tipo de relación contractual con el Estado, lo que incluyó a un tipo muy especial de institución como son las universidades.

Al principio, los administradores y académicos universitarios consideraron que tales normas eran un tanto ambiguas y detrimentales, pero no las consideraban una amenaza para el orden establecido. El número de estudiantes de minorías raciales y étnicas que recibían doctorados cada año, y que por lo tanto se hacían elegibles para puestos de trabajo en los claustros académicos, era muy pequeño. Cualquier mandato para aumentar su representación laboral en las universidades requería de búsquedas diligentes por parte de estas instituciones. Sin embargo, el resultado de esas búsquedas terminó siendo un espejo de las condiciones históricas. Esta situación cambió cuando se introduce una modificación que remeció la autocomplacencia de los claustros universitarios: se incluyó a las mujeres entre las “clases protegidas”, cuya “subutilización” exigió el establecimiento de “objetivos” y “horarios” para la “plena utilización” de este recurso humano (Graham, 1990, 413)². A diferencia de las minorías étnicas, las mujeres estaban recibiendo doctorados en números importantes y crecientes, por lo que eran elegibles para ingresar como académicas a las universidades. Algunos profesores estallaron en furia en oposición a la nueva normativa, mientras que otros salieron en defensa con la misma vehemencia.

Estos eventos desencadenaron un giro público en la filosofía, sociología, antropología y ciencias políticas de las universidades, tan acostumbradas a estudiar, conocer, explicar o interpretar cualquier tipo de fenómeno sociopolítico excepto los de sus propias realidades universitarias. Por varias décadas las ciencias sociales y humanidades habían tratado lo moral y lo político atinente a las universidades de un modo oblicuo. Ahora estaban siendo interpeladas a pronunciarse acerca de un fenómeno que les afectaba desde dentro. Ya no bastaba el “análisis conceptual” en las ciencias sociales, o la “metaética” filosófica; sino que florecen la “teoría y acción social” y la “ética normativa”.

En las universidades los filósofos y científicos sociales abordaron esta problemática desde distintas perspectivas. Algunos defendieron el uso de la discriminación positiva para el empleo de mujeres y minorías étnicas como una forma de compensación por su exclusión histórica de la academia y del

² Graham, Hugh Davis, 1990. *The Civil Rights Era: Origins and Development of National Policy 1960–1972*, New York: Oxford University Press.

mercado laboral (Thompson, 1973)³. Otros sostenían que la discriminación positiva podría funcionar como una especie de bien social, sin violentar a la justicia (Nagel, 1973; 1978)⁴. Las instituciones podrían, por una u otra vía, ir apartándose de los criterios de selección meritocrática estándar para el empleo en las universidades, porque todo el sistema de vincular la retribución económica a las credenciales académicas era en sí misma indefendible.

Las argumentaciones en pro y contra la discriminación positiva derivaron en torno a la noción de Justicia de la acción afirmativa. Varios autores (Goldman 1975, 1976⁵; Simon 1974, 315-19⁶; Sher 1979, 81-82⁷) cuestionaron el argumento de Thompson de que la contratación preferencial compensa los errores del pasado. La contratación preferencial vista como indemnización les parecía perversa ya que, sostenían, beneficia a los individuos (minorías y mujeres con buenas credenciales educacionales) menos perjudicados por los errores del pasado, mientras que castiga a otros individuos (jóvenes varones de las mayorías) menos responsables de las inequidades históricas.

Los defensores de la discriminación positiva no tardaron en establecer sus propias argumentaciones en torno a la justicia de la acción afirmativa. Mary Anne Warren (1977)⁸, por ejemplo, argumentó que en un contexto de discriminación de género arraigada, las preferencias de género podrían mejorar la “equidad general” de las selecciones en el mercado laboral y ese es un acto de justicia. Warren argumentaba que si las carreras laborales de los hombres entraban temporalmente en retroceso debido a las preferencias entregadas a las mujeres, existían altas probabilidades que estos mismos hombres se hayan beneficiado en el pasado y/o se beneficien en el futuro - no necesariamente por sus mejores competencias laborales - sino que por la discriminación sexista contra la mujer. Por el contrario, las mujeres que recibían bonos individuales aparentemente no merecidos a través de selección preferencial, era muy probable que hayan sufrido en el pasado y/o sufrirían en el futuro... de las actitudes sexistas. (Warren, 1977, 256)⁹

Del mismo modo, James Rachels defendió las preferencias raciales como dispositivos para neutralizar las ventajas no merecidas por las mayorías. Dada

³ Thomson, Judith Jarvis, 1973. “Preferential Hiring,” *Philosophy & Public Affairs*, 2 (Summer): 364–384.

⁴ Nagel, Thomas, 1973. “Equal Treatment and Compensatory Discrimination,” *Philosophy & Public Affairs*, 2 (Summer): 348–363. Nagel, Thomas, 1978. “What People Deserve,” in John Arthur and William Shaw (eds.), *Justice and Economic Distribution*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 150–163.

⁵ Goldman, Alan, 1975. “Reparations to Individuals or Groups?” *Analysis*, 35 (April): 168–170. Goldman, Alan, 1976. “Affirmative Action,” *Philosophy & Public Affairs*, 5 (Winter): 178–195.

⁶ Simon, Robert L., 1974, “Preferential Hiring: A Reply to Judith Jarvis Thomson,” *Philosophy & Public Affairs*, 3 (Spring): 312–320.

⁷ Sher, George, 1979. “Reverse Discrimination, the Future, and the Past,” *Ethics*, 90 (October): 81–87.

⁸ Warren, Mary Anne, 1977. “Secondary Sexism and Quota Hiring,” *Philosophy & Public Affairs*, 6 (Spring): 240–261.

⁹ Ibidem

la omnipresencia de la discriminación racial, Rachel argumentaba que era probable que las credenciales superiores presentadas por las mayorías blancas al solicitar un trabajo, no reflejaran un mayor esfuerzo o capacidad. Más bien, las credenciales reflejaban la suerte de haber nacido blanco. “Algunos... [candidatos] blancos tienen mejores calificaciones... solo porque no han tenido que lidiar con los obstáculos que enfrentan los competidores afroamericanos” (Rachels 1997)¹⁰. Rachels tenía menos confianza que Warren en el sentido de que las preferencias produjeran compensaciones uniformes y exactas. La discriminación positiva podría ser injusta para algunos blancos, sin embargo, su ausencia daría lugar a mayores injusticias para los afroamericanos que habían sido injustamente perjudicados en el transcurso de la historia. Esta propuesta, sin embargo, fue confrontada por el principio de la igualdad de oportunidades, como principio moral de base para el reclutamiento en el mercado laboral (contratación de los más competentes).

Sin embargo, la regla para la contratación de los más competentes se justificaba como parte de un derecho a la igualdad de oportunidades para tener éxito a través de esfuerzos socialmente productivos y sobre la base de aumentar el bienestar para todos los miembros de la sociedad. Puesto que se justifica en relación con el derecho a la igualdad de oportunidades, y dado que la aplicación de la norma solo puede agravar las injusticias cuando las oportunidades son desiguales en el resto del sistema, la discriminación positiva tiene prioridad cuando entra en conflicto con la norma para la adjudicación de empleo según credenciales. Así, las violaciones temporales de la norma se justificaban para crear una sociedad más justa en la distribución de los beneficios pudiéndose mantener en el tiempo si no cambiaban las condiciones generales de injusticia. (Goldman, 1975; 1976)¹¹.

En la década de 1970, mientras las universidades del primer mundo estaban involucradas en el debate acerca de cómo aumentar la presencia de las minorías y de mujeres entre los académicos, también estaban tratando de poner en práctica planes para aumentar la presencia de las minorías dentro del estudiantado. Las universidades muy selectivas, en particular, necesitaban de nuevas iniciativas ya que solo muy pocos graduados de enseñanza secundaria pertenecientes a estos grupos minoritarios tenían calificaciones suficientes como para hacerlos elegibles para matrícula. Estas instituciones se enfrentaron a una definición: seguir sin cambiar sus criterios de admisión y mantener muy poca representación de las minorías entre el estudiantado, o cambiar sus criterios de admisión para obtener una representación más sustancial. La mayoría eligió el segundo camino.

Más allá de los argumentos estrictamente legales, se observa cómo en el debate público la justicia se hace homóloga a la *equidad*. La discriminación positiva logra mayor igualdad de oportunidades. No obstante, una noción demasiado general de igualdad puede ser empleada tanto para la defensa de la

¹⁰ Rachels, James, 1997. “Justifying Reverse Discrimination in Employment,” *Philosophy & Public Affairs*, 4 (Winter): 159–170.

¹¹ Goldman, 1975; 1976. *Op. cit.*

acción afirmativa (y la inclusión social que logra) como para condenarla (por la no neutralidad racial que implica). El desafío que involucra lo anterior está bien ilustrado por el debate entre Carl Cohen y James Sterba a partir del principio aristotélico de que lo igual debe ser tratado como igual. Este principio, señala Cohen, implica que “no es correcto, siempre y en todas partes, dar ventaja especial a ningún grupo, simplemente sobre la base de las características físicas que no tienen relevancia para el premio que se otorga o de la carga que se impone”(Cohen y Sterba 2003, 25)¹². Si algo interesante se desprende de esta propuesta depende de cómo se interprete la “relevancia”. Cohen admite que la política pública puede con razón tratar a algunas personas de manera diferente debido a sus características físicas. Por ejemplo, el Estado podría ofrecer asistencia especial a la tercera edad o a los discapacitados. Este ejemplo sugiere que la “relevancia” de las diferencias físicas es algo independiente de la política social. La edad y la discapacidad son características reales de las personas y la política pública simplemente trata de abordarlas para el bien común. Sin embargo, las diferencias no es algo dado por la naturaleza misma, es determinada por fines públicos. La edad y la discapacidad se hacen “relevantes” de esta manera –en un caso con el fin de asegurar que las personas no tengan que vivir en la pobreza cuando ya no puedan trabajar– y en el otro caso, con el fin de asegurar que las personas no sean excluidas del desarrollo y la comercialización de sus talentos por los impedimentos en el entorno físico.

El propósito entonces determina la relevancia, y esto es así, sean o no estas diferencias relevantes de carácter físico o cultural. Por ejemplo, si el país cree que es conveniente diversificar étnicamente las instituciones de educación superior para que sean menos uniformes, ese hecho vincula lo cultural y racial a la contratación y a la composición de la matrícula. Tal discusión no se ha dado en Chile, y lo que se muestra en este capítulo corresponde a iniciativas institucionales con financiamiento propio y/o externo.

Si las universidades quieren entender la diversidad y el papel que la etnicidad podría desempeñar en lograrla, deben buscar nuevas formas o programas de matrícula para las minorías. En ese sentido, el origen podría considerarse un “plus” en el expediente de un postulante, pero sin aislar a la persona de los demás postulantes para las vacantes disponibles. La ventaja de programas de admisión que tratan a cada postulante como un individuo, es que el que no alcanza el puntaje de corte no ha sido excluido de toda consideración para esa vacante simplemente porque él no era del color correcto o tenía el apellido equivocado. Solo significa que sus calificaciones no superaban las de los demás postulantes. Sus calificaciones se deben ponderar de manera justa y competitiva, y no habría ninguna base para quejarse de la desigualdad de trato.

De hecho, la razón principal de las universidades que mantienen una política de acción afirmativa es su coherencia con la misión institucional para preparar a los futuros líderes del país y ser instituciones socialmente responsa-

¹² Cohen, Carl, and James Sterba, 2003. *Affirmative Action and Racial Preferences: A Debate*, New York: Oxford University Press.

bles. Sin embargo, se requiere con urgencia de políticas públicas que aborden esta temática. El argumento es sencillo:

- En la formación profesional y de líderes debe estar representada la composición étnica de la población.
- La universidad, como centro principal de formación de profesionales líderes, debe graduar generaciones de acuerdo a esa representación de la población.
- Para graduar esas generaciones es necesario admitir cohortes de estudiantes étnicamente representativas.

En esa perspectiva, la diversidad étnica y cultural no es un contribuyente incidental a una misión universitaria, sino que deberían ser *parte de* la misión de la universidad, así como lo son la responsabilidad social, la investigación y la extensión relevantes para el desarrollo local y nacional.

Esta lógica de “integración” está mucho más alineada con la práctica real de la universidad para la atención a la diversidad. Para formar profesionales líderes con legitimidad a los ojos de la ciudadanía, es necesario que el camino de la formación profesional esté visiblemente abierto a los estudiantes talentosos y calificados de todas las condiciones culturales y origen étnico. Todos los miembros de nuestra sociedad heterogénea deben tener confianza en la transparencia y la integridad de la formación profesional en las universidades. Ello significa que el acceso debe ser más inclusivo de modo que todos los miembros de nuestra sociedad heterogénea pueden participar en las instituciones que brindan la formación y la educación necesaria para tener éxito en nuestra sociedad. La sociedad será más fuerte y más justa, si en las filas de sus ciudadanos más destacados, se incluye una variedad étnica más amplia de personas que en la actualidad.

Los debates acerca de la acción afirmativa no pueden perder de vista el ideal de la integración como un objetivo moral y político de peso. A menos que los grupos desfavorecidos se integren en las instituciones de la sociedad en general, ellos seguirán siendo víctimas de la segregación y de la discriminación. Pero la pérdida no es solo suya, se trata de un fracaso de la sociedad en general en sus intentos por alcanzar amplios espacios sociales en los que los ciudadanos de todos los orígenes puedan intercambiar ideas y cooperar en términos de igualdad, que es una condición social indispensable de la democracia. Ya es tiempo que las instituciones de educación superior puedan defender este ideal. (Anderson, 2002, 1270-71)¹³.

En este contexto en el presente capítulo se profundizó en aquellos programas de las universidades del Grupo Operativo coordinado por CINDA que tenían como componente central la acción afirmativa.

¹³ Anderson, Elizabeth S., 2002. “Integration, Affirmative Action, and Strict Scrutiny,” *New York University Law Review*, 77 (November): 1195–1271.

II. METODOLOGÍA

En una primera fase se trabajó en profundizar sobre las características y componentes de la acción afirmativa consensuando su concepto. Luego se definió qué áreas de acción afirmativa se abordarían, optando por focalizar en programas con mayor potencial presencia en educación superior, es decir, aquellos orientados a estudiantes de pueblos originarios, estudiantes con discapacidad y programas con foco en el género, en particular en la mujer. Para ello se operacionalizaron las tres áreas de la siguiente forma:

- **Pueblos originarios:** programas destinados a promover el acceso y/o desempeño académico de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios de Chile, incluyendo aquellos definidos en la Ley Indígena 19.253 (Kawaskar, Atacameño, Aimara, Colla, Mapuche, Quechua, Rapanui y Yámana).
- **Personas con discapacidad:** programas destinados a compensar y apoyar la pérdida de largo plazo de funciones mentales (discapacidades diagnosticadas como Down, esquizofrenia, otros), sensoriales (ceguera o baja visión, sordera) o motoras (trastornos motores como hemiplejía, parálisis cerebral) que repercute en la funcionalidad de las personas (desempeños en distintos ambientes como movilización y desplazamiento, acceso a la información, autonomía, etc.). Estos programas deben tener la finalidad de mejorar el acceso y participación en sus procesos formativos.
- **Programas de género:** programas destinados a promover el acceso o desempeño académico de estudiantes, particularmente mujeres, que por condiciones asociadas a su género ven dificultado el acceso, permanencia y participación en los procesos formativos (Ej.: programa para apoyar la continuidad de estudio de mujeres embarazadas, acceso de mujeres a programas tradicionalmente masculinos, etc.).

Junto con definir las áreas de acción afirmativa se llevó a cabo una revisión de la literatura y legislación disponible para identificar posibles estándares que orientan este tipo de programas de acción afirmativa. Como se explica en el siguiente acápite, uno de los primeros hallazgos fue la ausencia de estándares validados internacionalmente en las áreas trabajadas, en particular en el contexto educativo, por lo que se optó por trabajar con “principios orientadores” que estuvieran validados a través de fuentes reconocidas tales como convenios, políticas públicas o legislación, y que además fueran aplicables en educación superior.

Una vez definidos los tipos de programas a abordar y los principios orientadores, se seleccionaron de la muestra entre las 159 detectadas en las 14 universidades del Grupo Operativo aquellos que cumplían con las características propias de la acción afirmativa en las tres áreas definidas. Para cada uno de los programas se realizó un análisis más acabado a partir de análisis documental y/o entrevistas en profundidad con foco, entre otros aspectos, en las fortalezas y debilidades de los programas, su relación con los principios orientadores, y los aprendizajes y recomendaciones que surgían desde la experiencia de implementación.

III. PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA LA ACCIÓN AFIRMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. Educación superior: acceso e igualdad desde un enfoque de derechos humanos

En la actualidad se está transitando desde un paradigma con visión paternalista y asistencialista de los derechos a otro en el que priman la inclusión y participación de los grupos minoritarios y la exigibilidad de sus derechos. Considerando que el acceso a la educación es un derecho de todas las personas, y que la preocupación debe focalizarse en la calidad de este derecho, UNESCO (2007) ha definido que esta involucra las siguientes dimensiones: respeto por los derechos, relevancia, pertinencia, equidad y eficiencia y eficacia. En la tabla 1 se describen estas dimensiones.

TABLA 1
DEFINICIÓN DE LAS DIMENSIONES

Dimensiones	Definiciones
Respeto por los derechos	Los principios básicos que orientan la educación deben ser iguales para todos, sea cual sea su origen o condición.
Relevancia	Las metas y objetivos educacionales deben responder a las aspiraciones de un país no a los grupos de poder. El desarrollo integral de la persona es una de las finalidades que se le asignan a la educación en todos los instrumentos de carácter internacional y en las legislaciones de los países de la región.
Pertinencia	La educación debe ser significativa para las personas de distintos estratos sociales y culturas, y con diferentes capacidades e intereses de modo que puedan apropiarse de los contenidos de la cultura mundial y local. Debe también adaptarse a las características de los estudiantes y de los diversos contextos sociales y culturales, considerando la participación de los sujetos involucrados.
Equidad	La equidad no significa homogeneidad en los procesos, se deben tener en cuenta el equilibrio entre la igualdad y las diferencias. Los sistemas educativos deben asegurar en tres dimensiones la equidad: acceso, los procesos y los resultados de las metas educativas.
Eficiencia y eficacia	Una educación de calidad para todas y todos debe ser eficiente y eficaz. Las políticas educativas de los Estados deben ser eficaces en su implementación, pero considerando el enfoque de derechos, y una teniendo en cuenta la equidad.

La revisión de estas dimensiones, referidas a la calidad educativa, y la revisión de las convenciones y declaraciones que se describen a continuación, permitieron identificar principios orientadores y aspectos de concreción de estos para programas de acción afirmativa para personas con discapacidad, pueblos originarios y programa de género (mujer). A continuación se presenta la tabla 2 que describe la documentación revisada.

TABLA 2

CONVENCIONES Y DECLARACIONES QUE ORIENTAN LA ACCIÓN AFIRMATIVA

Año	Nombre del documento	Organización	Temas abordados
1948	Declaración de Derechos Humanos	ONU	Declaración de Derechos Humanos, en ella se expresan los principios básicos que toda nación debe velar se cumplan para el bienestar de las personas.
1979 Ratificada por Chile en 1989	Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer	ONU	Eliminación de la discriminación (distinción, exclusión o restricción) contra la mujer en todas sus formas. Fundamento en la igualdad del hombre y la mujer, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural y civil o en cualquier otra esfera.
1990	Cumbre de Jotiem	UNESCO	Documento que recoge los principios de la declaración de una "Educación para todos", que da orientaciones de las acciones que deben desarrollar las naciones para avanzar en la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo.
2000	Cumbre de Dakar	UNESCO	Documento que revisa los avances desarrollados por las naciones en las metas de educación para todos y recoge los nuevos "Retos de la Educación" para el año 2015.

TABLA 2
CONTINUACIÓN

Año	Nombre del documento	Organización	Temas abordados
2007	Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Buenos Aires, Argentina	UNESCO	Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)
2007	Declaración de las personas con discapacidad		Declaración de derechos específicos para las personas con discapacidad y define la discapacidad desde el enfoque social.
1989 Ratificado por Chile 2008	Convenio 169	Organización Internacional del Trabajo	Documento que describe y reconceptualiza los derechos de los pueblos originarios y los aspectos legales que deben protegerlos.

Una vez analizadas estas declaraciones y convenciones, se constató que, aunque no existen estándares claramente definidos, en particular en el ámbito de la educación superior, es posible identificar principios orientadores similares para los tres colectivos: mujeres, personas con discapacidad y pueblos originarios, los cuales se presentan a continuación:

- Acceso y no discriminación: acceso general para todos y todas sin discriminación de ningún tipo y motivo.
- Igualdad de condiciones: garantizar que existan mecanismos que aseguren la oportunidades para que todos y todas pueden acceder a la educación y mantenerse en ella.
- Asegurar permanencia: proporcionar los apoyos necesarios para que las personas puedan permanecer y culminar sus estudios en los distintos niveles.
- Asegurar resultados del proceso: generar mecanismos para seguimiento y aseguramiento de la calidad de los procesos educativos.
- Participación: promover acciones que demanden la participación de los colectivos para los que se desarrollen acciones afirmativas y favorezcan su autodeterminación.
- Servicios especializados: contar con recursos y apoyos especializados para estudiantes de grupos minoritarios que lo requieran para avanzar en su proceso, asegurándose así su permanencia y éxito.

De acuerdo al análisis realizado, los principios orientadores descritos anteriormente se materializan en los aspectos presentados en la siguiente tabla. Estos aspectos fueron considerados, junto con los principios, y cuando era pertinente, en la revisión en profundidad de cinco programas de acción afirmativa presentados más adelante.

TABLA 3

DESCRIPCIÓN DE LOS ASPECTOS CONSOLIDADOS EN LA ACCIÓN AFIRMATIVA

	Descripción
Política - Normativa	La política institucional y sus diferentes normativas deben considerar a los grupos a los que se orienta la acción afirmativa dentro de sus reglamentos y decretos, como una forma de reconocerlos y viabilizarlos. Los programas existentes deben ser formalizados en la normativa y política de la universidad.
Tecnología	El acceso y uso de los medios tecnológicos es un desafío estratégico en el proceso de equiparación de oportunidades para los grupos discriminados en la educación superior.
Docencia	Los académicos deben también repensar sus prácticas pedagógicas en relación a las características de estos grupos de estudiantes, y los currículos y sus materiales se deben adaptar según sea necesario.
Actitudinal	Se debe considerar educar las emociones y modelar los comportamientos de toda la comunidad educativa para la aceptación y no discriminación de estos grupos de estudiantes.
Administrativa	El diseño de planes, proyectos y programas de acción afirmativa requieren de un presupuesto permanente y de ser necesario de la contratación de recursos humanos para atender de forma debida a estos grupos de estudiantes.
Interdisciplinariedad	Diversas disciplinas deben aportar al análisis y enfrentamiento de los desafíos planteados a las universidades por los grupos de estudiantes que viven situaciones de discriminación en el sistema de educación superior.

IV. PROGRAMAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA PRESENTES EN LAS 14 UNIVERSIDADES PARTICIPANTES

En total dentro de las 159 experiencias recogidas se identificaron 13 que responden a la definición de programas de acción afirmativa, lo que corresponde a un 8,1% del total de programas de equidad identificados (159). Del total, un 46% (6) corresponde a programas en el área de la discapacidad, el 31% (4) corresponde a programas en el área de pueblos originarios y el 23% restante (3) corresponde a programas de género. En las tablas 4, 5 y 6 se presenta una sinopsis de cada uno de los programas identificados, cinco de los cuales serán más adelante revisados en profundidad.

TABLA 4

SÍNTESIS DE LOS PROGRAMAS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Nombre del Programa	Universidad	Propósito	Año de Inicio
Programa de apoyo interdisciplinario al estudiante discapacitado visual de la Universidad de Concepción	Universidad de Concepción	La inclusión plena del discapacitado visual en la vida universitaria, sociabilidad entre sus pares, éxito en su actividad académica y contribuir a perfeccionar competencias personales y habilidades para su conquista en el campo laboral.	1998
Agrupación de Estudiantes con Discapacidad Universidad de La Frontera (AEDIS-UFRO)	Universidad de La Frontera	Difundir y visibilizar la discapacidad en educación superior. Apoyo en la inserción social y académica de los estudiantes con discapacidad Posicionar el tema discapacidad en el contexto institucional.	2006
Beca discapacidad	Universidad de Magallanes	Apoyar económicamente (arancel) la integración y permanencia de alumnos/as con discapacidad de la Universidad de Magallanes en su formación profesional.	2002
Programa de apoyo al estudiante discapacitado	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Obtener recursos técnicos y económicos, que permitan facilitar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad de la P. Universidad Católica de Valparaíso.	2008
Programa de apoyo al proceso educativo a estudiantes con discapacidad	Universidad de Tarapacá	Contribuir a responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos discapacitados	2007
Programa de apoyo a estudiantes con discapacidad	Universidad del Bío-Bío	Desarrollar estrategias inclusivas para mejorar la integración educativa y social de los estudiantes con discapacidad.	2007

TABLA 5

SÍNTESIS DE LOS PROGRAMAS PARA ESTUDIANTES DE PUEBLOS ORIGINARIOS

Nombre del Programa	Universidad	Propósito	Año de Inicio
Programa compensatorio	Universidad Católica de Temuco	Para que jóvenes mapuches egresados de enseñanza media puedan nivelar sus conocimientos de contenidos disciplinarios básicos y preparación para la PSU de modo de poder ingresar a la universidad, especialmente a la carrera de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe.	2000
Proyecto RÜPÜ	Universidad de La Frontera y Universidad Austral	Fortalecer, innovar y expandir políticas y programas de acción afirmativa dirigidos a incrementar la probabilidad de que estudiantes indígenas completen exitosamente sus estudios de pregrado. Se considera para ello el apoyo académico, el fortalecimiento cultural, proyectos de investigación, y la vinculación con otras instituciones de educación, superior y media, para ampliar las posibilidades de ingreso, permanencia y egreso en la educación superior.	2003
Programa THAKHI (camino en lengua aimara) de apoyo académico a estudiantes aimaras y de otros pueblos originarios.	Universidad de Tarapacá	Evaluar y promover políticas e iniciativas de acción afirmativa en beneficio de la comunidad universitaria perteneciente a la cultura aimara u otro pueblo originario, que permitan incrementar significativamente sus indicadores de desempeño académico en las carreras de pregrado favoreciendo de esta manera su incorporación a las carreras de postgrado.	2006
Programa de estudiantes Mapuche Kuikuitun	Universidad del Bío-Bío	Diseñar e instalar un programa de apoyo a estudiantes mapuches tendiente a mejorar sus probabilidades de éxito académico, personal y profesional.	2008

TABLA 6

SÍNTESIS DE LOS PROGRAMAS PARA LA MUJER (EQUIDAD DE GÉNERO)

	Universidad	Propósito	Año de Inicio
Red de apoyo a estudiantes embarazadas Creciendo Juntos	Universidad de Concepción	Apoyar el desarrollo biopsicosocial de las estudiantes embarazadas para evitar su deserción, fortalecer el vínculo materno-filial, diagnosticar de manera integral su estado de salud físico, social y emocional, fomentar su autocuidado, físico y emocional, durante el embarazo y generar redes sociales de apoyo.	2008
Beca para madres con hijos en edad preescolar	Universidad de Los Lagos	Proveer ayuda económica para estudiantes madres con hijos o hijas en edad preescolar de modo que puedan pagar un Jardín Infantil y/o Sala Cuna para sus hijos mientras se encuentran estudiando.	2002
Beca alojamiento Fundación Solumag	Universidad de Magallanes	Satisfacer la necesidad de alojamiento, en una zona de frío y aislamiento, entregando condiciones adecuadas para vivir y estudiar a alumnas provenientes de otras ciudades y/o regiones del país, en particular en una universidad que en sus orígenes fue tradicionalmente masculina.	1996

V. REVISIÓN EN PROFUNDIDAD DE CINCO PROGRAMAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA

Los cinco programas de acción afirmativa analizados son dos para estudiantes de pueblos originarios: proyecto RÜPÜ desarrollado en la Universidad de La Frontera y en la Universidad Austral de Chile y el proyecto Thakhi de la Universidad de Tarapacá. El tercero corresponde al programa de apoyo a los estudiantes discapacitados de la Universidad de Concepción, la red de apoyo a estudiantes embarazadas de la misma universidad, la beca de alojamiento de la Fundación Solumag.

5.1. Acciones afirmativas para estudiantes de pueblos originarios

Las universidades ubicadas en las regiones sur y norte de Chile, desde su creación, han debido enfrentar una diversidad cultural, donde los pueblos

originarios: aimaras, quechuas, mapuches y otros, presentan una impronta cultural que determina la necesidad, en estas instituciones de educación superior, de generar programas que favorezcan la inclusión, la diversidad y consideración de la interculturalidad. Es así es como ya a partir del año 2000, la Universidad Católica de Temuco inicia acciones en la preparación especializada de estudiantes de origen mapuche como futuros profesionales de la educación, en particular en contextos interculturales.

En esta línea, el año 2002, la Universidad de La Frontera fue invitada por la Fundación FORD a realizar, en carácter de piloto, un proyecto denominado RÜPÜ (camino en mapudungun, la lengua del pueblo mapuche), cuya finalidad básicamente apunta a la inclusión y a las acciones afirmativas para estudiantes de este pueblo originario. Posteriormente el proyecto RÜPÜ como una forma de extender dicha acción invita a 11 Universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) de la zona sur del país, incorporándose el año 2006 la Universidad Austral, a la implementación del proyecto RÜPÜ.

El año 2006, en la zona norte de Chile, apoyada por la misma Fundación FORD se incorpora la Universidad de Tarapacá con un proyecto de características similares, el proyecto TAKHI (que también significa camino, pero esta vez en lengua aimara) de apoyo académico a estudiantes aimaras y de otros pueblos originarios, por su condición limítrofe con la zona macro sur andina, conformada por países tales como Argentina, Bolivia y Perú.

El programa más amplio patrocinado por la Fundación FORD es denominado Pathways to Higher Education, y ha venido apoyando económicamente, entre otros, a los programas antes mencionados, considerando la realidad sociocultural de cada región y creando una vinculación entre los programas desarrollados en el sur y norte de Chile.

Como antecedente a los esfuerzos realizados por las universidades mencionadas, en 1989 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) promulgó el Convenio 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, invitando a adscribirse a los países que así lo decidieran. Este convenio tiene como finalidad establecer leyes de protección a los derechos de los pueblos originarios y tribales y garantizar el respeto e integridad de los mismos, en un amplio espectro que abarca desde lo propiamente cultural hasta lo educacional, social, económico y lo territorial en el contexto de los derechos humanos. Se observa en cada uno de sus artículos el “deber ser” de las comunidades mayoritarias internacionales suscritas al Convenio respecto de las minorías étnicas, en especial de los pueblos originarios y tribales.

Chile finalmente, casi 20 años después de su promulgación por la OIT, ratificó el Convenio 169 en septiembre de 2008. Al firmar dicho Convenio, el Gobierno de Chile refrendó lo expresado en la Constitución Política de la República de Chile en el sentido de no hacer distinción respecto de los integrantes de la comunidad nacional, afirmando que: “El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución...” (ART. 5), y en este ámbito del respeto, guardar sujeción a aquellos tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.

Como se ha indicado anteriormente, del análisis del Convenio 169 de la OIT y de los programas realizados se desprenden los siguientes ejes o lineamientos que se han denominado “Principios Orientadores”, elementos esenciales que ponen de relieve la equidad, el reconocimiento, la accesibilidad a la educación, el uso de la tierra y de los bienes ancestrales, mitos y costumbres de estos pueblos. En particular para el caso de los pueblos originarios estos son:

- Acceso y no discriminación
- Igualdad de condiciones
- Aseguramiento de calidad
- Participación igualitaria

En este contexto, se presenta y analiza en detalle la experiencia de dos programas RÜPÜ desarrollados en la Universidad de la Frontera y la Universidad Austral y THAKHI desarrollado en la Universidad de Tarapacá, como experiencias de acción afirmativa para pueblos originarios desarrolladas en universidades chilenas.

5.1.1. Proyecto RÜPÜ en la Universidad de La Frontera y en la Universidad Austral de Chile

Proyecto RUPU de la Universidad de La Frontera

A fines del año 2002, la Universidad de La Frontera (UFRO), Chile, fue invitada por la Fundación FORD (FF), a través de su oficina para la Región Andina y el Cono Sur (RACS), para participar en su programa Pathways to Higher Education. La participación de la Universidad se materializa a partir del 2003, con una duración estimada de cinco años. Su propósito global es fortalecer, innovar, y expandir políticas y programas de acción afirmativa (AA) dirigidos a incrementar la posibilidad de que estudiantes indígenas de ambos sexos completen exitosamente sus estudios de pregrado en universidades de la RACS.

El proyecto global fue denominado RÜPÜ (camino en la lengua indígena mapuche) ya que los estudiantes mapuches constituyen la población destinataria y, además, tal nombre mantiene el significado original de la palabra Pathways contenida en el nombre del programa de la FF.

El proyecto se desarrolló en dos fases. La primera abarcó tres años en dos etapas. La primera etapa desarrollada durante el periodo 2003-2004, con el proyecto “Evaluación de las políticas de acción afirmativa para minorías étnicas y diseño de un programa de apoyo académico para estudiantes mapuches de la Universidad de La Frontera”, se orientó a generar conocimientos sobre la situación de la población estudiantil mapuche de la Universidad y sobre las actuales políticas de acción afirmativa existente en esta Universidad.

Adicionalmente y adoptando una perspectiva más amplia, esta etapa incluyó la producción de conocimiento comparado acerca de las principales políticas de AA en Chile, Perú, Colombia y Argentina, poniendo especial

atención en la educación superior y en las poblaciones indígenas y afrodescendientes.

En la segunda etapa de la fase uno, realizada entre junio 2004 y junio 2006, con una duración estimada de dos años, que luego se amplió hasta abril de 2007 se desarrolló el proyecto “Implementación, aplicación y evaluación de un programa de acción afirmativa para estudiantes mapuches de la Universidad de La Frontera”. Con este proyecto se elaboró, organizó, aplicó y evaluó el programa de apoyo académico delineado en la etapa anterior.

La segunda fase corresponde al proyecto actualmente en realización para el período 2007-2009, y se orienta fundamentalmente a la consolidación y sistematización del programa de acción afirmativa de la fase anterior, a difundir tal experiencia y sus resultados, y estimular la adopción de políticas, programas, y medidas de AA en otras instituciones de educación superior en Chile y otros países de la RACS.

Este programa puede ser descrito en base a cuatro componentes: el primer componente es el diseño e implementación de un modelo pedagógico pertinente con claro énfasis en la generación de condiciones especiales de aprendizaje centradas en el respeto y la valoración de la diversidad en un contexto intercultural.

El segundo componente se refiere a la puesta en práctica de este modelo de aprendizaje, que descansa no solo en la consideración de los contextos que determinen el aprendizaje de los estudiantes, sino también en la lógica interacción y retroalimentación que emerge de la vinculación entre el estudiante y el docente a través de sus prácticas de enseñanza, aspecto que ha sido evaluado como particularmente significativo por los estudiantes a lo largo del desarrollo del programa.

El tercer componente del modelo, descansa en la potenciación del trabajo colaborativo entre pares, que ha sido implementado bajo la modalidad de tutorías experto-novato. Esta estrategia, centrada en el proceso de enseñanza aprendizaje, se basa en una relación de acompañamiento del tutor hacia el estudiante, en el entendido que a través de dicha metodología el estudiante alcanzará el desarrollo de las capacidades que enriquezcan su práctica educativa. La modalidad de tutoría académica enfatiza el apoyo específico en áreas del saber consideradas críticas, tales como física, química, cálculo, álgebra y que desde la génesis del programa fueron declaradas como áreas prioritarias de acción, al tiempo que mejorar los indicadores de rendimiento en tales áreas fue declarado como objetivo prioritario. En la actualidad se dirige a la identificación de nuevas áreas de dificultad del estudiante.

Un cuarto componente asociado al posicionamiento e institucionalización del programa de apoyo académico de estudiantes mapuches de la Universidad de La Frontera tiene que ver con la ampliación del universo de estudiantes partícipes del mismo y con las nuevas demandas que los estudiantes manifiestan. En este contexto, resulta necesario desarrollar mayores vínculos entre el programa y el sistema de educación secundario, con miras a estimular el ingreso de estudiantes mapuches al sistema de educación superior, tarea en la cual el nexo entre los estudiantes y sus comunidades de origen es fundamental. Un efecto directo del crecimiento del programa, es el mayor número de

talleres de cursos, en las áreas académicas y socioculturales actualmente en ejecución. Otro indicador importante es la postulación de alumnos del programa al financiamiento de estudio de postgrado.

Entre los resultados obtenidos se destacan:

- El establecimiento de redes de apoyo por parte de los estudiantes, puesto que se reconocen entre ellos, participan en proyectos estudiantiles, se han adjudicado proyectos FDI del MINEDUC.
- La Universidad reconoce la necesidad de contar con un Programa de Acción Afirmativa y todas las carreras de la universidad tienen al menos una vacante de ingreso especial para estudiantes de ascendencia mapuche.
- Las actividades académicas que los docentes realizan en el programa se reconocen en su planificación académica.
- Los talleres y cursos que inscriben los estudiantes en el proyecto son registrados y reconocidos en su avance curricular.

La Fundación FORD ha realizado dos evaluaciones del programa, lo que ha permitido que en el año actual se esté ejecutando un tercer proyecto.

Por último, se ha generado una articulación con una red de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de la Zona Centro Sur (Universidad Católica del Maule, Universidad del Bío-Bío, Universidad Austral, Universidad de Magallanes), que implementan proyectos pilotos con el RÜPÜ.

Proyecto RÜPÜ de la Universidad Austral de Chile, Valdivia (2006)

Como parte de la invitación extendida por el Proyecto RÜPÜ de la Universidad de La Frontera a la Universidad Austral se complementó el proyecto “Determinación del perfil de los estudiantes de ascendencia mapuche”, en relación a las competencias genéricas, estilos y estrategias de afrontamiento de su cultura.

El proyecto RÜPÜ Valdivia quedó adscrito a la “Unidad de Apoyo al Aprendizaje de Estudiantes de Pregrado” y fue diseñado básicamente para desarrollar el diagnóstico y una intervención orientada a favorecer su identidad cultural y el fortalecimiento de estrategias de afrontamiento frente a las dificultades propias de la vida universitaria.

La intervención planificada no se logró desarrollar en plenitud, a causa de imprevistos tales como el paro estudiantil en el primer semestre de 2008, que tuvo una duración de casi un mes y medio y por otro lado, por la inexperiencia de los ejecutores respecto del proceso de cómo integrar a los estudiantes mapuches, por cuanto sus tiempos y formas culturales son distintos a la cultura chilena mayoritaria. Lo anterior también fue un factor que retrasó el avance del proyecto respecto a los objetivos planteados, no obstante favoreció otros tales como: participación y compromiso de los estudiantes del Hogar y Centro Cultural We Liwen.

En la actualidad existe preocupación de las autoridades de la institución por la continuidad del proyecto y se están realizando las acciones para solicitar fondos para el año 2010, de modo que se pueda desarrollar de manera permanente.

En el inicio del proyecto no se consideró el Convenio 169, dado que Chile no lo había ratificado. Sin embargo durante su desarrollo es evidente que sí estaba presente uno de los principios orientadores principales establecido en dicho Convenio, y que dice relación con que cada vez que se desarrollen intervenciones, estas deben realizarse previa consulta de los interesados, es decir, los pueblos indígenas. Es así como esta consideración, siendo uno de los factores que retrasó el desarrollo del proyecto, permitió finalmente que los resultados fueran mucho más potentes dado que los estudiantes mapuches participaron comprometidamente y con mucha responsabilidad en el mismo.

Por otra parte, y dado que solo se llevó a cabo el diagnóstico, más que “estudiantes atendidos”, lo que sí permitió el proyecto fue generar algunas actividades de trabajo remunerado para tres estudiantes de ascendencia mapuche en el contexto del proyecto. Otro impacto a considerar para los estudiantes de ascendencia mapuche fue poder sostener reuniones con la máxima autoridad de la dirección de estudios de pregrado y expresar de manera personal sus requerimientos y necesidades a considerar en el calendario académico, como por ejemplo, solicitar un espacio físico al interior del campus para la realización del Wuetripantu, celebración del año nuevo mapuche.

Para la evaluación de la primera fase del proyecto RUPU en la Universidad Austral se realizó una caracterización sociodemográfica de 151 estudiantes de ascendencia mapuche pertenecientes a primer año de pregrado. Para ello se consideró el nivel socioeconómico, colegio de procedencia, notas de enseñanza media y puntajes PSU. Los resultados muestran que más del 60% de los estudiantes mapuches, pertenecen a los tres primeros quintiles de ingreso y un 34% pertenece al quintil I. Llama la atención que un 23% de los estudiantes no solicitaron beneficios. La distribución entre los tres tipos de establecimientos educacionales, se da de la siguiente manera: 57,6% municipalizados, 34,4% particular subvencionado, 2,6% particular pagado y 5,3% ingreso especial.

Adicionalmente se realizó un diagnóstico mediante el inventario de autoestima Coopersmith, el inventario estrategias de aprendizaje Schmeck y el inventario de estilos y estrategias de afrontamiento Fernández Abascal. Los resultados indican que los estudiantes de ascendencia mapuche tienden a evidenciar mejores niveles de autoestima que sus pares no pertenecientes a esta etnia, en los cuatro niveles evaluados (autoestima general, social, académica y familiar). Una de ellas asociable a la variable cultural (autoestima familiar) dado que a partir de esta se construye el ser mapuche.

En contraposición a lo anterior, los resultados en estrategias de aprendizaje, reflejan una realidad distinta que, probablemente, jugará en contra de su rendimiento académico por cuanto puntúan en los estratos inferiores de las escalas de evaluación (proceso elaborativo, profundo, superficial y metódico), con niveles inferiores comparativamente con los no pertenecientes a esta etnia, los que también tienden a puntuar en niveles bajos. En lo que respecta a estilos y estrategias de afrontamiento, si bien hay diferencias culturales significativas ($p < .05$) comparados con no pertenecientes a esta etnia en cuanto a la forma de hacer frente a las dificultades propias de la vida uni-

versitaria, no todos los estilos y estrategias de afrontamiento utilizados por ellos se pueden considerar influidos por su cultura. Algunos estilos son más asociables a situaciones de discriminación por cuanto son contradictorios con prácticas culturales mapuches de reciprocidad e igualdad, de lo que se infiere un alto grado de conciencia de un otro, un hermano (un peñi). Es más, estos comportamientos son observados principalmente en minorías en situación de discriminación.

El proyecto ha contado con el apoyo de las autoridades superiores de la universidad y en junio de 2009 se conformó la red de universidades de la zona sur del país (Universidad Católica del Maule, Universidad del Bío-Bío, Universidad de La Frontera y Universidad Austral de Chile, Universidad de Magallanes) habiendo firmado un protocolo de acuerdos asociados al apoyo interinstitucional en temas interculturales. Se busca así socializar el avance y una mayor retroalimentación entre estas instituciones en estas temáticas.

El RÜPÜ Valdivia duró desde enero del año 2008, hasta marzo de 2009 y se ha planteado una segunda etapa, con el propósito de poder realizar acciones que vayan en beneficio de los estudiantes de ascendencia mapuche, tales como:

- Cursos regulares de mapudungun
- Seminarios destinados a recuperar sus costumbres ceremoniales y su lengua
- Seguimiento al rendimiento de los estudiantes de ascendencia mapuche
- Apoyo en nivelación de competencias básicas y genéricas
- Apoyo psicopedagógico y psicológico
- Compra de libros para tesis
- Viaje a congresos
- Difundir el proyecto para estudiantes de ascendencia mapuche de la UACH.

5.1.2. Programa THAKHI de apoyo académico a estudiantes aimaras y de otros pueblos originarios

Los estudiantes de la Universidad de Tarapacá provienen mayoritariamente de las provincias de Arica y Parinacota. De estos el 76% reciben financiamiento para cancelar sus aranceles y la mayoría se ubica en los quintiles I y II de ingreso. La cantidad de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios corresponde a un 15% de la matrícula total de la Universidad, lo que corresponde a 1.600 estudiantes de distintas etnias. En este contexto, en el año 2006 se da inicio al proyecto THAKHI, como parte del programa Pathways to Higher Education de la Fundación FORD.

Los principales objetivos del programa son:

- Promover la incorporación de políticas de acción afirmativa en beneficio de los estudiantes aimaras de la Universidad de Tarapacá que permitan incrementar significativamente sus indicadores de desempeño en las carreras de pregrado favoreciendo su incorporación a los programas de postgrado.

- Evaluar las políticas e iniciativas de acción afirmativa desarrolladas por la Universidad de Tarapacá en beneficio de la comunidad universitaria perteneciente a la cultura aimara u otro pueblo originario (Kawaskar, Atacameño, Aimara, Colla, Mapuche, Quechua, Rapanui y Yámana).

Desde su inicio, hasta agosto de 2008, las actividades principales del proyecto se centraron en:

- Investigación y evaluación de las políticas de acción afirmativa de la Universidad de Tarapacá. Para realizar esta evaluación se consideró una etapa de preparación que consultó la incorporación de un mecanismo y/o sistema de información que permitiera identificar la población estudiantil perteneciente a la cultura aimara.
- Identificación de necesidades académicas y psicosociales. La identificación genera un programa de acción afirmativa académico psicosocial en la universidad.
- Sistema de información para monitoreo del desempeño académico de estudiantes aimaras. Monitoreo del desempeño académico respecto a su rendimiento, permanencia y repitencia, desde que ingresan los estudiantes a la universidad hasta su egreso como profesional
- Programa integrado de políticas institucionales de acción afirmativa para estudiantes aimaras. Propuestas destinadas a estimular la creación de una política institucional de acción afirmativa e innovar y fortalecer medidas específicas.
- Programa académico y psicosocial de acción afirmativa para estudiantes aimaras. Creación de iniciativas integradas de acción afirmativas a nivel académico y psicosocial, que permitan asegurar el desempeño académico de estudiantes aimaras.
- Evaluación y difusión de los resultados del impacto del proyecto. Se evaluarán los resultados e impacto del proyecto en los estudiantes aimaras, sus familias y comunidades de origen. Asimismo se difundirán a través de documentos, estudios y visitas las experiencias desarrolladas en la universidad.

En términos concretos, las acciones desarrolladas en beneficio de los estudiantes de pueblos originarios se han traducido en los siguientes logros:

- De un total estimado de 1.200 alumnos de origen aimara existentes en la Universidad se ha atendido un 58% en la primera fase del proyecto.
- Se han desarrollado 60 cursos, tutorías específicas y cursos de formación general que atienden a los objetivos del proyecto.
- Se han desarrollado 10 jornadas de vinculación con pueblos de la precordillera y del altiplano chileno.
- Se ha incorporado, a la dinámica de la Universidad, la celebración de fiestas y ceremonias propias de los pueblos originarios.
- Se ha canalizado la postulación a becas de postgrado, tanto a nivel nacional como internacional, para estudiantes de pueblos originarios.

El análisis del programa THAKHI y de las acciones que ha llevado a cabo a la luz de los principios orientadores que surgen del Convenio 169, permite afirmar que:

En términos generales se han considerado los principios orientadores en el ámbito académico dado su foco en proveer acceso y no discriminación, promover igualdad de condiciones, buscando aseguramiento de calidad y participación igualitaria para los estudiantes de pueblos originarios. Lo anterior queda de manifiesto en:

- El énfasis puesto en favorecer la captación, acceso, permanencia y egreso de alumnos de los pueblos originarios.
- Los planes y programas consideran actividades académicas tales como talleres, cursos, tutorías, visitas, y seminarios que favorecen la acción afirmativa de estos pueblos.
- La disposición de la Universidad a favorecer las manifestaciones culturales de los pueblos originarios estimulando sus tradiciones y ceremonias.

Además de lo académico, donde está puesto el énfasis de los programas descritos, queda como desafío y espacio de desarrollo el resolver aspectos de singular importancia para el adecuado desarrollo y permanencia de estos programas de acción afirmativa. Estos son:

- El Estado chileno, en tanto ha ratificado su incorporación al Convenio 169 de la OIT, deberá crear mecanismos nacionales que le den sustento a estos programas, dado que en gran parte, salvo excepciones, son financiados por organismos internacionales.
- Falta vinculación efectiva con el mundo del trabajo que permita la incorporación de estos profesionales en forma expedita.
- La reglamentación asociada a estos programas no contempla aspectos jurídicos de la propuesta de la OIT, probablemente por ser una materia de muy reciente data.
- La necesidad de capacitación del personal académico y administrativo de la universidad para enfrentar las necesidades y desafíos que plantea la diversidad.

5.1.3. Programa de apoyo interdisciplinario al estudiante discapacitado visual de la Universidad de Concepción

Con el propósito de lograr la verdadera inclusión del discapacitado visual en la educación superior, atendiendo al decreto 99/219 de la Universidad de Concepción y la ley 19.284, y en concreto a los requerimientos de alumnos con discapacidad visual ya ingresados a la Universidad, en 1998 se creó el Programa de apoyo Interdisciplinario al Estudiante Discapacitado Visual.

Motivaron la creación del programa en forma especial dos elementos concretos:

- La donación de equipos tiflotecnológicos¹⁴ por la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE), los cuales fueron recibidos por la Dirección de Bibliotecas.
- La solicitud de la Directora de Bibliotecas a un docente de Trabajo Social para que realizara un proyecto de extensión con estos recursos.

A partir de estas acciones se genera el proyecto que se sitúa y lleva a cabo dentro de la Biblioteca Central de la universidad, donde se genera un programa específico que cuenta con una sala de atención especial en las áreas de tiflotecnología, psicopedagogía biopsicosocial, comunicación y baja visión.

El programa busca que la integración e inclusión en la educación superior de estudiantes con discapacidad visual sea la más eficiente posible. Además, en su origen responde a la necesidad que surge en los académicos de las diferentes carreras de apoyo para atender a los estudiantes con discapacidad visual que ya estaban en la universidad, y con los cuales se les dificultaba la adecuada atención pedagógica.

Objetivos

El programa tiene como objetivo general la inclusión plena del discapacitado visual en la vida universitaria, incluyendo sociabilidad entre sus pares y éxito en su actividad académica, contribuyendo a perfeccionar competencias personales y habilidades para su conquista en el campo laboral.

En lo académico el programa busca aplicar las orientaciones específicas de intervención didáctica en lo referido al aprendizaje de las áreas curriculares desde la óptica de adaptaciones a las características visuales de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Concepción, según la carrera que seleccionen.

En específico el programa busca:

- Orientar a la familia del estudiante con discapacidad para contribuir en una buena planificación y organización de sus tareas y compromisos, a fin de que vaya adquiriendo la mayor autonomía e independencia.
- Procurar una relación profesional con los académicos que intervienen en la formación de estudiante con discapacidad visual para coordinar los recursos de apoyo que requieren con el objeto de que la acción educativa resulte lo más eficaz posible.
- Desarrollar programas de extensión y difusión a través de los medios de comunicación (prensa, radio y televisión), publicaciones, eventos y otras actividades afines.
- Lograr el compromiso e interés real de las autoridades universitarias, de la comunidad universitaria, de instituciones tanto públicas como privadas, para que los jóvenes con discapacidad visual sean realmente incluidos y beneficiados en todos los estamentos que requieran.

¹⁴ La tiflotecnología es la adaptación de las tecnologías de la información y comunicación para que sea accesibles y puedan ser utilizadas por personas con discapacidad visual.

Principales Actividades

Los objetivos del programa se concretan a través de estrategias y metodologías multidisciplinares que se resumen en cuatro áreas de trabajo:

- **Difusión y extensión del programa:** tarea en la que se da a conocer a la comunidad el trabajo realizado e informar acerca de la discapacidad visual y las posibilidades que tienen los estudiantes de llevar a cabo estudios superiores, junto con sensibilizar e interiorizar a la comunidad que posteriormente recibirá a estos profesionales, la cual debe estar informada acerca de esta discapacidad y permitir a estos profesionales desempeñarse como tal. Esta tarea se lleva a cabo a través de distintas actividades como son eventos y escuelas de verano. Además se mantiene contacto con universidades de la región que están realizando un trabajo similar.
- **Orientación y evaluación del postulante:** los postulantes que cumplen con los requisitos de discapacidad visual, luego de realizar los trámites de postulación, reciben la orientación necesaria para informarse adecuadamente de la carrera a la que postulan y si realmente es lo que desean desarrollar, considerando sus características. Para ello se cuenta con especialistas que evalúan si es apto para cursar la carrera de acuerdo a normas y reglamentos de la Dirección de Docencia.
- **Apoyo durante el proceso de formación:** una vez que el estudiante está en la universidad, el programa facilita y capacita en temas asociados al proceso de formación, incluyendo desde el uso de recursos para llevar a cabo las tareas de formación (computación), hasta ayuda para nivelar los aprendizajes desarrollados en enseñanza media y desarrollar bien los que se están trabajando en la universidad. Sin embargo, esta ayuda se hace desde afuera, el programa no interviene en las labores académicas de las carreras.
- **Creación de espacios para la interacción:** el programa creó una asignatura complementaria de discapacidad, a la cual asiste cualquier tipo de alumno donde se trabaja sobre la discapacidad, permitiendo sensibilizar a la comunidad universitaria en el tema, junto con la interacción entre alumnos con y sin discapacidad visual.

Estas áreas de trabajo incluyen además específicamente actividades tales como:

- Adecuaciones y adaptaciones a los materiales de aprendizaje según la condición (ceguera y baja visión).
- Traspaso de materiales entregados por académicos a sistema digital (grabación de voz y digitalización de textos).
- Elaboración, en conjunto con el estudiante, de su ficha psicopedagógica que incluye sus necesidades educativas especiales, las ayudas ópticas que necesita, y sus requerimientos sociales y académicos.
- Desarrollo de programas complementarios de habilidades sociales, deportes y hábitos de estudio y también orientación para tramitar beneficios que

entregan la universidad u otras instituciones regionales o nacionales involucradas en la discapacidad visual.

- Asesoría a estudiantes tesisistas y de diferentes carreras en temas relacionados con la discapacidad visual.
- Asistencia de profesionales a seminarios y encuentros de perfeccionamiento para la actualización de su trabajo en el Centro.
- Participación de los profesionales en seminarios, reuniones, cursos, diplomados, eventos y foros, como expositores y capacitadores en temas relacionados con el funcionamiento del aula de recursos y en temas relacionados con necesidades educativas especiales de los jóvenes ciegos y con baja visión.
- Elaboración, difusión y uso de un manual de apoyo para atención de los estudiantes con discapacidad visual en la Universidad de Concepción.
- Elaboración y participación en cursos complementarios de discapacidad en la Facultad de Ciencias Sociales.

Para llevar a cabo las distintas actividades que se realizan en el programa, se cuenta con un grupo de profesionales expertos en el trabajo con la discapacidad visual, los cuales realizan un trabajo interdisciplinario. Entre estos profesionales se encuentran:

- Periodista: encargado de realizar la difusión y extensión del programa. Entre las actividades que se realizan para llevar a cabo estas tareas se encuentra la información durante la semana de puertas abiertas, escuelas de verano, eventos orientados al tema (a nivel regional), programa de radio y trabajar con la Red Regional de la Discapacidad.
- Psicopedagogo: es el encargado de apoyar al estudiante en sus procesos de aprendizaje.
- Psicólogo: encargado de realizar la evaluación para determinar si el postulante está capacitado para cursar la carrera que ha elegido.
- Biólogo: encargado de dar a conocer la importancia de la vida saludable en personas con ciertas discapacidades y como llevar este tipo de vida.
- Arquitecto: quien aporta los conocimientos necesarios para las actividades de información y para modificaciones arquitectónicas necesarias para un mejor desarrollo de la vida de los discapacitados visuales en la universidad.

Resultados

En el año 2009, cuando se llevó a cabo este estudio, el programa atendía a 21 estudiantes con discapacidad visual (ciegos y con baja visión), los que pertenecen a 11 carreras distintas. Se estima que la sala de recursos actualmente está atendiendo más o menos al 75% de la población objetivo.

El programa ha permitido que las diversas unidades académicas y de servicios de la Universidad conozcan el Decreto de Ingreso Especial 99/219 y consideraren aspectos de urbanismo y arquitectura que facilite el desplazamiento de los alumnos.

La comunidad estudiantil universitaria ha ido superando actitudes y acciones discriminatorias con sus compañeros con discapacidad visual, considerándolos como pares.

A nivel de académicos no ha habido un perfeccionamiento sistemático por parte del programa, porque la institución no se centra en perfeccionar a docentes acerca de temas asociados a la discapacidad. Sin embargo, los profesionales del programa destacan que el interés por aprender acerca de la discapacidad pasa por la solidaridad y vocación de cada uno de los docentes.

Los estudiantes con discapacidad visual, además de recibir el apoyo ya descrito, siendo muchas veces por formación más individualistas, han desarrollado competencias para trabajar en equipo y la aceptación de su condición y el manejo apropiado de ella en los ámbitos en que debe interactuar.

En términos de formalización, el programa aún no cuenta con un decreto que lo considere como unidad específica institucionalmente. Solamente se ha considerado en actas a nivel de la Facultad de Ciencias Sociales la dependencia del programa con la misma. Sin embargo, existe el decreto 99/219 que estipula las condiciones que debe cumplir el estudiante con discapacidad visual para ingresar a la Universidad de Concepción.

Fortalezas y debilidades

De acuerdo a los encargados, se destacan en particular dos fortalezas. Primero, el programa ha fomentado en los alumnos con discapacidad visual, el desarrollo de la confianza necesaria para alcanzar las distintas metas que se proponen, en particular en lo académico. Segundo, se ha logrado el apoyo de las distintas autoridades de la universidad lo que ha permitido el correcto funcionamiento del programa y su permanencia en el tiempo por más de diez años.

Las debilidades han ido disminuyendo con los años de implementación del programa, pero aun existe falta de conocimiento en la comunidad sobre cómo vivir e interactuar con los distintos discapacitados visuales, lo que se traduce a veces en situaciones de marginación y estigmatización de las personas con discapacidad visual, distorsionando sus reales capacidades. Ante esta situación se hace notoria la necesidad de los estudiantes, docentes y autoridades intermedias de informarse y educarse acerca de cómo trabajar e interactuar con personas con discapacidad visual.

Aprendizajes y Recomendaciones

Los encargados del programa recogen como un aprendizaje importante que se ha generado en la institución, el cambio cultural que se ha ido traduciendo en la creación de una “cultura de la discapacidad”. Junto a ello se identifica el trabajo en equipos interdisciplinarios, entre profesionales y estudiantes, como imprescindible para realizar un buen trabajo.

Finalmente, a partir de la experiencia desarrollada, los profesionales del programa recomiendan a las instituciones que quieran implementar este tipo de programas, realizar y difundir estudios e investigaciones acerca del tema,

para conocer y definir claramente métodos de enseñanza que permitan que los estudiantes con discapacidad cuenten, al egresar, con todas las herramientas necesarias para desenvolverse de buena forma en su ejercicio profesional.

5.1.4. Red de apoyo de estudiantes embarazadas Creciendo Juntos Universidad de Concepción

A partir del trabajo realizado desde el año 1992 en la Universidad de Concepción, en el proceso posterior al embarazo, a través de facilitar el acceso a jardines infantiles y trabajos con los padres y madres, se visualiza la necesidad de prestar apoyo a las estudiantes durante el embarazo. Esto en particular ya que esta etapa es la más conflictiva en términos de asumir la responsabilidad de ser madre, el deseo real de ser madre, el compatibilizar o estancar los estudios dada esta responsabilidad, además de soportar en muchos casos la presión social y familiar a las que muchas veces son sometidas las madres en el embarazo.

A lo anterior se suma en hecho de que la gran mayoría de los casos de embarazo ocurre en los primeros años de estudios con lo cual es mayor el impacto en las estudiantes y sus procesos académicos. La detección de estas necesidades coincide con la incorporación de una psicóloga y una matrona a la unidad de salud lo cual incentivó la creación, en el año 2008, de la Red de Apoyo a Estudiantes Embarazadas “Creciendo Juntos”.

Objetivos

El programa busca ofrecer una atención continua y oportuna a las estudiantes embarazadas, a través de un enfoque biopsicosocial que permita obtener un diagnóstico de la situación a través de sus síntomas y experiencias, personalizando la atención de acuerdo a sus demandas e historia a nivel individual. Asimismo, el programa apunta a la necesidad de reforzar los aspectos de autocuidado y apego de manera relacional y reflexiva, para un crecimiento permanente.

Específicamente el programa tiene como objetivos:

- Disminuir la deserción estudiantil relacionada con la maternidad.
- Fortalecer el vínculo materno-filial
- Diagnosticar de manera integral el estado de salud físico, social y emocional de estudiantes embarazadas
- Fomentar el autocuidado físico-emocional durante el embarazo
- Generar redes sociales de apoyo para las estudiantes embarazadas.
- Componentes del Programa

El programa se lleva a cabo en la Unidad de Salud y Bienestar Estudiantil de la Universidad, y los componentes centrales del programa, que se describen a continuación, son llevados a cabo por distintos profesionales los cuales de ser necesario realizan la derivación correspondiente dentro de la unidad. Los principales ejes de acción de este programa son:

- **Orientación social:** en esta acción el programa se integra directamente con las políticas de protección social del Estado, específicamente con el programa “Chile crece contigo”. Las funciones que cumple el programa incluyen la de orientar e informar a las estudiantes beneficiarias del programa acerca de los beneficios que entrega el Estado para que se inscriban y reciban dicha ayuda. Entre las acciones de orientación realizadas se puede mencionar como ejemplo el consultar y verificar si la alumna está asistiendo a sus controles médicos y si se inscribió en el consultorio y en los programas del Estado, y de no ser así entregar la información necesaria para que realice dichos trámites.
- **Apoyo psicosocial:** este apoyo es entregado por una psicóloga la cual evalúa a las distintas beneficiarias del programa para decidir si es necesaria la realización de algún tipo de terapia asociada a distintos temas del embarazo como es el apego, reconocimiento del proceso del embarazo, etc.
- **Control biológico:** Todas las beneficiarias tienen acceso a este tipo de control a cargo de una matrona y un ginecólogo. Se lleva un registro completo de la paciente, a través de una ficha personal, y además la matrona educa en distintos temas a las estudiantes como es la alimentación, los controles y la preparación al parto.

En cuanto a los aspectos reglamentarios, el programa se basa en las leyes asociadas a los programas de seguridad social y de maternidad del Estado de Chile, como es el programa Chile crece contigo. A nivel internacional en el programa se consideran la Convención de los Derechos del Niño y de la Protección de la Maternidad, junto con la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1979.

A nivel institucional, en el Reglamento de Docencia se estipula que las estudiantes embarazadas tienen la opción de suspender sus estudios durante el embarazo y hasta dos meses después del parto, manteniendo su situación de alumna regular y todos los beneficios que la alumna tenga al momento de informar de su embarazo. Además, posteriormente se les dan facilidades para retomar los estudios. Así, a través de esta política se protege el embarazo. Además, el programa está normado a nivel de la Dirección de Servicios Estudiantiles como un programa de intervención para el apoyo estudiantil.

Resultados

Un principio de género fundamental es que las mujeres tienen derecho a “Recibir servicios de salud que consideren las particularidades propias del género”. En este caso, gracias al programa, las alumnas de la universidad tienen las mismas posibilidades de acceso a la salud e inclusive más que los alumnos, ya que la Universidad presta los servicios de ginecólogos y matronas para todas sus estudiantes mientras que en el caso de los varones no existe una línea de apoyo equivalente. El artículo 10 de la Ley General de Educación indica que “El embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel,

debiendo estos últimos otorgar las facilidades académicas del caso...” Este artículo se ha hecho realidad dentro de la Universidad, en especial gracias a este programa de acción afirmativa, ya que según los encargados del programa no existen casos de deserción obligatoria de los estudios a causa de la maternidad, los casos conocidos son voluntarios y de acuerdo a lo establecido en el reglamento de docencia.

Por otra parte, aunque no es directamente una responsabilidad del programa, los encargados indican que el principio de no discriminación no se cumple a cabalidad, ya que dentro de la universidad existen en algunos casos problemas en los tratos y la discriminación hacia las alumnas embarazadas, específicamente por parte de los docentes.

Como frutos del programa se logró un primer catastro y diagnóstico en relación a las estudiantes embarazadas y sus necesidades biopsicosociales y se conformó una red de apoyo hacia las estudiantes tanto por las profesionales del equipo como entre las mismas alumnas.

En términos cuantitativos, el programa ha permitido ofrecer atención durante todo el año, con dedicación de 44 horas semanales a la intervención individual y en la intervención grupal con 12 talleres de dos horas cada uno. En un poco más de un año de desarrollo se han atendido siete estudiantes embarazadas pesquisadas a través de atenciones con profesionales en Unidades de Salud y Bienestar Estudiantil, lo que corresponde a un 23% de la población objetivo en el Programa, ya que se detectó un total de 30 estudiantes embarazadas en el período.

Fortalezas y Debilidades

Una de las principales fortalezas identificadas en el Programa es la atención personalizada que se les entrega a las beneficiarias lo que permite crear un alto grado de confianza e intimidad con las alumnas. Esto es de gran utilidad, ya que cuando las alumnas están en confianza con el personal involucrado cuentan con mayor veracidad su situación, permitiendo a los profesionales poder realizar un mejor diagnóstico de la situación y llevar a cabo las intervenciones necesarias.

Una fortaleza, que responde a los objetivos del programa es el hecho de que en la práctica no ha existido deserción obligatoria de los estudios por embarazo.

De acuerdo a los encargados, una debilidad del programa es la no incorporación de los padres estudiantes al proceso de apoyo durante el embarazo y la no entrega de ayuda a estos, ya que al igual que la mujer también se encuentran en una situación desfavorecida y con problemas similares. Sin embargo, la sociedad no reconoce lo anterior tan fácilmente como en el caso de la mujer que es la que carga con el embarazo, mientras que el padre estudiante debe seguir realizando sus actividades normalmente y ser padre sin ningún tipo de facilidad o ayuda. Actualmente se entrega un apoyo a los padres, pero postparto en donde se educa y entrega información asociada a este rol que debe cumplir el estudiante; estas actividades se llevan a cabo en los jardines infantiles de la Universidad.

Otra debilidad identificada es el no poder realizar correctamente los trabajos grupales por la poca o nula coordinación y disponibilidad horaria de las distintas beneficiarias lo cual implica el no contar con este tipo de trabajo que es muy favorable para las estudiantes ya que, a través de estas actividades grupales intercambian experiencias (familiares, sociales, de pareja, personales, etc.), lo cual ayuda a sociabilizar a las alumnas acerca de su situación y encontrar un apoyo y comprensión en lo que están viviendo.

Aprendizajes y Recomendaciones

Los principales aprendizajes y lecciones de la implementación de este proyecto en la Universidad son los siguientes:

- En este tipo de programas no sirve la generalización. Cada estudiante necesita una atención personalizada ya que cada una tiene sus propios problemas y percepciones asociadas al embarazo, lo que implica que los apoyos deben ser focalizados.
- A diferencia de lo que se cree, los padres estudiantes están muy involucrados en el proceso y la acción afirmativa podría ir orientada hacia ambos, ya no desde la perspectiva de género, sino desde la condición que implica vivir el embarazo y la paternidad durante los estudios superiores y en muchos casos a una temprana edad.
- El programa ha mostrado que, a nivel familiar, una vez aceptado el embarazo, los padres se centran y enfatizan en que sus hijos no dejen los estudios y los potencian para que terminen su carrera.

A partir de la experiencia del programa se identifican las siguientes tres recomendaciones para la futura implementación de este tipo de programas en la educación superior:

- Establecer en el reglamento, de manera más detallada, las reglas asociadas a las facilidades y apoyos que se entregan a las alumnas embarazadas evitando ambigüedades en las reglas, de modo que las autoridades no tomen decisiones que puedan ser arbitrarias.
- Diagnosticar claramente las necesidades de las beneficiarias acerca de temas que deseen aprender para que estos sean tratados en talleres. Además, el nivel de los temas a tratar debe ser alto, de acorde a una estudiante universitaria y de última generación, para actualizar a las alumnas en temas de apoyo al embarazo como por ejemplo las neurociencias.
- El tener un equipo interdisciplinario interesado en el tema y con una alta motivación personal.

5.1.5. Beca de alojamiento Fundación Solumag: un Programa socioeducativo para la equidad de género

A nivel país y en regiones, el fenómeno de la centralización se presenta como variable interviniente al momento en que un alumno/a opta por iniciar

su formación superior. En general, la oferta académica de las universidades, institutos y centros de formación técnica es muy abundante en el centro del país y en las capitales regionales, mientras que en las ciudades pequeñas, en el mejor de los casos, existen sedes que ofrecen solo algunas carreras, y a veces, con niveles de calidad más bajos que las que poseen las mismas en las casas centrales de estudios superiores.

Si se compara esta situación con la aspiración de acceso e igualdad a la educación que se postula desde el enfoque que otorgan los derechos humanos, parece a lo menos cuestionable. Por otro lado, si se contrasta con los requisitos de ingreso a la universidad (PSU y NEM), exigidos para todos los alumnos, sin distinguir su procedencia social y escolar, estando las autoridades en conocimiento de la gran brecha existente, en términos de resultados, entre los estudiantes de liceos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados, resulta criticable. Si además este hecho se relaciona con un tercer factor que corresponde a los requisitos exigidos para la obtención de beneficios estatales (Promedio 475 en la Prueba de Selección Universitaria en Lenguaje y Matemática, aumentado en los últimos años en 25 puntos, a pesar de que los resultados han bajado y la brecha, aumentado), parece sospechoso.

A esta variable geopolítica que interviene en la equidad educativa, se suman otras de carácter familiar y sociocultural. Un alumno, al verse en la obligación de trasladarse desde una ciudad pequeña a otra no solo más extensa, sino también con una organización y dinámica distinta, al inicio manifiesta cierto grado de desequilibrio emocional, pues ha dejado atrás su hogar y ahora se encuentra enfrentado a dos desafíos: “la reinserción cívica” y “la adaptación universitaria”. Respecto a esto último, González Beca (2003)¹⁵ plantea: “Los jóvenes pasan sin transición de un espacio contenedor, comunitario y más personalizado (la escuela secundaria), a uno de cierta soledad, individualismo y mayor exigencia (la universidad). En la universidad el estudiante tiene que autorregular mucho más sus tiempos y esfuerzos que en la secundaria”. En relación con la adaptación cívica, el Dr. Marambio en el III FSMM: Seminario “La construcción de la educación intercultural”, al referirse al tema “Las sociedades de llegada y la situación de los migrantes”, expresa: “*Cuando se llega a un lugar diferente, comienza un nuevo aprendizaje: una forma diferente de pensar, un modelo distinto de familia, de relacionarnos socialmente, de saludar, otra manera de educar... como vemos, no solo se trata de problemas económicos, laborales y administrativos, hay que sumergirse en la cultura de acogida, buscar ese equilibrio de la nueva convivencia*”¹⁶. Si se compara esta situación con la de otro estudiante que se mantiene inserto en su familia y que solo cambia su espacio educativo, se plantea otra situación de inequidad.

¹⁵ González Beca, Gilberto (2005) “Desafíos de la Educación Superior”. Ponencia presentada en encuentro “Las exigencias universitarias del tercer milenio”. Habana. Cuba.

¹⁶ Marambio, Rencor, Juan R (2009) “La Migración estudiantil”. Revista de Información y Debates N° 39. Asociación Paz con Dignidad. Madrid. España.

Por último, el género es otra variable interviniente, pues aún predomina en las familias más tradicionales presentes en regiones, la idea de que la mujer requiere más soportes para sobreponerse afectivamente a estos procesos de cambio, lo que en oportunidades incide en el momento de optar si es el hijo o la hija quien se traslada a estudiar a otro lugar.

Lo anterior da cuenta de una realidad país cruzada por un discurso de equidad distanciado de los hechos, lo que implica que se ha creado un imaginario colectivo que no siempre concuerda con las señales cotidianas dadas por las autoridades, instituciones y familias. Al respecto, Lavaud (2006)¹⁷ parafraseando a Rawls señala: “*Ver a los individuos como líneas igualmente fecundas para la asignación de beneficios, incluso cuando se hace como cuestión de principio moral, no elimina la errónea noción de que la satisfacción de deseos tiene valor en sí misma, con independencia de las relaciones entre personas en cuanto miembros de una práctica común e independientemente también de las pretensiones recíprocas que la satisfacción de intereses representa*”.

Como una manera de contrarrestar esta desigual realidad, en el año 1995 se origina el Programa SOLUMAG (Solidaridad Universidad de Magallanes), que se materializa en una casa de acogida femenina, gracias a la inspiración de un grupo de académicos/as de la Universidad de Magallanes, quienes demostraron sensibilidad y empatía ante alumnas de la propia región y otras, provenientes de la Décima y Undécima Región, quienes se encontraban en situación de desventaja respecto a sus pares, pues no tenían cabida en el pensionado femenino existente en la institución, el que además, comparándolo con el masculino, tenía la mitad de cupos de alojamiento.

Otro fundamento que inspira a este grupo de académicos/as es el reconocido impacto que tienen las condiciones de vida del estudiante en sus resultados académicos, más aún en una zona de frío y aislamiento como Magallanes. Era necesario entonces crear un espacio para las alumnas, que no fuera solo de alojamiento, sino también de estudio y que reuniera las condiciones de seguridad, abrigo y tranquilidad necesarias para estimular la dedicación al aprendizaje.

Funcionamiento y Principales Actividades

Este programa inicialmente se sustenta con aportes voluntarios, se arrienda una casa para acoger a las estudiantes por cinco años, tiempo de duración de la mayoría de las carreras profesionales que imparte la Universidad. Posteriormente, se desarrolla un programa sistemático de recaudación de fondos, lo que permite adquirir un inmueble, hoy totalmente pagado, que se constituye definitivamente en el actual “Hogar Universitario SOLUMAG”.

Este hogar cobija anualmente un máximo de ocho estudiantes mujeres, como una forma de equiparar los cupos ofrecidos en el Pensionado Institucional Femenino y por la influencia y fuerza de género de quienes impulsaron esta

¹⁷ Lavaud, María Elena (2006) “Monografía: Teoría de la justicia de John Rawls”. España.

iniciativa. El objetivo es lograr ofrecer oportunidades equitativas para el éxito académico a alumnas desfavorecidas tanto en lo económico como en lo afectivo, para contrarrestar su soledad y distanciamiento familiar. Este beneficio se complementa con una beca de alimentación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), otorgada al 100% de las alumnas del Hogar.

Los socios activos de esta Fundación de apoyo a los estudiantes, mayoritariamente del sexo femenino, rotan mensualmente asumiendo un rol de “madrinas”, atendiendo necesidades de salud u otras que las alumnas no pueden resolver por sí mismas.

Los requisitos establecidos para ingresar al hogar son:

- Ser alumna regular de la Universidad de Magallanes y estar matriculada en segundo año académico.
- Haber aprobado el 100% de las asignaturas del primer año académico.
- Tener una situación económica que justifique el otorgamiento del beneficio, evaluada por una asistente social de la Dirección de Asuntos Estudiantiles.
- Presentar un certificado de residencia otorgado por Carabineros de Chile o por los representantes legales de la Junta de Vecinos pertinente, de la comuna de su residencia.
- Rendir examen psicológico.

La renovación de esta beca está sujeta a la aprobación del 100% de las asignaturas inscritas y al cumplimiento del reglamento interno del alojamiento.

En los últimos años se han ido perfeccionando los requisitos de ingreso y actualmente la Dirección de Asuntos Estudiantiles, a través de la Unidad de Consejería en Salud Mental, evalúa a las postulantes con la finalidad de conocer su nivel de desarrollo de aquellas competencias requeridas para vivir con otros. En resumen, lo que se evalúa son sus herramientas socioemocionales para vivir fuera de casa, su nivel de tolerancia a la diversidad, su grado de sociabilidad y su capacidad de resolución de problemas. Estas características se consideran para que al interior del hogar se mantenga un clima armónico, que brinde el necesario soporte para que las alumnas logren la meta de obtener su título profesional.

Durante el año académico se marcan los siguientes hitos:

- Una reunión por semestre, para presentar a las nuevas integrantes del hogar y para adaptar el reglamento interno que actúa como herramienta para la buena convivencia, el que considera los aportes de la totalidad de las integrantes y se complementa con el registro de acciones diarias.
- Elección de líder, quien asume el rol de vocera de los requerimientos del grupo.
- Fiesta de titulación y egreso de las alumnas del hogar, en que se enfatiza el logro de la principal meta que motiva a cada una de las integrantes.

En cuanto a la estructura legal, la Fundación SOLUMAG posee personalidad jurídica y los reglamentos antes identificados. También existe una direc-

tiva compuesta por Presidenta, Vicepresidenta, Secretaria y Tesorera, quienes asumen sus funciones en forma voluntaria y no remunerada, renovando anualmente dichos cargos.

Las asistentes sociales y psicólogas, todas funcionarias de la Unidad de Servicios Asistenciales y de Salud de la Universidad de Magallanes respectivamente, colaboran en el proceso de postulación, selección y renovación de este beneficio, lo que demuestra la articulación de este hogar con la institución en su conjunto.

A pesar de lo anterior, el equipo directivo define a la Fundación como una asociación informal, pero con algunas características que le otorgan el grado necesario de formalidad para ser reconocida y funcionar con el grado de armonía requerido para cumplir con la finalidad que inspiró su origen. Pareciera que este es un estilo que agrada a sus socios y que les permite mantener una motivación de ayuda que nace de las inspiraciones personales y no de la obligación institucional. Ellos además estiman que, aparte de ser un programa, esta es una herramienta real que permite a las alumnas satisfacer las necesidades, no solamente de alojamiento y económicas, sino también de integrar un ambiente estimulante para el aprendizaje, el rendimiento académico y para la vida en sociedad. Es entonces un acompañamiento permanente, para apoyarlas de manera integral en su etapa universitaria.

El principal motor de esta iniciativa fue y sigue siendo la solidaridad, como muy bien lo indica el nombre de la Fundación, acompañada de la responsabilidad social que permite atender silenciosas demandas, a través de acciones concretas.

Resultados, Fortalezas y Debilidades

El programa Fundación SOLUMAG, durante sus años de funcionamiento, ha alcanzado los siguientes logros:

- 10 alumnas han egresado de la universidad con su título profesional.
- El nivel de aprobación de las alumnas oscila semestralmente entre el 80% y 100%.
- El índice de permanencia de las estudiantes alcanza un 95%.
- Aumento del número de postulantes, lo que indica que cada año se conoce más la existencia de esta oportunidad que ofrece la Fundación SOLUMAG, sin tener necesidad de promocionarla.

De esta manera, el programa de la Universidad de Magallanes se transforma en una acción de afirmación positiva de la equidad de género a nivel de la educación superior en Chile.

Finalmente, dentro de las debilidades identificadas en el desarrollo del programa se encuentran:

- El bajo número de cupos que se puede ofrecer (8 solamente), siendo una de las aspiraciones de la Fundación poder entregar más becas con estas características.

- La dificultad para captar más socios, o generar mecanismos que ayuden a la incorporación de otras instituciones de características parecidas, que contribuyan a la labor de este programa de acción afirmativa.
- Falta de seguimiento de las alumnas, se sabe que algunas de ellas están trabajando en sus ciudades de origen, que otras se quedaron en Punta Arenas, pero no existen datos completos y sistemáticos.
- No existe un responsable de la difusión de esta beca de alojamiento de la Fundación Solumag.

5.2. Comentario sobre los programas analizados

Como resultado de la revisión en profundidad de estos cinco programas, se han identificados los siguientes aprendizajes y recomendaciones para la futura implementación de programas de acción afirmativa en educación superior en los tres ámbitos considerados: estudiantes con discapacidad, estudiantes de pueblos originarios y programa de género.

En el ámbito de los programas para personas con discapacidad:

- Se observa que se debe profundizar en los aspectos de preparación de la docencia y de los docentes para trabajar con estudiantes con discapacidad y que esta no dependa solo de la buena voluntad de docentes interesados, como indica uno de los entrevistados.
- Es necesario poner atención en el desarrollo y seguimiento de las acciones de los programas para personas con discapacidad de modo que estos no se transformen en sí mismos en acciones de carácter segregado donde los estudiantes son atendidos “aparte” del resto. Estos programas debieran ser parte de un continuo de apoyos que se ofrecen a todos los estudiantes.
- Se debe visibilizar en políticas y prácticas institucionales, que apunten hacia el cambio cultural en las instituciones de educación superior, la aceptación de la diversidad, en este caso de la discapacidad, y no solo en programas bien intencionados pero aislados. Así por ejemplo, no basta con generar mecanismos de admisión especial si no se asegura institucionalmente que las condiciones de aprendizaje de estudiantes con discapacidad están aseguradas (eliminación de barreras arquitectónicas, adaptación de materiales, etc.).
- Es necesario generar mayores acciones de sensibilización que permitan un mayor conocimiento de la comunidad universitaria sobre cómo vivir e interactuar con estudiantes con discapacidad, de modo de propender a eliminar las situaciones de marginación y estigmatización que, entre otras cosas, distorsionan sus reales capacidades.
- Futuros desarrollos de programas en esta línea deben ir acompañados de la realización y difusión de estudios e investigaciones en el tema de estudiantes con discapacidad en contextos de educación superior, en particular enfocados en conocer y definir claramente métodos de enseñanza que permitan que los estudiantes con discapacidad cuenten al egresar con todas las herramientas necesarias para desenvolverse de buena forma en su ejercicio profesional.

En el ámbito de los programas para estudiantes de pueblos originarios

- Es fundamental tomar en consideración las diferencias con la cultura predominante (sentido del tiempo, formas de relacionarse, etc.) al momento de desarrollar este tipo de programas de modo de no imponer una vez más sus lógicas y prácticas culturales. Como caso concreto se identifican adecuaciones en el calendario académico en consideración de las fechas y celebraciones importantes para los distintos pueblos originarios.
- Las actividades que estos programas desarrollan para el resto de la comunidad tiende a ser de difusión, observándose debilidad en principio de educación de la comunidad en el conocimiento y respeto de la cultura de los pueblos originarios.
- Baja formación de docentes y debilidad en prácticas pedagógicas pertinentes que consideren la realidad de los estudiantes de pueblos originarios. Es necesario formar a los docentes y realizar las adaptaciones curriculares que puedan ser necesarias
- Programas se centran solo en los dos pueblos mayoritarios: mapuche y aimara.
- El buen nivel de participación de los estudiantes, observado en la mayoría de los programas revisados, junto con realizar el principio orientador de participación ha mostrado dar frutos y ser clave para el éxito y pertinencia de este tipo de programas. Se observa que puede lentificar los procesos pero a la vez los fortalece y los hace por lo tanto más eficaces.

En el caso de los programas de género:

- El apoyo social, afectivo y económico a mujeres y futuras madres para desarrollar y completar sus estudios se traduce en mejores niveles de permanencia y éxito en los procesos académicos.
- La atención personalizada a las beneficiarias permite generar buenos niveles de confianza y lo que a su vez redunda en adecuados diagnósticos e identificación de necesidades.
- En el caso de las madres embarazadas el foco en estas, sin la incorporación de los padres, tiende a mantener las estructuras y prácticas de discriminación.
- En el caso de los programas de género se observa un bajo nivel de compromiso institucional y una débil difusión de los programas.

A modo de conclusión se presentan algunas observaciones de carácter transversal que son aplicables de manera amplia, con algunas excepciones, a los programas de acción afirmativa examinados:

- La mayoría de los programas presenta una visión más asistencialista, por lo cual tiende a haber una baja participación de los beneficiarios. Falta avanzar en participación, consideración de intereses y consulta a los beneficiarios.

- En los programas se identifican solo algunos aspectos relacionados con estándares de calidad en las acciones afirmativas para grupos minoritarios.
- Se hace evidente la importancia de desarrollar un mayor nivel de sinergia con otras instancias de la universidad a favor de la formación profesional de estos estudiantes.
- Es fundamental contar con procesos de selección especialmente diseñados para estos grupos de estudiantes, y en la mayoría de los programas examinados estos están presentes.
- Es necesario fortalecer la educación de la comunidad universitaria en el conocimiento y respeto de las minorías, sus características, derechos y necesidades.
- Se debe formar a los docentes para trabajar con minorías y conocer y respetar sus particulares necesidades, si es necesario con adaptaciones curriculares o flexibilidad en los procesos formativos.
- Es necesario reglamentar, a nivel de la autoridad universitaria, los programas y la entrega de beneficios en el contexto de acciones afirmativas en forma clara y detallada.
- Se observa que junto con estrategias generales es necesario ofrecer atención personalizada; cada estudiante requiere distintos apoyos, no sirve la generalización como principal estrategia de acción.
- Es crítico cautelar y falta avanzar en los procesos de difusión de este tipo de programas, tanto para los mismos beneficiarios, considerando sus contextos y necesidades de modo que efectivamente accedan a la información, como para el resto de la comunidad de modo que conozcan los programas, las características de los estudiantes y sus implicancias.
- En general se detecta que los sistemas de gestión e información de las universidades no consideran adecuadamente a estos grupos en sus bases de datos e informes, lo que dificultó el análisis de los datos asociados a los tres grupos beneficiarios de estos programas de acción afirmativa.
- Finalmente, las universidades están realizando esfuerzos por desarrollar políticas más inclusivas para grupos tradicionalmente excluidos o discriminados, pero se debe avanzar hacia el establecimiento de estándares comunes y de financiamientos estables.