



**UNIVERSIDAD
ALBERTO HURTADO**

Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Trabajo Social

**Implicancias del discurso psicosocial en las
prácticas de inclusión a la Educación Superior.**
Experiencias desde el Programa Ranking 850

Tesis para optar al Título Profesional de Trabajador Social

Autor

Cristóbal Acevedo

Profesor Guía

Iván Torres

Santiago de Chile, 2016

Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.

M.F.

Agradecimientos

V.A por la eterna fuerza y cariño incondicional

R.C por la sabiduría y apoyo

C.A por el futuro y el amor

Agradecer a los y las amigos/as de ayer, hoy y de siempre

Al equipo por la paciencia, la confianza y la amistad

J.P.L, F.G la colaboración y la complicidad

K.R por la práctica y el discurso

Al círculo por el cariño

Finalmente, a las y los estudiantes por su perseverancia y fuerza, por su confianza y plenitud, por disfrutar y querer, por creer y cuestionar, por su crítica y aceptación, por sus sospechas y sus saberes que forman historias

Índice

Introducción	4
I. Formulación del Problema	6
II. Fundamentación Conceptual	20
2.1 Objetivación/Subjetivación	21
2.2 Prácticas de Inclusión/Exclusión	23
2.3 Discurso Psicosocial	27
III. Objetivos e Hipótesis de la Investigación	31
3.1 Objetivo General	31
3.2 Objetivos Específicos:	31
3.3 Hipótesis	31
IV. Propuesta Metodológica	32
4.1 Marco Metodológico	32
4.2 Enfoque Epistemológico	33
4.3 Selección de Participantes	34
4.4 Estrategias de Muestreo	35
4.5 Técnicas de Producción de Información	35
4.6 Enfoque de Análisis	36
V. Análisis y resultados	39
VI. Proyecciones y Respuestas	57
Bibliografía	67
Anexos	72

Introducción

Esta investigación se enmarca dentro del desarrollo de la práctica profesional de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado, correspondiente al proceso de investigación como producto que refleja el desarrollo de dicha experiencia y a su vez de la preparación durante estos cinco años de estudios, respondiendo a un proceso académico vinculado a la disciplina y a la tensión teoría-praxis que permite generar una investigación situada que pretende colaborar con el quehacer del Trabajo Social y con el fenómeno a investigar.

Considerando lo anterior, es como inserto en la Universidad de Santiago de Chile – USACH en adelante-, específicamente en el programa de acceso inclusivo a la educación superior Ranking 850, se desarrolla este documento que analiza discursos y prácticas frente a procesos de inclusión, que para esta investigación en particular afecta a estudiantes que responden a un perfil particular que antes de la experiencia Ranking 850 no era considerado.

La investigación se basa en el trabajo que se realizó desde el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia –PAIEP en adelante- con 24 estudiantes ingresados/as por el Programa Ranking 850 durante el año 2016. Dicho trabajo se plantea desde dos escenarios que apuestan a la permanencia del estudiante, apoyo académico y acompañamiento psicosocial, escenarios que son analizados desde la experiencia del Programa pero que no son exclusivos de este sino que responden a los servicios realizados por el PAIEP para el estudiantado de la universidad.

El documento genera, por una parte, una discusión teórica frente a la noción de inclusión en la educación superior, como también al discurso psicosocial que reflejan las prácticas inclusivas desarrolladas dentro del PAIEP. A su vez, esta investigación se plantea como un insumo para el proceso de acompañamiento desarrollado por el Programa Ranking 850 USACH –proceso en el que el autor figura como Gestor de Intervención-. De esta forma, desde un ejercicio práctico se levanta información cualitativa para el desarrollo teórico de la intervención, tanto en el programa, como también para la misma disciplina del Trabajo Social contemporáneo.

Finalmente, de esta investigación se proyectan discusiones que buscan generar, o al menos tensionar un cambio conceptual para los ejercicios prácticos e interventivos

desarrollados por el Programa, como a su vez desde la discusión de las nociones de intervención de la disciplina, principalmente en la discusión por la concepción teórica y los límites prácticos de lo psicosocial, concepto que apellida gran parte de los procesos interventivos como también su vinculación con otras disciplinas. A partir de lo anterior, se espera contribuir a las prácticas inclusivas en educación superior poniendo en tensión los conceptos antes mencionados y a su vez generar bisagras para la discusión del ingreso y permanencia a un sistema educacional excluyente dando posibilidad a procesos emancipatorios dentro del escenario universitario.

I. Formulación del Problema

La educación superior en Chile ha arrastrado consigo un conjunto de prácticas que dan cuenta del carácter dilemático en los procesos de acceso y permanencia en la universidad. Para dar cuenta de aquello es necesario contextualizar el escenario histórico político donde se desenvuelven estas prácticas, considerando y buscando la tensión en la articulación de los momentos, reconociendo la sombra y las consecuencias de los mismos desde una revisión que dé cuenta de la importancia que el aparato estatal da a los procesos de desplazamiento en la educación y la responsabilidad asumida por las instituciones como entes garantes del desplazamiento, acceso y permanencia efectiva.

Hasta el año 1965 las políticas de educación en el país se habían enfocado principalmente a la escolaridad (educación básica y media) olvidando potenciar el ingreso a la educación superior, tanto así que la proyección era de sólo un 4,5% de jóvenes que ingresarían a la universidad. Estos números disminuían abruptamente si se analizaban los años de egreso (en 5 años 0,7% y en 7 años 0,1%)¹. Causa de esto no era precisamente la capacidad de los y las estudiantes sino que las dificultades económicas tanto en costear los años de escolarización como los bienes materiales para el buen desarrollo del estudio, ya sea libros, lápices como también una buena alimentación. Finalmente el acceso a la educación universitaria se concentraba en jóvenes con buena situación económica que pudieron frente a este escenario completar su enseñanza media y pudieran costear su proceso universitario.

El desarrollo de una reforma educacional durante los años sesenta es inminente, buscando democratizar la educación, en un país con bajos niveles de escolaridad y donde el acceso a la educación superior queda al servicio de una minoría privilegiada, la reforma a la educación pretende ampliar la cobertura y la calidad de los proyectos y programas educacionales, a saber, “el proceso educativo debe formar personas a aprender a seguir aprendiendo y esto no sólo del campo de acción del profesor, sino una responsabilidad nacional que corresponde a todos los chilenos. De esta tarea, el principal responsable es el gobierno” (Frei en Pinedo, 2011, p55).

¹ Proporción de 1.000 niños y niñas que ingresan a la educación básica (1965), para ese momento se estimaba una cobertura del 100% en educación básica y un 12,6 % en educación media. (Kirberg, 1981)

Durante estos años y desde la consideración protagónica del aparato estatal frente al proceso educativo se comienzan a desarrollar políticas que buscan aumentar las oportunidades de acceso y permanencia al sistema educacional. Durante estos años se lleva a cabo el Consejo Nacional de Educación donde participan distintos actores del sistema educacional chileno para plantear una perspectiva social de la educación donde la enseñanza se plantea desde “las masas para que eduquen a las masas para dejar atrás la concepción tradicional de la educación como servicio que lo otorga una elite ilustrada a una mayoría ignorante” (Allende en Pinedo, 2011, p56), buscando principalmente la inclusión de sectores marginados dentro del sistema educacional.

Bajo una crisis económica y principalmente política, el golpe de estado de 1973 y la dictadura rompen con el proceso de reforma planteando una descentralización del aparato estatal, donde el sistema educacional se ve afectado profundamente. Durante la dictadura militar (1973-1990) la educación se instrumentaliza volviéndose un dispositivo de control y homogenización de la sociedad, “se emprenderá, asumirá y otorgará a la educación la responsabilidad de la re-construcción moral del país, donde la idea de nacionalismo es el límite a la libertad de enseñanza” (Pinedo, 2011, p58), de esa forma el sistema educacional se vuelve fuertemente disciplinar, desde nociones de orden, vigilancia y privatización. El modelo neoliberal impuesto le quita el rol protagónico al Estado otorgándoselo al Mercado posicionándolo como ente regulador del acceso al sistema educacional. Existe un proceso de privatización tanto a nivel escolar como universitario y el Estado junto al Ministerio de Educación (MINEDUC) quedan restringidos a laborales normativas de supervisión y evaluación.

En el caso de la educación superior además de verse afectada en el posicionamiento del Mercado como mayor aparato de financiamiento y regulación, también afecta la libertad de enseñanza, uno de los aspectos que marca o distingue a la universidad como dispositivo educacional, a saber,

“la universidad ha visto reducida su capacidad de autorregulación interna y ha debido entregar habitualmente a agencias oficiales y a dispositivos de tipo mercado- la inspección, regulación y control de calidad de sus procesos y resultados dentro de un esquema que las obliga a evaluarse, a acreditarse, a informar a sus clientes y el

público, a rendir cuentas y asumir responsabilidades frente a la sociedad y al gobierno” (Brunner, 2009, s/p).

Consecuencia de aquello son las políticas públicas planteadas desde pilares meritocráticos, enfocados en calidad y equidad, discriminando en favor de sectores vulnerables regulando a través de incentivos y subsidiando a las instituciones educacionales aumentando o manteniendo las diferencias sociales en el acceso a la educación superior.

Por otro lado, el contexto capitalista impulsado en dictadura se expresa en estos años en el aumento de establecimientos e instituciones en la educación superior (Centros de Formación Técnica (CFT), Institutos Profesionales (IP), Universidades públicas y privadas²) bajo el alero de la libertad de mercado y la libre competencia, “la educación en Chile asume características del mercado capitalista; es un servicio por el cual se efectúa una transacción económica-monetaria por la cual se espera recibir un servicio, de calidad, en concordancia al valor económico pagado” (Pinedo, 2011,p61), por otra parte y en relación al costo económico “la mayor parte de los recursos que ingresan al sistema proviene de las familias y de los propios alumnos, y se canaliza a través de una modalidad descentralizada y dirigida a insumos” (Brunner en Díaz, 2008, p67). Así, el abanico de ofertas se tensiona con el rol subsidiario del Estado y el valor económico de ingresar y costear la educación superior, generando una distancia entre quienes pueden pagar un buen servicio y quienes no, considerando las proyecciones de aquello, reflejo de esto es la categorización y segmentación de establecimientos tanto escolares como universitarios según su costo, financiamiento, tradición y ubicación.

Con la implementación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) en reemplazo de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) se vuelven a tensionar las diferencias entre los establecimientos escolares, esta vez desde la obtención de un puntaje que pretende reflejar el nivel de los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que un/a estudiante debiese manejar después de su enseñanza media³, este tipo de dispositivo para acceder a la universidad

² Estas últimas se dividen a su vez por las Universidades que pertenecen al Consejo de Rectores de las Universidades de Chile (CRUCH) y las que no.

³ Para hacer una postulación válida a las Universidades adscritas al Sistema Único de Admisión (SUA), es necesario rendir las pruebas obligatorias de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, además de rendir al menos una de las pruebas optativas, que puede ser la de Historia, Geografía y Ciencias Sociales o la prueba de Ciencias, que tiene las variantes de Física, Química o Biología (Departamento de Evaluación, Medición y Registro, s.f.)

mantiene la brecha económica frente al ingreso a la educación superior, dilucidando a modo de puntaje las diferencias de calidad en la educación según estrato socioeconómico⁴.

Las reformas educacionales en este contexto y desde la lógica de una educación de mercado se plantean desde tres ejes principales, i) la calidad vista desde una ley de acreditación para universidades públicas y privadas, ii) el financiamiento a partir de complementar el Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU) con un crédito estatal, el Crédito con Aval del Estado (CAE) es decir, préstamos de la institución o del Estado a estudiantes que no pueden costear sus estudios universitarios y por último, iii) el Aporte Fiscal Indirecto (AFI) que realiza el Estado en universidades e institutos profesionales que capten a los 27.500 mejores puntajes PSU de los alumnos matriculados en primer año (MINEDUC, 2014)⁵, manteniendo así, la relación entre puntaje y acceso, “todas estas propuestas, inclusivas, están dentro de la lógica de la universidad de mercado y no tratan otra cosa que corregir, mejorar o profundizar aspectos del modelo neoliberal de educación” (Pinedo, 2011, p74). Finalmente se busca maquillar un sistema, una estructura educacional que en su funcionamiento se plantea desde pilares neoliberales y bajo lógicas mercantiles donde ahora no es sólo la élite quien puede costear sus estudios ya que bajo la noción de calidad desde los procesos de acreditación institucional sumado a los préstamos del Estado cualquier estudiante puede ingresar a estudiar mientras su puntaje PSU así lo permita, volviendo el acceso a la universidad como una posibilidad sujeta a un valor, tanto económico como simbólico (puntaje PSU=posibilidades de acceso y carrera a postular), volviéndose así en un artículo de consumo donde el escenario se presenta de diversas formas⁶ para que el/la estudiante se vuelva parte del consumo y del valor del mismo.

⁴ Se plantea que existe una correlación inversa entre el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y los puntajes promedios de los/as estudiantes, por lo tanto se puede señalar que a mayor ingreso económico más altas son las posibilidades de obtener un alto puntaje. A su vez se reconoce una discriminación a estudiantes que provienen de Establecimientos Técnico Profesionales debido a la cantidad de horas destinadas para los CMO frente a estudiantes de establecimientos científico-humanistas.

⁵ La reforma educacional a través de la Ley de Presupuestos decide eliminar tras 25 años el AFI para el proceso 2017.

⁶ El escenario actual de acceso a la educación superior en Chile contempla el ingreso a un gran número de Universidades –33 que se adscriben al Sistema Único de Admisión (SUA)- que están sujetas al puntaje que el postulante obtenga de la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), siendo los 475 puntos ponderados entre la prueba obligatoria de Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas el puntaje mínimo para postular a alguna de las Instituciones de Educación Superior. La escala de puntajes va entre los 150 puntos mínimos y 850 puntos máximos (Departamento de Evaluación, Medición y Registro, s.f.). A su vez existen 26 IP

Parte importante de las políticas en educación se rigen bajo nomenclaturas tales como inclusión, equidad, integración, bajo la idea de cubrirlos/as a todos/as en las alternativas de acceder al servicio, no así en factores académicos y económicos como tampoco al reconocimiento de la diversidad del estudiantado, marcando así el puntaje PSU un límite entre los que entran y los que no, sin mencionar cómo entran y cómo permanecen.

Considerando la contextualización anterior, principalmente a nivel político y socioeconómico se vuelve necesario situar el escenario investigativo, desde el discurso institucional y las prácticas de la misma frente a las posibilidades de acceso y permanencia a la Universidad.

La USACH respondiendo o asumiendo una carga histórica frente a procesos de acceso a la educación superior sobre todo en el período de la Universidad Técnica del Estado⁷ (UTE) ha generado un conjunto de prácticas en búsqueda de la inclusión y el reconocimiento a estudiantes con un alto rendimiento en contexto. Desde el año 1992 hasta el 2004 bonifica los puntajes del 15% superior de la generación, “de este modo se beneficiaba a jóvenes con alto mérito académico, valorando su buen desempeño demostrado en los cuatro años de enseñanza media, por sobre los puntajes de una prueba rendida un solo día”⁸ (Gil, Rahmer & Frites, 2014, p7). Esta bonificación duro 12 años hasta que durante el año 2004 el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) decide prohibir todo tipo de bonificación por puntaje PSU a excepción del Aporte Fiscal Indirecto (AFI).

Posterior a la eliminación de la bonificación la USACH forma un nuevo modelo de acceso, el Propedéutico, “el cual prepara académicamente a estudiantes top 7% de establecimientos escolares de alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) durante su último año escolar y los ingresa directamente a la Universidad independientemente de su puntaje PSU” (Gil, Rahmer & Frites, 2014, p7), sumado a esto el año 2008 la USACH implementa la

y 19 CFT en Chile como una posibilidad a la educación superior donde en algunos casos los requisitos de puntaje son de menor escala que las Universidades.

⁷ La Universidad Técnica del Estado (UTE) fue creada en 1947 y contaba con sedes a lo largo del país. Se caracterizó por la apertura y la accesibilidad a sectores de la población que no eran considerados por otras Universidades, principalmente la clase trabajadora, ejemplo de esto fue la suspensión de pruebas de ingreso a la UTE y la fuerte vinculación con la UNESCO y la Central Unitaria de Trabajadores (CUT). En 1981, en plena dictadura cívico-militar las facultades de la UTE a lo largo del país son fracturadas y separadas de la casa central ubicado en Estación Central, a su vez y posterior a la desvinculación de sus sedes el organismo central pasa a llamarse Universidad de Santiago de Chile (USACH).

⁸ Bonificación que cubrió a más de 15.000 estudiantes de establecimientos municipales. (Gil, Rahmer y Frites, 2014, p7)

Beca de Excelencia Académica (BEA), que financia \$1.150.000 del arancel de referencia de la carrera y está destinada para los y las estudiantes que egresen de colegios municipales, subvencionados o de administración delegada, que pertenezcan al 5% de estudiantes con mejor rendimiento académico en sus colegios (Becas y Créditos, s.f.).

Considerando lo anterior, y rescatando el vínculo ya trabajado durante los años de la UTE, la UNESCO reconociendo los buenos resultados del proceso propedéutico crea en la USACH la cátedra sobre Inclusión en Educación Superior Universitaria (Gil, Rahmer & Frites, 2014, p8), cátedra que da paso durante el año 2012 a la formación del Programa de Acceso Inclusivo Equidad y Permanencia (PAIEP) planteándose como “una institución que articula y fortalece las iniciativas de las Vicerrectoría Académica y de Apoyo al Estudiante, orientada hacia el acceso, permanencia y titulación de estudiantes de alto rendimiento en contexto fortaleciendo sus recursos personales y nivelando sus competencias académicas” (Gil, Rahmer & Frites, 2014, p8).

Reconociendo un contexto político histórico frente a la educación superior y distinguiendo prácticas que se separan o se complementan a dicho contexto la investigación se inserta en un espacio particular que desde su formación se plantea como institución que busca considerar a sectores marginados por procesos selectivos como los que forman el sistema educacional en Chile, buscando unir políticas de acceso con mecanismos de permanencia desde el apoyo académico y el acompañamiento a los/as estudiantes. La USACH se posiciona y se propone como una estructura inclusiva y de diversidad social dada su postura, su proposición y los distintos contextos que la han rodeado.

A partir de aquello el PAIEP se plantea con el objetivo de ser “(...) una iniciativa que busca homogeneizar la entrada y permanencia de estudiantes a la universidad, mediante el acceso inclusivo, apoyo académico y apoyo psicosocial” (PAIEP, S/F), proponiendo así, diferentes “mecanismos de acompañamiento para favorecer la permanencia, logrando en la suma de experiencias crear una política universitaria de acción afirmativa permitiendo un mayor ingreso de estudiantes de alto rendimiento en contexto, fortaleciendo sus recursos personales y nivelando sus competencias académicas” (Gil, Rahmer & Frites, 2014, p7), sumado a lo anterior el móvil ético del programa se propone bajo la afirmación que los talentos están democráticamente distribuidos, “el mérito no está en la condición de vulnerabilidad, sino que en el desarrollo exitoso de los talentos académicos en condiciones

poco favorables” (Rahmer, Miranda & Gil, 2013, s/p), esto sumado a la idea de que la pobreza no es mérito académico conjugan una visión de inclusión que deja de lado la condición socioeconómica y valora “el talento académico por sobre las estructuras sociales que no permiten su desarrollo y, a través de distintas iniciativas, ha buscado a los jóvenes talentosos, independiente de la calidad de la formación que recibieron en su etapa escolar” (Gil, Rahmer y Frites, 2014, p2). Ejemplo de estas iniciativas han sido los servicios de apoyo académico y de acompañamiento a estudiantes, considerando que “durante los primeros semestres es cuando se expresan de manera más aguda los problemas asociados a la adaptación a los estudios superiores y a la brecha de conocimientos basales” (Frites & Miranda, 2014, s/p). Estas iniciativas posicionan al PAIEP como una política de acción afirmativa, considerándose como tal, aquellas políticas que se consagran para corregir todo tipo de discriminación frente a grupos a los que se les priva de algún derecho (Claro & Seoane, 2005), en este caso la educación y la inclusión de estudiantes.

El PAIEP dentro de sus acciones no presta sólo una alternativa de acceso sino que también trabaja desde la permanencia desde el apoyo académico hasta un acompañamiento al estudiante en su proceso universitario, reflejo de esto son las distintas Vías de Acceso Inclusivo (VAI) paralelas o complementarias a la PSU, como el programa Propedéutico (USACH UNESCO), el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE), los cupos supernumerarios, el cupo indígena, cupo de estudiantes en situación de discapacidad (EeSD), o el Programa Ranking 850.

Este último se plantea desde la noción de Ranking de Notas propuesta por el director del PAIEP, Javier Gil, como,

“A la nota promedio de cada colegio se le asigna el puntaje correspondiente según la escala de Notas de la Enseñanza Media (NEM)⁹: todos los estudiantes que egresan con una nota superior al promedio tienen una bonificación en su puntaje que crece hasta los 850 puntos para la nota que está en el promedio mayor de su colegio. Los alumnos que obtienen una nota inferior al promedio de su colegio mantienen su puntaje NEM” (Fundación Educación 2020, 2013)

⁹ El NEM para efectos de la postulación a las Universidades se traduce en un puntaje que varía desde los 208 puntos hasta los 826 puntos (Departamento de Evaluación, Medición y Registro, s.f.)

El Ranking de Notas se implementa durante el año 2012 dando la posibilidad que las y los estudiantes con buen rendimiento académico en la educación media puedan postular e ingresar a la universidad. Bajo el marco de los procesos de inclusión que la Universidad de Santiago promueve, el año 2013 se decide ponderar un 40% de Ranking y un 10% de NEM para todas sus carreras ampliando así las posibilidades de los y las estudiantes con alto rendimiento en contexto pero bajo puntaje PSU. Aun así y considerando las posibilidades que otorga la noción de Ranking de Notas como formato de ponderación existe un conjunto de estudiantes que teniendo un rendimiento académico en contexto de muy alto Ranking (850 puntos) no logran postular a la universidad por el Sistema Único de Admisión (SUA) por tener bajo el mínimo del puntaje promedio exigido, 475 puntos entre matemáticas y lenguaje y comunicación. Este escenario da la posibilidad de dilucidar la desigualdad del sistema educacional donde el desarrollo académico del estudiante se limita a su contexto específico y a la espacialidad de su establecimiento, provocando una ilusión y una proyección situada, descontextualizada e impulsada desde los pilares de establecimientos con alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), como a su vez la valoración de este proceso desde la significancia de los sujetos produciendo una tensión en el desplazamiento a la educación superior, donde los escenarios son radicalmente distintos y adversos provocando un fenómeno que mantiene la esfera selectiva universitaria.

Considerando dicho fenómeno y reconociendo el rendimiento en contexto el año 2014 nace el Programa Ranking 850 en la USACH que se implementa con un plan piloto de 10 estudiantes durante el año 2015 y durante el 2016 con 24 estudiantes en la Universidad de Santiago y siendo replicado en otras instituciones como la Universidad Austral, Universidad Católica Raúl Silva Henríquez y Universidad Alberto Hurtado; presentándose como una política de acción afirmativa que pretende no sólo acortar o disminuir la brecha social sino que corregir efectos del sistema educacional desde la noción de PSU y SUA.

Estos Programas exponen lo poco permeable de un sistema ya solidificado pero con bases endeble, donde tanto las fugas como las captaciones necesitan respaldarse por programas, cupos o políticas que llevan consigo todo un proceso de acompañamiento, respondiendo en este caso, a la calidad de cátedra UNESCO;

“Al ampliar el acceso, la educación superior debe tratar de alcanzar simultáneamente los objetivos de equidad, pertinencia y calidad. La equidad no es únicamente una cuestión de acceso – el objetivo debe ser la participación y conclusión con éxito de los estudios, al tiempo que la garantía del bienestar del alumno.” (UNESCO, 2009).

De tal forma que el acompañamiento a estudiantes considera un proceso de apoyo académico, donde se busca nivelar los conocimientos y generar espacios de reforzamiento y consulta de la materia desarrollada en clases, como a su vez un acompañamiento psicosocial que busca facilitar el proceso de inserción universitaria y potenciar la permanencia y persistencia del estudiante frente a su desarrollo en la universidad, ambos, tanto el apoyo académico como los procesos de acompañamiento se generan con la intención de que el/la estudiante ingresado por alguna VAI permanezca en la universidad y su desempeño sea indistinguible al resto de la comunidad de estudiantes.

Un aspecto a considerar en la pretensión de los procesos inclusivos mencionados es el carácter psicosocial, concepto que busca integrar, según Asún, “los aspectos de la trayectoria vital individual con los condicionamientos de los procesos colectivos o determinantes socio-históricos (...) lo colectivo (simbólico-estructural) con las trayectorias de vida, en la permanente dinámica de construcción y posicionamiento de los sujetos” (Asún en Cavieres, 2014, pp8-9), es decir, el discurso psicosocial presente en los procesos de acompañamiento se plantea por una parte, desde la tensión en el desplazamiento de la escuela a la universidad, desde la brecha de conocimientos adquiridos¹⁰, o sea desde su trayectoria escolar en tensión con las exigencias académicas presentes en el proceso universitario y de cómo éstas se expresan en el desarrollo del estudiante. A su vez, lo psicosocial pretende vincular dicho desplazamiento no sólo de las repercusiones de la brecha de conocimientos sino también desde las proyecciones y expectativas del estudiante¹¹ en relación a su vínculo con la experiencia universitaria, generando un puente entre sujeto y estructuras (escuela-universidad) y los determinantes tanto del desplazamiento como de la

¹⁰ Estudiantes con máximo ranking de notas y bajo el mínimo en puntaje PSU, situación que expone una brecha de conocimientos escolares importante además de generar una expectativa situada en el/la estudiante, donde se le proyecta desde su educación media la posibilidad de ingresar a la educación superior debido a su alto rendimiento en contexto.

¹¹ Debido a su mal puntaje PSU muchos/as estudiantes llegan con cierta resistencia a la Universidad, resistencia que genera inestabilidad e inseguridad en las proyecciones de sus procesos y experiencias.

instancia universitaria. Para efectos del acompañamiento, el discurso psicosocial vendría a responder la vinculación estudiante-institución con miras a la permanencia y a la inclusión dentro de la comunidad universitaria, a saber, “examina ese momento en que lo social se convierte en personal y lo personal en social” (Martín-Baró en Cavieres, 2014, p31), es decir desde el vínculo y la permeabilidad de la institución –universidad en este caso- para con el/la estudiante.

Ahora, si dicho vínculo es transversal para la comunidad universitaria, ¿por qué lo psicosocial se convierte en un dispositivo de acompañamiento que recae en una población particular de dicha comunidad? Se puede tender a generar particularidades a priori en estos procesos de apoyo y acompañamiento, donde los/as afectados/as, para este caso en particular estudiantes ingresados/as por una vía de acceso inclusiva, ingresan junto a trabajos interventivos para su desarrollo, otorgando por una parte un matiz problemático a lo psicosocial donde se genera una distinción en quiénes se ven afectados/as filtrados/as por la forma de acceder a la universidad y a partir de aquello distinguir necesidades anticipadas. A su vez, la búsqueda por el bienestar de los/as estudiantes que plantea este proceso psicosocial arriesga la generación de dependencia por parte de los/as involucrados/as con los/as profesionales que realicen los procesos de acompañamiento, este riesgo afectaría el grado de independencia del estudiante y a su vez se convertiría en un obstáculo para su desarrollo universitario, considerando que el acompañamiento está pensado para realizarse durante el primer año, posteriormente, desde segundo año en adelante el acompañamiento psicosocial debiese no estar o disminuir de forma importante, apostando así a la incorporación del estudiante y dejando sólo el apoyo académico. Esto último hace referencia a un cierto interés del discurso psicosocial por permear y disciplinar al estudiante frente a las lógicas institucionales de la universidad en pos de que este permanezca y se adapte a los niveles de exigencia de la misma. Finalmente, el acompañamiento psicosocial abre la posibilidad de generar guetos entre los/as mismos/as estudiantes dependiendo de su forma de acceso y de los apoyos que estos/as tengan frente a sus pares, dicha distinción puede afectar en la relación de los/as estudiantes y a su vez tender a segmentar la comunidad bajo etiquetas y caracterizaciones a partir de las condiciones de estadía universitaria.

Considerando lo anterior, se expone la dificultad del discurso psicosocial en procesos de acompañamiento donde las dificultades en búsqueda del bienestar y la permanencia del estudiantado son varias y con distintas repercusiones, desde la valoración del mérito escolar y las condicionantes de éste para el ingreso universitario como la valoración del éxito académico desde ópticas psicologizantes.

Un aspecto que se vuelve transversal en lo ya señalado, es la idea de inclusión a la educación superior, desde su posicionamiento en contextos neoliberales y de mercantilización de la educación hasta las prácticas y dispositivos que las instituciones utilizan para generarla y aplicarla en sus contextos, posicionando así esta nomenclatura para dar espacio a quiénes el sistema no admite.

En una primera instancia, un contexto de inclusión a la educación bajo lógicas neoliberales donde “se promueve la equiparación o igualdad de oportunidades, las minorías son objeto de una política que provee un tratamiento diferencial (...) y desde la inclusión, las respuestas están orientadas a compensar las desigualdades” (García & Fernández, 2005, p4), la lectura de inclusión desde el paradigma neoliberal responde a procesos de individualización y diferenciación buscando técnicas y políticas compensatorias donde las condiciones de quién acceda y la forma en la que permanece pasan a estar en manos del acompañamiento de las instituciones o del mismo estudiante. Foucault (1989) reconoce estas prácticas como rituales de exclusión donde las universidades bajo el sistema de normas capitalistas deben generar prácticas de inclusión considerando que “el fenómeno de la exclusión se genera tanto desde las condiciones estructurales como desde las interrelaciones” (Sobrero, Lara, Méndez & Suazo, 2014, p155) es decir, el fenómeno de inclusión no sólo es tratado desde el acceso, como atravesar el umbral de la universidad sino también del convivir bajo las lógicas de dicha estructura y quienes las componen. Analizar el fenómeno desde esa perspectiva propone tensionar la idea de inclusión con la de integración cuestionando el primero a partir de las prácticas que se posicionan bajo su alero.

Al tensionar la idea de inclusión con la noción de integración, por una parte, se puede hacer referencia a lo señalado por Blanco en Díaz & Fernández (2005), donde se expone una diferencia importante entre ambas, que es el paso de considerar al sujeto en particular como la esencia del “problema”, a pensar en el contexto en su totalidad y complejidad como

escenario que acoja y busque responder a las necesidades de todos/as quienes lo componen. Esta diferencia propone o se basa desde nociones comunitarias que se reconocen en un escenario en común, para efectos de la investigación desde espacios educativos, universitarios en este caso, como señala Blanco,

“a diferencia de la integración educativa, que supone un proceso de adaptación de los grupos admitidos a la cultura institucional, el foco de la inclusión educativa es la transformación de los sistemas e instituciones educativas –y el tipo de interacciones que esta promueve- para garantizar la equidad en respuesta de la diversidad del estudiantado” (Blanco en Sobrero et al., 2014, p153)

Blanco plantea la necesidad de reconocer al estudiantado desde su diversidad y a partir de dicho reconocimiento generar transformaciones al sistema educacional, es decir, el espacio educacional se muta a partir de quienes lo constituyen y no viceversa, a saber, “en ese sentido, la inclusión no debe verse restringida a las personas, familias o escuelas; Díaz habla de la inclusión más como una actitud, una forma de sentir, una forma de valorar, más que de creencias” (Díaz en García & Fernández, 2005, p4), dicha forma de sentir y valorar que presenta la noción de inclusión nace como respuesta a procesos de exclusión que son históricos y multidimensionales, sociales y culturales por lo tanto su relación, tensión y conveniente fractura proviene de un ejercicio dialectico.

Esta dialéctica inclusión-exclusión entre “los/as de adentro y los/as de afuera” se plantea desde el acceso a un servicio, desde la posibilidad a experimentar discursos y relaciones que tienden a posicionarse dentro de una estructura o como sello de la misma como también como una reproducción de la marginalidad que promueve esta tensión afuera/adentro. La inclusión nace como respuesta a la segmentación y marginalización de sectores alejados y no considerados, por lo tanto el ejercicio inclusivo se vuelve excluyente en sí mismo al tipificar quienes son sujetos a incluir y quienes no. Para este caso, la inclusión de estudiantes es excluyente en la selección y caracterización de quiénes son los/as incluidos/as: para la UNESCO la educación inclusiva responde a “un enfoque que busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión” (UNESCO, 2003, p4), pero esas atenciones específicas desde los grados de

vulnerabilidad resuelven el ejercicio desde la diferenciación y la asistencia, “la inclusión debiera revisarse para todos los sujetos y no solamente para los excluidos, preguntándonos de qué modo la educación sirve para abrir y no sólo para insertar a los alumnos en lo ya existente” (Wigdorovitz de Camilloni, 2008, p8), es decir, la exclusión no sólo tratada desde la polaridad adentro/afuera sino también desde los condicionantes, límites y fronteras de la práctica inclusiva construida más allá de la interioridad/ exterioridad de los discursos. Por lo tanto, la expresión de la inclusión como modo de respuesta requiere no sólo de la existencia de su polaridad para poder accionar y generarse sino también una espacialidad donde reconocer a los/as excluidos/as y desde ahí generar mecanismo de selección y caracterización de estos. Por lo tanto el aumento de prácticas inclusivas no disminuye de forma correlativa y proporcional las formas de exclusión, de hecho esta dialéctica corrobora que el filtro en la respuesta a la exclusión mantiene la posibilidad de existencia de la misma.

Considerando lo anterior se propone tensionar la posición neoliberal que predomina en las prácticas de inclusión a la educación superior con una postura donde

“el reconocimiento se da más en la diferencia que en la oportunidad, las minorías son sujetos partícipes en la construcción de la política, la diversidad está orientada al diálogo e integración intercultural, la identificación y los consensos-disensos; por lo tanto, la inclusión es una actitud que implica reconocer el poder, el lenguaje y las relaciones” (García & Fernández, 2005, p4)

Esta apuesta para comprender el fenómeno de la inclusión en la educación superior, no sólo desde el acceso sino desde cómo llevar prácticas inclusivas desde lógicas de reconocimiento y participación en vías de complejizar los procesos de permanencia, necesita preguntarse por la consideración de los mismos sujetos frente a estos procesos y frente a su reconocimiento como estudiante singular independiente de su forma de ingresar y vincularse con la cultura institucional. A su vez, hace necesario preguntarse por ¿quiénes son y a quiénes representan los/as incluidos/as? ¿cómo son incluidos/as? ¿de qué forma se caracteriza o tipifica al estudiante a incluir? ¿las prácticas inclusivas excluyen en su discurso? finalmente, ¿hacemos referencia a una inclusión excluyente o se plantea como una educación inclusiva entre todos/as quienes conforman la comunidad universitaria? Dicha consideración se proyecta, para efectos de este documento, desde las prácticas que buscan generar

procesos inclusivos que generen permanencia y perseverancia considerando los procesos de acompañamiento y apoyo que reciben estos/as estudiantes. Ante lo señalado y reconociendo la complejidad del fenómeno se busca responder a una arista que pretender contribuir a la discusión y problematización de las prácticas, discursos y nomenclaturas, desde el cuestionamiento por la implicancia del discurso psicosocial en las prácticas de inclusión a estudiantes Ranking 850 de la Universidad de Santiago y a su vez pretende levantar concepciones que discutan con lo psicosocial y busquen responder a las prácticas de apoyo y acompañamiento ya realizadas de forma de tratar el concepto psicosocial y situarlo al trabajo realizado de forma de observar y analizar si responde a tal noción. Además de poder manipular, tensionar y complejizar un concepto muy tratado desde los procesos interventivos y las intenciones transdisciplinarias del Trabajo Social, por lo tanto la apuesta de este documento es tanto a nivel práctico como teórico.

II. Fundamentación Conceptual

Analizar los fenómenos sociales requiere una postura ética, política, disciplinar, contextual, entre otras, que en su conjunto puedan representar la intención de la investigación, del investigador, hasta del mismo/a investigado/a, corroborando así la complejidad de un análisis, vinculado consciente o no, con algún posicionamiento que proyecte el ejercicio investigativo. El cómo plantear un fenómeno, desde dónde y hacia dónde –si es que se sabe a priori– nos presenta una óptica y hasta una estrategia para enfrentarlo. Para efectos de esta investigación, dicho enfrentamiento, se planteó desde la búsqueda de una lectura y (de)construcción de discursos y prácticas, volviendo necesaria una tensión entre teoría y praxis que buscó generar contraposiciones e insumos, tensión que para el caso del Trabajo Social se vuelve una necesidad disciplinar, donde en el diario ejercer existe una predominancia de la praxis con una aplicación teórica, es decir, “a menudo la teoría se contempla como algo autoritario y esotérico, en el peor de los casos y, en el mejor, como un añadido a la práctica, en vez de como un elemento útil para la misma” (Matus, 2010, p71).

En este caso, se pretendió que dicha tensión se planteara desde un grado importante de reciprocidad, donde la relación entre ambas se presente desde una retroalimentación por sobre la instrumentalización de una por sobre la otra, “utilizando la práctica para interrogar a la teoría y viceversa” (con la intención de) “desestabilizar las afirmaciones de verdad cerca de lo que sea el trabajo social, sobre todo de lo que se interpreta como prácticas emancipadoras, de manera que pueda surgir un conjunto diverso de prácticas progresistas” (Healy, 2000, pp19-20). Una mirada del trabajo social crítico, contemporáneo por lo cierto, que invita a examinar o reexaminar los desafíos del trabajo social como disciplina y ejercicio en diálogo con nociones de poder, identidad y transformación.

Considerando lo anterior se podría prever un posicionamiento cercano a lo que autores denominan como trabajo social crítico, apuesta conceptual que

“al hacer hincapié en lo local y lo contextual (...) puede comenzar la organización de las teóricas practicas críticas desestabilizando la oposición entre totalidad social, donde se supone que están las causas y las soluciones de los problemas sociales, y las localidades en las que se lleva a cabo el trabajo social real” (Healy, 2000, p16)

Esta posibilidad de desestabilizar puede contribuir a complejizar los procesos interventivos de la disciplina, ampliando la noción de transformación y a su vez, el mismo quehacer del trabajo social donde el reconocimiento de un/os otro/s y de su contexto es fundamental para dar cuenta, en este caso, del discurso como práctica configurativa de escenarios y realidades experimentadas.

La postura crítica frente al fenómeno expuesto proyectó esta investigación desde “la crítica y transformación de las estructuras sociales” (Guba & Lincoln, 2002, p133), considerando que el fenómeno social imbrica tanto a la estructura como al sujeto en sí mismo, dentro de un proceso donde, tanto el sujeto como la estructura se encuentran involucrados y bajo una permeabilidad constante, en otras palabras, el fenómeno se planteó desde una tensión transversal entre el sujeto y la estructura, tanto en sus desplazamientos como en la mutabilidad de la misma, es decir desde su constante devenir.

2.1 Objetivación/Subjetivación

Basándose en el desplazamiento no sólo estructural, es decir, establecimiento escolar–universidad, sino que también desde las condiciones de inclusión/exclusión, donde las prácticas que la misma estructura genera como discursos para incluir a un sujeto que se encontraba fuera de ésta permiten generar formas de objetivación de un otro, en este caso el estudiante “incluido” o a “incluir” se pueden reconocer formas de objetivación que se presentan como prácticas que dividen o conforman al sujeto, lo que Foucault (1988) plantea desde tres modos que en tensión o consideración dan la posibilidad de estudiar la cuestión del sujeto desde tres lentes o escenarios de análisis.

Un primer modo de objetivación que transforma a los seres humanos en sujetos proviene desde la investigación, que desde su aspiración a posicionarse como ciencia objetiviza al sujeto. Foucault lo ejemplifica desde la objetivación del sujeto hablante, del sujeto productivo o la objetivación del sujeto sólo por el hecho de estar vivo. Un segundo modo de objetivación lo planteó como “prácticas divisorias”, a las que define desde una posición del sujeto, de una forma de estar frente a los otros o con el otro, a saber, “el sujeto se encuentra dividido en su interior o dividido de los otros” (Foucault, 1988, p3). Finalmente, y como tercer modo planteado está, “el modo en que un ser humano se convierte a sí mismo o a sí misma

en sujeto” (Foucault, 1988, p3), es decir, la relación del sujeto consigo mismo, a partir de la noción de “inquietud de sí” o “cuidado de sí” desde distintas lógicas de sujeción.

Considerar las prácticas dentro del reconocimiento y la conversión abstracta del individuo en sujeto amplia los modos de objetivación analizándolos desde las problematizaciones donde “el ser se da como poderse y debe ser pensado y las prácticas a partir de las cuales se forman aquéllas” (Foucault, 1984, p14), problematizaciones desde las prácticas sociales, discursivas, que rodean al sujeto tensionando la noción de objetivación con los procesos de subjetivación, “en estas condiciones, la subjetivación se hace, en lo esencial, en una forma casi jurídica, donde el sujeto moral se relaciona con una ley, o con un conjunto de leyes” (Foucault, 1984, p29), relación que implica una consideración de sí mismo como sujeto moral,

“no hay acción moral particular que no se refiera a la unidad de una conducta moral; ni conducta moral que no reclame la constitución de sí misma como sujeto moral, ni constitución del sujeto moral sin “modos de subjetivación” y sin una “ascética” o “prácticas de sí” que los apoyen” (Foucault, 1984, p29)

Los procesos de subjetivación se plantean desde una práctica política, donde se reconoce al sujeto inmerso en relaciones constantes con leyes a las cuales someterse, donde los modos de hacer y ser, las prácticas de escenarios particulares y las limitaciones de los mismos se vinculan con estos procesos, “el problema del sujeto es el problema de la historia de la formación de ese sujeto, (...) Foucault se refiere a los modos de subjetivación como los modos de objetivación del sujeto, objetivado entre el saber y el poder” (Seoane, 2012, p102), la tensión objetivación/subjetivación se mantiene desde un desarrollo mutuo, es decir, ambas son parte del mismo proceso de constitución del sujeto, “siendo ambos modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder” (Castro, 2004, p333). Las relaciones entre saber y poder, y la tensión sujeto/objeto develan comportamientos que dan forma a prácticas particulares respondiendo así a un contexto determinado, en este caso prácticas de inclusión a la educación universitaria.

2.2 Prácticas de Inclusión/Exclusión

El escenario mencionado en el primer apartado devela un conjunto de prácticas frente al fenómeno de la inclusión a la educación universitaria, prácticas que atraviesan de forma transversal la historia de la institución, desde sus complejidades estructurales, culturales y políticas. Aun así existen detonantes en común, que a modo de redes hilan estas prácticas bajo el alero de la inclusión al conocimiento, a los saberes depositados dentro de la estructura universidad.

Lo anterior abre la posibilidad de preguntarse en qué condiciones se han realizado dichas prácticas o cómo se constituyen a lo largo de la historia de la institución, sobre todo en una estructura como la Universidad de Santiago. Recogiendo estas inquietudes y recuperando luces de lo mencionado en el segmento anterior, se trabajaron estas prácticas desde la tensión sujeto/objeto hacia la relación con objetos de conocimiento como los presentes dentro del espacio universitario, es decir, desde la relación que instaura el sujeto a través de distintas prácticas.

La relación del sujeto como tal con los objetos de conocimiento a partir de la inclusión universitaria sería un detonante a procesos de subjetivación, la relación sujeto/objeto se da desde la práctica inclusiva como un campo de actividad que determina la forma en la que el sujeto ha de relacionarse con la verdad. Para Foucault la idea de verdad se plantea desde la forma en la que se piensa y se debe pensar el sujeto, formas que se dan a partir de prácticas que permiten delimitar y reconocer nexos entre sujeto, verdad e historia. Así para Foucault “la verdad y su reino originario han tenido su historia en la historia” (Foucault, 1984, p14), es decir, la verdad se plasma desde una práctica que valida su quehacer desde su constancia histórica, en este sentido, la verdad no sólo puede ser tratada desde la realidad, sino desde la relación de ésta con el sujeto a lo largo de la historia. Para efectos de esta investigación la relación del estudiante “incluido/a” a la USACH considerando los procesos históricos de la misma, no a modo de antecedentes ni de verdades absolutas que se impongan una por sobre otra, sino más desde un sentido de procedencia, es decir,

“seguir la filial compleja de la procedencia es, al contrario, mantener lo que paso en la dispersión que le es propia (...) es descubrir que en la raíz de lo que conocemos y de

lo que somos no están en absoluto la verdad ni el ser, sino la exterioridad del accidente” (Foucault, 1984, p13)

Lo que interesa es considerar las relaciones del sujeto con esta verdad, vista desde las distintas prácticas de inclusión, es decir, desde un discurso inclusivo que recubre la genealogía de inclusión en una estructura en particular, “lo cual implica que todo discurso, y en particular todo discurso de verdad, toda veridicción, sea considerado esencialmente como una práctica” (Foucault, 2009, p316) Para Foucault entender las prácticas se vuelve fundamental para visualizar las regularidades donde la historia se manifiesta y por lo tanto determina o conjuga una subjetividad como una postura frente al discurso, al decir “la dimensión arqueológica del análisis permite analizar las formas mismas de la problematización a partir de las prácticas y de sus modificaciones” (Foucault, 1984, p15). Considerando lo anterior, las prácticas discursivas se entienden como el “conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1977, p198). Será desde las prácticas discursivas donde se pretende analizar las relaciones entre subjetividad y verdad considerando dichas relaciones desde su historicidad, pues dicha relación no se manifiesta sólo porque los objetos y prácticas determinen los criterios de verdad sino también, porque es el propio sujeto quien se construye históricamente desde las prácticas que le otorgan la posibilidad de acceder a la misma.

A partir de lo anterior, hablar de inclusión a la educación universitaria hace referencia a “un concepto y a una práctica poliédrica, esto es, con muchas facetas o planos, cada uno de los cuales tiene algo de la esencia de su significado, pero que no lo agota en su totalidad” (Echeita, 2013, p105), como se plantea en un primer momento de este documento la noción de inclusión tensionada con su antónimo o con ideas de integración demuestran una diversidad de enfoques y prácticas en torno a la misma. Para autores como Echeita (2011 y 2013), Blanco (2006) o Sobrero (2014) la inclusión (vista no desde el acceso –se considera que dicha problematización ya se mencionó- sino desde la práctica) en espacios educativos debe pensarse desde la participación y reconocimiento de los y las

implicados/as, desde la igualdad de oportunidades, y a su vez desde la diversidad del mismo estudiantado. Desde esos principios se puede señalar que:

- La inclusión es un proceso, y como tal requiere tiempo, adaptación y transformación a partir de la comunidad y la estructura que la convoca, “la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del estudiantado” (Echeita, 2011, s/p), este principio plantea el reconocimiento de la diversidad como un ejercicio inclusivo que busca validar la diferencia y no la homogenización a partir de prácticas que busquen integrar o segmentar en el peor de los casos.
- La inclusión necesita de la participación en vías del desarrollo en el acceso universitario. Se pretende complejizar el acceso, siendo una primera etapa pero no la totalidad de ésta, es decir, el atravesar el umbral no es la finalidad de la práctica inclusiva, sino más bien la permanencia y aprendizaje del estudiantado. La inclusión, si bien requiere participación de la comunidad, sus prácticas deben ser cautelosas en la voluntariedad de quienes se vean afectados por la misma, sino corre el riesgo de caer en la obligatoriedad del ser parte de algo.
- Considerando lo anterior, la inclusión requiere del reconocimiento y eliminación de barreras, para este punto se puso especial énfasis en “la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras (...) a fin de proyectar, acto seguido, planes de mejora en las políticas de educación y para la innovación de las prácticas” (Echeita, 2011, s/p), dicho proceso facilitó el considerar el escenario de acción desde sus virtudes y obstáculos.
- Finalmente otro principio mencionado por los y las autores/as es la idea del especial énfasis que tienen estos procesos en estudiantes en riesgo de ser marginados, excluidos o con dificultades académicas, reconociendo el índice de vulnerabilidad de estos/as estudiantes siendo acompañados/as durante sus primeros años para asegurar su participación y permanencia en el espacio universidad. Procesos de apoyo y acompañamiento que buscan la promoción de habilidades que a priori se tiende a pensar que él o la estudiante no poseen o no identifican,

“la mirada del desarrollo de habilidades no desconoce los contenidos, sino que los enfoca como un medio para el desarrollo del pensamiento y orienta las actividades de aprendizaje hacia la ampliación de los recursos del estudiantado facilitando el aprender a aprender” (Warren, 1998, s/p)

Es decir y bajo los principios mencionados, los procesos de inclusión si bien llaman al reconocimiento de la diversidad y a la participación, estos llamados al parecer, corren el riesgo de caer en convocar a la diversidad de algunos para la aceptación de un todos, en otras palabras, el planteamiento horizontal de los principios expuestos nace desde la necesidad de incluir a algunos que ahora son parte de un escenario que ya tenía su comunidad conformada, cayendo, como se señaló en un principio, en difuminarse la práctica de inclusión con la de integración. Más aun cuando “la dinámica escolar es estructuralmente un proceso que transforma las diferencias en desigualdades” (Redondo, s/f, p66) demostrando la urgencia que consideran estas practicas a momentos anteriores al ingreso a la universidad cayendo en la posibilidad de generar apreciaciones a priori,

“y se ha materializado no sólo en la estratificación social por el mérito escolar/título; sino también en las conciencias o subjetividades de los individuos; tanto para los que tienen éxito como para los que fracasan. Realizando así una psicologización y subjetivación de una problemática que es esencial y estructuralmente social” (Redondo, s/f, p66)

En ese sentido, esta investigación requirió involucrar otra categoría y otros elementos para complejizar las prácticas de inclusión a la educación universitaria, considerando el discurso institucional y los distintos “a prioris” que constituyen al mismo. Es menester complejizar tanto el desplazamiento, las condiciones de éste como también la proyección de la misma reconocida desde una estructura particular que forma un discurso, discurso con cierta adecuación social,

“La educación, por más que sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas

sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 1980, p45)

Lo anterior hizo necesario observar otros elementos que involucran estas prácticas y que hasta el momento no estaban siendo consideradas, como forma de complejizar el análisis y las aristas presentes.

2.3 Discurso Psicosocial

En la búsqueda por complejizar y hallar elementos no considerados para enriquecer el análisis investigativo y a su vez responder a la pregunta planteada se rescataron elementos del apartado anterior, principalmente la noción de discurso como una práctica “que como tal incorpora elementos constitutivos que no son sencillamente lingüísticos, pues estos son los elementos que, condicionados por un contexto histórico particular y un inventario de reglas socialmente elaboradas, constituyen los objetos de los que hablan” (Iñiguez, 2003, p81), considerando los discursos como prácticas sociales, entendiendo que como tales se plantean desde una fuerte vinculación entre el deseo y el poder, pues el discurso,

“no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo (...) el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault, 1980, p15)

La noción de discurso desde lo planteado no sólo responde a un análisis lingüístico del orden de las palabras y sus expresiones, es mucho más complejo que ello, busca o se plantea desde las prácticas sociales que lo posibilitan, desde los escenarios que dan espacio a la formación de un conjunto de prácticas y relaciones que constituyen una institución,

“se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer, de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que puedan tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye” (Foucault, 1977, p42)

Estas correlaciones tienen un vínculo directo con las formas de intervenir y trabajar el fenómeno de inclusión a la educación universitaria, sobre las condiciones en las que se desarrolla y sobre los efectos que tiene. Foucault (2014) plantea tres consecuencias del análisis de los discursos, a saber,

- La historicidad del discurso, desde la capacidad de traerlo de vuelta no para comentarlo sino más bien como un monumento a tratar y analizar.
- Buscar y reconocer las condiciones de existencia del discurso, diferenciándose de su construcción como tal.
- Finalmente plantea la necesidad de referir al discurso en el campo práctico en el que se despliega.

De esa forma se reconoce la complejidad y mutabilidad que requiere el análisis de discursos desde lo mencionado, considerando la contextualidad de los mismos, es decir, que en cada contexto se desarrolla una serie de discursos y a su vez serán éstos los que moldean la comprensión y la acción, “los discursos que configuran el saber pueden variar espectacularmente de un contexto a otro y entre unas épocas históricas y otras” (Healy, 2000, p59), como en este caso el discurso de inclusión.

Discurso transversal a la institución donde no sólo se dilucidaron prácticas sino también elementos que se reflejaron en las mismas, como la concepción de poder. Según Foucault el poder es productivo en la medida en que forma cosas, cosas como discursos, saberes, “identidades”. Un aspecto importante señalado por Foucault (1988) es que no existe intención de ignorar al individuo pero se reconoce que el poder se ejerce a través de éste, pues lo categoriza, lo vincula a su identidad, le impone la ley de la verdad, el discurso como práctica constituye al sujeto, “como una práctica que les imponemos; es en esta práctica donde los acontecimientos del discurso encuentran el principio de su regularidad” (Foucault, 1980, p53), regularidad que impuesta constituye procesos de subjetivación. Para efectos de lo planteado valió la pena preguntarse por los tipos de discurso impuestos en las prácticas de inclusión, discursos que podían levantarse o dilucidarse a partir de la posición de análisis, para efectos del documento, desde el discurso psicosocial como práctica y determinar las consecuencias del mismo.

Hacer referencia a lo psicosocial involucra distintos aspectos a considerar. Por una parte la ambigüedad del concepto: según Cavieres (2014) la idea de lo psicosocial se presenta de distintas formas como “modo de abordar problemas sociales”, como una suerte de ética o como un trabajo profesional que aspira a mejorar la calidad de vida de sectores marginados, psico social se plantea desde el unir dos esferas lo social y lo psicológico como si ambas necesitaran este tipo de fusión para entrar en contacto una con la otra; sobre todo en espacios y prácticas de inclusión donde la noción psicosocial se propone como un apoyo y un proceso de acompañamiento,

“si lo psicosocial esboza la relación individuo-sociedad ciertamente ningún sector escapa a una dimensión psicosocial, sin embargo en la práctica pareciera ser un concepto que implica mayormente sólo a algunos grupos, aquellos en desventaja social” (Cavieres, 2014, p24).

La noción psicosocial pareciera plantearse como “la conexión entre dos estructuras: la estructura personal y la estructura social” (Martín-Baró, 1983 en Cavieres 2014, p31), a partir de lo señalado se da por hecho que es necesario dicho puente, como algo que se deba relacionar o que ya antes de la denominación disciplinar ya lo estuviese, esta polisemia conceptual como lo llama Cavieres, caracterizada por lo interdisciplinario presenta ciertas tensiones que dejan entredicho la significación y aplicación de lo denominado psicosocial, así, “si la apuesta es señalar la irreductible continuidad entre lo psicológico y lo social, ciertamente no colabora un concepto que intrínsecamente parte de la premisa de la existencia de tal distinción” (Cavieres, 2014, p21).

Sumado a lo anterior, la distinción entre lo individual y lo colectivo a partir del concepto, que por lo demás apellida un discurso de inclusión, o llamado a serlo, distinción que se tensiona en que la “individualidad” considerada pertenece a un síntoma colectivo ya que el proceso “psicosocial” se vincula directamente con los y las “incluidos/as” cayendo así en otro aspecto que puede relevar la idea de lo psicosocial, la psicologización.

La psicologización o como la señala Martín Baro (1998) psicologismo de los procesos sociales, (integración simbólica para el autor), ha servido para fortalecer las estructuras opresivas al desviar la atención hacia factores individuales y subjetivos, aquellos/as incluídos/as, ingresados/as por alguna vía inclusiva, que son “rescatados/as” para poder estar y acceder a un discurso de verdad, buscando,

“sustituir el tesoro enigmático de las cosas previas al discurso, por la formación regular de los objetos que sólo en él se dibujan (...) refiriéndolos al conjunto de las reglas que permiten formarlos como objetos de un discurso y constituyen así sus condiciones de aparición histórica” (Foucault, 1977, p67)

Vale la pena preguntarse si lo psicosocial es una respuesta al devenir histórico de la inclusión bajo contextos neoliberales y de individualización en constante valoración y crecimiento, en medida se debe a un proceso que patologiza al sujeto incluido o más bien la búsqueda para responder a dicho fenómeno. Lo que si podemos señalar es la importancia interventiva como dimensión, “lo psicosocial supone una continuidad entre lo psicológico y lo social que hace que los fenómenos sean irreductibles a una u otra dimensión” (Cavieres, 2014, p26).

En este sentido, se considera necesario para el Trabajo Social la distinción o delimitación del concepto, siendo éste una idea muy usada en los procesos interventivos y discursivos en la disciplina. Para situar lo anterior la idea de apoyo o de acompañamiento en suele ser tratado bajo la consigna de “lo psicosocial”, consigna transversal en los procesos que realiza el PAIEP con los y las estudiantes declarando que no existe una disposición a priori de trabajar dicho proceso con el estudiantado, “se aleja de la idea previa que los estudiantes por el hecho de provenir de contextos sociales vulnerados requerirían atención psicosocial” (Moris & Rahmer, 2014), sino más bien como un proceso para lograr la permanencia de los y las estudiantes en el espacio universitario, permanencia que afecta tanto el desarrollo académico como la cultura institucional.

Considerando lo anterior, se puede señalar que el desarrollo del documento consta del levantamiento de información teórica que pretende encaminar la discusión de las prácticas inclusivas y del discurso psicosocial presente en éstas a un plano teórico-práctico que cuestione las condiciones de la práctica y las implicancias de la misma, con esto no se pretende teñir de negativo o positivo tal cuestionamiento, más bien cuestionarlo en articulación a un contexto determinado.

III. Objetivos e Hipótesis de la Investigación

3.1 Objetivo General

Analizar las implicancias del discurso psicosocial en las prácticas de inclusión de estudiantes Ranking 850 de la Universidad de Santiago de Chile.

3.2 Objetivos Específicos:

1. Conocer las prácticas de inclusión a estudiantes que ingresan a la Universidad de Santiago de Chile.
2. Conocer las nociones de lo psicosocial dentro de los procesos de acompañamiento a estudiantes.
3. Conocer las demandas en apoyo y acompañamiento de los/as estudiantes Ranking 850 de la Universidad de Santiago de Chile.

3.3 Hipótesis

Reconociendo un escenario que da luces de prácticas inclusivas a lo largo de su historia, y que se posiciona a nivel nacional como una estructura educativa inclusiva se vuelve relevante generar una recuperación de distintas prácticas institucionales hasta su discurso actual, el ejercicio mencionado puede dar luces de procesos identitarios de la estructura en su postura frente a la inclusión en la educación universitaria en relación a su contexto y a la historia, tanto de la estructura como del mismo fenómeno. Por otra parte, analizar el modelo de acompañamiento desarrollado por el PAIEP y en este caso, implementado por el programa Ranking 850. Desde un proceso práctico se pretende articular los acontecimientos históricos que permiten el tipo de prácticas inclusivas y cómo el discurso psicosocial desde la consideración conceptual hasta su predominancia en los procesos de acompañamiento afecta negativa o positivamente el desarrollo de permanencia y desempeño académico de los y las estudiantes ingresados/as por el Programa Ranking 850 de la Universidad de Santiago de Chile. Se considera que existen un conjunto de “a priori” dentro de los procesos de acompañamiento a estudiantes VAI pero a su vez se reconoce que muchas de las demandas no recaen sólo en estos/as estudiantes sino que en el estudiantado general, independiente su vía de ingreso a la universidad, por lo tanto, el proceso de acompañamiento no sólo impondría una condición anticipada sino también se remite sólo a una población parte de un escenario común, complejo y heterogéneo.

IV. Propuesta Metodológica

4.1 Marco Metodológico

Para efectos de la investigación se pretendió producir información cualitativa, considerando este diseño metodológico como el adecuado para el desarrollo de la propuesta, a saber, “los métodos cualitativos se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones” (Strauss & Corbin, 2002, pp20-21).

Se consideró adecuado trabajar con un diseño cualitativo ya que la propuesta pretendió ahondar en las implicancias del discurso psicosocial en las prácticas de inclusión generadas desde el PAIEP, específicamente en el Programa Ranking 850, por lo tanto la investigación se planteó abordar experiencias frente al desarrollo de distintos elementos que afectan el desarrollo académico y la permanencia de los y las estudiantes en la universidad. Dicha aspiración no pretendía generar datos de deserción o de rendimiento en relación a aprobación de ramos, sino más bien dar luz a discursos que se han visto, por una parte, opacados por políticas institucionales y tipificaciones preconcebidas. Por otra parte, dar espacio al reconocimiento de demandas y necesidades del mismo estudiantado frente a dichas prácticas inclusivas.

El alcance de esta investigación es de tipo exploratorio considerando que el desarrollo de la investigación se planteó desde un escenario particular y desde un programa de acceso inclusivo con muy pocas investigaciones al respecto, considerando que el Programa Ranking 850 responde a un fenómeno con pocos antecedentes –estudiante de máximo rendimiento en contexto escolar y bajo puntaje PSU-, implementado desde el año 2015.

Así, esta investigación se desarrolló como un primer insumo para la elaboración de otros documentos que continúen o pretendan tensionar la producción teórica, experiencial y práctica de esta propuesta, considerando que a nivel general la pregunta de investigación busca respuestas de una arista de un fenómeno complejo y pluridimensional, por otra parte a nivel local se sitúa en el PAIEP donde la necesidad de generar insumos sobre los procesos de inclusión y los factores que éstos conllevan, siempre es necesario para fortalecer o complejizar las prácticas y políticas. Finalmente, el Programa Ranking 850 necesita generar

insumos teóricos sobre el fenómeno que interviene y sobre los procesos de acompañamiento que ya realiza con estudiantes.

4.2 Enfoque Epistemológico

Esta investigación responde a un análisis del fenómeno desde las teorías críticas entendiendo que “el propósito de la investigación es la crítica y transformación de las estructuras sociales (...)” (Guba & Lincoln, 2002, p133), adscrito principalmente desde el postestructuralismo, considerando que el fenómeno social imbrica tanto a la estructura como al sujeto en sí mismo, dentro de un proceso donde, no hay sujeto ni estructura por separado, basado en el desplazamiento no sólo estructural, establecimiento escolar–universidad, sino que las condiciones de inclusión/exclusión desde las prácticas que la misma estructura genera como discurso para incluir a un sujeto que se encontraba fuera de ésta, generando así formas de subjetivación/objetivación de un otro, en este caso el estudiante “incluido” o a “incluir”.

Dicha tensión en la relación estructura-sujeto con sus correspondientes discursos devela comportamientos que dan forma a prácticas inclusivas en la educación universitaria; desde, y para efectos de esta investigación, la tensión sujeto-objeto y los procesos de acompañamiento a los y las estudiantes.

De esta manera se distingue la finalidad de esta elección, “metodología dialógica/dialéctica de la teoría crítica cuyo objetivo es la reconstrucción de construcciones previas” (Guba & Lincoln, 2002, p130), es decir, se pretendió generar un espacio donde los discursos den cuenta de dichas reconstrucciones de las prácticas inclusivas. Considerando también, y apuntando a lo mismo, abordar esta investigación desde un enfoque postestructural dio la posibilidad de analizar la producción del discurso psicosocial en el desplazamiento de las prácticas de inclusión, entendiendo el posicionamiento desde un enfoque considerando la complejidad del fenómeno y a su vez considerando que “los problemas de paradigmas son cruciales; sostenemos que ningún investigador debe dedicarse a investigar sin tener claro exactamente cuál es el paradigma que informa y guía su acercamiento” (Guba y Lincoln, 2002, p142), es decir, se comprende que como investigador e interventor hay que posicionar tanto la lectura del fenómeno como también el mismo

proceso interventivo, para este caso desde una postura ética-política crítica entendiéndose como,

“el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder, y al poder acerca de sus discursos de verdad; pues bien, la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, el de la indocilidad reflexiva. La crítica tendría esencialmente por función la desujeción en el juego de lo que se podría denominar, con una palabra, la política de la verdad” (Foucault, 1995, p8).

4.3 Selección de Participantes

Los y las participantes de esta investigación se dividen en dos grupos, por una parte profesionales del PAIEP y por otra estudiantes Ranking 850 ingresados/as el año 2016. Para el caso de la selección de profesionales se consideró el trabajo con estudiantes que asisten a PAIEP desde las áreas y programas de acompañamiento y apoyo estudiantil, siendo esta selección intencionada, es decir los/as profesionales a considerar cuentan con un perfil particular que insume el proceso investigativo. Para el caso de este grupo se pretenden generar entrevistas semiestructuradas –revisar punto 4.4- con el objetivo de desarrollar y profundizar en las experiencias de acompañamiento y en el vínculo o visibilización con nociones o aspectos psicosociales en dichas experiencias y las consecuencias que el profesional ve en esto, si es que lo considera una necesidad, una deuda en la intervención ya realizada o si bien no considera necesario o no visualiza este discurso en las prácticas realizadas.

Por otra parte, la selección de estudiantes ingresados/as por el Programa Ranking 850 de la Universidad de Santiago de Chile durante el año 2016 se realizó a partir de una invitación a participar a grupos de discusión entorno a temas relacionados con su experiencia de haber ingresado por un programa inclusivo, sus proyecciones y demandas en relación al mismo y a su proceso universitario. La participación fue de carácter voluntario ya que en ningún caso esta investigación pretendió obligar o intensionar al estudiante a generar insumos para la misma, si bien los temas a discutir fueron relacionados con esta propuesta se generó un espacio de diálogo donde a partir de los discursos se dieron luces de los objetivos ya mencionados.

4.4 Estrategias de Muestreo

Considerando lo señalado en el punto anterior esta investigación es de carácter no probabilístico, es decir, “una cuidadosa y controlada selección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández Sampieri et al, 2006, pp.141-142), para efectos de esta investigación esas características fueron por parte de los y las estudiantes el haber ingresado a través del Programa durante este año, es decir, ser estudiantes con puntaje ranking de 850 y puntaje PSU bajo los 475 puntos, pertenecientes a la región Metropolitana o de O’higgins y por parte de los y las profesionales el trabajar en procesos de acompañamiento a estudiantes que asisten a PAIEP, principalmente estudiantes que ingresan por alguna vía de acceso inclusiva.

Tal como se menciona en el punto anterior, es importante recalcar que la participación tanto de estudiantes como de profesionales fue voluntaria.

Un muestreo no probabilístico y de carácter voluntario se presenta como la mejor estrategia para la investigación propuesta ya que por una parte no se pretende entrevistar a todos/as los/as estudiantes sino que una elección de forma aleatoria que de cierta forma también se insuma al proceso de acompañamiento ya realizado, por otra parte el trabajar en el PAIEP facilita el tener acceso a dialogar con profesionales sin tener que buscar un informante clave para acceder a ellos/as teniendo la posibilidad de generar encuentros y coordinar entrevistas con mayor facilidad.

4.5 Técnicas de Producción de Información

Para obtener la información necesaria para el desarrollo óptimo que busque responder a la pregunta de investigación se utilizaron entrevistas de investigación en profundidad y semiestructuradas, teniendo en cuenta que el uso de entrevistas presenta la particularidad de permitir a los sujetos expresar sus propias maneras de sentir, así como de reflejar sus valores, motivaciones sobre algún aspecto en particular, deseos, creencias y sus propios esquemas de interpretación del mundo (Canales, 2014). Considerando lo anterior y la búsqueda de insumos que apuntaran al objetivo general de la investigación se planteó que las entrevistas sean semiestructuradas ya que se considera que hay preguntas o ejes temáticos que son claves para poder responder a los objetivos específicos antes mencionados. Por otra

parte, pareció necesario generar grupos de discusión, respondiendo a la idea de grupo como vínculo entre sujeto y sociedad, rescatando principalmente la posibilidad de producir un discurso,

“Produce un discurso, que puede entenderse como la puesta en habla de la lengua social que comparten los miembros del grupo, y se reproduce para su análisis, el hablar del grupo. Produce un grupo, que se crea entre los participantes, mediante el ritual y el trabajo de hablar como tal” (Canales, 2014, p268)

Se generaron entrevistas con profesionales y los grupos de discusión con estudiantes, de esa forma poder, por una parte tensionar los discursos de profesionales rescatando subjetividades y experiencias desde sus intervenciones y por otra, principalmente desde el grupo de discusión incentivar la participación y diálogo enfocado principalmente desde la vivencia de las prácticas inclusivas impulsadas desde el PAIEP.

Finalmente, se usó la técnica de análisis de información secundario propuesto por Nirenberg (2013), que consiste en hacer revisiones periódicas de la literatura sobre la temática, así como la revisión de las programaciones y reprogramaciones de la práctica investigativa, se considera necesario levantar información que sirva como insumo teórico a los procesos prácticos esto sumado al análisis crítico del discurso –punto 4.5-. A través de esta triangulación se complejizaron los resultados obtenidos.

4.6 Enfoque de Análisis

El análisis de estos movimientos de interrogación se desarrolló desde el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Para efectos de este proceso la noción de discurso se trabajó como “prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan (...) los discursos son pues, prácticas sociales” (Foucault en Iñiguez, 2003, p77), es decir, tanto la práctica inclusiva como la intervención social se desarrollan desde un discurso que responde a la calidad de dispositivo del ejercicio interventivo, “pues sitúa su configuración en la forma en que los hablantes son capaces de reconocer formas disciplinarias en las heterogeneidades propias de los dispositivos sociales” (Saavedra, 2015, s/p), en otras palabras, en el reconocimiento tanto del estudiante, profesionales e investigador para este caso para con el espacio universitario y el proceso de inclusión y acompañamiento.

Para efectos de esta investigación el ACD se planteó, por una parte la noción foucaultiana de las prácticas discursivas, es decir “caracterizar un discurso o un grupo de enunciados por la regularidad de una práctica” (Foucault, 1969, pp122-123), no considerando sólo elementos verbales sino la adecuación y contextualización de éstos en un escenario en particular, “que como tal incorpora elementos constitutivos que no son sencillamente lingüísticos, pues estos son los elementos que, condicionados por un contexto histórico particular y un inventario de reglas socialmente elaboradas , constituyen los objetos de los que hablan” (Iñiguez, 2003, p81), considerando los discursos como prácticas sociales, entendiendo que “el análisis del discurso desde la perspectiva foucaultiana también es una práctica que permite desenmascarar e identificar otras prácticas discursivas” (Iñiguez, 2003, p77), con la intención de problematizar las prácticas inclusivas desde alguno de sus discursos, desarrollando como señala Lupicinio Iñiguez (2003) un estudio de las prácticas sociales a través del ACD, siendo éste una

“teorización que releva la relación dialéctica entre el discurso y las estructuras sociales, dando cuenta del modo como el discurso, en tanto que práctica social históricamente situada, es, por un lado, modelado y determinado por las macro y micro estructuras en las que está inserto, al mismo tiempo que, por otro lado, contribuye activa y creativamente a la construcción, sostenimiento y transformación del orden social” (Fairclough & Wodak, 2000 en Stecher, 2009, pp97-98)

Fairclough plantea el ACD como una articulación de los estudios del lenguaje y del desarrollo de las ciencias sociales como pilares empíricos de los cambios contemporáneos en el discurso, en otras palabras el autor plantea que los procesos de modernidad tienen directa relación con los cambios en las prácticas discursivas, para este caso el neoliberalismo las expresa y las mantiene (Stecher, 2009). Para aquello se plantea un modelo tridimensional de análisis, (i) por una parte el discurso como texto, (ii) por otra el discurso como práctica discursiva y (iii) finalmente el discurso como práctica social.

El procedimiento de análisis se realizó a partir de la lectura de las entrevistas y los grupos de discusión realizados¹², como también, la lectura de documentos atinentes al fenómeno investigado con el fin de levantar ejes en común que sirvieran como guías de ruta para el desarrollo analítico. Los ejes se levantan luego de que los textos son leídos varias veces y posterior a un análisis de las entrevistas y grupos de discusión, esto con el objetivo de mantener la vinculación y tensión entre el marco teórico, la perspectiva epistemológica desde donde se situó la investigación, y a su vez, la relación intertextual entre los documentos con la intención de reconocer prácticas y discursos tanto de los/as sujetos involucrados/as como de la institución. Los ejes corresponden a una interpretación del investigador frente al discurso y se proyectan a modo de ordenar el proceso analítico desde las distintas aristas propuestas.

A partir de la elaboración de ejes se construyen tres matrices de análisis, siguiendo el modelo tridimensional propuesto por Fairclough, donde se profundizó en la lectura de documentos a través o a modo de capas de análisis. En el desarrollo de las matrices, en una primera instancia o capa las entrevistas y grupos de discusión son divididos tanto por eje de análisis, como también, desde la selección de citas que insumen un posterior análisis. En un segundo vaciado a matriz el análisis se desarrolló desde el diálogo y tensión entre documentos y textos atinentes con la finalidad de complejizar el espacio de análisis y comenzar a generar redes intertextuales como fracturas entre prácticas y discursos. Para un tercer momento se presentan y justifican a modo de apuntes los documentos seleccionados, este momento sirve como apertura al corpus desarrollado en el documento con el objetivo de recoger y exponer una comprensión compleja del fenómeno desde la pregunta de investigación considerando tanto el marco teórico, entrevistas, grupos de discusión y documentos generando así, un diálogo entre el material empírico y los elementos teóricos conceptuales.

¹² Cinco entrevistas a profesionales del PAIEP y dos grupos de discusión con estudiantes ingresados/as por el Programa Ranking 850 durante el año 2016. Los documentos son parte del Anexo IV y V respectivamente.

V. Análisis y resultados.

Para este momento de la investigación posterior a la lectura de las entrevistas y grupos de discusión se levantan cinco ejes, cada uno de ellos con subejos a modo de aspectos de ruta para un orden del análisis¹³. Los ejes representan aspectos relevantes que se vinculan con la pregunta de investigación del presente documento y a su vez del fenómeno a analizar. Los ejes desarrollados se plantean desde aspectos relevantes para la investigación como también presentes en los documentos. A su vez, los subejos expresan conceptos e ideas que pertenecen a estos aspectos relevantes, desde la selección del investigador cada eje contiene estos conceptos e ideas para ampliar la división del material y a su vez, ordenar y aclarar la ruta de análisis.

La conformación del análisis desarrollado se divide en estos ejes, a saber, Noción de Inclusión. Eje construido a partir de los siguientes conceptos e ideas, sentido de pertenencia con la Institución y su comunidad, al modo en que el estudiantado ingresado/a por el Programa se concibe y se observa a sí mismo –denominado dentro del análisis como autorreferencia-, la relación frente a sus pares, la concepción de mérito frente a su proceso de acceso inclusivo y la oportunidad que significa para ellos/as el ingreso y permanencia en la educación superior.

Un segundo eje de análisis se presenta como Experiencia Universitaria, con este segundo eje se buscó situar y analizar de forma experiencial la situación en la que se encuentran estos estudiantes dentro de un espacio en particular, para este caso la universidad desde prácticas de acceso inclusivo. Los subejos desarrollados apuntan a esa idea principalmente desde, trayectoria académica de estos/as estudiantes aspecto relevante porque se vuelve una característica desde el perfil del Programa Ranking 850, a saber excelente trayectoria escolar y máximo ranking de notas; desplazamiento escuela-universidad principalmente desde las diferencias y dificultades en dicho desplazamiento, las proyecciones que tienen los/as estudiantes de su proceso universitario y el reconocimiento que sienten desde sus propios pares, desde la Institución y en ellos/as mismos/as, aspecto relevante ya

¹³ Confrontar Anexo VI.

que desde lógicas meritocráticas el estudiantado ingresado por alguna VAI, en particular en este Programa, se posiciona desde un prestigio académico.

El Acceso a la Educación Superior se desarrolla a modo de tercer eje, en particular desde la significancia y concepción que tienen estos/as estudiantes en relación a la PSU considerando que esta herramienta se vuelve un factor determinante para su proceso académico, la diferenciación con sus pares aspecto relacionado con el subeje anterior donde se desarrolla la diferenciación a partir de aspectos como el ingreso y se consideran también la preparación y expectativas escolares que tenía el estudiantado y si es que estas expectativas han sufrido alguna variación a partir del acceso inclusivo a la educación superior.

Un cuarto eje desarrollado es la Noción de Exclusión en particular desde las consecuencias y segregaciones ejercidas desde el sistema educacional, los distintos obstáculos y barreras que forman parte del desarrollo por el que están pasando estos/as estudiantes tales como edad, género, tipo de establecimiento escolar, la formación de guetos desde las vías de ingreso y los niveles o posibilidades de deserción.

Finalmente, el Apoyo y Acompañamiento como quinto eje, visto desde el apoyo académico realizado por PAIEP y el acompañamiento psicosocial de las distintas VAI, a partir de estos procesos se desarrolla la idea de nivelación académica considerando los conocimientos escolares. Otro aspecto relevante a considerar dentro de este eje es la concepción del apoyo institucional desde los/as mismos/as estudiantes como también desde el quehacer de los/as profesionales, por último analizar los grados de dependencia que estas prácticas pueden generar.

Considerando los ejes de análisis desarrollados desde los materiales mencionados se utilizaron documentos que tuvieran relación con la investigación para así tensionar y/o articular las entrevistas y grupos de discusión con distintos documentos atinentes a la investigación, de esta forma se buscó complejizar y ampliar el escenario de análisis no sólo desde las prácticas y discursos locales (PAIEP USACH) sino también con material que diera luces de comportamientos y conceptualizaciones relacionadas en escenarios más externos, ya sea académicos, legislativos o institucionales. Los documentos analizados fueron los principios declarados por PAIEP, Ranking 850, Programas de apoyo a estudiantes de otras

instituciones¹⁴, y la noción de Educación Superior levantada por la UNESCO, a su vez la Ley de Inclusión Escolar y el proyecto de Ley de Reforma Educacional. Se consideran atingentes al fenómeno de investigación ya que por una parte expresan comportamientos institucionales tanto del mismo Programa Ranking 850 como de la USACH, por otra parte y comenzando a ampliar el espectro de análisis, algunos de los documentos mencionados dan a conocer prácticas bastante similares a las realizadas en PAIEP pero en algunos casos desde otras conceptualizaciones, finalmente se consideran documentos legislativos para analizar el fenómeno desde el discurso de la política pública frente al acceso inclusivo en la educación.

Tabla Resumen Resultados

Ejes	Sub-Ejes	Saturación	Codificación
Noción de Inclusión	Sentido de pertenencia Autorreferencia Relación frente a sus pares Mérito Oportunidad	7	E1, E2, E3, E4, E5, G1, G2.
Experiencia Universitaria	Trayectoria académica Desplazamiento (Escuela- Universidad) Proyecciones Reconocimiento	6	E1, E2, E3, E4, G1, G2.
Acceso a la Educación Superior	PSU Diferenciación con sus pares Preparación y expectativas escolares	5	E3, E4, E5, G1, G2.
Noción de Exclusión	Sistema educacional Barreras (edad, género, tipo de establecimiento entre otras) Formación de guetos Deserción	7	E1, E2, E3, E4, E5, G1, G2.
Apoyo/Acompañamiento	Apoyo académico Acompañamiento Nivelación Apoyo Institucional Dependencia	7	E1, E2, E3, E4, E5, G1, G2.

¹⁴ Para detalles de programas de apoyo revisar Anexo VII, matriz de Prácticas Discursivas.

Noción de Inclusión

Las prácticas inclusivas en educación superior se tratan principalmente desde la posibilidad de acceder al espacio universitario, como se hace referencia en una primera parte del documento, el atravesar un umbral de estar dentro de una estructura en particular, dicho acceso para este caso se plantea desde la premisa de la igualdad de talentos y capacidades, premisa presente tanto como móvil ético del PAIEP como también en parte de los objetivos del proyecto de Ley de Reforma Educacional, de esta forma se empieza a entender el proceso desde tintes meritocráticos, donde los/as talentosos/as marginados/as y vulnerables por lo demás¹⁵ puedan ser reconocidos/as y llegar a representar la anhelada diversidad institucional, tal como hace referencia el proyecto de Ley al hacer énfasis en la consideración a “la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias previas de las y los estudiantes” (Proyecto de Ley de Educación Superior 2016, p26) consideración que se tensiona totalmente con el carácter universal de la búsqueda de acceso y con la estigmatización del mérito como antecedente académico.

En relación al acompañamiento también se presentan distintas concepciones del proceso como práctica inclusiva, desde el reconocimiento del mérito de ingresar a la universidad como pilar,

“entender que los estudiantes efectivamente son estudiantes meritorios, que son estudiantes que tuvieron determinación para el ingreso y que por lo tanto, el acompañamiento tiene que basarse, tiene que partir desde ahí (...) tiene que partir desde ahí más que del análisis del contexto del cual vienen o de las problemáticas que pueden traer” (E1, p58, r3)

Mérito que responde a una práctica inclusiva desde el déficit y el reconocimiento desde la vulnerabilidad, “la inclusión siempre es un acto de reparación (...) hay un grupo que no está participando del proceso al cuál merece participar, ya sea por derecho o por mérito” (E1, p57, r2), la generación de grupos a partir del merecimiento tensiona la noción de inclusión planteada por Wigdorovitz de Camilloni (2008) donde se plantea la inclusión como un ejercicio transversal de abrir espacios, es decir, desde la institución para con la comunidad

¹⁵ Aspecto transversal tanto en los documentos de análisis como en la revisión teórica es la concepción de inclusión desde la marginación y la vulnerabilidad de una población que no tiene acceso a la educación superior.

y no desde el reconocimiento para lograr la apertura de dichos espacios, reproduciendo lo ya existente o cayendo en prácticas que dicen buscar o guiarse en pos de la inclusión pero que terminan en lógicas integradoras, “podemos llamar a muchas cosas y podemos decir inclusión, pero en términos concretos nos estamos refiriendo a integración, no a inclusión” (E5, p121, r8). La idea de inclusión se vuelve difusa en sus conceptos derivados y en su mismo ejercicio práctico, desde la formulación de esta investigación se plantea la tensión principalmente desde la noción de integración e inclusión, a saber, la búsqueda de transformaciones institucionales para con la comunidad y no la adaptabilidad de esta para con la institución.

En relación a lo anterior, se plantea la idea de inclusión como la capacidad de facilitar en este caso el ingreso desde el ejercicio de la misma universidad, “la inclusión tiene que ver con minimizar o eliminar barreras (...) afectan a todos aquellos que son estudiantes como no tradicionales de estos espacios y que por lo tanto hasta ahora, las instituciones no se han moldeado” (E2, p75, r4) desde esta comprensión se apela a una responsabilidad de la institución frente a estos procesos, donde es la universidad quien debe responder a sus dispositivos de inclusión que generen diversidad y que a su vez rompan con esta concepción de “estudiante tradicional”. Es importante destacar esta idea ya que algo que se mantiene transversal en las prácticas inclusivas es la idea de diferenciación, la práctica apunta a un distinto, a un vulnerable, excluido, pobre, pero talentoso, con méritos para poder ingresar por otra puerta, no la “tradicional”.

La noción de Inclusión no sólo se agota en el ingreso por alguna VAI sino también en la permanencia, PAIEP –acorde a la cátedra UNESCO- hace referencia no sólo al acceso inclusivo sino que a procesos de permanencia y titulación oportuna, desde ahí y destacando la ausencia de estos procesos en el proyecto de Ley se intenta vincular o se hace el llamado a la universidad de responder a sus mismas prácticas inclusivas, “la inclusión requiere que la propia institución se transforme (...) y que no sea el estudiante el que se transforme (...) se vaya construyendo pensando en la diversidad de personas que participan dentro de esta comunidad universitaria” (E2, p75, rr4-5), desde esta perspectiva se llama a generar una vinculación transversal y bidireccional, si bien la noción de inclusión sigue siendo excluyente se obliga a la institución a hacerse cargo de su discurso y responder a tal no sólo desde el

mérito que a modo de carga traen sus “estudiantes incluidos” sino también en la generación de espacios y metodologías que respondan a esta noción, “estamos dando un paso, no estamos cubriendo toda la necesidad de inclusión que hay en el PAIEP, de hecho somos un programa inclusivo que tiene todas sus salas en el segundo piso” (E4, p107, r4). Se vuelve complejo trabajar la idea de inclusión cuando la práctica de la misma no sólo se puede buscar en el comportamiento del estudiantado frente a su proceso académico sino también en el comportamiento de la universidad tanto en su infraestructura como en sus metodologías.

Un aspecto importante a considerar dentro de estas prácticas es la diversidad en la misma comunidad de estudiantes a partir de la vía de ingreso, principalmente visto desde la relación entre compañeros/as –denominado por los/as mismos/as estudiantes- como clasismo a partir de su vía de ingreso, desvinculando su condición de estudiantes, “por lo cuanto son estudiantes de la universidad, no son estudiantes de un cupo” (E2, p79, r13), esta tensión también afecta su relación con la universidad, desde una visión crítica de la estructura adscrita a un sistema en el que ellos/as se consideran marginados/as o también desde una relación de constante agradecimiento por la oportunidad, “que confíen en nosotros para que confiemos más (...) la USACH imparte el tema de la inclusión como algo súper bueno, que inclusive la está tratando como de traspasar a las otras universidades” (G1, p133, r18), esta idea de agradecimiento viene por una parte a convencer al estudiante de sus propias capacidades, convencimiento a ciegas ya que es el/la estudiante quien proyecta esa relación “confían para que confiemos”. A su vez, tienden a encasillar la inclusión como si respondiera a una actitud institucional, aspecto que se condice con la idea de integración institucional como sello universitario pero que no responde a la complejidad del concepto.

La idea de Inclusión desde el planteamiento teórico no encuentra su reflejo en los discursos institucionales ni en la comprensión de los documentos analizados, la diferenciación con la idea de integración se vuelve difusa y por lo tanto también en sus prácticas. A su vez, la vinculación con volverse exclusiva en si misma se mantiene desde la distinción de grupos o el reconocimiento, en esta caso académico, como un requisito para ser un potencial estudiante que ingrese por alguna VAI, es decir una inclusión selectiva, por lo tanto la apreciada diversidad institucional también se ve afectada por los diversos perfiles que se busca incluir desde esa selección.

Experiencia Universitaria

El imaginario frente a la experiencia universitaria responde a axiomas de desarrollo y bienestar donde el ser parte o no proyecta la calidad de vida, “da las herramientas para que tú puedas sobrevivir toda la vida (...) te da lo que va a deparar tu futuro (...) porque igual, con todos los dramas que ha habido ahora, el dinero es lo más importante” (G1, p133, r18), “acá todos sabemos que uno sin plata no vive bien. Tu herramienta es tener una profesión” (G1, p131, r12) por lo tanto existe una apuesta al desarrollo y acceso, se concibe la posibilidad como una adquisición de posicionamiento socioeconómico, proyectivo y hasta decidor, desde la idea de la posibilidad de sobrevivir, de sobre llevar tú vida, vinculado a la concepción y rentabilidad de los procesos educativos correspondientes a un sistema educacional con lógicas mercantiles y valores productivos.

. En los documentos analizados no se hace mención al ejercicio institucional más que en su captación de estudiantes y en su discurso por la diversidad, tratando el tema desde la esfera política externa, es decir, en relación a otras instituciones y al sistema educacional, no así de forma interna, con la comunidad universitaria, aspecto importante ya que se hace referencia a un proyecto de Ley de Reforma en Educación Superior que no trata el vínculo de la universidad con un proceso inclusivo de mayor complejidad por sobre el acceso.

Un aspecto a considerar en este eje, en particular dentro del Programa Ranking 850 es el reconocimiento de la trayectoria escolar como perfil de estudiante para esta vía- “se supone que en este programa estamos los mejores de nuestro colegio” (G1, p134, r24), desde lo señalado la institución debe encargarse de modificarse –para este caso- recibir a estudiantes considerados como los mejores de sus colegios pero que aun así no ingresan por la vía tradicional, así de esta forma se levantan dos ejes a complejizar. Por una parte, y como ya se ha señalado, los procesos de permanencia desde la vinculación de la universidad con sus respectivas prácticas inclusivas, “la permanencia de un estudiante en la universidad no solo depende de sus características, de sus procesos, de sus intereses, sino que también depende de cómo es esa institución, de qué hace y de qué no hace” (E2, p81, r19) y a su vez, de la involucración de la comunidad universitaria frente a las prácticas, “no todo depende del estudiante (...) aquí todos tienden a echarle la culpa al estudiante” (E4, pp110-111, rr12-13 es decir si el discurso institucional busca el reconocimiento de la trayectoria escolar esto no sólo

recae en los/as mismos/as estudiantes sino también en el resto de la comunidad universitaria, “que entiendan el sentido de inclusión, que entiendan que no son los estudiantes más pencas, es todo lo contrario. Tienen problemas de nivelación, pero una vez nivelados van a ser los mejores estudiantes” (E4, p117, r32) a su vez y a modo de tensión, este reconocimiento se vuelve una presión para el/la estudiante ya que a priori se les exige una capacidad o un comportamiento particular frente a su proceso universitario.

Con respecto a las proyecciones de la Institución para con estos/as estudiantes y su experiencia los sistemas de apoyo analizados plantean tres momentos, el ingreso, la permanencia y la titulación oportuna, aspectos que también considera PAIEP, no así el Programa Ranking 850 donde este tercer momento aún no es representativo en las generaciones de estudiantes ingresados/as por esta vía. Para efecto de la permanencia se plantea tanto desde lo académico en la aprobación de cátedras como también en el carácter instrumental que puede tener el permanecer estudiando, “los dispositivos que tienen que ver con poder retener académicamente a los estudiantes están súper bien porque le permiten aprobar y el aprobar significa mantener las becas e implica terminar la universidad” (E4, p92, r8) o sea tanto desde el avance académico como desde el apoyo socioeconómico de políticas de mantención o la misma gratuidad.

Por otra parte, este eje visto desde la experiencia de contar con acompañamiento y apoyos académicos se plantea como un proceso fortalecedor que vincula al estudiante con la universidad y permite la generación de redes, “los estudiantes tienen que sentirse parte de la universidad (...) que se sientan parte de la comunidad universitaria” (E4, p110, r12) esto con el fin de generar el pertenecer y a su vez generar redes y contactos que potencien su permanencia, esta vez no sólo vista desde la aprobación y el avance académico.

La idea de experiencia universitaria se plantea desde la posibilidad del ingreso y la permanencia a la misma, y cómo afecta a estos estudiantes este proceso como también a la misma institución, es decir, la experiencia no sólo vista desde el sujeto en particular sino también desde las facilidades de la institución para ser vivida como tal.

Acceso a la Educación Superior

Con respecto al ingreso se plantea desde distintos aspectos, para los documentos legislativos principalmente desde el acceso de estudiantes en todas las condiciones socioeconómicas y principalmente desde nociones de equidad, es decir “inclusión en el sistema educacional como eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación” (Ley de Inclusión escolar, s/p, 2016) si bien esta pretensión se plantea desde la inclusión escolar apela a un sistema educacional que incluye la educación superior por lo tanto se considera el acceso inclusivo desde esos parámetros equitativos.

La posibilidad del acceso a la universidad produce distintas apreciaciones por parte del estudiantado, por una parte se generan valores éticos frente al desarrollo individual, “se dice que con estudios uno puede ser mejor persona” (G1, p133, r18) concepción que responde al imaginario y tipificación de estudiante talentoso y meritorio como aporte al desarrollo del país. De esta forma se conciben tensiones frente al desarrollo universitario, por una parte la inversión de ingresar como posibilidad económica, de “ser parte de algo”, aspecto globalizante que viene a generar relaciones de competencia entre pares, como también un valor formativo de la educación superior como un espacio de formación para sujetos capaces o con la renta de poder acceder y “capacitarse”.

Por otra parte, se relevan tensiones frente a los modos de acceso y al sistema de postulación, principalmente desde la concepción que se tiene de la Prueba de Selección Universitaria. La PSU como dispositivo tradicional de postulación y acceso a la educación superior es bastante selectivo y discriminador, principalmente hacia establecimientos de alto IVE, justamente donde PAIEP –en su calidad de cátedra UNESCO- enfoca su discurso en búsqueda de talentos marginados/as, mientras que el proyecto de Ley no hace mención en la PSU como tal, más bien navega en ambigüedades de un sistema de acceso universal que busque y considere talentos y capacidades desde diferentes instrumentos según institución o carrera, generando así diferencias en los procesos de accesos y alimentando la diferenciación de estudiantes. Para los/as estudiantes el tema PSU es fuerte y genera un rechazo transversal desde su vinculación con el término de su educación media hasta la relación con sus compañeros/as.

Cuando se trata el acceso con los/as estudiante las críticas, dudas y diferenciaciones son inmediatas. En un primer momento desde su preparación y la brecha con sus compañeros/as, “creo que la PSU es demasiado exclusiva, por ejemplo yo vengo de un colegio súper vulnerable (...) por ende no pude rendir bien en la PSU” (G1, p10, r10), “¿Por qué no se dan cuenta que hay comunas, colegios que los puntajes no están bien? (...) hay que solucionar ese problema, la PSU es el problema, no es un buen colador, como se utiliza” (G1, p132, r16), se concibe el acceso desde estos dispositivos como una forma de mantener un sistema que segrega. Estas diferenciaciones se generan desde la tipificación del acceso incluso con la vulnerabilidad, “no por ser vulnerable uno debe quedar fuera de la universidad, uno puede seguir surgiendo” (G1, p131, r10), como también se vincula con la idealización de un buen puntaje PSU como reflejo de sus capacidades y cayendo en la generación de guetos por acceso tanto en la referencia “todos guatean, hasta los PSU” (G2, p161, r64), “hay como clasismo (...) nos separan los que vienen por PSU, por Prope y por PACE, (...) por algo uno es ranking” (G2, p157, r36), como también afectan en su relación con pares desde la distancia y distinción de la forma del estar en la universidad, del cómo, y desde su propia concepción de la experiencia, “a pesar de que existe el pensamiento de que quizás los ranking somos un poquito más inferiores en conocimiento, aquí estamos demostrando que no, que en muchas áreas podemos ser incluso mejores que ellos (PSU)” (G2, p158, r41), “para mí fue sorpresa ver gente de PSU que estuviera al lado de nosotros haciendo lo mismo, como igual a ellos...” (G1, p145, r100). Se concibe a compañeros ingresados/as vía regular con cierta jerarquía frente a estudiantes de alguna VAI, la validación y crítica frente a la PSU produce esta tensión. Entre la crítica al sistema y la PSU como dispositivo pero que a su vez validan a quienes la aprueban de buena forma, validación desde la jerarquía y la desigualdad, brecha que predispone la generación de guetos desde el ingreso, “estos eran los PACE, estos eran los Propes y se armaron los grupos según necesidades” (E4, p114, r23) necesidades que no responden a un cupo en particular y que al momento de generar grupos o denominar estudiantes por su forma de ingreso generan están tensiones.

La idea de acceso se limita a valores económicos y a la apertura de una posibilidad de ingreso, este eje según los documentos revisado no respondería a lógicas de inclusión sólo de integración, por lo tanto se podría mencionar que ampliar el acceso no es dar respuesta a la

inclusión en educación superior, sino más bien impulsa a las instituciones a desde el acceso generar las alternativas y dispositivos para prácticas inclusivas.

Noción de Exclusión

La noción de exclusión tanto de las prácticas institucionales como desde el estudiantado se concibe en tensión al esfuerzo por poder estar donde el sistema no los había dejado, generando una responsabilidad del estudiante en poder acceder, “yo siento como que tengo que rendir porque me dieron una oportunidad y tengo que rendir y tengo que aprovechar al máximo esa oportunidad” (G1, p145, r106) el proceso de responsabilizar al estudiante de su acceso a la educación superior o de su reconocimiento para ingresar de forma “inclusiva” mantiene por una parte la inmovilidad de la institución en relación a que el estudiante es quien se esfuerza por llegar a ella y no viceversa o en dialogo, y por otra, mantiene la idealización del espacio universitario sólo para algunos/as cayendo en lógicas de una inclusión excluyente, lógicas que vienen alimentar oportunidades y reconocimientos de acceso y no de inclusión.

Estas oportunidades nacen o se presentan a modo de respuesta o reacción por un sistema educacional que genera exclusiones constantes a través de sus mecanismo de ingreso, “la educación en Chile no es equitativa, por algo no entramos por PSU” (G1, p134, r 23) desde la figura de una PSU como prueba más patente de la exclusión, “mientras exista la PSU como tal, va a seguir siendo un sistema discriminador y vamos a tener que seguir parchando” (E5, p128, r31), a nivel estructural la visión de este dispositivo como método de selección para el ingreso se vuelve la primera y más criticada razón para que se generen exclusiones dentro del sistema universitario.

Para el caso de estudiantes ingresados/as por el Programa Ranking 850 el panorama no es muy distinto al mencionado, existe un discurso transversal en relación al reconocimiento de sus trayectorias en tensión a la negativa de la PSU, importante de considerar al tener en cuenta que estos/as estudiantes traen consigo un proceso de reconocimiento situado en sus establecimientos escolares y reconocidos por ellos/as mismos/as hasta el momento de saber su puntaje PSU, “ fue un momento de shock, que se me cerraron todas las puertas” (G1, p133, r19), shock que el mismo estudiantado reconoce como un antes y un después, fractura que expone a los/as estudiantes que ingresan por este Programa con altos grados de

ansiedad e incertidumbre, como también lo conciben dentro del PAIEP, “es una restitución de derechos súper brusca y tardía que puede generar, irrumpir un proyecto de vida a una persona para mejor” (E1, p60, r7), el problema de esta fractura se genera cuando dicho momento da cabida a diferenciaciones y tendencias de guetos a partir del acceso a la universidad, aspecto importante de considerar en la forma de trabajo y de denominación de los/as sujetos a los procesos interventivos realizados por PAIEP.

Estas denominaciones se fortalecen cuando la visión desde el Programa y PAIEP es tender a homogeneizar al estudiantado bajo la idea del estudiante VAI tiene un rendimiento indistinguible al resto de sus compañeros/as, desde una lógica del estudiante a acoplarse y no viceversa, aspecto que vincula de forma importante el quehacer de la universidad, “nosotros estamos haciendo inclusión en la universidad, pero la universidad no está haciendo nada por el otro lado” (E4, p117, r33), reconociendo la intención de los distintos programas que forman PAIEP pero limitando la acción de los mismos desde las barreras de la institución como universidad,

“La universidad es un sistema y la universidad está acostumbrada al sistema de la PSU (...) nosotros no estamos en el sistema, porque la universidad no es así (...) la universidad está hecha para las personas que les va bien en la PSU y tienen conocimientos” (G1, p148, r110).

Tanto la noción de exclusión como su respuesta reactiva, la inclusión, plantean esta responsabilidad y vinculación con el quehacer de la universidad, no sólo en su apertura y las vías de ingreso, “si existe una vía de acceso inclusivo, también significa que tiene que haber una comunidad universitaria que también esté adherida a esa visión” (E5, p126, r23) es decir, como señalan Sobrero et al (2014), la exclusión se genera también desde la estructura en sus condiciones de infraestructura como en las interrelaciones con la comunidad. En otras palabras, es responsabilidad de la institución no volver el ingreso inclusivo como un detonante de futuro procesos de deserción y abandono, esto desde prácticas que busquen la permanencia como ejercicio institucional y la persistencia como ejercicio del estudiantado, en particular cuando la permanencia se vincula con el rendimiento académico y los buenos resultados.

En relación a lo anterior una de las prácticas para no generar deserción y abandono se plantea desde los procesos de acompañamiento al estudiantado, “los estudiantes con los que estamos trabajando no son sólo sujetos de derechos, sino que dada la vulneración que han sufrido históricamente son también sujetos de protección” (E2, p76, r8), si bien se mantiene el grado de vulneración de los/as estudiantes esta forma de comprender el acompañamiento hace que se nos presente de forma más compleja al no limitar los escenarios de acción a lo académico ni a lo relacionado con el espacio universitario, respondiendo también a una conceptualización de lo psicosocial que involucra más que lo académico, “es importante entender a los estudiantes como seres humanos integrales y por lo tanto el apoyo o incluso la formación debiera contemplar esto psicosocial como intrínsecamente” (E2, pp77-78, r9), movilizandolos procesos de acompañamiento desde una mayor complejidad -pero con la atención de los límites interventivos, para este caso desde una universidad-, muy vinculado a la formación de redes de apoyo para el desarrollo del estudiante que así lo necesite. Redes que respondan a distintas variables que influyen en la permanencia, tales como lo económico “eres un talento académico pero no tienes lucas” (E3, p95, r18), lo institucional, “no puede ser una cuestión para un puro lado. No sacamos nada con meter estudiantes si acá se van a encontrar con un tremendo disco pare desde los profesores” (E4, p117, r33), aspectos familiares o etarios entre otros.

Con esto se expone la sensibilidad de los procesos de inclusión/exclusión, en esa dialéctica de difusa frontera donde se vinculan distintas aristas que afectan al buen o mal desarrollo de las prácticas institucionales, sobre todo cuando se busca o se pretende la inclusión de sectores vulnerables o excluidos, “la inclusión es solamente en un sector” (E5, p127, r24) generando que el fenómeno se sitúe en el quehacer de un Programa en particular –el PAIEP en este caso- y no se exprese como una postura institucional.

Apoyo/Acompañamiento

Este eje se desarrolla a partir de un conjunto de mecanismos realizados por PAIEP enfocados principalmente en el apoyo académico y el acompañamiento psicosocial. Este último no se genera como un denominador común de los programas de apoyo, algunos de estos sólo se vinculan a la nivelación y apoyo académico enfocado principalmente a estudiantes vulnerables, volviendo a la categorización antes señalada donde estos

mecanismos se plantean y desarrollan desde los procesos de inclusión a estudiantes no tradicionales dando por hecho que requieren nivelación a diferencia de los/as que ingresan vía PSU, el aspecto a considerar es que algunos de estos programas, al igual que PAIEP, declaran no sólo trabajar en lo académico sino también en lo “no académico”, dicotomía que cae en presentar los procesos desde dos vías paralelas. Es importante considerar que el proyecto de Ley de Reforma no hace mención a estos dispositivos de apoyo, ausencia que se condice a la construcción de inclusión que elabora el documento sólo desde el acceso.

El acompañamiento psicosocial, socioemocional o socioeducativo, representa desde su variedad conceptual una determinación institucional frente a estos procesos y frente a las necesidades de su comunidad universitaria. Lo interesante por una parte es que independiente la nomenclatura a trabajar por los programas los/as destinatarios siguen cumpliendo el mismo perfil de estudiante “incluido”, aunque existen casos del apoyo voluntario independiente de la vía de acceso, como es el caso práctico de PAIEP pero no es parte del discurso declarado. Por otra parte, dichas nomenclaturas responden a la concepción del proceso de acompañar al estudiantado en su desarrollo académico, para el caso del Programa Ranking 850 desde la voluntariedad y acorde al proceso académico que se realice el acompañamiento.

Si bien el PAIEP se declara como un programa de apoyo académico existe la postura de involucrar los procesos académicos con estos acompañamientos que independiente de su nomenclatura conceptual buscan responder a factores que tensionen y complejicen el aprendizaje de los/as estudiantes, “acompañar su proceso y viendo en qué niveles de integración hacia la institucionalidad y lo otro, tiene que ver con acompañar esta irrupción a su proceso en su proyecto de vida (...) enlazar este acompañamiento con su trayectoria vital” (E1, p61, r12), idea de acompañamiento muy vinculada a los principios inclusivos de la UNESCO principalmente desde la idea del reconocimiento de las capacidades y talentos.

Por otra parte, y desde otra comprensión de las prácticas inclusivas en la educación superior, se plantea la necesidad de articular estos tipos de trabajo –desde un cuestionamiento de la noción de acompañamiento- pero sí desde el reconocimiento de las trayectorias, “no creo que este apoyo a las trayectorias debiese sólo ser académico, sino que debe contener otros componentes también y que no dejan de estar vinculado a lo académico”

(E2, p76, r8). A su vez, se reitera la necesidad de vincular el acompañamiento no sólo hacia el estudiantado sino que también a la institución buscando la integralidad y complejidad de las prácticas inclusivas, “si las instituciones funcionarían como debieran funcionar, yo creo que estos acompañamientos no debieran existir” (E2, p78, r12), por lo tanto se presentan estos mecanismo a modo de parche frente al discurso inclusivo de la universidad rompiendo con la unidireccionalidad enfocada en el estudiante involucrando a la institución como estructura inclusiva.

En el caso de estudiantes que ingresaron por el Programa Ranking 850, donde participan de un proceso de acompañamiento voluntario y de carácter mensual se dan luces del delgado límite entre el acompañamiento como apoyo o como motor de dependencia del estudiante hacia el proceso. Al momento de preguntarse por sus procesos de acompañamiento los/as estudiantes distinguen el apoyo académico realizado por sus tutores/as del acompañamiento psicológico –como lo denominan en los grupos de discusión realizados-, donde se destaca la diferenciación que realizan de este proceso con sus pares, “cuando uno no entra por PSU requiere más apoyo (...) ellos necesitan menos que nosotros” (G2, p161, rr66-67), generando una diferenciación desde el trato ya no sólo desde el acceso, además de ser desde su propia experiencia, por lo tanto no sólo desde lo académico existe la posibilidad de generar un discurso que de espacios a generar guetos.

A su vez, otro aspecto importante de revelar a partir de los grupos de discusión son los grados de dependencia que los procesos de acompañamiento psicosocial pueden traer consigo, especialmente cuando la diversidad tanto de tipos de establecimientos, rango etario, distribución geográfica y condición socioeconómica es tanta en un grupo de estudiantes reducido¹⁶ dando la posibilidad de generar un análisis más complejo y detallado a partir de los grados de dependencia al proceso y alguna de las características mencionadas. Los/as estudiantes conciben el acompañamiento realizado como un determinante en su permanencia en la universidad, “sin el apoyo de ustedes no estaría acá ya hace mucho rato, muchas veces pensé en abortar misión” (G2, p152, r11), se comprende el apoyo como un motivante a

¹⁶ A saber 24 estudiantes ingresados/as por el Programa Ranking 850, los/as cuales provienen de establecimientos científico humanistas, técnico profesionales, 2x1, educación para adultos. A su vez el rango etario va de los 18 a los 72 años y la distribución geográfica contempla la región Metropolitana y la región de O'higgins.

continuar y persistir el desarrollo académico sobre todo durante el primer año de Bachillerato, pero en tensión a aquello se reconocen grados de dependencia importante que perjudican tanto los grados de autonomía del estudiantado como también su vinculación con este tipo de programas y mecanismo de apoyo,

“ojala no se termine, yo sé que es por un año y estoy como aterrada de que termine la ayuda de PAIEP porque ¿qué voy a hacer? Es como enseñarte a caminar y después soltarte y darte porrazos sola no más”, “sería una desventaja no tenerlos” (G2, p153, r16)

Este tipo de consecuencias se tensionan con los propósitos de estos procesos donde se busca generar espacios de independencia y autonomía del estudiante frente a su proceso universitario y no lo contrario, “ese es el ideal, que ellos vengan y ya llegue un momento en el que se emancipen” (E4, p115, r27), “que esa contención sea en un primer lugar, luego un apoyo y ya luego tiene que ser como un seguimiento y ese seguimiento marca una distancia” (E5, p122, r11). Esto expresa la intención del acompañamiento y las consecuencias negativas a las que estas prácticas se arriesgan, donde el discurso plantea algo y las consecuencias resultan todo lo contrario.

A su vez, y como contraparte, existen estudiantes que consideran que este proceso no es una desventaja en relación a sus pares y señalan “nos acompañan ustedes en primer año porque si bien se complementa con el programa después nosotros podríamos seguir solos el segundo año” (G2, p157, r34) “de alguna u otra forma estamos más preparados” (G2, p160, r61) “buen complemento a lo académico” (G2, p162, r78), se complejiza desde esta perspectiva ya que si bien los/as estudiantes reconocen la importancia que significa para ellos/as la posibilidad de contar con procesos de acompañamiento que vayan más allá de lo académico la vinculación extrema se vuelve difusa en la práctica misma, es decir, la comprensión y el desarrollo de esta se interioriza de formas distintas, de ahí el presentar las características diversas de estos/as estudiantes. Estudiantes que además se encuentran bajo una tensión constante de la forma de vivir su proceso universitario desde la desilusión y la deconstrucción del dispositivo PSU hasta la tensión que generan de los pros y contras de sus acompañamientos, “yo creo que salgo más fortalecida porque tengo la confianza de que

aprendí porque me acompañaron y todo, pero también me sentiría al soltarme indefensa, porque no sé si voy a caminar sola” (G2, p163, r87).

Los procesos de apoyo y acompañamiento se desenvuelven tanto en la búsqueda de su articulación como en sus respectivas fronteras de acción, principalmente con el acompañamiento que independiente del cómo se apellide genera estas tensiones paternalistas en los/as estudiantes como también el riesgo de vincular el accionar del Programa con otras unidades de la universidad, “la idea es no caer en un trabajo psicológico, ni tratamiento psicológico, ni nada en esa línea, porque esos servicios lo entregan otras unidades” (E5, p123, r15), aspecto que muestra por una parte más organizacional límites en el accionar y por otra la aceptación de procesos psicologizantes dentro de las prácticas inclusivas, procesos que responden a las nociones de inclusión y no al sistema universitario como proceso que puede llegar a afectar al estudiantado en general.

Finalmente, los cinco ejes presentan una articulación común desde el fenómeno abordado en la investigación, por lo tanto se expresan como aristas que contribuyen a una ruta de análisis que permita revisar de forma compleja las implicancias del discurso psicosocial en las prácticas de inclusión en educación superior. Considerando esto, los ejes se proyectan desde sus fundamentos de origen, es decir y generando articulación entre estos, la noción de inclusión y exclusión en la tensión de ambos conceptos y en la formación de prácticas que se desenvuelvan y busquen responder la urgencia de las mismas, es decir, comprender la inclusión desde su complejidad, diferenciándola con integración o sólo con acceso y vinculando a la institución como ente garante del buen desarrollo de estas. Por contraparte, la noción de exclusión a modo de sombra, entendiendo como ya se desarrolló la inclusión excluyente hasta el momento se vuelve inevitable por lo tanto vincular las prácticas inclusivas desde las nociones selectivas que la tensionan es un ejercicio que mantiene esta dialéctica entre “los de adentro y los de afuera”.

A su vez, el acceso y la experiencia como ejes de análisis que desarrollan momentos o situaciones más particulares se proyectan principalmente desde el riesgo a la formación de guetos por acceso y que dicha formación permee la experiencia universitaria, es decir, la articulación de ambas proyecciones por las consecuencias en común de una por sobre la otra. Para el caso de estudiantes ingresados/as por el Programa la vinculación con sus pares,

principalmente desde la comprensión de ellos/as mismos/as y sus compañeros/as ingresados/as vía PSU, donde los a priori juegan un rol que puede caer en divisiones y concepciones jerárquicas desde las brechas de conocimiento basadas en un puntaje y en el establecimiento de proveniencia, la generación de lógicas comunitarias y participación se vuelven indispensables.

Finalmente, con respecto al acompañamiento y el apoyo se proyectan en una primera instancia desde la conceptualización de entender el ejercicio de los mismos, principalmente en los procesos de acompañamiento, donde su distinción y límite es difuso, tanto por profesionales del PAIEP como desde los/as estudiantes. No así en el apoyo académico donde es más clara la vinculación con el trabajo, aunque romper con la distinción paralela de lo académico y lo no académico se vuelve un desafío para ambos procesos.

En el caso particular del acompañamiento en una primera instancia se hace necesario situarlo a las necesidades del espacio en el cual se realiza, un aporte a este proceso sería conceptualizarlo desde sus pretensiones y sus finalidades acordes a los procesos de inclusión en la educación superior. Por otra parte generar las vinculaciones pertinentes con la comunidad estudiantil en el sentido que no se tienda a concebir que estos procesos responden a estudiantes en particular y a su vez a necesidades que sólo tienen estos/as estudiantes. Para esta investigación la articulación de ejes se proyecta en la complejidad de este último aspecto, principalmente en su vinculación con la pregunta de investigación y con las prácticas realizadas por el investigador donde las consecuencias de estos procesos fueron vistos durante el quehacer en el Programa Ranking 850.

VI. Proyecciones y Respuestas

Llegar a momentos de concluir una investigación como esta se vuelve un tanto complejo ya que más que cerrar el proceso se han abierto más escenarios de acción que con los que se comenzó, por lo mismo este segmento se plantea como proyecciones ya que el documento y sus hallazgos pueden prolongarse y dar cabida a nuevas reflexiones y preguntas de investigación.

Respecto a este documento en particular su desarrollo se proyectó desde la pregunta por la implicancia del discurso psicosocial en las prácticas de inclusión, en particular desde la experiencia del investigador en el Programa Ranking 850. La pregunta nace desde las intervenciones realizadas por el PAIEP, en particular la diferenciación de lo académico y lo no académico bajo lógicas de inclusión, a su vez también desde la concepción de lo psicosocial como la naturalización de este tipo de intervenciones, esta inquietud y cuestionamiento conceptual buscó desarrollarse a partir de los objetivos propuestos y de la misma pregunta de investigación. Conocer tanto las prácticas de inclusión, como las nociones de lo psicosocial dentro de procesos de acompañamiento para luego tensionar con las demandas en apoyo y acompañamiento por parte de los/as mismos/as estudiantes dio la posibilidad de abarcar y profundizar en la pregunta de investigación desde distintas arenas y experiencias, sobre todo en un espacio como PAIEP donde la vinculación entre profesionales e intervenciones es constante. Rescatar esa oportunidad dio la posibilidad que tanto la pregunta de investigación como los objetivos se desarrollarán en un espacio totalmente dedicado al fenómeno de inclusión en la educación superior y sus respectivas prácticas institucionales, donde convergen distintos Programas y Áreas que se vinculan o se desenvuelven con los objetivos de este documento.

Con respecto a la cobertura lograda por la pregunta de investigación y sus objetivos esta se situó principalmente desde las prácticas del PAIEP en procesos de inclusión a estudiantes a la USACH y sus respectivos Programas, en particular la investigación encuentra su cobertura en el Programa Ranking 850 de dicha universidad, ya que son los/as estudiantes ingresados/as por esta vía quienes tuvieron una participación directa en la realización del documento, si bien se rescatan experiencias desde otras vías de acceso incluso el análisis se sitúa desde los procesos de acompañamiento con estudiantes de este Programa, aunque

como ya se ha mencionado existe la intención de posicionar mucho de este documento como una necesidad transversal al estudiantado se corre el riesgo de generar universalizaciones sospechosas por lo que la investigación se limitó a la experiencia Ranking 850 durante el año 2016.

En relación al desarrollo del documento es importante mencionar la limitación de la investigación, a saber desde un diseño cualitativo que buscó ahondar en percepciones desde la experiencia de estudiantes ingresados/as a la universidad por una vía inclusiva y desde las apreciaciones del quehacer de distintos profesionales con desempeño vinculado a la investigación y sus objetivos. Por otra parte es importante advertir la visión de este documento, donde se desarrolla el fenómeno de la inclusión en la educación superior y los discursos/prácticas institucionales desde un posicionamiento crítico, en particular situado u observado desde el postestructuralismo es decir, una constante en relación al documento es la vinculación entre sujeto y estructura, principalmente desde el propósito a transformar estas últimas (Guba & Lincoln, 2002). Finalmente las consideraciones éticas respecto a la producción de información de esta investigación, principalmente desde el cuestionamiento por la forma y proyección de los procesos de acompañamiento en relación a los discursos de la institución, no sólo desde la tensión conceptual entre inclusión integración y exclusión ni la búsqueda por manipular y desarrollar la noción de lo psicosocial sino también desde el posicionamiento y validación de aspectos que se escapan de lo académico y que afectan el desarrollo y permanencia de las y los estudiantes, aspectos que provocaron un cuestionamiento por la complejidad de los procesos de permanencia y por la vinculación entre estas dos arenas denominadas como lo académico y su polaridad negativa, “lo no académico” dando la posibilidad de llevar a discusión la idea de factores para la permanencia ampliando la mirada y los escenarios de acción.

Considerando lo anterior a modo de advertencias y limitantes podemos desarrollar lo que se presenta como la respuesta a la pregunta de investigación, desde las implicancias del discurso psicosocial en las prácticas de inclusión desde la experiencia del Programa Ranking 850 USACH.

Durante el documento se plantearon distintas tensiones con respecto a los procesos de acompañamiento psicosocial desarrollados desde PAIEP, por una parte desde el efecto

que podían tener en el estudiantado, cómo desarrollarlos a qué apuntaban y si es que era lo psicosocial la forma denominativa del proceso.

Plantear estas interrogantes requiere articular estas tensiones desde los distintos escenarios que afecta. Por una parte desde las prácticas inclusivas, los condicionantes a priori a los que estos/as estudiantes se ven expuestos/as desde los lineamientos de la inclusión excluyente caracterizada desde la vulnerabilidad, discurso que permea el mismo discurso de los/as estudiantes frente a las prácticas inclusivas, es decir, y como ya se ha expuesto, el estudiantado que ingresa por el Programa reconoce el proceso principalmente desde tres aspectos, el mérito en su ingreso, es decir y bajo el perfil del Programa desde una trayectoria escolar destacada, desde la oportunidad concibiendo el ingreso inclusivo como una “buena suerte”, como un suceso inesperado y como tal sienten una vinculación de agradecimiento a la institución manteniendo esta lógica de responder a la universidad por darles el ingreso y finalmente desde la diferencia con sus pares, aspecto que genera tensiones principalmente con los pares que ingresan vía PSU donde el resentimiento al dispositivo se hace imperante y genera lógicas de competencia más que de autosuficiencia con y para su propio proceso universitario.

Por otra parte, la concepción de un acompañamiento por denominación psicosocial abre la posibilidad de generar una tendencia a patologizar las dificultades de sus procesos de aprendizaje de forma previa al ingreso, en otras palabras, las consideraciones previas al ingreso de vías inclusivas corren el riesgo de generar necesidades a priori lo cual predispone al estudiante a necesitar de una ayuda o asistencia para enfrentar la universidad, espacio que para el caso de estudiantes ingresados/as por el Programa se ve en muchos casos como un lugar del que no existían referencias cercanas o que no tenían proyección para vincularse con ella, es decir, se genera una barrera impuesta casi como de defensa ante el desarrollo universitario visto desde la vulnerabilidad o la carencia, siendo que el proceso de acompañamiento debiese buscar todo lo contrario.

Otro aspecto, vinculado con lo anterior es la posibilidad de dar cabida a procesos de dependencia, como ya se ha señalado, los procesos de acompañamiento en su desarrollo tanto en coordinación mutua como espontáneo dejan la posibilidad de abusar del espacio o de comprenderlo como una salida fácil a inconvenientes o a burocracias que responden a un sistema complejo como la USACH. Los grados de dependencia se manifiestan principalmente

desde comportamientos institucionales ya sea manejo de documentos o materias curriculares que no responden al acompañamiento como tal, sino más bien a las responsabilidades del estudiante para con su respectiva Facultad o Programa¹⁷ o, y de forma más consecutiva, a no generar procesos de independencia y autonomía como estudiantes, se vuelve complejo desde esta arista ya que generar procesos de independencia desde el acompañar podría caer en contradicciones.

Finalmente un último aspecto es la generación de guetos desde estos procesos, la diferenciación entre pares a partir de los procesos de acompañamiento y apoyo y la autorreferencia de los/as mismos/as estudiantes para con sus pares. Este aspecto se vincula con lo mencionado anteriormente pero se proyecta en espacios donde la intervención no llega o no debiese llegar, como por ejemplo el aula de clases o la formación de equipos de trabajo donde o se tiende a trabajar sólo con pares que ingresaron por la misma vía o bien el aislamiento por no tener los mismos conocimientos o por tener dificultades para enfrentar una evaluación reflejo de la ansiedad o la frustración ante malos resultados, experiencia que estos estudiantes no habían tenido en su etapa escolar por lo tanto, en algunos casos se vuelven vulnerables a estos.

Ante aquello y considerando lo mencionado se pretendió generar un trabajo teórico conceptual desde el ejercicio práctico y el reconocimiento del discurso de profesionales y estudiantes con tal de ver la correspondencia de lo psicosocial con los procesos realizados y el levantamiento de una nueva conceptualización que busque acudir de buena forma estos dispositivos reconocidos por PAIEP, profesionales y estudiantes pero que responda de buena forma a las necesidades sin caer en contrapuntos que desarrollen síntomas negativos desde un mecanismo “reparador”. Para dicho ejercicio y en vinculación al proceso interventivo como también a la vinculación con otras instituciones que generan procesos de acompañamiento y discursos inclusivos se reconocieron conceptos que daban nombre a procesos similares a los realizados desde el Programa.

La búsqueda primero se planteó desde la necesidad de reconsiderar lo psicosocial ya que su ambigüedad no daba respuesta a los procesos de acompañamiento desarrollados y más bien hacia énfasis al rol de los/as profesionales que podían ejercer estas intervenciones, alusión a la dupla psicosocial, no es casual que en todos los programas de PAIEP el

¹⁷ Recordar que los y las estudiantes ingresados/as por el Programa Ranking 850 entran al Programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades.

acompañamiento lo realizara un trabajador/a social, un psicólogo/a o ambos. Como también a la necesidad de vincular como señala Cavieres (2014) lo social en lo personal y lo personal en lo social desde la predisposición a una distancia entre ambas.

A su vez se considera necesario (de)construir y cuestionar esta categoría de lo psicosocial desde sus exclusiones y consecuencias, generando la posibilidad de levantar un concepto que responda a un acompañamiento dentro de un espacio universitario con vinculación al desarrollo óptimo del estudiante dentro de este. A partir de aquella necesidad se levanta a modo de propuesta frente a las implicancias ya mencionadas la noción de acompañamiento socioeducativo como una concepción de la intervención de forma más situada tanto al espacio universidad como a las pretensiones del mismo PAIEP. La práctica socioeducativa o enfoque social-crítico responde a contextos académicos sin caer en tintes psicológicos sino más bien desde la transversalidad y la generación de aprendizajes desde su significancia, como señala Alonso & Funes (2009) el acompañamiento socioeducativo se plantea desde las capacidades y potencialidades no desde las falencias, a su vez desde los lazos y no desde las rupturas, es decir, a diferencia del modelo psicosocial lo socioeducativo tiende a desarrollarse como potenciador más que desde la vulnerabilidad, de esta forma se plantea la intervención socioeducativa como,

“el desarrollo de la autonomía de la persona en el planteamiento y resolución de sus problemáticas (...) se trata de entender la práctica educativa como un acompañamiento capaz de reconocer las capacidades y potencialidades del educando o educanda, de escuchar sus demandas y necesidades, de dejarlo actuar y tomar decisiones, de mediar con el contexto, de facilitar contextos de desarrollo y escenarios donde las potencialidades del educando y la educanda puedan desarrollarse del mejor modo posible” (Giné & Parcerisa-Aran, 2014, pp 57-58)

La consideración por lo socioeducativo se considera como una respuesta a las implicancias y concepciones difusas de lo psicosocial, por lo tanto y a modo tanto de hallazgo como de proyección se plantea la idea de acompañamiento socioeducativo como una concepción vinculante al ejercicio interventivo del Programa y a las pretensiones tanto de la noción de inclusión como del mismo PAIEP.

En relación al acompañamiento socioeducativo como hallazgo se considera como una forma de dar respuesta a la pregunta de investigación no sólo en las implicancias de lo psicosocial sino también en la posibilidad de poder proponer en contraposición a la concepción anterior y de generar o poner en discusión nuevas concepciones a las prácticas inclusivas en educación superior.

Por otra parte, el levantamiento de esta concepción, que a partir de lo realizado durante el proceso tanto de investigación como de intervención se sitúa y se posiciona más acorde al escenario universitario, lo socioeducativo abre la posibilidad de proyección y cuestionamiento tanto para el fenómeno como para la disciplina. En relación al fenómeno se puede ampliar principalmente desde la idea de inclusión excluyente aspecto mencionado en el documento pero se considera la necesidad de profundizar principalmente desde las prácticas y consecuencias de la misma. A su vez, y con relación a las políticas públicas desarrolladas o en vías de desarrollo que se vinculen con la Educación Superior se vuelve interesante las nociones y obstáculos de la PSU como dispositivo y si la elaboración y reconocimiento del ranking de notas afecta de forma positiva a ampliar el ingreso a la universidad y por tanto si es que se vuelve un mejor predictor que la PSU. Vinculado a los conceptos utilizados otra investigación que podría ampliar las pretensiones de este documento sería analizar el discurso de las instituciones de educación superior que cuenten con prácticas inclusivas y tensionar tanto en la forma de concebir las prácticas como en sus modelos de intervención. Y si se buscará vincular más aun con el tema del acompañamiento se podría profundizar en los factores de la permanencia y en el cómo estos factores que se escapan de la noción académica colaboran a procesos de permanencia y si responden o no a factores transversales del estudiantado en general o recaen en algún tipo de condicionante.

Con respecto a las proyecciones de investigación o al abrir el escenario del fenómeno desde lo disciplinar en una primera instancia esta la construcción de lo psicosocial como dispositivo de intervención naturalizado en su abstracción y el posicionamiento de lo socioeducativo a modo de respuesta para intervenciones en espacios universitarios. La investigación da luces teóricas de lo psicosocial y proyecta una conceptualización más profunda de lo socioeducativo, la oportunidad de tensionar ambas desde el ejercicio empírico abre la posibilidad de una investigación más situada y que se presente como una alternativa a

modo de continuación de este documento. Por otra parte las construcciones de sujeto y las categorizaciones de los/as mismos/as, preguntarse por los detonantes de esto y las consecuencias de estas tipificaciones en tensión a la idea de perfil de atención para la intervención podría generar una tensión interesante de desarrollar a modo disciplinar. Una apertura de esta investigación desde lo disciplinar se vuelve una posibilidad principalmente desde las aristas teórico-prácticas que desarrolla el documento, a saber nociones de exclusión en contextos selectivos, inclusión a modo de integración social, sistema de educación y segregación socioespacial, entre otros. Este proceso y a modo disciplinar dio la posibilidad de posicionar la Educación Superior como un fenómeno por sí solo, espacio que contiene mucho para el quehacer de la disciplina y donde como espacio académico entrega la posibilidad tanto de la transdisciplinariedad como también de generar insumos teóricos de la intervención y el fenómeno abordado.

Finalmente, el desarrollo de esta investigación y del ejercicio interventivo en el diálogo de ambos dio la posibilidad de generar un conjunto de reflexiones y aprendizajes disciplinares principalmente desde el quehacer como interventor y la relación tanto con otros/as profesionales y sobre todo con los/as mismos/as estudiantes. Desde sus experiencias y mi vinculación con ellos/as se genera un proceso que culmina en un escrito que no da cabida al desarrollo mismo de la práctica en su complejidad y vinculación tanto como investigador y como estudiante.

La vinculación de ambos procesos se desarrolló principalmente desde la necesidad de involucrar factores a la permanencia del estudiantado, factores que no respondieran meramente a lo académico, consideración que me generaba resistencias tanto como investigador como estudiante, la involucración desde esa premisa dio la posibilidad de vincularme tanto con el equipo de trabajo del Programa Ranking 850 USACH donde los tres integrantes compartimos la base disciplinar desde el Trabajo Social por lo mismo muchos aspectos, falencias y críticas eran desarrolladas desde un escenario común. A su vez también la posibilidad de vincularme con profesionales del PAIEP principalmente relacionados con áreas de acompañamiento donde el quehacer de la intervención dio luces desde estas áreas para el desarrollo óptimo de este documento, y finalmente la vinculación con estudiantes del Programa donde los procesos de acompañamiento dieron la posibilidad de conocer, compartir

y en ocasiones entender el proceso que desarrollaban desde su ingreso incluso a la universidad.

La triangulación de las vinculaciones mencionadas se desarrolló principalmente desde el diálogo intervención-investigación. El desarrollo del modelo de acompañamiento integral para el Programa Ranking 850 con la posibilidad de incluir nuevos actores a la intervención ya realizada en el programa dio la posibilidad de coordinar labores tanto con áreas académicas como con tutores/as ampliando el escenario de acciones y actores determinantes en procesos de permanencia. A su vez, esta vinculación dio luces de las necesidades y demandas de los/as estudiantes para con sus procesos de apoyo académico y cómo estas no se alejaban de factores trabajados en procesos de acompañamiento, de esta forma se comienza a generar un vínculo entre ambos procesos donde el ejercicio práctico se volvía una ruta para el desarrollo teórico y viceversa.

Por otra parte, el cuestionamiento conceptual del acompañamiento entrego la posibilidad por una parte, de generar una discusión teórica a nivel de equipos de acompañamiento, posicionando al menos una duda frente a lo psicosocial y sus consecuencias, como también complejizando el espacio de tutoría como un escenario que no sólo se relacionaba con lo meramente académico. Como también a nivel disciplinar y teórico poniendo en tensión un concepto naturalizado en procesos interventivos y con un alto grado de abstracción. Si bien se considera, como investigador, que la noción de lo psicosocial como concepto complejo no se desarrolla en total profundidad por lo tanto podría existir una proyección que revisará el trato de la noción presente en este documento, se considera que para escenarios de inclusión en educación superior la discusión teórica-práctica presente contribuye a procesos interventivos que respondan al espacio de acción y a las necesidades y determinantes presentes en este documento.

La inclusión a la Educación Superior se vuelve un fenómeno en sí mismo, desde el quehacer de la disciplina hasta escenario de análisis e investigación, la complejidad del desarrollo de este proceso así lo ha demostrado. El conjunto de variables presentes, la diversidad con la que se relaciona tanto el espacio como el mismo fenómeno, es decir, tanto la comunidad universitaria en su diversidad como también las diversas formas en las que el fenómeno se manifiesta, a modo estructural, social, económico, político entre otros.

El acercamiento desde el desarrollo de esta investigación permite a la disciplina del Trabajo Social tanto acercarse al fenómeno de la inclusión en educación superior y las determinantes que eso conlleva, a saber, la tensión con nociones como exclusión, integración, los procesos legislativos al respecto, la necesidad de conocer experiencias externas relacionadas y la vinculación con otros Programas de acceso como lo fueron el Programa PACE, USACH UNESCO o AEeSD.

Por otra parte, el documento permite al Trabajo Social desde una experiencia interventiva cuestionar concepciones tradicionales y en ocasiones estáticas. (De)construir la categoría de lo psicosocial no sólo permite tener un acercamiento, situado, de su quehacer y las consecuencias de esto, sino también desnaturalizar concepciones volátiles y en ocasiones no definidas, dando por hecho que se denomina así porque el trabajo así lo menciona. La discusión y tensión propuesta frente a lo psicosocial permite por una parte cuestionar a nivel teórico las formas de denominar o encasillar procesos de intervención, como también dar un insumo en la discusión por las prácticas inclusivas en Educación Superior.

El reconocimiento dentro de este proceso ha sido uno de los pilares, reconocimiento tanto de compañeros y compañeras como del investigador, en un escenario de acción que propuso, mantuvo y removió ideales y pretensiones dentro del mismo proceso de práctica como también de finalización de estudios de pregrado. A nivel personal esta experiencia generó más resistencias de las esperadas pero a partir de las mismas luces que la vinculación teórica práctica me fue entregando, lo cual también es reflejo de un constante cuestionamiento y vinculación con la temática y el fenómeno en particular.

Ahora queda ver el flujo y las consecuencias de lo planteado, la repercusión en su aplicación y en la proyección de los y las estudiantes que ingresan por el Programa Ranking 850. Si el planteamiento desarrollado tanto en la investigación como en su vinculación con la intervención se proyecta para futuros estudiantes y si finalmente los a priori desde las psicologización basada en la vulnerabilidad y la exclusión quedan sólo como antecedente de lo complejo que es abordar el derecho a la educación para todas y todos desde lógicas que vinculen tanto a la comunidad como a las mismas instituciones a responder a sus discursos por la anhelada diversidad, diversidad real desde la apertura y estabilidad de espacios y no desde la muestra social a modo de cupos de ingreso.

La inclusión es una actitud y una postura frente a la educación, ya sea superior u escolar, esta actitud refleja mecanismos de la institución para con su comunidad en todos sus conjuntos. Estamos lejos de generar espacios inclusivos en toda su complejidad pero el cuestionamiento y la postura crítica de este tipo de experiencias reflejado en parte en este texto pretenden plantearse como un insumo a generar discursos que respondan a las prácticas en vistas de la educación como un derecho y no como una oportunidad. La inclusión y la exclusión se diferencian desde el actuar pero siempre a modo de respuesta, mantener la exclusión como razón y no como consecuencia de la inclusión es el primer paso.

Bibliografía

Alonso, I & Funes, J. (2009). El acompañamiento social en los recursos socioeducativos. *Educación Social: Revista de Intervención socioeducativa*. No. 42. Pp 28-46.

Becas y Créditos. (s.f.). Beca de Excelencia Académica. Recuperado el 20 de Mayo de 2016 de Portal Becas y Créditos: http://portal.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=29677&id_portal=74&id_seccion=4188

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.4, no. 3.

Brunner, J. (2009). La Universidad, sus derechos e incierto futuro. *Revista Iberoamericana de Educación* No. 49. Pp.77-102.

Canales, M. (2014). *Metodologías de Investigación Social: Introducción a los oficios* (Cuarta ed.). Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Cavieres, H. (Com.) (2014)¿Qué es lo psicosocial? Reflexiones desde una práctica y comprensión psicológica. Santiago de Chile: Ediciones UCSH

Claro, M., & Seoane, V. (2005). *Acción Afirmativa: hacia democracias inclusivas*. Santiago de Chile: Fundación Equitas.

Departamento de Evaluación, Medición y Registro. (s.f.). Características generales PSU. Recuperado el 02 de Mayo de 2016, de DEMRE: <http://demre.cl/la-prueba/que-es-la-psu/caracteristicas-psu>

Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N°2: 65-86.

Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación.

Educación 2020. (22 de Octubre de 2013). ¿Qué es y cómo funciona el Ranking de Notas? Recuperado el 05 de Junio de 2016, de Fundación Educación 2020: <http://www.educacion2020.cl/noticia/que-es-y-como-funciona-el-ranking-de-notas>

Foucault, M. (1977). La arqueología del saber. Madrid, España: Siglo XXI.

Foucault, M. (1980). El orden del discurso. Barcelona, España: Tusquets.

Foucault, M. (1984). Historia de la sexualidad. Segundo tomo: el uso de los placeres. México: Siglo XX.

Foucault, M. (1988). El Sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20.

Foucault, M. (1989). Rituales de exclusión. Publicado en Foucault Live. Ed. Semiotext(e), Foreign Agent Series, New York. Traducción: Marcelo Gabriel Burello.

Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]. Revista de Filosofía, n°11, 1995, pp 5-25.

Foucault, M. (2009). El gobierno de sí y de los otros. Ed. Fondo de Cultura Económica, Argentina.

Foucault, M. (2014). Las redes del poder. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Frites, C., & Miranda, R. (2014). Tutorías y Nivelación en la Universidad de Santiago: Tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia. Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Medellín: Universidad de Antioquia.

García, A & Fernández, A. (2005) La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. Revista Ciencias de la Salud, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2005, pp.235-246. Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.

Gil, F. J., Rahmer, B., & Frites, C. (2014). Experiencias de Inclusión y Equidad en Educación Superior: Universidad de Santiago de Chile. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.

Giné, N & Parcerisa-Aran, A. (2014). La Intervención Socioeducativa desde una mirada didáctica. Revista EDETANIA. Pp. 55-72.

Guba, E y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C y J.A Haro (comps), Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. El Colegio de Sonora. Hermosillo, Sonora.

Healy, K. (2001). Trabajo Social: Perspectivas Contemporáneas. Madrid: Ediciones Morata.

Hernandez Sampieri, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de Investigación (Cuarta ed.). Ciudad de México: McGraw Hill Interamericana.

Iñiguez, L. (Ed.). (2003). Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales. Barcelona, España: Editorial UOC.

Kirberg, E. (1985). Los nuevos profesionales: educación universitaria de trabajadores: Chile, UTE, 1968-1973. Instituto de Estudios Sociales. Universidad de Guadalajara, México.

Martín Baró, I. (1998). Psicología de la liberación. Madrid: Trotta.

Matus, T. (2002). Propuestas Contemporáneas en Trabajo Social. Para una intervención polifónica. Buenos Aires: Espacio.

Matus, T. (2010). Trabajo Social: perspectivas contemporáneas. O Social em Questao. Año XIII, n°24, Jul-Dez 2010.

Moris, E., & Rahmer, B. (2014). Orientación Psicosocial para Estudiantes de Alto Rendimiento Académico en Contexto: Un modelo en desarrollo. Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre Abandono de la Educación Superior. Medellín: Universidad de Antioquia.

Nirenberg, O. (2013). Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Buenos Aires: Noveduc.

PAIEP. (S/F). Sistema de Orientación PSicosocial. Recuperado el 15 de Abril de 2016, de PAIEP USACH: <http://www.paiep.usach.cl/orientación-sicosocial>

Pinedo, C. (2011). Educación en Chile: ¿inclusión o exclusión? TEJUELO. Revista sobre Comunicación Social y Educación. Revista No 12, Año IV, Septiembre 2011. Pp. 47 – 79.

Polo, R. (s/f). El sujeto, la sujeción, la subjetivación. Phd (c) Ciencias Sociales-FLACSO. Recuperado el 26 de Junio de 2016, de: <http://documents.mx/documents/sujeto-sujecion-subjetivacion-rafael-polo.html>

Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia. (S/F). Universidad de Santiago de Chile. Recuperado el 24 de Abril de 2016, de Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia: <http://www.paiep.usach.cl/programa-de-acceso-inclusivo-equidad-y-permanencia>

Rahmer, B., Miranda, R., & Gil, F. J. (2013). Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago de Chile: Una política de Acción Afirmativa. III Conferencia Latinoamericana de Abandono de la Educación Superior (págs. 762-774). Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México.

Saavedra, J. (2015). Cuatro argumentos sobre el concepto de intervención social. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad del Bío-Bío. Concepción, Chile.

Seoane, J. (2012). La noción de sujeto en Foucault. Question-Vol.1, N°33. ISSN 1669-6581.

Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana, 51(2), 152-164.

Schachter, E. (2010). Universidad de Santiago de Chile, 161 años de historia. Revista Bicentenario USACH. Julio de 2010. P18.

Stecher, A. (2009). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. Universitas Psychologica, volumen 9, n°1. Bogotá: Colombia.

Strauss, A & Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Contus: Universidad de Antioquia.

UNESCO. (2003). Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. Conceptual paper. ED.2003/WS/63 UNESCO document 134785. Recuperado el 10 de Agosto de 2016 de www.unesco.org/education/inclusive

UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. (Sede de la UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009). Recuperado el 15 de Abril de 2016 de www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf.

Warren, D. (1998). Educational intervention in higher education: From “academic support” to “academic development”. *South African Journal of Higher Education*, 12 (3), 76-87.

Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008). El concepto de Inclusión Educativa: Definición y Redefiniciones. *Políticas Educativas – Campinas*, v.2, n.1, p.1-12, dez. 2008-ISSN 1982-3207.

Anexos

Tabla de Contenidos

Anexo I: Carta de Consentimiento Informado

Anexo II: Pauta de Entrevista Semiestructurada a Profesionales

Anexo III: Pauta Grupos de Discusión

Anexo IV: Distribución del Análisis y Selección del Corpus

Anexo V: Matriz de Análisis

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Declaro conocer los objetivos del proyecto de Tesis de Investigación **Implicancias del discurso psicosocial en las prácticas de inclusión a la Educación Superior. Experiencias desde el cupo Ranking 850 de la Universidad de Santiago de Chile**, a cargo del investigador Cristóbal Acevedo, que tiene como objetivo general:

Analizar las implicancias del discurso psicosocial en las prácticas de inclusión a estudiantes Ranking 850 de la Universidad de Santiago de Chile.

1. Me han explicado detalladamente lo referido al trabajo de recolección de datos:
 - a. Las entrevistas en las que participe, tienen como finalidad dar a conocer mi experiencia como profesional en la Universidad.
 - b. Tengo claridad que el relato de mi experiencia podría ser grabada con el profesional a cargo. (grabación de voz y no de imágenes).
 - c. Sé que tengo absoluta libertad para no relatar aquellos aspectos que no quiera compartir.
2. Toda la información que aporte, será tratada de manera confidencial, de acuerdo a la ley 19.628 de 1999, sobre Protección de la Vida Privada o Protección de Datos de Carácter Personal. No se dará a conocer su fuente, salvo que sea exigido por la justicia. Sólo tendrá acceso a ella el equipo de Intervención PAIEP.
3. Considero que sobre la base de la información entregada, que este estudio hará un uso adecuado de los datos que yo proporcione y que sólo serán utilizados para los objetivos antes indicado. Me han señalado que la información entregada será trabajada por profesionales seleccionados y mantenida en equipos computacionales que aseguran la confidencialidad en la información. Una vez terminada la investigación, los archivos de audio serán destruidos de forma permanente.
4. Estoy consciente que la participación en esta investigación no tiene efectos residuales ni colaterales que me dañen, que no implica pago por la participación en ella, ni tiene costos para mí.
5. He sido informado/a que si considero que en esta intervención mis derechos fueran vulnerados, puedo presentar mi queja al Coordinador del Programa Ranking 850 de la Universidad de Santiago de Chile, Señor Francisco Gatica, mediante un correo electrónico a francisco.gatica.e@usach.cl, o llamada telefónica al +56 02 2271 84430 o de manera presencial en Avenida El Belloto #3480, Estación Central.
6. Sé también que si tengo alguna duda sobre esta intervención y quisiera contactarme con el responsable de la misma, puedo hacerlo en las oficinas del Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia de la Universidad de Santiago o al correo crisobal.acevedo.a@usach.cl.
7. Por último, junto con aceptar mi participación en este estudio, conozco el derecho que poseo de retirarme de éste en cualquier momento y que en ese caso no se hará uso alguno de los datos que he aportado.

Autorizo ser parte del estudio, para lo cual me comprometo a otorgar las facilidades necesarias para la recolección de datos.

Como Investigador Responsable, me comprometo a cumplir con cada uno de los compromisos y reservas que le he dado a conocer al profesional.

Pauta Entrevista a Profesionales

El objetivo de esta entrevista es conocer la experiencia en distintas prácticas de inclusión y acompañamiento a estudiantes VAI de profesionales del PAIEP de la USACH.

Se pretende develar si existe un discurso psicosocial dentro de las experiencias señaladas.

1. ¿Cuáles son las tareas que realizas en PAIEP?
2. ¿Cómo entiendes la idea de inclusión trabajada en PAIEP?
3. ¿De qué forma entiendes la noción de acompañamiento al estudiante universitario?
4. ¿Cómo es el proceso de acompañamiento que realizas?
5. ¿Cuáles son las profesiones del equipo que realiza el acompañamiento? ¿Consideras que es un factor la profesión y la intervención realizada?
6. ¿Cuál es el perfil de los/as estudiantes a acompañar?
7. ¿Cómo es el vínculo que tienes con los/as estudiantes?
8. ¿De qué forma contribuyen estas prácticas a procesos de inclusión? En el caso que no lo sientas, ¿Por qué? Crees que estás prácticas contribuyen a procesos de inclusión?
9. ¿Cuáles según tu experiencia son los factores que afectan en los procesos de permanencia de los/as estudiantes?
10. ¿Qué aspecto consideras fundamental en procesos de inclusión y acompañamiento a estudiantes universitarios?
11. A partir de lo conversado ¿consideras que falta algo o si es que hay que modificar alguna acción de la intervención que realizas?

Grupo de Discusión¹⁸

Encuentro n° I

I. Planificación:

- Bienvenida
- Presentación Objetivo del Grupo de discusión.
- Lógicas del Grupo: Consentimiento informado.
- Presentación participantes
- Discusión
- Conclusiones y síntesis del encuentro.
- Evaluación y sugerencias.

II. Guion Temático: Inclusión en la Educación Superior.

- **Idea de Inclusión:** Desde la experiencia personal/ construcción grupal.
- **Ranking 850:** Nociones del proceso del Programa. Tensiones del rendimiento desde la noción de ranking de notas.
- **Experiencias asociadas a sus procesos universitarios:** Dificultades y facilitadores. Desplazamiento Educación Secundario – Universitaria. Proceso Académico y Relación con sus pares.

¹⁸ Para la realización de estos grupos de discusión se pretende trabajar desde la lluvia de ideas y la voluntariedad de participar.

Encuentro n° II

III. Planificación:

- Bienvenida
- Presentación Objetivo del Grupo de discusión.
- Lógicas del Grupo: Consentimiento informado.
- Presentación participantes
- Discusión
- Conclusiones y síntesis del encuentro.
- Evaluación y sugerencias.

IV. Guion Temático: Acompañamiento y apoyo desde PAIEP

- **Acompañamiento y Apoyo:** Desde la experiencia personal/construcción grupal. Distinciones de ambas. Ventajas y desventajas. Tipos de acompañamiento y apoyo desde sus demandas.
- **PAIEP:** Consideración del Programa para su desarrollo universitario.
- **Implicancias a futuro:** Proyección e implicancias de estos procesos.

Distribución de Análisis y Selección de Corpus

Nivel	Tipo de Análisis	Selección del Corpus
Texto	Descriptivo – Lingüístico – Enunciación	Entrevistas profesionales PAIEP: 1, 2, 3, 4, 5. Grupos de Discusión Estudiantes Ranking 850: 1, 2.
Prácticas Discursivas	Interpretativo – Relación Discursos - Intertextual	Entrevistas profesionales PAIEP: 1, 2, 3, 4, 5. Grupos de Discusión Estudiantes Ranking 850: 1, 2. Artículos, Textos: Proyecto de Ley de Reforma para la Educación Superior, Ley de Inclusión Escolar ,Cátedra UNESCO, Documentos Programa Ranking 850, Sistemas de apoyo universitario, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, PAIEP.
Prácticas Sociales	Explicativo – Interrelación y vinculación social - Estructura	Entrevistas profesionales PAIEP: 1, 2, 3, 4, 5. Grupos de Discusión Estudiantes Ranking 850: 1, 2. Artículos, Textos: Proyecto de Ley de Reforma para la Educación Superior, Ley de Inclusión Escolar ,Cátedra UNESCO, Documentos Programa Ranking 850, Sistemas de apoyo universitario, Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia, PAIEP. Artículos, Textos: Los utilizados en el Marco Teórico de la investigación.

Matriz I: Texto

Ejes Documentos	Noción de Inclusión	Experiencia Universitaria	Acceso a la Educación Superior	Noción de Exclusión	Apoyo/ Acompañamiento
<p>Entrevista 1 Entrevista 2 Entrevista 3 Entrevista 4 Entrevista 5 Grupo de Discusión 1 Grupo de Discusión 2</p>	<p>“Entré por una vía inclusiva” Inclusión y vía de acceso como distinción de origen: “Yo creo que inclusión es cuando un programa acepta todo tipo de personas, ya sea que tenga un origen distinto, en el caso de nosotros que somos ranking 850” “Nace el tema de incluir a una persona en lo que sea. Aceptarla tal cual y como es y agregarla al grupo” Inclusión/Integración como una necesidad desde las capacidades: “Agregar a personas que igual tienen capacidades para surgir. Creo que deben existir estos sistemas de inclusión ya que la comunidad tiene que estudiar” “Se tiene que expandir para todos los lados y no como achicar a distintos lugares que no debería ser así” Inclusión desde el déficit y la vulnerabilidad: “Nosotros entramos vía Ranking 850, pero dentro de la inclusión, también está el programa PACE y el Propedéutico, que</p>	<p>Reconocimiento y mérito: “A nosotros nos escogieron por las notas que tuvimos en enseñanza media y nos integraron al programa” “Ver que existen estos programas que no se fijan en una prueba, sino que se fijan en lo que la persona rindió a través de sus años de estudio es súper bueno” “Este programa ha servido mucho para las personas, por ser, nosotros, tuvimos, no sé, no una buena racha, le pusimos bueno en nuestra enseñanza media y estamos acá por mérito de nosotros” Valoración de la experiencia universitaria: “Te da las herramientas para que tú puedas sobrevivir toda la vida” “La universidad aparte de darte tu vocación o un título, te da lo que va a deparar por tu futuro. Con eso tú vas a tener, si tú tienes un título de medicina o ingeniero, con eso tú vas a tener que trabajar muchos años, por el cual con eso vas a mantener a tu familia o con lo que</p>	<p>Exclusión desde la enseñanza media: “Yo creo que la PSU es demasiado exclusiva, porque por ejemplo yo vengo de un colegio súper vulnerable y no me pasaron todos los contenidos a diferencia de colegios emblemáticos y por ende no pude rendir bien en la PSU, entonces, es una forma de excluir a los estudiantes vulnerables” “Eso es lo que pasa en los colegios emblemáticos porque no les enseñan para querer enseñarles, sino para que sean máquinas” “La PSU es como una cosa de sorteo. Yo he escuchado a varia gente que tira la prueba al achunte y es como “ay le achunté, saque 650”, porque te dio un buen resultado en PSU llegas y no sabes nada. PSU como freno de las proyecciones, PSU como dispositivo que selecciona: “El problema hay que solucionarlo de raíz, el problema es la PSU” “Hay que solucionar ese problema, la PSU es el problema, no es</p>	<p>Vulnerabilidad como característica de exclusión: “No por ser vulnerable uno debe quedar fuera de la vida universitaria, uno puede seguir surgiendo” Estudios universitarios como inversión: “Acá todos sabemos que uno sin plata no vive bien. Tu herramienta es tener una profesión” Identidad desde la vía de ingreso: “Los de PSU, los que entran por otras redes, no se discriminan unos con otros, se ven todos iguales como pares” “La educación en Chile no es equitativa, por algo no entramos por la PSU. Yo creo que eso es lo que tenemos que cambiar y ayudar a los demás a que vean eso” Ingreso como oportunidad para ser alguien: “Ellos no tuvieron la oportunidad que nos dieron a nosotros para poder estudiar, a lo mejor tuvieron que de inmediato a trabajar o buscar otro medio para poder hacer algo o llegar a ser algo” Ingreso para todos/as: “Que bueno que entre por esto,</p>	<p>“Porque la USACH en ese sentido nos ha apoyado no solamente para que nosotros ingresemos a la universidad, sino que nos apoya con tutorías para apoyarnos en las materias que son difíciles” Referencia a las capacidades de unos y otros para enfrentar el proceso: “Nosotros tampoco estamos tan capacitados como para que nos tiren toda la carne a la parrilla, como para que casi nos destruyan con las primeras clases o con el primer semestre” “Nivelación” Desventaja a priori: “Que nos vayan evaluando más desde cero y después <i>in crescendo</i>” “Yo creo que una de las ayudas que pusieron y que debería seguir aquí en adelante con el tema de la inclusión, es que durante un mes te preparen y te pasen materia que te pueden llegar a pasar dentro de los ramos” Asistencia, entrega de capacidades: “Hay gente que aunque pueda saber la materia, llega a la prueba, queda en</p>

<p>también ayudan a alumnos, no sé si con déficit de enseñanza, pero sí que son más vulnerables”</p> <p>“Como que es un ingreso que no discrimina”</p> <p>Noción de los estudios universitarios desde una comprensión valórica: “La inclusión hace que todos podamos pertenecer a un medio y que ese medio por más que te de... se dice que con estudios uno puede ser mejor persona”</p> <p>Confianza para surgir: “Que confíen en nosotros para que confiemos más en nosotros. Creo que la inclusión no solamente ayuda a la persona, sino que ayuda a todo su entorno familiar, ya que le da esperanza a la persona de seguir surgiendo”</p> <p>“No te mide por tus recursos, sino que se dan cuenta que una persona tiene las capacidades, aunque no haya estudiado en un colegio con muchas lucas, eso es lo bacán que tiene la inclusión, que te da posibilidades”</p> <p>Apertura de mundo: “Estas pequeñas puertas, estas pequeñas herramientas, te abren una vía totalmente distinta, y</p>	<p>tú vas a poder utilizar por una cierta cantidad de años. Porque igual, con todos los dramas que ha habido ahora, el dinero es lo más importante”</p> <p>Universidad como experiencia: “Entrar a la U te da una experiencia única y te da una vida nueva. Eso no se le puede quitar a las personas, porque les estás quitando una cosa muy fundamental, que te nutre como persona”</p> <p>“Ya entre aquí y la experiencia que uno vive, los sentimientos que uno vive cada día son bacanes, te nutren como persona, te das cuenta como es la sociedad, como es el mundo y como tú quieres cambiar eso”</p> <p>Formación no sólo académica: “Estar en la universidad no es sólo llegar, venir a clases y venir a dar pruebas y sacarse buenas notas para aprobar los ramos, sino que se trata de ser persona, personas con valores humanos se puede decir, que están repartías en todas partes, no sólo en el lado privilegiado del país”</p> <p>“Se supone que en este programa estamos los mejores</p>	<p>un buen colador, como se utiliza”</p> <p>“Veo la PSU como una herramienta que no sirve para nada”</p> <p>“Esas pruebas están hechas así, para que a alumno le vaya mal. Ahí está el colador”</p> <p>Ingreso y consideración del Estado: “Si las personas que quieren ingresar a la universidad y no tienen la opción de entrar por PSU deberían también ser considerados para el gobierno, porque igual la PSU se hace para que algunos puedan y otros no”</p> <p>Significancia de un mal resultado PSU: “Cuando yo vi “no, no me da” y no estaba para las carreras que yo quería en las universidades que yo quería, fue un momento de shock, que se me cerraron todas las puertas”</p> <p>“Para todos nosotros fue impactante ver el resultado de la PSU y ver que tu sueño se derrumbaba”</p> <p>¿Por qué si somos los mejores no entramos por PSU a la educación superior?</p> <p>“Pero se nota la diferencia, académicamente, se nota. De gente que viene de PSU de colegios</p>	<p>que bueno que tuve la oportunidad pero igual por otro lado te da como pena “pucha ¿por qué no pueden entrar todos? Un grupo tan chiquitito” y que debería ser para la mayoría de las personas, no sólo para algunos”</p> <p>Poca proyección desde la educación media: “A pesar de que nos iba muy bien en nuestros colegios no teníamos la forma de haber llegado a la universidad, de hecho, no estaba en mis planes tampoco entrar a la universidad por lo mismo”</p> <p>“Hay mucho grupo que te excluye sin conocerte, sin darte la oportunidad de conocerte, sin saber cuáles son tus capacidades”</p> <p>Barreras frente a sus compañeros/as. “Me sentí mal, me sentí excluida, como discriminada y por el sólo hecho de no tener los 20 años menos, la edad de ellos, pienso eso, por yo ser mayor que ellos”</p> <p>“Yo creo que la segregación que se da en los grupos porque por ejemplo, eres mayor que yo y no voy a trabajar contigo, yo no creo que es de por eso. Yo creo que se da por</p>	<p>blanco, no responde nada, sale de la prueba y se acuerda de todo. Entonces es como que te den las capacidades para un poder rendir”</p> <p>“Me ha facilitado mucho las cosas y bastante me ha ayudado el tema de reforzar o cuando he necesitado ayuda de algún documento, la ayuda siempre ha estado constante”</p> <p>Oportunidad desde la práctica institucional no como un derecho: “En cuanto al PAIEP estoy totalmente agradecido de la oportunidad que me brindaron de poder estudiar aquí y los beneficios, todos los apoyos que me han dado en general, por ejemplo las tutorías o regalos”</p> <p>“Te pone en órbita de lo que es la universidad”</p> <p>“Eso te ayuda a complementarte, te ayuda a sobrevivir acá”</p> <p>“Llegue a la universidad conocí el PAIEP y fue bacán porque nunca había recibido ese apoyo más permanente”</p> <p>Apoyo como motivación externa: “Recibir ese apoyo como que te complementa en cierto modo que tú sigas la motivación de seguir, intentarlo”</p>
--	---	--	--	--

<p>en sí, entrar a la educación superior, te abre un mundo que tú nunca viste”</p> <p>Inclusión para todos/as: “Que no quede como que van a ser puertas de inclusión como una beca, sino que sean para todo el mundo. No para sectores privilegiados”</p> <p>“Con que el tema de la inclusión, lo más importante es la oportunidad. La oportunidad que nos ha dado”</p> <p>“Sin esto no hubiera podido entrar, porque no hubiera podido trabajar porque no lo hubiera hecho, por situación propia y el hecho de que te den la oportunidad como lo contaba mi compañera, es fundamental porque te entrega todo”</p> <p>Inclusión positiva sin diferenciación: “Eso es lo que se destaca y eso es como lo bacán de igual uno estar acá y entrar por un acceso inclusivo. Yo nunca me había sentido discriminada por eso, al contrario, es como bacán”</p> <p>“Te sientes importante”</p> <p>El ingreso inclusivo no desde el derecho o el reconocimiento sino desde el azar: “Es como un tipo de suerte”</p> <p>Inclusión desde la</p>	<p>de nuestro colegio”</p> <p>“Ya les estás dando más ganas como ganas extras para poder llegar a cumplir tu sueño que sería tener un título profesional”</p> <p>Ayuda y competencia entre pares: “Igual uno ve las diferencias de que este sabe más que yo, este sabe más yo, todos se ayudan, no es como “yo sé más que tú, yo no te ayudo”, aunque sea competencia te van ayudar igual”</p> <p>“Nadie se hace el más sabio que el otro, siempre tratamos de tener una buena comunión y el buen samaritano le ayuda al otro”</p> <p>“Acá es como casi una familia”</p> <p>“He tenido solamente dificultades académicas por no tener la misma base que otras personas”</p> <p>“La U te alienta a eso, a no discriminar”</p> <p>“Yo no vengo a competir con nadie, sino que vengo a medir mis capacidades propias (...) y aprender conocimiento (...) por eso, a medir”</p> <p>Rendir desde la oportunidad, en relación a la institución: “Yo siento como que tengo que rendir porque me dieron una</p>	<p>emblemáticos, a nosotros. Yo lo he notado”</p> <p>Valoración de la trayectoria escolar: “¿Por qué en vez de hacer una PSU tomar cómo te fue en la media? Quizás así a todos nos iría mejor”</p> <p>“Descartaron esa parte como que la PSU es la única forma de entrar a la universidad e incluyeron en el programa a las personas que no nos había ido tan bien en la PSU”</p> <p>Identidad desde la forma de ingreso: “Ellos (PSU) quizás tuvieron una mejor base que nosotros, bien, pero nosotros también tenemos lo nuestro, somos bacanes, pulentos, somos rankeados</p> <p>“Yo en lo personal no he tenido una experiencia mala por el acceso, yo tengo varios amigos que son PSU y la raja”</p> <p>La forma de ingreso no distingue dificultades: “¿Y dificultades por eso? Nada, son cosas académicas. Es como si igual hubiera entrado por PSU, las hubiese vivido igual”</p> <p>Doblar la mano por ingreso desde la relación con sus pares: “Nosotros somos, como decir, somos precursores</p>	<p>temas académicos, porque aquí cada uno se limpia el potito como puede”</p> <p>Estudiar desde la competencia: “No creo que te aliente a no discriminar, porque aquí estás compitiendo con todas las personas que están cerca de lo que tú quieres estudiar. Los primeros dos o tres lugares, según los puestos que ellos tengan para incluirte”</p> <p>Diferencia por tipo de establecimiento: “Yo, por ejemplo, salí de un técnico. Tuve primer y segundo año científico y tercero y cuarto especialidad y no tenía idea de nada”</p> <p>Sistema excluyente desde las mismas instituciones: “Nosotros no estamos en el sistema porque la universidad no es así”</p> <p>“La universidad está hecha para las personas que les va bien en la PSU y tienen conocimientos. Entonces, las universidades no están adaptadas a estos métodos nuevos que son de inclusión”</p> <p>Proyección y negación: “No pensaba entrar a una U como la USACH, quería pero nunca pensé llegar acá”</p>	<p>“Eso es lo bonito de PAIEP y la universidad, que te dan hartito apoyo, que por lo menos para mí ha sido, además de un apoyo estudiantil, ha sido psicológico”</p> <p>“Todo el apoyo que me brindan significa eso, poder permanecer en esta universidad”</p> <p>Dependencia a los procesos de apoyo y acompañamiento: “Sin el apoyo de ustedes no estaría acá ya hace mucho rato. Muchas veces pensé en abortar misión”</p> <p>Romper límites desde el rendimiento académico: “Las primeras notas son difíciles de superar y uno anda bajoneada, triste, pero ustedes con su ayuda nos sacaron ese límite de la mente”</p> <p>Síntomas del ingreso y el ritmo universitario: “Todo esto te va motivando y sacar parte del ahogo, de esa angustia que sientes que no eres capaz y estar ahí presente. Yo recibí también ayuda psicológica, porque estaba tan angustiada. Vivo angustiada”</p> <p>Dependencia con el proceso, miedo a continuar el proceso de forma independiente: “Ojalá no se termine, yo sé</p>
--	---	---	--	--

<p>asistencia y la aceptación: “La inclusión para mí es que te recojan te acepten en los grupos humanos, sociales y eso lo he visto bien poco yo acá”</p> <p>“Para mí la inclusión es ser consecuente, es como yo voy a aceptarlos e incorporarlos a mi sistema”</p> <p>“Porque esto nos diferencia porque tú no pudiste entrar por PSU y yo, sí, pero yo cacho que el acceso inclusivo te hace eso de estar a la par”</p> <p>“El método inclusivo me trajo y me dijo tú tienes habilidades, no te echas a morir y las queremos rescatar. No queremos que se pierdan. Queremos perfeccionarlas y que sigan adelante”</p> <p>Conceptos para referirse a las prácticas de inclusión: “Modo de inclusión” “Método de inclusión”</p> <p>Institución agradecida con estudiantes, estudiantes deberían estarlo con la institución: “Igual es complejo decir que es como ayuda, que como igual ellos siempre hablan de que ellos están agradecidos de nosotros que nosotros deberíamos sentirnos agradecidos</p>	<p>oportunidad y tengo que rendir y tengo que aprovechar al máximo esa oportunidad”</p> <p>Capacidades para enfrentar el proceso y la adaptación: “Los que tenemos que venir más capacitados para adaptarnos somos nosotros, porque somos nosotros los que tenemos que ponerle más garra, tenemos que estudiar más o hacer esas cosas”</p> <p>Desde el ingreso en adelante todo es una experiencia: “Estoy contento de estar acá, para mí todo lo que viene de aquí en adelante es ganancia así que todo lo recibo feliz”</p> <p>“Estoy terminando una parte inconclusa que dejé hace mucho tiempo que es terminar de estudiar”</p> <p>“Mostrar también que por algo uno es Ranking, por algo te esforzaste 4 años de la media para poder tener algo bueno”</p> <p>“Si estamos los Ranking aquí, es porque aprovechamos todas las oportunidades que se nos dieron en enseñanza media”</p> <p>Educación universitaria como un derecho que genera autonomía: “La gracia de la educación</p>	<p>de este programa y estamos para doblar la mano a los que entran por PSU”</p> <p>Diferenciación con estudiantes ingresados/as vía PSU tendencia a verlos superiores: “Íbamos puros los que entramos por método inclusivo y habían varios PSU ahí metidos, para mí fue una sorpresa ver gente PSU que estuviera al lado de nosotros haciendo lo mismo, como igual a ellos... igual esos son prejuicios, porque que les haya ido bien en la PSU no significa que sean mateos”</p> <p>“Fue nuestra barrera para entrar a la universidad”</p> <p>Existe una diferenciación construida entre pares, principalmente con ingresados/as por admisión regular o PSU: “Pero que entráramos por otro medio y que nos pongan a todos y poco más y decir que entramos todos iguales, a la par, aprendiendo lo mismo, siendo que algunos no lo vieron, nos hace como que tener más perseverancia y más disciplina”</p> <p>“La universidad es un sistema y la universidad está acostumbrada al</p>	<p>Existe una diferenciación a priori, buscan la igualdad desde el proceso: “El mismo mensaje de que nosotros podemos ser igual que los chiquillos PSU, porque aunque ellos tampoco lo quieran decir, existe un cierto clasismo al interior de Bachi”</p> <p>“Los que entraron por Prope se junten con los Prope y aunque ellos den la lata con el discurso de que el tema educacional, yo a muchos, a la gran mayoría, no les creo”</p> <p>“Yo creo que una de las desventajas sería como dijo el compañero de ahí, hay como clasismo”</p> <p>Se generan guetos desde el ingreso y el manejo de materia: “Yo me he fijado que nos separan los que vienen por PSU, por Prope y por PACE y o sea, en cierto modo igual está bien, porque algunos saben menos que otros, pero a veces siento que se centran en los que saben más”</p> <p>“Yo lo del clasismo igual lo he dejado de lado”</p> <p>“Nosotros como Ranking ingresamos a Bachillerato, ellos igual están acá, son igual que nosotros”</p> <p>“Lo que nos faltó a nosotros, igual les</p>	<p>que es por un año y estoy como aterrada de que termine la ayuda de PAIEP porque ¿qué voy a hacer? Es como enseñarte a caminar y después soltarte y darte porrazos sola no más”</p> <p>Se psicologiza desde los/as mismos/as estudiantes: “Era un tema apoyo psicológico bastante importante, porque no es solamente la frustración que nace”</p> <p>“Ustedes se preocupaban más como estábamos nosotros establemente, psicológicamente, emocionalmente y académicamente”</p> <p>“Estaban más preocupados de nosotros como personas que como estábamos rindiendo, a ustedes les preocupaba que nos adaptáramos y nos agarráramos de aquí”</p> <p>“Me motivan porque yo sola no estudio”</p> <p>“El apoyo psicológico tiene muchos beneficios para mí, porque me hace despertar a un mundo que... a ver, yo soy muy fantasiosa, entonces ustedes me hacen despertar a una realidad donde yo sí puedo, pero que yo misma me tranco la pelota”</p> <p>“No veo como una</p>
---	---	---	---	---

<p>de ellos” Igualdad como motivador: “El tema de la inclusión, el tema de que todos somos iguales, de que todos tenemos las mismas capacidades y eso es bueno, eso nos motiva” Las prácticas inclusivas desde la responsabilidad institucional: “Adhiero completamente a la idea de inclusión que tiene la cátedra UNESCO” “Pensamos la inclusión en Educación Superior como una restitución de derechos, como una acción afirmativa” Inclusión desde la vulnerabilidad, la desventaja: “La inclusión siempre es un acto de reparación” Derecho o mérito todos deberían poder ingresar: “Hay un grupo que no está participando del proceso el cuál merece participar, ya sea por derecho o por mérito” “Yo te devuelvo algo que tú no recibiste” Ingreso por Ranking 850: “Es una restitución de derechos súper brusca y tardía que puede generar, irrumpir un proyecto de vida a una persona para mejor,</p>	<p>superior está en que quien tiene que ejercer el derecho es el estudiante, a diferencia de la educación escolar” Proyección y expectativas en el desarrollo universitario: “Entre antes trabajos los temas de expectativas y de proyecto de vida con los cabros, mejor” “La apertura de expectativas, la apertura en tu proyecto de vida es una cuestión súper importante y eso en Ranking no lo tenemos, para nada” La consideración del ranking de notas como un reconocimiento a la trayectoria: “En ese tiempo no existía el ranking de notas, o sea, su trayectoria valía hongo” Vínculo en el desplazamiento escuela-universidad: “Si no hay un enlace entre los contenidos de los establecimientos y la universidad, es como no ser responsable con el estudiante que tienes en el ingreso” Consideración del mérito desde los/as profesores/as: “Meterle en la cabeza a los profesores de que lo que tiene al frente es un estudiante muy</p>	<p>sistema de la PSU” “Decían que esa vía era como más fácil y que uno se puede esforzar durante los cuatro años y estar en un liceo penca, como yo vengo de uno penca y que ellos se esfuerzan por una prueba y eso es mucho más que entrar por ranking” “Llegar acá y no tener la base exacta es penca igual” “Da igual por donde llegaste, estamos todos aquí” “No hago diferencia entre los que entraron PSU, encuentro fome que se genere eso” Ingreso selectivo: “Al final vas cerrando más el círculo donde se van moviendo estos estudiantes talentosos que no pueden entrar vía regular a la universidad” No siempre la vía de ingreso se refleja en el rendimiento académico: “En ingeniería yo creo que un estudiante da lo mismo por la vía que ingrese tiene altas probabilidades de reprobador ramos porque son asignaturas masivas y complejas” En relación a la preparación previa y el rendimiento académico: “Los PACE ya vienen de un acompañamiento</p>	<p>faltó a ellos, yo no me siento en desventaja” En relación a sus compañeros/as PSU: “No me siento en desventaja, pero de que se nota se nota” Competencia entre pares por vía de ingreso: “Lo que siento en muchas pruebas es haberme paseado a mis compañeros de PSU, igual eso es bueno, es bacán” Inferioridad a priori: “A pesar de que existe el pensamiento de que quizás los Ranking somos un poquito más inferiores en conocimiento, aquí estamos de mostrando que no, que en muchas áreas podemos ser incluso mejores que ellos” Sistema que promueve la competencia: “Es problema de la universidad, ellos te hacen competir” “Una competencia sana te hace crecer, te hace aprender del resto que lo está haciendo un poco mejor, claro, si yo rajo al de al lado” “Igual me siento bastante excluido, pero no por ustedes, por ustedes me di cuenta que no tenía que fijarme tanto en eso” “Nosotros saliendo de aquí va a haber una</p>	<p>desventaja esto del acompañamiento” “Nos acompañan ustedes en primer año, porque si bien se complementa con el programa, después nosotros podríamos seguir solos el segundo año” “Sería una desventaja no tenerlos” Es interesante los conceptos utilizados para entender el propósito del apoyo y acompañamiento: “Nos reinsertan” “Estamos más preparados” Necesidades transversales al estudiantado en general: “Si vamos hablar de que todos podemos estudiar si queremos, yo creo que estos beneficios no solamente deberían ser para nosotros” “Nosotros pedimos ayuda y nos asignan al tiro una persona e igual es como una diferencia que se marca, creo que esto igual genera una división entre nosotros mismos” “Cuando uno no entra por PSU requiere más apoyo” “Nuestros mismos papas que estaban con nosotros, pero hoy día en la casa ya nos ven como adultos, como personas capaces y a veces igual</p>
--	---	---	--	--

<p>es como cuando esa gente, a mí nunca me ha pasado y ojalá me pasara, se gana el Loto, el Kino y te ganas tres mil millones de pesos”</p> <p>“Mayor vinculación entre las instituciones de educación superior y los establecimientos educacionales”</p> <p>Construcción de Universidad desde la calidad y reconocimiento en sus prácticas: “Entender la inclusión de esta mirada, la UNESCO y no como un tema de caridad o de que la universidad es súper buena onda porque le encanta la diversidad en la educación superior implica generar una mejor universidad y que tenga relación directa con ser universidad”</p> <p>“Nuestra tarea es hacernos cargo de los elementos que tienen barreras para el acceso y la integración adecuada”</p> <p>“La restitución de derechos está en entregarle a ese estudiante lo que no recibió, por lo tanto, tenemos que hacer nivelación académica”</p> <p>“Claramente la integración implica abrir una puerta pero sigue estando el foco</p>	<p>meritorio, con muchas ganas de estudiar”</p> <p>Qué estudiantes quiere para estos procesos: “Nuestra relación con el mundo escolar tiene que ver con el puente, porque yo quiero estudiantes que tengan expectativas, yo quiero estudiantes que hagan buenas elecciones”</p> <p>“Concientización de la comunidad universitaria”</p> <p>Inclusión en la universidad no sólo en PAIEP: “Mientras más involucrados y más participación haya de los distintos estamentos de la comunidad universitaria, más eficiente estás siendo como programa”</p> <p>“Que las ideas del PAIEP de cierta forma, sean las ideas de la universidad”</p> <p>“Que esta idea del reconocimiento de los derechos de los estudiantes sea, o el derecho del estudiante de poder aprender, sea algo que se entienda como de la universidad, que se transmita, que se trabaje, que se observe, que se materialice en prácticas, que se materialice en estrategias, que sea</p>	<p>en el colegio, vienen de una etapa propedéutica de 6 meses que es Propat, en ese caso han recibido un acompañamiento, no vienen así y se enfrentan a la universidad, han venido aquí”</p> <p>Respecto a las brechas de conocimientos entre las distintas vías de ingreso: “A lo mejor les pondría, previo al ingreso, alguna etapa de nivelación fuerte, pero nivelación dependiendo a la carrera que van a ir, no haciendo algo a nivel general”</p> <p>Guetos por vía: “Reconocían a los Ranking de otras universidades y eran, por ser Ranking, eran amigos. Estos eran los PACE, estos eran los Prope, y se armaron los grupos según las necesidades”</p> <p>Brecha académica y gusto por el estudio: “Tienen problemas de nivelación, pero una vez nivelados van a ser los mejores estudiantes o estudiantes de la media, pero no de la media para abajo”</p> <p>Aspectos que afectan al rendimiento y no se presentan en particular por alguna VAI: “También con la ansiedad ante el</p>	<p>diferencia en otros lados”</p> <p>“Una vez una profe de Psicología dijo que acá nos tenían como regalones, que acá te consentían en todo lo que querías”</p> <p>Superioridad a priori entre compañeros/as por vía de ingreso: “Especialmente de matemáticas, porque es un ramo donde todos guatean, hasta los PSU, todos guatean, igual se les cae la coma”</p> <p>“Ustedes mismos que digan que se sienten bien cuando le ganan a los demás, igual se vuelven parte”</p> <p>“Siempre va a haber alguien que te diga que eres menos o la estructura que diga en Bachi de pucha, preocupémonos de los que les va bien y los que no, veamos cómo pasan”</p> <p>“Ellos necesitan quizás menos que nosotros”</p> <p>Relación ingresos económicos y rendición PSU: “Mientras mayores ingresos económicos, mayor puntaje PSU y por lo tanto esa relación estaría afectando directamente a buenos estudiantes en contexto, pero que no alcanzan los contenidos mínimos porque lo colegios donde estudian no</p>	<p>necesitamos esa voz que nos ayude o poder recurrir a alguien”</p> <p>“Buen complemento a lo académico”</p> <p>Acompañamiento desde lo psicológico: “Yo creo que es igual o quizás un poquito más importante que lo académico, lo del tema de la motivación o lo psicológico”</p> <p>“Imagínate si tuviéramos solamente el tema académico, si los tutores o ustedes se dedicaran solamente a lo académico, yo cacho que varios no estaríamos acá o estaríamos caminando muertos, como verdaderos zombis”</p> <p>“Yo creo que salgo más fortalecida porque tengo la confianza de que me acompañaron y todo, pero también me sentiría al soltarme indefensa, porque no sé si voy a poder caminar sola”</p> <p>Negación a un desarrollo independiente del proceso: “Quizás el tema de que nos suelten un poquito sea una desventaja para algunos, yo pretendo que ustedes sigan ahí y los voy a hinchar y voy a pedir tutores así que me da lo mismo”</p> <p>Voluntariedad en los</p>
--	--	---	---	--

<p>centrado en las brechas o en los vacíos de conocimiento o en las limitaciones que puedan tener estas personas que ingresan. La inclusión en cambio implica entender que los focos están centrados en el contexto y por lo tanto hay espacios que establecen más o menos barreras para el aprendizaje, más o menos barreras para la participación”</p> <p>Relación de la institución con sus propias prácticas: “La inclusión requiere que la propia institución se transforme y no que sea el estudiante el que se transforme”</p> <p>“Si como institución quieres realmente abrazar la inclusión y entenderlo como un valor primordial, entonces eso necesariamente implica pensar en las características, los recursos, las trayectorias de estos estudiantes y ver de qué manera como institución respondes a eso”</p> <p>“La inclusión debe entenderse así, más allá de que si existe un tutor o si existe algún mecanismo de apoyo, es realmente pensar cuáles son las barreras que yo tengo como</p>	<p>parte del discurso y que sea parte del quehacer de las distintas unidades académicas”</p> <p>“También cómo devolver y establecer una relación de articulación con el sistema de educación secundario para que también los estudiantes puedan, desde los mismos colegios, vayan generando cambios”</p> <p>Desarrollo instrumental: “Le permiten al estudiante aprobar y el aprobar significa mantener las becas e implica terminar la universidad”</p> <p>Habilidades para la experiencia universitaria: “Necesitas una fortaleza distinta, que demanda otras habilidades que no son exclusivamente académicas”</p> <p>Devolución, vinculación del proceso: “Tú entraste por este cupo, tú te mantuviste, tú egresaste, bueno tú tienes que devolver ahora. A la sociedad, a la universidad, a otros estudiantes más chicos. Tienes que devolver todo el bienestar que tú recibiste o toda la inversión, entre comillas, que se hizo en ti, es una inversión</p>	<p>rendimiento, con ponerse en blanco en las pruebas y eso es transversal. E so no responde a un cupo o a una vía de acceso”</p> <p>Prejuicios institucionales frente a las VAI: “Concientizando, sensibilizando y haciendo un trabajo con las propias facultades. En el fondo, hay mucho estereotipo, mito e ideas que son erradas respecto a los estudiantes que ingresan vía acceso especial”</p> <p>“Mientras exista la PSU como tal, va seguir siendo un sistema discriminador y vamos a tener que seguir parchando”</p>	<p>les entregan todos los contenidos mínimos”</p> <p>Idea de inclusión/exclusión: “El concepto mismo de inclusión es cuestionable también, en términos de que todos somos excluidos de algo. Entonces, como que desde mi punto de vista tal vez es una categoría analítica que no te sirve tanto para operacionalizar proyectos, programas e indicadores, porque todos vamos a ser excluidos de algo”</p> <p>“Eres un talento académico pero no tienes lucas”</p> <p>“Si bien es una inclusión, estamos dando un paso, no estamos cubriendo toda la necesidad de inclusión que hay en el PAIEP. De hecho, somos un programa inclusivo que tiene todas sus salas en el segundo piso”</p> <p>Inclusión como respuesta a un problema escolar: “Si todo fuera maravilloso estos programas no deberían existir, porque no tendríamos por qué hacer en la universidad una nivelación de los estudiantes si todos tuvieran acceso a una educación media</p>	<p>procesos: “Los estudiantes ingresan aquí por voluntad propia y por tanto los procesos de acompañamiento tienen que ir de la mano con eso”</p> <p>Acompañamiento desde lo intrauniversitario: “Entender que los estudiantes efectivamente son estudiantes meritorios, que son estudiantes que tuvieron determinación para el ingreso y que por tanto, el acompañamiento tiene que basarse, tienes que partir desde ahí, tiene que partir desde ahí más que del análisis del contexto del cual vienen o de las problemáticas que pueden traer”</p> <p>Horizontalidad en el acompañamiento: “Quien haga el proceso de acompañamiento es alguien que se pone a la par del estudiante. No se pone ni por sobre él ni por debajo de él ni tampoco se pone al servicio de la institucionalidad porque nosotros estamos apoyados justamente en la voluntariedad y en la determinación del estudiante, no en la oportunidad que le</p>
---	--	---	--	--

<p>institución que dificultan o que impiden la movilidad, el aprendizaje, la participación de todos”</p> <p>“Tiene un matiz desde mi punto de vista bastante centrado en la dimensión socioeconómica”</p> <p>“Yo creo que la inclusión es una apuesta que nunca se puede trabajar de manera universal”</p> <p>“A alguna gente le sirve de autoestima como “yo estudié en la USACH””</p> <p>Posicionamiento de la institución a través de su historia: “Tenemos como institución una trayectoria en los temas de inclusión, como que da seguridad. Nosotros sabemos en lo que nos estamos metiendo”</p> <p>Inclusión más allá de la transferencia: “Yo creo que para hacer sostenible esto programas y que no sean solamente la iniciativa de transferencia de recursos y la iniciativa de transferencia de becas o un par de talleres, esto tiene que tener un discurso más amplio”</p> <p>“Hay que mirar más allá, como que la inclusión es la</p>	<p>que se tiene que compartir”</p> <p>“Yo creo que uno tiende, aquí todos tienden a echarle la culpa al estudiante. Si al estudiante le va mal, es culpa del estudiante. Si al estudiante le va bien es gracias a los profesores. Entonces todo lo malo es por los estudiantes y todo lo bueno es por otras personas o por la unidad académica por lo que sea”</p> <p>Referentes: “Abordar los factores que hacen esta diferencia entre estudiantes que tienen referentes universitarios, que entienden como puede ser, que tienen una expectativa clara respecto a lo que se van a encontrar en la universidad y adicionalmente con cómo es esto de ingresar a la universidad”</p> <p>Ingreso como posibilidad: “La idea de universidad no es lejana. Es una posibilidad y está aquí ven a ver la universidad” “Ingresar a la universidad y que se constituya como un propósito en tu proyecto de vida”</p>		<p>y básica de calidad”</p> <p>La inclusión incluye un cambio desde la institución también: “No puede ser una cuestión para un puro lado. No sacamos nada con meter estudiantes, si acá se van a encontrar con un tremendo disco pare desde los profesores”</p> <p>“Nosotros estamos haciendo inclusión en la universidad, pero la universidad no está haciendo nada por el otro lado”</p> <p>Acciones para una minoría seleccionada: “Si bien estas acciones enfocadas a este grupo, es un grupo. Grupo claro, minoritario, que se ha visto segregado por el sistema educativo en Chile, sin embargo habla solamente de aquellos que pertenecen a este grupo”</p> <p>Segregación extrauniversitaria como factor: “Las posibilidades tienen que ver con el entorno en el que tú te mueves y está afectado por tu colegio, por tu barrio, por tus familias. Si en tu sector han sido discriminados, segregados, es sabido que se sigue reproduciendo lo</p>	<p>dio la institución”</p> <p>“Apoyarlo desde sus propias capacidades”</p> <p>Lo psicosocial para algunos/as: “El acompañamiento psicosocial me hace mucho sentido en el proyecto Ranking”</p> <p>“Tengo la impresión de que el acompañar así fraternalmente el proceso de incorporación, de integración a la universidad es súper importante, y cuando digo fraternalmente es evitar que el estudiante se sienta solo, sobretodo en una universidad tan grande y de una institucionalidad tan enorme”</p> <p>“Viendo en qué niveles de integración hacia la institucionalidad”</p> <p>Estudiante como rol que requiere habilidades: “Para mí el bienestar psicosocial tiene que ver con que el ser humano tiene que tener bienestar en su físico y en su salud, física y mental. Psicosocial, en términos de que también tiene que tener condiciones sociales para poder ejercer un rol, en este caso, ser estudiante”</p> <p>“Bienestar psicosocial me interesa que el estudiante este sano, mental y físicamente y además tenga las</p>
---	--	--	--	--

<p>excusa, pero que en el fondo tu puedes generar procesos mucho más interesantes”</p> <p>Tipos de inclusión: “La idea de inclusión que se está haciendo en PAIEP es netamente académica .Es considerar al estudiante que han sido destacados en sus contextos pero a nivel académico. Es una inclusión con apellido, no estamos incluyendo estudiantes talentosos en otras áreas, es un talento académico”</p> <p>Sentido de Pertenencia: “Los estudiantes tienen que sentirse parte de la universidad, o sea, que el período de integración creo que es muy importante, que se sientan parte de la comunidad universitaria”</p> <p>Reconocimiento en la inclusión: “Que entiendan el sentido de inclusión, que entiendan que no son los estudiantes más pencas, es todo lo contrario”</p> <p>“La idea de inclusión de PAIEP tiene que ver con permitir y generar acceso a los estudiantes que en su contexto se han destacado, que tienen un talento académico”</p>			<p>mismo”</p> <p>Pertenencia en relación a una experiencia cercana: “Si tú crees que no perteneces aquí porque ninguno de tus amigos ha ingresado a la universidad ¿por qué te vas a seguir motivando a estar en la universidad si se te está haciendo difícil?”</p> <p>Frustración frente al proceso: “Cuando está asociado a esa idea de obtener resultados y hay una alta expectativa de tu desempeño y eso no se cumple, generalmente la primera respuesta es desechar, no seguir intentándolo”</p> <p>“Ya el sistema educativo en Chile es discriminador, la PSU para entrar a la universidad ya lo es, ¿para qué vamos a seguir internamente haciendo lo mismo? Entonces si existe una vía de acceso inclusivo también significa que tiene que haber una comunidad universitaria que también está adherida a esa visión”</p> <p>“Como que la inclusión es solamente en un sector”</p> <p>“No me es fácil pensarlo como algo</p>	<p>condiciones para poder estudiar”</p> <p>“Si nosotros tenemos a un estudiante con problemas de bienestar psicosocial probablemente puede desertar”</p> <p>“Que ningún estudiante que tenga problemas sociales o de bienestar físico o psicológico vayan a dejar la universidad por culpa de eso”</p> <p>Lo académico y el acompañamiento como vías diferentes: “No creo que nosotros tengamos que hacer acompañamiento psicosocial a los estudiantes de la USACH, nosotros tenemos que hacer el acompañamiento académico”</p> <p>Acompañamiento para la permanencia: “Un cabro sin acompañamiento, deserta”</p> <p>“Apoyo a las trayectorias”</p> <p>“No sé si la palabra debiese ser acompañamiento”</p> <p>“No creo que este apoyo a las trayectorias debiese ser sólo académico, sino que debe contener otros componentes también y que no dejen de estar vinculado a lo académico”</p> <p>Acompañamiento para todos/as los/as involucrados/as: “Si</p>
---	--	--	---	--

<p>“Podemos llamar a muchas cosas y podemos decir inclusión, pero en términos concretos nos estamos refiriendo a integración no a inclusión”</p> <p>“Hay factores influyentes de la familia y del sector donde te mueves y eso también evidentemente va a afectar tu inserción y permanencia en la universidad”</p> <p>Integración como inclusión: “Esta idea de que se están integrando algunos pocos no es incluir. Incluir es entender que todos tienen las mismas condiciones para aprender, que tienen el mismo derecho de aprender, que es básico”</p>			<p>que solamente recaiga en un programa de una universidad, porque esta universidad al igual que todas las otras universidades responden a un sistema educativo chileno con una estructura segregadora”</p>	<p>nosotros solamente concentramos o creemos que este acompañamiento debe ir centrado en el estudiante perdemos el foco, tiene que ir tanto hacia el estudiante como hacia la institución”</p> <p>“No sé si lo psicosocial se resuelve a través del acompañamiento, yo creo que lo psicosocial es más amplio que el acompañamiento”</p> <p>“Es importante entender a los estudiantes como seres humanos integrales y por lo tanto el apoyo o incluso la formación debiera contemplar esto psicosocial como intrínsecamente”</p> <p>“Yo creo que si debe ser algo que esté a disposición de quien lo requiera y no como un aspecto necesario para todos los estudiantes por cuanto ingresan a través de una vía”</p> <p>Acompañamiento desde la generación de redes: “Creo que algunos sí lo requieren y lo requieren hartos y eso está asociado a que a veces no hay otras redes de apoyo”</p> <p>“Si las instituciones funcionaran como debieran funcionar yo creo que estos acompañamientos no</p>
--	--	--	---	--

				<p>debieran existir” Tanto los/as estudiantes como la universidad lo requieren: “Lo entiendo en términos que finalmente igual son estudiantes que tradicionalmente no han ingresado a la universidad, entonces también la universidad no necesariamente cuenta con esos dispositivos y alguien tiene que cumplir ese rol”</p> <p>Dependencia desde un acompañamiento que se desarrolla desde las falencias: “Es una mirada muy desde el déficit y por otra parte puede ser como contraproducente para los chiquillos, porque hay ciertas cosas que finalmente tú te preguntas si yo no estuviera, el estudiante ¿seguiría?” “Cómo preparar a los chiquillos desde cuando se inscriben para que sepan a lo que se van a enfrentar, cómo ayudarlos a esta transición hacia una vida como más independiente, porque son sujetos de protección” Desde la permanencia: “Generar algunos dispositivos que permitan, cuando este estudiante entra, pueda mantenerse”</p>
--	--	--	--	--

				<p>Otros componetes además de lo académico debiesen desarrollarse en el acompañamiento, y no sólo desde las VAI: "Creo que los dispositivos académicos son altamente necesarios, pero también creo que son necesarios otros componentes y que tienen que ver con una mirada más transversal del ingreso a la universidad. Esto no sólo con los estudiantes que entran por estos cupos inclusivos, sino que también los estudiantes que vienen de regiones, son estudiantes que no tienen redes"</p> <p>"Hay dispositivos que no tienen que ver con el rendimiento académico, que tienen que ver con otras determinantes que afectan el desempeño"</p> <p>Idea de retención: "Retener académicamente a los estudiantes"</p> <p>Universalización de estos dispositivos: "Como primer piso ir generando dispositivos que permitan cumplir con los estándares académicos, me parece que está muy bien, pero creo que en algún momento hay que avanzar</p>
--	--	--	--	---

				<p>hacia otros dispositivos, pero que no son exclusivamente para los estudiantes que entran por estas vías, sino que una cuestión transversal, universal”</p> <p>Cómo debiese o qué debiese considerar estos procesos: “El foco no tiene que ser exclusivamente el académico”</p> <p>“Anticipar apoyos previos”</p> <p>“Te conviertes en un traductor de lógicas institucionales que se transforman en una herramienta, en un recurso para el estudiante.</p> <p>Claramente para mí son una estrategia que, con la excusa de lo académico, tú puedes involucrar otras dimensiones”</p> <p>Acompañamiento para algunos a partir de su ingreso: “Me gusta este concepto que se da de tutorías pares y siento que en algunos cupos en específico, tienen que tener este acompañamiento psicosocial mucho más arraigado, como el del Ranking 850. Creo que es un acompañamiento psicosocial que funciona, es efectivo y es preventivo y no reactivo”</p> <p>“Que sienta que hay un apoyo aquí para orientarlo en ese</p>
--	--	--	--	--

				<p>aspecto creo que ahí podríamos hacer un acompañamiento más integral, que no nos preocupemos solamente que tenga tutorías sino que el chiquillo está con riesgo de ser eliminado de una carrera porque tiene una cantidad de créditos, buscarle trayectorias favorables”</p> <p>Frente a la diferenciación por vía de ingreso: “Se paternaliza, tienes que estar acompañándolo, ir a su casa, acompañar a la familia”</p> <p>Generar independencia del estudiantado: “Ese es el ideal, que ellos vengán y llegue un momento en el que se emancipen”</p> <p>Nomenclaturas para denominar modelos de acompañamiento. “Estamos trabajando habilidades socioemocionales en los tutores para que ellos a su vez trabajen con sus tutorados, pero siento que todavía no les damos como, no podría describir cuál es el mejor modelo de acompañamiento psicosocial, no lo tengo claro”</p> <p>Lo “no” académico como factor a considerar: “No puedes enfocarte</p>
--	--	--	--	---

				<p>sólo en cosas académicas cuando en las tutorías salen aspectos no académicos. Hay que dar respuestas a esas cosas”</p> <p>“Para no caer en estas acciones paternalistas, no caer en esta dependencia porque también hay que desarrollar y potenciar la autonomía de los estudiantes y eso significa, claro, yo te puedo contar acerca de, te puedo contar cómo se hacen ciertos procedimientos, pero el resto te toca a ti y eso es parte del proceso de formación en que ingresas a la universidad”</p> <p>Momentos de la intervención: “Que esa contención sea en un primer lugar, luego un apoyo y ya luego tiene que ser como un seguimiento y ese seguimiento marca una distancia”</p> <p>“Porque la idea es no caer en un trabajo psicológico, ni tratamiento psicológico, ni nada en esa línea, porque esos servicios lo entregan otras unidades”</p> <p>Necesidades en el acompañamiento: “La mayoría tenía que ver con esta idea de que no creo que soy capaz, que es muy</p>
--	--	--	--	---

				<p>difícil y bueno, que esta carrera no es la que me gusta, no tengo claridad de cuál es la que sí u otra que está claro que no le gusta esta y que le gusta esta otra”</p> <p>“En el fondo tiene que ver con eso, con manejar aspectos personales y emocionales que se vinculan con tu desempeño académico. Entonces no son algo que se puedan separar o disgregar”</p>
--	--	--	--	--

Para efectos del análisis de las Prácticas Discursivas y su vaciado en la matriz II se consideran los siguientes documentos (i) Proyecto de Ley de Reforma Educacional 2016, (ii) Ley de Inclusión Escolar. Por otra parte se considera la siguiente información (i) Noción de educación inclusiva levantada por UNESCO, (ii) Información declarada por el Programa Ranking 850 y los sistemas de apoyo de las universidades adscritas al directorio de éste (Talento-Inclusión UC, Programa Equidad UDP, PAIEP USACH, Sistema de Tutores Integrales UCN, Programa de Innovación, Articulación y Nivelación Académica UCT y Programa de Acompañamiento y Nivelación Académica UACH) , (iii) Información de principios declarada por PAIEP.

Matriz II: Prácticas Discursivas

Ejes	Noción de Inclusión	Experiencia Universitaria	Acceso a la Educación Superior	Noción de Exclusión	Apoyo/ Acompañamiento
Documentos					
<p>Entrevista 1 Entrevista 2 Entrevista 3 Entrevista 4 Entrevista 5 Grupo de Discusión 1 Grupo de Discusión 2 Proyecto de Ley de Reforma Educativa 2016 Ley de Inclusión Escolar. Noción de educación inclusiva levantada por UNESCO Información declarada por el Programa Ranking 850 Sistemas de apoyo de las universidades adscritas al directorio (Talento-Inclusión UC, Programa Equidad UDP, PAIEP USACH, Sistema de Tutores Integrales UCN, Programa de Innovación, Articulación y Nivelación Académica UCT y Programa de Acompañamiento y Nivelación Académica UACH) Información de principios declarada por</p>	<p>La noción de Inclusión presente en los documentos se plantea principalmente desde la aceptación a la diversidad y la “ayuda” a la vulnerabilidad del estudiante, aspecto que tanto el proyecto de Ley de Reforma como el móvil ético de PAIEP expone desde el reconocimiento de los talentos igualmente distribuidos y la mayor equidad en el sistema de educación superior. A su vez, y como algo transversal a los documentos analizados es la noción de inclusión desde el acceso y el financiamiento, por una parte tanto el proyecto Ley de Reforma Educativa como la Ley de Inclusión Escolar hacen referencia a la carga financiera que significa el acceder a la educación superior a la forma de alivianar esta para poder generar mayor accesibilidad y potenciar capacidades, ambos documentos vinculan la inclusión desde el acceso y el valor económico visto como</p>	<p>El poder estar en la universidad desde los/as estudiantes se plantea – respondiendo también al discurso del Programa Ranking 850- a un reconocimiento de sus trayectorias académicas, si bien la Ley de Inclusión no hace referencia a la educación superior tampoco lo hace en las trayectorias escolares aspecto a considerar debido a la limitante del concepto de educación inclusiva basada principalmente en el acceso y no en el reconocimiento de la experiencia en proyección ya sea para el conocimiento del estudiantado como también para la proyección académica si es que éste desea seguir el desplazamiento escuela-universidad generar un puente desde sus trayectorias. Por otra parte el proyecto Ley de Reforma Educativa posiciona a la</p>	<p>En relación al acceso se generan tensiones y concordancias bastante marcadas y significativas desde sus emisores. Para la Ley de Inclusión y en parte para la Ley de Reforma el acceso es visto el financiamiento y la posibilidad de un acceso que no afecta a los deciles más bajos. Este aspecto socioeconómico es transversal a los sistemas de apoyo de las instituciones mencionadas en un principio donde se da cuenta de quienes acuden o se ven afectados/as por estos programas tienen una relación con sus ingresos, desde la lectura de la vulnerabilidad. Por otra parte, y respondiendo al escenario universitario, el proyecto Ley de Reforma Educativa plantea ejes necesarios dentro del sistema de acceso, tales como un sistema de acceso común pero diferenciado en instrumentos para medir aprendizajes y habilidades, esa diferenciación se</p>	<p>La búsqueda por romper con procesos, prácticas y discursos excluyentes es transversal a todos los documentos analizados. Por una parte UNESCO plantea que el ejercicio inclusivo responde o se enfoca principalmente en estudiantes excluidos o en riesgo de ser marginados, respondiendo en el mismo discurso las prácticas realizadas tanto por el Programa Ranking 850 y el PAIEP posicionan su quehacer desde la educación como derecho y desde la intención de generar universidad inclusiva no sólo prácticas. Para los/as estudiantes la noción de exclusión responde y desde sus mismos discursos a su grado de vulnerabilidad que asocian a la posibilidad de quedar fuera de la universidad, sobre todo desde la tensión que se produce en este Programa con los/as estudiantes de alto ranking de notas y bajo puntaje PSU donde consideran como poco equitativo</p>	<p>El proyecto de Ley de Reforma Educativa no hace mención de procesos de apoyo y acompañamiento como tales sólo menciona la posibilidad de las instituciones para generar programas “especiales” con previa aprobación de la Subsecretaría, es decir generar prácticas fuera del conducto “regular” con la intención de promover la equidad en el ingreso. A su vez, la Ley de Inclusión Escolar hace mención a la implementación de todas las medidas de apoyo pedagógico o psicosocial que correspondan antes de caer en procesos de expulsión de estudiantes, es decir, apoyo ante la urgencia y la dificultad de la permanencia de estudiantes en los establecimientos. En contraposición a lo señalado, los programas de apoyo trabajan estos procesos con la comunidad estudiantil pero desde distintos enfoques y concepciones. Todos los programas hacen</p>

PAIEP.	<p>un generador o potenciador de capacidades del estudiantado. En tensión a lo señalado, UNESCO plantea la inclusión desde la igualdad de oportunidades, el acceso, la permanencia y la participación, visión compartida por lo declarado en PAIEP respondiendo de esta forma a su carácter de cátedra UNESCO. Con respecto a la permanencia, los sistemas de apoyo de otras instituciones lo denominan también como retención de estudiantes generando otra forma de concebir el proceso desde la captación de la institución por sobre la perseverancia y motivación del estudiante, de todas formas, algo que es transversal a los procesos de apoyo es la intención de permanencia y/o retención a un conjunto de estudiantes “talentosos” y en algunos casos “vulnerables” o provenientes de establecimientos de alto IVE, aspecto que se da cuenta en el discurso de los/as estudiantes al comprenderse a sí mismos como</p>	<p>educación superior como un escenario de desarrollo de conocimiento acorde a los desafíos actuales mencionados como el cultivo de las ciencias, la tecnología, la innovación, las artes y las humanidades, a su vez menciona la vinculación con la comunidad y el fomento de la cultura con tal de contribuir al progreso social en el marco de un Estado de derecho, se plantea el ejercicio de vinculación desde los niveles de participación y pertinencia. Si bien el discurso de educación inclusiva de UNESCO no especifica en la comprensión y significancia del escenario universitario se vinculan las prácticas desarrolladas por PAIEP en su calidad de cátedra UNESCO y en su discurso como tal, donde se plantea desde la contribución a la diversidad y al derecho a la educación para todos/as. Un aspecto a</p>	<p>expresa en la caracterización de los/as estudiantes tanto de sí mismos (somos Ranking) como de sus pares (los/as PSU, los/as Prope, los/as PACE), dicho sistema común también se abstrae mucho de las prácticas de acceso actuales y no profundiza en dicha horizontalidad, principalmente desde la consideración determinante de la barrera PSU, mientras para el proyecto de Ley de Reforma se plantea que el proceso de selección y admisión considerará la diversidad de talentos, capacidades o trayectorias donde se busca la accesibilidad universal para los/as estudiantes la barrera sigue estando en la PSU concebida como excluyente y como un problema para el acceso, así también lo plantea el Programa Ranking 850 desde el reconocimiento del ranking de notas y la trayectoria escolar. Es interesante el grado de ambigüedad de lo señalado para un sistema de acceso universal donde no se hace mención a la eliminación de la PSU pero se menciona el</p>	<p>el sistema educacional principalmente desde quienes provienen de establecimientos técnico-profesionales. Un discurso que se vuelve transversal desde los programas de apoyo y el estudiantado es la necesidad de adaptar o transformar la universidad, que para dejar procesos excluyentes y no generar parches el cambio debe ser mayor desde el sistema educacional, la proyección escolar hasta la comunidad universitaria. Considerando que los grupos de discusión se realizaron con estudiantes del Programa Ranking 850, que por lo tanto ingresan a la universidad por una vía de acceso inclusiva la noción de exclusión se genera con una fuerte tensión frente a sus pares que ingresan por puntaje PSU, los/as estudiantes mencionan un “clasismo” a favor de sus pares PSU – como ellos/as los/as mencionan-, esta generación de guetos también se expresa en la comprensión que tienen ellos/as mismos/as frente a la forma de poder ingresar a la</p>	<p>referencia a un apoyo académico enfocado principalmente en estudiantes vulnerables o ingresados/as por alguna vía inclusiva, la USACH, UDP, UCT y UACH declaran procesos de acompañamiento a estudiantes desde distintas corrientes conceptuales, principalmente desde lo psicosocial o lo socioemocional. Los/as estudiantes respondiendo a los discursos de los programas, principalmente PAIEP, responden a la necesidad de nivelación y capacitación académica. Este eje se desarrolló de manera más profunda en los grupos de discusión con estudiantes, por lo tanto desde la visión y apreciación de ellos/as mismos/as se dan mayores luces de encuentro principalmente con los sistemas de apoyo ya que como ya se mencionó el proyecto de Ley de Reforma no hace mención a estos procesos y la Ley de Inclusión sólo en casos extremos. El PAIEP como otros programas inclusivos cuenta con procesos</p>
--------	--	---	---	---	---

	<p>vulnerables y con necesidad de ayuda para enfrentar el proceso.</p> <p>El proyecto de Ley de Reforma Educacional hace especial énfasis en la eliminación de formas de discriminación arbitrarias desde la diversidad y la aceptación, discurso reflejado en las prácticas inclusivas desarrolladas desde el PAIEP para la universidad donde los/as estudiantes comparten y conciben estos procesos como algo que debiese ser para todos/as ya que presenta una oportunidad y una posibilidad de generar comunidad entre pares, se hace interesante que desde el estudiantado participante de este procesos se levanta como una posibilidad y una necesidad de la sociedad el tener acceso a estudiar.</p> <p>Lo señalado por este grupo de discusión en relación a los documentos Ley de Inclusión Escolar y el proyecto de Ley de Reforma Educacional no se alejan de lo señalado con anterioridad. Para este caso se vincula de mayor manera con principios de PAIEP y por tanto, reflejados o empapados, de cierta</p>	<p>considerar desde el documento del proyecto de Ley de Reforma Educacional y que no es mencionado por los estudiantes principalmente desde la vinculación y coordinación entre las instituciones de educación superior y los establecimientos escolares, aspecto el Programa Ranking 850 desarrolla desde el reconocimiento de las trayectorias académicas, discurso que transmite también el PAIEP y que da cabida al discurso del reconocimiento de méritos por parte de los/as estudiantes.</p> <p>El proyecto de Ley de Reforma en la Educación Superior menciona la vinculación y coordinación en el desplazamiento escuela-universidad principalmente desde las instituciones, esto se condice con lo mencionado por programas de apoyo y los/as mismos/as estudiantes, principalmente en garantizar el desarrollo de aprendizaje como un derecho para</p>	<p>reconocimiento para acceder, cuando tanto el estudiantado como los distintos programas de apoyo plantean las diferencias que genera el proceso de selección de la PSU vinculado fuertemente, como lo difunde PAIEP en su discurso inclusivo en la correlación del nivel socioeconómico y el puntaje en la prueba, reduciendo el acceso en esa correlación y dejando de lado las consecuencias de la misma en los procesos de permanencia del estudiantado.</p>	<p>universidad, en algunos casos se menciona la idea de desventaja hasta de inferioridad sumado a un contexto de competencia que se alimenta desde la carrera de Bachillerato donde la conduencia hacia las carreras se ve limitada por cupos y los/as estudiantes sienten a priori que existen carreras vetadas para ellos/as lo que también genera una exclusión interna desde el proceso de desarrollo del primer año de Bachillerato. Sumado a lo anterior se declaran procesos de diferenciación con sus pares con respecto al trato, diferenciación que tiene su respaldo en el encasillamiento discursivo tanto de la comunidad universitaria, el PAIEP y entre ellos/as mismos/as.</p> <p>Se señala en una primera instancia la consideración de la pobreza y la vulnerabilidad no son un mérito académico ni menos un a priori a que el/la estudiante se incorpore con problemas a su proceso universitario, esto muy acorde al discurso de PAIEP sobre el mérito y la vulnerabilidad</p>	<p>de apoyo académico que los/as estudiantes consideran como una plataforma para una mejor preparación en relación a sus pares. Otro aspecto de este eje es el acompañamiento, para PAIEP psicosocial, para los/as estudiantes apoyo psicológico. Desde el Programa Ranking 850 se declara como modelo de acompañamiento integral la noción de los/as estudiantes hace necesario reformular las metodologías y concepciones de trabajo, vinculado con lo mencionado en las categorías anteriores los/as estudiantes reflejan una necesidad hacia estos procesos, declarados necesarios para “sobrevivir” y con índices de dependencia importante. Si bien también y acorde al discurso del Programa estos procesos son un complemento al apoyo académico existen casos donde los límites del acompañamiento se vuelven difusos y generar una tensión en los grados de autonomía del estudiante</p>
--	--	---	---	--	--

	<p>forma, por el Programa Ranking 850 haciendo especial énfasis en el agradecimiento que los/as estudiantes sienten que la institución les da por ser parte de estas vías de acceso y de forma particular el Programa donde se utiliza un discurso de generar un quiebre con el sistema de acceso imperante y se posiciona a estos/as estudiantes como precursores de nuevas opciones de ingreso a la educación superior. A su vez, son los/as mismos/as estudiantes quienes señalan un agradecimiento a la institución principalmente por la oportunidad y por la sensación de trato igualitario en relación a sus pares que ingresan por vía PSU generando o exponiendo un grado de reciprocidad en los discursos de ambas partes.</p> <p>En el caso de profesionales de PAIEP el análisis en una primera instancia genera un vínculo directo con lo planteado por UNESCO. Noción de inclusión desde la concepción de dicho organismo, principalmente desde</p>	<p>todos/as y a su vez la posibilidad de terminar una parte inconclusa en el desarrollo académico del estudiantado.</p> <p>Por otra parte, la posibilidad de resolver esa etapa inconclusa genera expectativas en los/as estudiantes donde reconocen que esta oportunidad es un reconocimiento a su esfuerzo, discurso que se potencia desde prácticas como las realizadas por PAIEP cuando se plantea como un programa para jóvenes talentosos/as y meritorios/as, esforzados/as y con interés por el estudio posicionando así al estudiante en una caracterización de su rendimiento y de su presencia dentro del espacio universitario.</p> <p>UNESCO declara que el bienestar de las naciones se ve fuertemente involucrado con la educación superior, desde esa premisa y la vinculación con la conceptualización se reconoce la posibilidad de la experiencia universitaria desde el proyecto de vida</p>		<p>socioeconómica, al respecto UNESCO señala la posibilidad de la educación superior para aumentar las posibilidades de jóvenes desfavorecidos, es decir la práctica frente a la exclusión se desarrolla por y para sujetos marginalizados/as.</p> <p>Desde lo anterior se hace especial énfasis en la posibilidad de incorporar estudiantes que no son considerados/as principalmente desde la idea del proceso académico como parte de un proceso de formación ciudadana y de construcción de conocimiento para el país, muy acorde también a lo planteado y difundido tanto por UNESCO como por PAIEP desde discursos de “los/as profesionales del mañana por un país más justo” o desde los componentes esenciales de la educación superior para el buen desarrollo de una nación.</p> <p>Finalmente, se tiende particularizar al estudiante Ranking 850 en diferencia al resto de estudiantes que ingresan por alguna VAI señalando</p>	<p>potenciando los grados de diferenciación con sus pares.</p> <p>Respecto al apoyo y acompañamiento desde las prácticas realizadas por PAIEP se señala que es un programa que se encarga de lo académico y no de lo psicosocial, aspecto que se tensiona en cierto grado por el discurso del mismo PAIEP en procesos prácticos de acompañamiento psicosocial de los mismos programas que lo conforman.</p> <p>Se destaca, y acorde a lo descrito por los procesos del mismo Programa Ranking 850, el grado de voluntariedad de los procesos pero en este caso se señala que dichos procesos responden o se desarrollan desde el mérito académico, es decir, desde su desarrollo universitario, sin importar el contexto y problemáticas que pueda traer consigo el/la estudiante, consideración que vuelve a tensionarse con lo planteado por el mismo PAIEP en relación al apoyo y bienestar socioeconómico y de salud mental que dicen realizar.</p> <p>En relación a las</p>
--	---	---	--	--	--

	<p>la restitución de derecho y la acción afirmativa. Por lo tanto coincide también con lo desarrollado en el proyecto de Ley de Reforma donde uno de los principios coincide con el móvil ético de PAIEP desde la noción de talento y mérito, considerando las prácticas inclusivas a modo de reparación.</p> <p>En algunos casos se hace especial énfasis a la irrupción en el proyecto de vida de estas prácticas aspecto que no menciona PAIEP en sus acciones y que dentro de los discursos analizados se vuelven en un tipo de azar, relacionando los procesos de inclusión a la educación superior vinculándolo con la oportunidad que esto significa, otorgando responsabilidad en el estudiante y no en la institución. Se hace referencia que no son prácticas de caridad sino que responden al ser universidad, como señala UNESCO un espacio para todos/as.</p> <p>Desde la intención de generar accesos universales y procesos inclusivos en educación superior acordes a lo planteado por el</p>	<p>y bajo la óptica de PAIEP desde nociones meritocráticas. Se reconoce en el ranking de notas una posibilidad para validar las trayectorias académicas del estudiantado pero existen casos en que es necesario realizar adecuaciones curriculares, aspecto que desde el proyecto de Ley de Reforma Educativa dejan a decisión de las instituciones previa aprobación de la Subsecretaría.</p> <p>Otro aspecto que se considera relevante es generar un puente entre establecimientos escolares y la universidad, aspecto que la Ley de Inclusión Escolar no menciona pero que el proyecto de Reforma menciona como procesos de vinculación tanto de establecimientos como también para la sociedad en su conjunto.</p> <p>La comunidad universitaria necesita procesos de concientización relacionado con los procesos de inclusión y reconocimiento aspecto presente</p>		<p>que el trabajo y el ingreso de este perfil de estudiantes genera un desafío debido a la forma de acceso que tienen y a las posibilidades de deserción a partir de lo repentino de su acceso, al respecto, si bien el Programa Ranking 850 señala las características del estudiante ingresado/a por esta vía hace especial énfasis en no diferenciarlo/a de sus pares y generar expectativas y tratos transversales sin distinción.</p> <p>Se hace necesario tensionar la idea de inclusión con integración, esta última se genera desde el abrir puertas y se hace necesario generar también adecuaciones que respondan a las necesidades de los/as estudiantes desde el acceso a la enseñanza como una responsabilidad institucional desde el pensar y construir diversidad, vinculados a lo ya señalado tanto en los principios de PAIEP como en los formulado en el proyecto de Ley.</p> <p>Vinculado al trabajo de inclusión desarrollado en los documentos legislativos</p>	<p>prácticas de acompañamiento se hace mención particular de dos aspectos, por una parte la importancia de la horizontalidad de estas prácticas, desde conceptos como fraternal, apuntando a una integración hacia la institucionalidad, aspecto que si bien tanto el Programa Ranking 850 como gran parte de los programas de apoyo comparte desde la forma horizontal, no necesariamente responde a procesos de institucionalización, a lo menos declarados en el acompañamiento a estudiantes. Por otra parte se señala que las prácticas de acompañamiento psicosocial sólo deben realizarse para estudiantes que ingresen por este Programa, no así con los/as demás estudiantes, señalando que el acompañamiento psicosocial no puede ni debe ser para todos/as. A diferencia de lo planteado por PAIEP en relación a los procesos de acompañamiento donde se vincula el tipo de servicio al estudiante se plantea la necesidad de</p>
--	---	--	--	--	--

	<p>proyecto de Ley y PAIEP como cátedra UNESCO se menciona la necesidad de eliminar todo tipo de barreras para estudiantes no tradicionales llamando así a la diversidad de la comunidad universitaria. Por sobre la idea de inclusión ligada al acceso la entrevistada concibe necesario procesos de transformación institucional sino cae más bien en procesos “parche” señalando que no sólo basta con el ingreso y el apoyo académico sino más bien en la restitución del derecho a la educación, por lo tanto exige niveles de mayor participación y de generar expectativas reales. Si bien los documentos señalados hacen referencia a la idea de estudiantes talentosos y al reconocimiento de capacidades para el caso de profesionales de la institución se hace énfasis en la transformación institucional para desarrollar aquello, desde el vínculo estudiante institución y viceversa.</p>	<p>tanto en los fundamentos de PAIEP como parte de los objetivos del proyecto de Ley, en tensión a aquello en concordancia a lo mencionado en el eje anterior, la necesidad de generar mayor participación y más involucrados/as desde ese ejercicio programas como estos debiesen tender a desaparecer ya que estos procesos se vuelven una responsabilidad social de la misma universidad. Se presenta, en relación a lo anterior, proyectar e instalar las ideas del PAIEP principalmente desde el reconocimiento del estudiantado a poder aprender, no sólo desde el ingreso sino más bien en la posibilidad de generar aprendizaje.</p>		<p>principalmente vinculado al acceso se considera como un derecho a la educación pero que estos/as estudiantes no son sólo sujetos de derecho sino también de protección, desde ahí reconocer la integralidad del estudiantado no sólo desde lo académico, vinculado principalmente a evitar la generación de guetos y reconocerlos/as como estudiantes de la universidad y no de un cupo. Por otra parte y vinculado con lo planteado por el proyecto de Ley de Reforma Educacional se considera que los procesos de permanencia de los/as estudiantes depende de la universidad y esta como tal debe generar prácticas institucionales que respondan a dichos procesos. Finalmente, en entrevistas se señala el problema que estas prácticas se plantean desde el déficit considerando que la inclusión nace como respuesta a la exclusión y que una cosa es el acceso inclusivo y otra más profunda y que requiere de mayor</p>	<p>generar trabajo en conjunto desde los programas de PAIEP hacia los/as estudiantes desde el apoyo de las trayectorias de los/as mismos/as, para aquello es necesario no sólo considerar lo académico sino también otros componentes, aspecto aún difuso en los procesos que realiza PAIEP hasta el momento declarados como meramente académicos. Desde la idea de acompañamiento y en vinculación a lo señalado en los otros ejes se hace necesario no sólo generar apoyo y acompañamiento hacia el estudiantado de la universidad sino también a esta, es decir, los procesos de acompañamiento dan luces de que la institución no funciona bien frente a procesos de inclusión, haciendo necesaria la práctica de apoyo a la institución destacando que de desarrollarse de buena forma la universidad no requeriría de estos procesos, aspecto que ningún documento señala como tal. Desde ese dialogo entre el</p>
--	--	--	--	---	--

				<p>compromiso institucional es la inclusión, la USACH genera un acceso inclusivo desde lo académico.</p>	<p>apoyo tanto a estudiantes como a la universidad se corre el riesgo de generar dependencia por ambos lados. Se señala, a diferencia de lo declarado por PAIEP y por la mayoría de los programas de apoyo al estudiante, que estas prácticas debiesen ser para quien lo requiera y no sólo recaer en estudiantes no tradicionales considerando o entendiendo estas prácticas de acompañamiento como redes de apoyo para los/as estudiantes.</p>
--	--	--	--	--	--

Matriz III: Prácticas Sociales

Ejes	Noción de Inclusión	Experiencia Universitaria	Acceso a la Educación Superior	Noción de Exclusión	Apoyo/ Acompañamiento
Documentos					
Textos, Documentos, Artículos, Informes utilizados para la formulación del problema de investigación y el marco conceptual desde los ejes levantados.	Blanco, R. (2006), Claro, M., & Seoane, V. (2005), Díaz, C. (2008), Echeita, G. & Ainscow, M. (2011), García, A. & Fernández, A. (2005), Gil, F. J., Rahmer, B., & Frites, C. (2014), Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia. (S/F), Rahmer, B., Miranda, R., & Gil, F. J. (2013), Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014), UNESCO. (2003), UNESCO. (2009), Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008).	Kirberg, E. (1985), Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia. (S/F), Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014), Schachter, E. (2010), UNESCO. (2009), Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008).	Brunner, J. (2009), Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia. (S/F), Kirberg, E. (1985), Rahmer, B., Miranda, R., & Gil, F. J. (2013), Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014), Schachter, E. (2010), UNESCO. (2009).	Echeita, G. (2013), Foucault, M. (1989), Pinedo, C. (2011), Blanco, R. (2006), Claro, M., & Seoane, V. (2005), UNESCO. (2003), Wigdorovitz de Camilloni, A. (2008).	Cavieres, H. (Com.) (2014), Foucault, M. (2014), Frites, C., & Miranda, R. (2014), Martín Baró, I. (1998), Moris, E., & Rahmer, B. (2014), PAIEP. (S/F), Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., & Suazo, B. (2014), Warren, D. (1998).

