

Discursos de estudiantes sobre su propia situación social y educativa en programas de equidad en universidades selectivas

Juan Williams Kudin

Psicólogo. Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile

Introducción

Distintos estudios han señalado que Chile es uno de los países con mayor desigualdad en la distribución de los ingresos a nivel mundial. (OCDE, 2009; Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad, 2008). Frente a este panorama, el acceso a la educación superior es presentado como el mejor camino para reducir dicha desigualdad (Solimano y Torche, 2008) y, de paso, enfrentar las importantes contradicciones sociales que la explican (Bolívar, 2005; Wallerstein, 2007). Esta creencia generalizada, sin embargo, se enfrenta cotidianamente al hecho que no siempre mayor igualdad educativa significa avanzar en equidad económica (Carnoy, 2004).

En nuestro país, la desigualdad económica y social tiene un correlato en el sistema de educación superior, existiendo una relación directa entre la calidad de la educación que reciben los estudiantes y su origen socioeconómico (Ruffinelli y Guerrero, 2009; CEPAL, 2010). Esto se expresa en un sistema educativo con un elevado nivel de segregación y estratificación, jerarquizándose socialmente las Universidades en función de su grado de selectividad. Es así como instituciones altamente selectivas acogen a estudiantes de mayor nivel socioeconómico y mejor puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) (Manzi, Bravo, Del Pino, Donoso y Martínez, 2006), mientras que Universidades con menor nivel de selectividad se han especializado en estudiantes de inferiores recursos y con puntajes más deficientes en dicha prueba.

Frente a la fuerte segmentación del sistema de educación superior, han surgido importantes cuestionamientos a los mecanismos de selección de las Universidades, en especial, a la PSU. En primer término, se ha señalado que el rendimiento en esta prueba se correlaciona fuertemente con el nivel

socioeconómico de los estudiantes (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007).¹

Esta evidencia contradice la creencia que los estudiantes son los únicos responsables de su puntaje, pues de aceptarse esto último, se estaría privatizando el fracaso escolar (Donoso y Cancino, 2007) y se legitimarían las desigualdades sociales de origen (Contreras et al., 2007). La PSU también ha sido cuestionada por no ser buena predictora del rendimiento académico en la educación superior (Contreras, Gallegos y Meneses, 2009). En parte por esto, de forma creciente se ha ido valorando el uso del ranking de notas de enseñanza media, bajo el supuesto que permitiría seleccionar a los estudiantes más “talentosos” dentro de sus propias realidades educativas.²

Dentro de este contexto, algunas instituciones han creado mecanismos de acceso de acción afirmativa para estudiantes de bajos recursos calificados como “talentosos”. Entre estos mecanismos, complementarios a la vía tradicional, destacan el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa de la Universidad de Chile (UCH)³ y el Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago (USACH).⁴ En el primer caso, el ranking del estudiante en enseñanza media es ponderado dentro de la selección y, en el segundo, es el criterio principal para convocar a los postulantes.

Pese a la creación de mecanismos alternativos de ingreso a la Universidad, las nociones de talento y/o mérito sobre las que se estructuran estos programas también podrían estar ayudando a legitimar las diferencias sociales. Esto ocurriría porque al mostrar que existen oportunidades para todos, quienes “fracasan” o son excluidos son responsabilizados por no haberse esforzado lo suficiente o simplemente

por no tener las capacidades para aprovechar dichas oportunidades.

En esta ocasión, presentamos los principales resultados de una investigación que ha buscado explorar los discursos de estudiantes que han sido parte de programas de acción afirmativa en universidades altamente selectivas, indagando en su experiencia educativa y social, y en la de sus pares de referencia. La posición en la cual se encuentran estos jóvenes les permite observar las profundas tensiones entre los efectos del discurso institucional, que los identifica como únicos responsables de su situación educativa, y la acción concreta de los programas de acceso complementario.

Se debe tener presente que las universidades altamente selectivas son lugares privilegiados de enunciación al ser instituciones donde tradicionalmente han transitado estudiantes de mayores recursos económicos y cuyo *ethos* institucional apela a representaciones de excelencia y meritocracia.

Metodología

En esta investigación se utilizó un diseño cualitativo, desde un enfoque comprensivo-hermenéutico. La producción de datos se realizó a través de entrevistas en profundidad, mientras que el análisis, estructurado en una fase descriptiva y otra interpretativa, utilizó herramientas provenientes del Análisis Crítico de Discurso.

La selección de participantes de la investigación se hizo considerando: 1) jóvenes que hubiesen participado, o postulado sin ser admitidos, al Programa Propedéutico de la Universidad de Santiago o al Sistema de Ingreso Prioritario de

Equidad Educativa (SIPEE) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile; 2) estudiantes de ambos sexos; y, 3) estudiantes entre 18 y 24 años de edad. Así, se llegó a la distribución de participantes presentada en la Tabla 1, en la cual se optó por identificarlos de acuerdo a signos gráficos de una o dos letras.

Marco Teórico

Las teorías que describen el rol del sistema educativo en relación con la desigualdad social han sido agrupadas, de preferencia, en dos paradigmas principales: las teorías funcionalistas y las teorías críticas (Latorre, González & Espinoza, 2009). Las teorías funcionalistas hacen hincapié en la estabilidad social, señalando que la educación debe ayudar a que cada quien internalice de mejor manera el rol que le ha correspondido jugar, asumiendo la desigualdad como una condición necesaria para mantener el orden social (Espinoza, 2008).

Dentro de estas teorías, hay quienes defienden la visión de una sociedad meritocrática, es decir, desigual pero con alta movilidad social basada en el mérito y las habilidades

personales (Atria, 2004). Bajo esta perspectiva, las reformas en educación se deberían centrar en la eficiencia y no ser una instancia para discutir los fines por los cuáles se educa (Espinoza 2008a)

De acuerdo con esto, la desigualdad en el acceso a la educación superior “obedece a las diferencias en la habilidad de los individuos” (Latorre et al., 2009, p. 22). De este modo, mejorar la equidad de los sistemas educativos debe consistir en perfeccionar los mecanismos de captación de los estudiantes más brillantes para potenciar sus habilidades, pero sin que esto signifique exigir demasiado a quienes están debajo de la media, ya que no lograr los objetivos les causaría frustración y se desperdiciarían recursos (Colom, 2009).

La mayoría de estos supuestos provienen del pensamiento liberal, para el cual la igualdad existe solamente como condición formal de todos ante la ley, operando la equidad como una corrección de los efectos de la desigualdad. Por ende, el estatus social es considerado algo que no debe ser heredado sino adquirido (Latorre et al., 2009). Desde esta perspectiva, una teoría de la equidad no debe pretender eliminar la desigualdad, sino corregir sus efectos (Bolívar,

Tabla 1: Distribución de los participantes

		Admitidos		No admitidos	
		Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Propedéutico en la Universidad de Santiago	Cursando Bachillerato	'W'		'A'	'Jz'
	Cursando Carrera		'T'		
Sistema de Ingreso Especial de Equidad Educativa		'E'	'Jv'		'L' - 'N'

2005). Por tanto, este concepto estaría basado en un ideal de justicia correctiva (Crahay en OECD, 2003), pues considerar a todos por igual podría significar dar un trato desigual a quienes están en una posición social desfavorable (Sen, 1995).

En ese sentido, las políticas de acción afirmativa responden a la necesidad de “garantizar derechos que trascienden las garantías formales propias de las constituciones liberales” (Claro, 2005, p. 99), lo que supone el paso de la igualdad ante la ley a exigir igualdad de oportunidades.

Por otra parte, las teorías críticas buscan describir el mundo social y sus desigualdades, pero también aportar a su transformación (Espinoza, 2008b). Por ende, colocan atención a cómo la educación contribuye a reproducir la “desigualdad al interior del sistema social” (Espinoza, 2008a, p. 2), pero también consideran que el sistema educacional es un espacio de resistencia, donde se desarrollan luchas sociales que merecen ser libradas (Giroux, 2004).

Desde esta óptica, las trayectorias educativas y sociales de los sujetos estarían directamente relacionadas con la clase social de la cual provienen. Pues, según Bourdieu, “a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias” que se ofrecen a los sujetos y que los llevan a ocupar posiciones sociales más o menos equivalentes entre individuos de similar origen, donde el paso de una trayectoria a otra depende de acontecimientos “que comúnmente son descritos como casualidades” (2002, p. 108).

Para la teoría crítica, la reproducción social no se circunscribe solo al mantenimiento de la desigualdad en términos socio-demográficos,

sino que además implica la imposición arbitraria del patrón cultural y lingüístico propio del grupo social dominante. De acuerdo a Bourdieu y Passeron (1996), ello supone que seleccionar para ingresar a la educación superior solo a los más talentosos de los sectores populares significa captar a quienes han aprehendido de mejor manera los modos de ser de los grupos privilegiados, colocando al mismo tiempo un velo de imparcialidad que refuerza simbólicamente la dominación. Estos mismos autores han descrito que los exámenes de ingreso inducen a que los eliminados internalicen que fueron sus capacidades o incapacidades individuales las que les hicieron preferibles o eliminables. El talento sería una de las características que se les atribuiría a los estudiantes para diferenciarlos, permitiéndole a los privilegiados (“herederos”) y excluidos (“desheredados”) no aparecer como tales (Idem.). Haciendo un símil para el caso de los mecanismos de selección universitaria en Chile, Contreras et al. (2007, p. 262) señalan que:

“(la prueba PSU es) un instrumento de reconocimiento educativo para quienes provienen de situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, legitimando las desigualdades sociales de origen”.

Pese a la evidencia que existe sobre la alta correlación entre nivel socioeconómico, puntajes en la PSU (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007) y alta segregación institucional (Ruffinelli y Guerrero, 2009; Abarca et al., 2010; Donoso y Cancino, 2007), los exámenes escolares inducen a creer en la imparcialidad de la selección (Bourdieu y Passeron, 1996). Aun así, los actuales programas de equidad y acción afirmativa, como los propedéuticos o el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), recurren a la idea de talento como

forma de enfrentar dichos problemas.

En el caso de los propedéuticos, el talento de los estudiantes estaría representado en el *ranking* de egreso de los estudiantes de su generación, es decir, el lugar que un estudiante ocupa en relación a sus pares. La misión de este programa sería poder encontrar a los talentos y darles la oportunidad de estudiar que no tenían.⁵

Principales Resultados

Los principales hallazgos encontrados en esta investigación se ordenaron en tres ejes analíticos. El primero de ellos, el más descriptivo y exploratorio, está centrado en las trayectorias sociales y educativas relatadas por los participantes; el segundo, aborda las significaciones atribuidas por los propios sujetos a aquellas trayectorias; y, por último, el tercero muestra las tensiones y consensos de los discursos, dando cuenta de los efectos políticos de estas prácticas discursivas.

Primer eje: Trayectorias (in)esperadas

La trayectoria habitual (o trayectoria modal, según Bourdieu, 2002) que los jóvenes populares⁶ esperan para sí mismos, y para sus pares de referencia, es salir a trabajar luego de finalizar la enseñanza media y así costearse, en lo que es su máxima aspiración educativa, estudios técnicos en un instituto nocturno.

En ese contexto, el programa de acción afirmativa es una oportunidad, en general no esperada por los jóvenes, que les ofrece una promesa de cambio en su trayectoria modal. Por lo mismo, desde la óptica de quienes no son seleccionados, no conseguir un cambio de

trayectoria es relatado como una gran decepción, ya que la postulación misma habría generado en ellos alguna esperanza de ser seleccionados.

Pese a no ingresar a una universidad de alta selectividad estos jóvenes todavía tienen la posibilidad de hacerlo a una institución con menores requisitos de ingreso, continuando, de esta manera, con una trayectoria más probable para su origen social. El acceso a institutos técnicos o a universidades poco selectivas es un camino que también suelen tomar quienes han participado de los programas de acción afirmativa y no han sido seleccionados.

Por su parte, ser admitidos en universidades altamente selectivas es considerado algo deseable y constituye una promesa de cambio en sus futuras condiciones materiales de vida, superando con creces las de su contexto social de origen. Este nuevo escenario corresponde a una trayectoria vital no esperada, muy diferente a la habitual para sujetos en su posición de clase. Por lo mismo, sus expectativas previas sobre la posibilidad de acceder a una universidad selectiva suelen ser descritas como escasas y muy difíciles de ser tomadas en serio.

"...yo postulé al Cupo de Equidad sin tener fe de que iba a entrar, yo dije en algún momento quizás podría ser que me dé el puntaje, pero no creo."
(Entrevistado E).

El cambio de trayectoria que implica ingresar a la Universidad conlleva transformaciones que trastocan las relaciones sociales en las que estaban inmersos estos jóvenes. Acceder a la universidad provoca su distanciamiento respecto de los pares del barrio de origen, afectando incluso las relaciones de amistad.

Este cambio corresponde a una versión ampliada a la vivida con anterioridad al acceder a un liceo más selectivo.

"Cuando me cambié de liceo hubo un cambio (...) con mis amigos (...). Siempre yo me junté con los que les iba peor, siempre me junté con ellos (...). Y al final como que se alejaron de mí, porque yo me fui a un liceo mejor del que se fueron ellos. Fue un poco de envidia. Ahí estuve esos 4 años en el liceo, estuve prácticamente sin gente aquí. Y poca.

E: Sin gente aquí.

E1: Acá tenía súper pocos amigos acá. Porque los que tenía se dejaron de juntar conmigo por eso, por el cambio" (Entrevistado W).

Similares procesos de alejamiento con los pares del liceo donde se estudió se generan una vez que se comienza a estudiar en la educación superior. En esos casos, se produce una pérdida de contacto entre quienes no postularon o no fueron seleccionados en la universidad y quienes sí pudieron ingresar. El distanciamiento se vuelve aún más evidente entre quienes participan de los programas de acción afirmativa centrados en el acceso, pues el momento de la selección es señalado como un hito claramente identificable de tal separación. Al ingresar a una universidad selectiva, quienes participan del programa de acción afirmativa asumen con propiedad su nueva posición, participando de prácticas y discursos que distinguen entre quienes fueron seleccionados de aquellos que no lo fueron.

En el nivel discursivo, esto se expresa en la construcción, desde la posición de quienes han logrado ingresar a la universidad, de diferentes perfiles para ambos grupos de estudiantes "vulnerables", construyendo narrativas

legitimadoras que explican y dan sentido a las desiguales trayectorias entre estos. Dichas diferenciaciones tienden a promover una visión individualizada de la trayectoria educativa y social, siendo las características personales las que determinarían la posibilidad de tomar un camino diferente al de la mayoría. De este modo, antes ser admitidos, ingresar a una universidad altamente selectiva parecía un resultado fortuito y casi por azar ("postulé sin tener fe"), con posterioridad se afirma que la nueva condición de seleccionado es una consecuencia lógica de su forma de ser ("siempre fui distinto").

El proceso de integración a una universidad altamente selectiva también acarrea grandes conflictos que afectan tanto a su identidad como a sus posibilidades de formar nuevas relaciones. En el discurso de estos estudiantes está presente la noción que el contexto social de la universidad selectiva no es sitio para sujetos de su estrato o clase social ("no era mi sitio", "mi gente estaba en otro lado") y que se van produciendo transformaciones en ellos que los llevan a adoptar modos de ser de sectores sociales privilegiados.

"...me voy dando cuenta que me formo una persona que no era antes, a pesar de no abandonar las lógicas anteriores, voy adquiriendo unas cosas que ni siquiera es conocimiento propio de la carrera, sino que es el cómo hablar, cómo presentarse, cómo explicar, las pausas, (...) son cosas que yo no tenía"
(Entrevistado E).

Segundo eje: Oportunidades universales, ascensos individuales

En el discurso de los estudiantes seleccionados, tanto las explicaciones para el éxito, entendido

como cambio de trayectoria en sentido ascendente en la estructura social, como las explicaciones frente a la imposibilidad de cambiar la trayectoria, se centran en las características personales de los individuos que recorren esas trayectorias. Estas características individuales, tales como los gustos, actitudes, valores y uso del lenguaje, permitirían la adaptación al contexto social (“mundo”) de la universidad y, muy particularmente, a la integración a través de las relaciones interpersonales.

El discurso de los estudiantes se articula teniendo presente que existen oportunidades para cambiar la trayectoria, entre las cuales el programa de acción afirmativa es un ejemplo muy palpable y concreto. Pese a esto, se cuestiona que estas oportunidades sean las mismas para todos. Entre el reconocimiento de las oportunidades y el cuestionamiento que estas sean iguales para todos, se produce el efecto político de sostener que sólo algunos de los sujetos de origen popular podrán cambiar su trayectoria futura. En palabras de una participante:

“Y al final lo que te queda rescatar [es] a las personas o a los niños que sí quieren. O que sí reciben el apoyo y que quizá va a ser mucho más fácil sacarlos. Porque el otro es ya como una intervención más, más externa y todo”
(Entrevistada Jv).

En este escenario, las características individuales determinarán a quien se podrá “rescatar”, excluyendo de ese modo la posibilidad de una solución integral a la problemática de la desigualdad.

Tercer eje: Tensiones y Consensos: entre la solidaridad popular y la cooptación meritocrática

Si bien existe un discurso común en la posición de “admitidos” como de “no admitidos” en el programa, centrado en las características individuales como determinantes del éxito o fracaso de los jóvenes, es posible distinguir diferencias respecto de hacia quienes van dirigidas las explicaciones.

Por un lado, al referirse a quienes han accedido a universidades selectivas, las explicaciones se centran en características inherentes a los individuos. Dentro de un repertorio amplio de cualidades, se destacan los valores (como no influenciarse por la droga), la visión de futuro (tener mayores aspiraciones, no tener “visión corta”), “ganas” (de “llegar lejos”) e inteligencia (o talento).

Sin embargo, al hacer mención a quienes no han sido seleccionados en una universidad selectiva y han debido continuar con la trayectoria habitual para su posición social, el discurso de quienes han ingresado a universidades selectivas cambia. Pues si bien su argumentación sigue centrada en el individuo, esta ya no se centra en características inherentes, sino que se enfoca en la falta de empeño o de esfuerzo de quienes no han ingresado a la universidad. En otras palabras, se destaca la falta de movilización de sus capacidades individuales, pero no se duda de la existencia de las mismas.

De parte de quienes han ingresado a Universidades selectivas, existe resistencia a menoscabar las aptitudes de quienes no fueron admitidos, lo que podría entenderse como un acto de solidaridad “discursiva” con aquellos sujetos. Así, en un contexto donde el discurso

hegemónico apela a justificar las diferencias sociales a través de las diferencias de carácter o de capacidades (talento), los discursos de los estudiantes evitan referirse a quienes se encuentran en una situación desfavorable por medio de este tipo de explicaciones. De este modo, el discurso hegemónico centrado en el talento como explicación de las situaciones educativas y sociales concurre, en una misma posición enunciativa (ser seleccionado en el programa de acceso alternativo), con el discurso contrario que sostiene prácticas solidarias y niveladoras que afirma que “todos somos iguales” en capacidades.

Por otra parte, se observa una fuerte dicotomía entre el sujeto y el entorno (casi siempre cargado de una valoración negativa) del cual proviene. Aquí es donde aparece la idea de salir del entorno en tanto proyecto, pues no se trata solo de ocupar una posición más elevada en la escala social, sino también de dejar atrás el contexto social del cual se proviene.

En resumen, esta práctica discursiva se configuraría en torno a un Otro que es doble. Por un lado, se dirigiría a quienes, al igual que los enunciantes, son parte de ese contexto social desfavorecido, para convencerlos de intentar estudiar una carrera profesional (“como lección de vida”); y por otro, se orientaría a quienes se encuentran en una mejor posición social para mostrarles que no son personas superiores a quienes están debajo de ellos (“taparles la boca”).

Conclusiones

A partir de la construcción de las trayectorias de los participantes y de sus pares de referencia, se buscó dar cuenta de las transformaciones sociales que conllevan los cambios de trayectoria vital de jóvenes de origen popular que ingresan a la educación superior por vías alternativas de acceso. Organizados en tres ejes, se presentan las fuertes tensiones experimentadas por estos jóvenes al distanciarse de sus relaciones sociales previas y por las complicaciones acarreadas por intentar integrarse a un contexto social tradicionalmente ocupado por estudiantes provenientes de estratos socialmente más pudientes. Esto es especialmente sentido al entrar a una universidad altamente selectiva, pues se genera la necesidad de validar sus propias formas de ser en tanto que jóvenes populares en dicho espacio.

Por una parte, los estudiantes mayoritariamente explican su condición personal –estar admitidos o no en el programa– como una consecuencia de sus características individuales, invisibilizándose el carácter social de dicho proceso de acceso o exclusión a la educación superior. En este marco de significaciones caben nociones como que la calidad de las instituciones estaría determinada por “los estudiantes que recibe” o que a quienes han sido “menos afortunados” en su trayectoria social les cabría ser catalogados de “envidiosos” de quienes se han inscrito en un proceso de ascenso social.

Pese a lo anterior, en las narrativas jóvenes coinciden el discurso meritocrático y prácticas que responden a un discurso “nivelador”. Esta concurrencia de dos discursos en una misma posición enunciativa pone a los sujetos en una

tensión constante entre reproducir el discurso institucional de los estados liberales y/o producir otras significaciones que entreguen mayor reconocimiento y valoración a quienes, como ellos mismos, son sujetos populares (“todos tenemos capacidades”).

Al parecer, los discursos críticos se ven obligados a negociar con el discurso hegemónico que sostiene que existen oportunidades para todos y que quienes han quedado fuera del sistema universitario son responsables de ese resultado. Tal negociación, dada siempre en términos favorables al discurso meritocrático, obligaría a los sujetos⁷ que sostienen el discurso nivelador a aceptar las formas institucionalizadas de cambio social, haciendo suya la narrativa de la movilidad social como forma predominante de afrontar la desigualdad, pero donde estas formas institucionalizadas (“surgir” a través del estudio) son significadas para servir a otros propósitos, a saber, demostrar que “somos todos iguales”.

En suma, haberse enfocado en los discursos de los estudiantes que han participado de estos programas ha sido un avance en la comprensión del problema al otorgarle densidad a las categorías de análisis y al relevar la subjetividad de los estudiantes. Con todo, esto último también señala las limitaciones propias de esta investigación, la cual no incorporó los discursos sostenidos por otros sujetos implicados ni desde otras posibles posiciones enunciativas.

Notas

1. En el 2007, mientras el 42,0% de los estudiantes de menores ingresos obtuvieron menos de 450 puntos en la PSU, sólo el 6,7% de los de mayores ingresos no superó esta barrera (DEMRE, 2007).
2. De hecho, el 14 de diciembre de 2011 se lanzó el sitio <http://turanking.cl/> donde se permite calcular el ranking de cada estudiante, a la vez que se utiliza para promocionar este indicador.
3. Más información en: <http://ingresoequidad.uchile.cl/>
4. Más información en <http://www.propedeutico.cl/>.
5. En el sitio web (<http://www.ingresoequidad.uchile.cl/>) del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile, se lee “Buscamos a los talentos jóvenes de nuestro país”.
6. A pesar que los participantes se refieren a sí mismos, y a los pares de su contexto de origen, como “vulnerables” o “de no muchos recursos”, se ha optado por referirse a ellos como jóvenes populares. Para esta investigación, lo popular se entiende como una condición que incluye los medios materiales del estudiante y su familia (nivel de ingresos, tipo de trabajo del jefe de familia, etc.), pero que además les reconoce como parte de relaciones de poder y de disposiciones culturales más complejas (Bourdieu, 2002). El uso de la categoría de jóvenes populares implica que se ha privilegiado una noción de sujeto que va más allá de características socioeconómicas que los programas de acción afirmativa consideran para sus posibles postulantes.
7. La distinción entre sujeto empírico y enunciator refiere a lo señalado por Reyes (2009) donde “una cosa es quien emite la enunciación –sujeto empírico-, y otra es el o los sujetos que se constituyen y que son parte del discurso” (p. 108).

Bibliografía

- Abarca, M., Pérez, C., Arancibia, L., et al. (2010). *Referencias Conceptuales sobre Equidad en la Educación Universitaria. En Diagnóstico y Diseño de Intervenciones en Equidad Universitaria*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Atria, R. (2004). *Estructura Ocupacional, Estructura Social y Clases Sociales*. Santiago: CEPAL.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías De la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La Reproducción*. Barcelona: Fontamara.
- Bourdieu, P. (2002). *La Distinción*. México: Taurus.
- Carnoy, M. (2004). Mayor Acceso, Equidad y Calidad en la Educación de América Latina. *Educación Para Todos*, (Nº0), 43-63.
- CEPAL. (2010). *Panorama Social de América Latina*. Recuperado a partir de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/41799/PS-E-panoramasocial2010.pdf>
- Claro, M. (2005). *Acción Afirmativa. Hacia Democracias Inclusivas*. Chile. Santiago: Fundación EQUITAS.
- Colom, R. (2009). Educación y capital humano. *Psicothema*, 21(3), 446-452.
- Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad. (2008). *Informe Final Consejo Asesor Presidencial Trabajo y Equidad*. Recuperado a partir de http://www.oei.es/pdfs/ETP_Informe_Final_chile.pdf
- Contreras, M. A., Corbalán, F. & Redondo, J. (2007). Cuando la Suerte está Echada: Estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 259-263.
- Contreras, D., Gallegos, S. & Meneses, F. (2009). *Determinantes de Desempeño Universitario: ¿Importa la Habilidad relativa? Análisis Ex-Ante y Ex-Pos, de una Política Pública (Final)*. Preparado para Consejo Superior de Educación.
- Donoso, S. & Cancino, V. (2007). *Caracterización Socioeconómica de los Estudiantes de Educación Superior por tipo de Institución*. Santiago: Consejo Superior de Educación de Chile.
- Espinoza, Ó. (2008a). El enfoque del paradigma funcionalista en torno a la naturaleza, alcances metas y proyecciones del proceso de reforma educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47/2), 10.
- Espinoza, Ó. (2008b). La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. México: Siglo XXI.
- OCDE. (2009). *La Educación Superior en Chile*. Santiago: OCDE.
- OECD. (2003). Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision. Education Policy Analysis. OECD. Recuperado a partir de <http://www.oecd.org/dataoecd/27/30/26527517.pdf>
- Latorre, C. L.; González, L. E. & Espinoza, Ó. (2009). *Equidad en Educación Superior*. Santiago: Catalonia.

Manzi, J.; Bravo, D.; Del Pino, G.; Donoso, G.; Martínez, M. & Pizarro, R. (2006). *Estudio acerca de la Validez Predictiva de los Factores de Selección a las Universidades del Consejo de Rectores*.

Recuperado a partir de http://www.cta-psu.cl/docs/validez_predictiva.pdf

Reyes, M. J. (2009). *Política de memoria como producción cotidiana: la despolitización y la privatización del pasado reciente en el Chile actual*. (Tesis Doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Ruffinelli, A. & Guerrero, A. (2009). Círculo de Segmentación del Sistema Educativo Chileno: Destino Laboral de Egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, N° 31, 20-44.

Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza.

Solimano, A. & Torche, A. (2008). *La Distribución del Ingreso en Chile 1987-2006: Análisis y Consideraciones de Política*. Documento de Trabajo N°480, Banco Central de Chile.

Wallerstein, I. (2007). *La Crisis Estructural del Capitalismo*. Bogotá: Desde Abajo.



Programa de Investigación sobre
Equidad en la Educación Superior

Facultad de Ciencias Sociales
Universidad de Chile