

# **Educación Superior e Inclusión Social: una perspectiva desde las Instituciones Universitarias Salesianas**

## ***Higher Education and Social Inclusion: a challenge to social cohesion: a perspective from the Salesian University Institutions***

JORGE BAEZA CORREA

SOCIÓLOGO, DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ (SANTIAGO, CHILE)

---

### **Resumo**

El ingreso a la Educación Superior en las últimas décadas ha presentado un incremento significativo. Están llegando a ella jóvenes que son de primera generación en este mundo académico (sus padres no estudiaron en educación superior). Esta ampliación de la cobertura exige, a su vez, una mayor pertinencia en la gestión educacional para atender la realidad de estos jóvenes. Implica salir del paradigma de la integración e ingresar al de la inclusión y con ello enfrentar el desafío de ser un real aporte a la cohesión social. Desafío válido para toda institución de Educación Superior, que se acrecienta para las instituciones de educación superior salesianas (IUS) dada su identidad.

**Palabras clave:** educación superior, inclusión social, cohesión social.

### **Abstract:**

Access to higher education has increased significantly in the last decades and many young people, who have become first generation in this academic environment (their parents did not attain a Higher Education), are achieving it. This expansion of the access requires a greater focus on educational management in this generation's reality. It implies abandoning the integration paradigm for the inclusion one thus enabling us to face the challenge of being a real contribution to social cohesion. This challenge is valid for any institution of higher education, and even more for the Salesian Institutions of higher education due to their identity.

**Key words:** higher education, social inclusion, social cohesion.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Al inicio del año 2012, el Rector Mayor de los Salesianos en el marco de una reunión con los rectores de instituciones de educación superior salesianas de todo el mundo, señaló que si hoy no existieran instituciones de educación superior salesianas, deberíamos crearlas, porque los jóvenes a los cuales queremos servir están llegando a este nivel de educación. Efectivamente éste es un dato de la realidad. El ingreso a la educación superior es hoy cada vez más frecuente en la población juvenil y con ello también de los y las jóvenes de sectores pobres; pero es esta misma realidad de masificación, que implica el ingreso a las aulas de la enseñanza superior de jóvenes que son primera generación en sus familias en el mundo universitario, la que trae consigo un número importante de interrogantes y desafíos con relación al tema educación superior e inclusión social, sobre las cuales es absolutamente necesario detenerse. Ésta es la finalidad de este artículo.

### **1.1. Ampliación de la cobertura en educación superior**

La Educación Superior en el mundo ha sido un tema de preocupación permanente de UNESCO en las últimas décadas. Entendiendo a la educación superior como todo tipo de estudio de formación en el nivel postsecundario, impartido por una universidad u otros establecimientos de enseñanza que estén acreditados por las autoridades competentes del Estado como centros de enseñanza superior.

En la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI*, emitida por UNESCO en 1998, ya se sostenía frente a este nivel de formación que:

En los albores del nuevo siglo, se observan una demanda de educación superior sin precedentes... La segunda mitad de nuestro siglo pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones).

Posteriormente en el informe de Philip G. Altbach, Liz Reisberg y Laura E. Rumbley (2009, p. 5) elaborado especialmente para examinar los cambios que se habían producido desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior que organizó la UNESCO en 1998, se indica que si bien:

En algunos países en desarrollo todavía cursan estudios superiores menos del 10% del grupo de edad, casi todos los países han aumentado espectacularmente sus tasas de matriculación. Europa occidental y el Japón registraron un rápido aumento en el decenio de 1980, seguidos por los países desarrollados de Asia oriental y los países latinoamericanos. China y la India, que tienen actualmente el mayor y el tercer sistema académico del mundo, respectivamente, han crecido velozmente y seguirán haciéndolo. En todo el mundo, el porcentaje de la cohorte de edad matriculado en la enseñanza superior ha aumentado del 19% en 2000 al 26% en 2007, habiéndose producido las mejoras más espectaculares en los países de ingresos medios altos y altos. En total, hay unos 150.600.000 alumnos de enseñanza superior, es decir, aproximadamente un aumento del 53% con respecto al año 2000.

No obstante lo anterior, los documentos de UNESCO dan cuenta también que el aumento de la cobertura es muy desigual entre las diversas regiones del mundo y entre los distintos grupos socioeconómicos al interior de un mismo país. En el texto de Altbach, Reisberg y Rumbley (2009) antes citado, se señala al respecto que en los países de bajos ingresos, la matrícula en la enseñanza superior sólo ha mejorado marginalmente, del 5% en 2000 al 7% en 2007. El África subsahariana tiene la tasa de matrícula más baja del mundo (5%). En América Latina, la matriculación es todavía la mitad de la de los países de altos ingresos. Junto a lo anterior, se indica también que a pesar de las múltiples iniciativas políticas de los últimos años, el aumento del número de alumnos de enseñanza postsecundaria no ha beneficiado de forma pareja a todos los sectores de la sociedad, las clases privilegiadas han conservado su ventaja relativa en casi todos los países.

Los mismos autores recién citados, Altbach, Reisberg y Rumbley (2009, p. 6) concluyen que:

Proporcionar enseñanza superior a todos los sectores de la población de un país significa afrontar desigualdades sociales hondamente arraigadas en la historia, la cultura y la estructura económica que influyen en la capacidad de una persona para competir. La geografía y la desigual distribución de la riqueza y los recursos perjudican a determinados grupos de la población. Las poblaciones que viven en zonas remotas o rurales y los grupos indígenas suelen tener tasas de participación inferiores a la media nacional.

Si los indicadores de cobertura están hablando de importantes desigualdades en la educación superior, es necesario reconocer que el tema de la inequidad es aún más complejo, ya que hoy se está trasladando desde las puertas de los campus universitarios al interior de las aulas. La equidad en la educación superior ya no es sólo un problema de cobertura, sino más bien un problema de pertinencia. La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada el 2009, indica a este respecto (UNESCO 2009, p. 3), que:

El acceso, por sí solo, no es suficiente. Será preciso hacer mucho más. Hay que llevar a cabo esfuerzos para lograr que los educandos obtengan buenos resultados... 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. Este empeño debe abarcar el adecuado apoyo económico y educativo para los estudiantes que proceden de comunidades pobres y marginadas.

Es claro que se debe mejorar mucho todavía en el campo del acceso para que ella sea igualitaria, pero también hay mucho que hacer en garantizar que los que acceden a la educación superior concluyan con éxito su formación. En otras palabras, mayor equidad en el acceso pero junto a ello, mayor preocupación por quienes ingresan a la universidad y en especial para aquellos que recién vienen llegando.

Hoy la equidad en educación superior no es un tema por lo tanto sólo de cobertura, sino también de pertinencia. ¿Qué hacen las universidades cuando los estudiantes ya están dentro de ellas?, es esta pregunta la que en definitiva lleva a la necesidad de enfrentar esta temática desde la inclusión, lo que es mucho más que la integración en la educación superior.

No es sencillamente un tema de ampliación del acceso, ya que esta perspectiva, indica Adriana Chiroleu (2009, p. 20):

Parece contener las demandas de la sociedad en su conjunto, en instituciones de nivel superior clásicas, tanto en su estructura y organización como en los requerimientos académicos, desentendiéndose del hecho que grupos sociales con capital económico, escolar y social diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el circuito educativo. La noción de inclusión, en cambio, parte del

reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un estado-nación en sentido clásico. En el ámbito educativo supone el derecho al aprendizaje por parte de todos, independientemente de sus características individuales, con el fin de proporcionar atención al conjunto de demandantes según sus propias necesidades. Esta noción aplicada a la educación superior implica el desafío de superar la contradicción que por sí mismo este ámbito encierra, en la medida en que la búsqueda de altos patrones de calidad, ha sido tradicionalmente considerada refractaria a tendencias igualitaristas, sosteniendo en el mejor de los casos, el principio de igualdad de oportunidades para el acceso.

## **2. DE INTEGRAR A INCLUIR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Integrar e incluir, como muy bien indica Natividad Bohórquez Ortega (2008), son dos conceptos, que si bien guardan gran relación entre sí, son diferentes. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración.

En el proceso de integración educativa, indica Bohórquez (2008, p. 3) haciendo referencia a la educación especial:

Se hacían ajustes y adaptaciones solo para los alumnos etiquetados como «especiales» y no para otros alumnos de la escuela. El enfoque de educación inclusiva, por el contrario, implica modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de TODOS.

La reflexión sobre la práctica en la atención de las diferencias individuales, señala Clement Giné i Giné (2001):

Ha llevado a los profesionales a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales, que afectan al centro como sistema, que a los puramente individuales. De una visión más centrada en el «individuo que se integra» se pasa a una concepción de centro que responde de forma diferencial y eficaz a las distintas necesidades de los alumnos.

Fulvia Cedeño Ángel (s.f.), menciona como diferencias entre la integración y la inclusión:

- a) La integración invita a que el alumno ingrese al aula mientras que la inclusión propone que forme parte del grupo, es decir, que pertenezca y todos sean parte del todo.
- b) La integración pretende que los estudiantes excluidos se inserten a la escuela ordinaria, mientras que la inclusión «incluye a todos» y, todos son todos, tanto en el ámbito educativo, físico como social.
- c) La integración se adecua a las estructuras de las instituciones y la inclusión propone, incita, a que sean ellas las que se vayan adecuando a las necesidades y requerimientos de cada uno de los estudiantes, porque cada miembro es importante, valioso, con responsabilidades y con un rol que desempeñar para apoyar a los demás.
- d) La integración se centra en el apoyo a los estudiantes con discapacidad, la inclusión atiende a la diversidad «incluyendo» a la discapacidad, tomando en cuenta las necesidades de cada miembro de la comunidad educativa. La inclusión se centra en las capacidades de las personas.
- e) Para algunos, el término integración está siendo abandonado, ya que implica que la meta es integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido. El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo, físico, así como socialmente.

Reforzando lo anterior, se puede leer en Lya Sañudo Guerra (2010, p. 52), en su tesis de Maestría para la Universidad Internacional de Andalucía, la siguiente diferenciación:

Integración. Se trata de una estrategia comprensiva, se aplica a todo el alumnado considerando su desarrollo completo y no sólo el intelectual. Parte del supuesto de que la pertenencia a un grupo de iguales es esencial para constituir una sociedad justa y equitativa, pero, al mismo tiempo es una manera de lograr una educación de calidad para todos. Se ha introducido con la idea de atender a quienes tienen requerimientos de educación especial primordialmente, incluidas las derivadas de las diferencias culturales. Nace en un contexto centrado en la incapacidad, que define como relevante y permanente...  
Inclusión. Esta tendencia incluye y trasciende a la integración, ya que la inte-

gración alude al alumnado que requiere atención especial –como una manera de entender la diferencia–, y la inclusión está dirigida a todo el estudiantado –como una manera de entender la igualdad–. Esta estrategia implica transformar el espacio educativo en un espacio para todo el mundo porque parte del principio de que todos pertenecen al grupo y todos pueden aprender en la vida cotidiana de la institución. Los contenidos son los comunes a todo el grupo y se agregan algunos específicos que respondan a las características propias de cada uno. Igualmente se flexibiliza el tipo de agrupación en función de las necesidades de la actividad. El enfoque es funcional, no estructural, basado en la flexibilidad y el fomento de la comprensión de las diferencias individuales, ya que considera las variables personales... La institución se instala en un código abierto en relación con el entorno, descentrado sus planteamientos culturales.

Detrás de estas diferencias hay un importante cambio, que como bien sintetiza Nayeli de León Anaya (2010, p. 37), implica que «no es que haya personas que no son capaces de aprender, sino sistemas incapaces de enseñar». En esto, agrega la autora, se está acogiendo la máxima de Vigotsky de que no existe un desarrollo único y universal, y que, por tanto, todas las personas pueden aprender si las condiciones del contexto son las favorables, propiciando que se superen los impedimentos que por alguna condición se pueden presentar en los seres humanos. Es un cambio en definitiva hacia una cultura de la diversidad. León Anaya (2010, p. 41) agrega:

En esta Cultura de la Diversidad no hay personas deficientes, sino que se parte del hecho de que todos y todas son capaces de aprender si el contexto le brinda los medios para hacerlo y si los profesionales que están a su alrededor confía en las capacidades y competencias. El hecho de ser diferente es visto como un derecho que las personas poseen por el simple hecho de existir, y esas diferencias representan una riqueza y un valor.

No se puede dejar de reconocer, que al asumir el concepto de inclusión, como concepto central, hay en ello una referencia implícita al concepto contrario de exclusión.

En este sentido resultan validas las interrogantes que se formula Pedro Rivas (2007, p. 179):

Cuando nos referimos a la inclusión como motivo de reflexión es porque se parte del principio de que existen sujetos que están fuera... ¿fuera de qué?.. y

que hay que incorporarlos... ¿incorporarlos a dónde? Si hablamos de 'incluir' es porque no todos están donde deberían estar. Esta cuestión nos conduce a otra interrogante. ¿Estar dentro o fuera es la consecuencia de una decisión personalísima de los involucrados que la toman voluntariamente? Si no es así ¿entonces existen fuerzas ocultas que silenciosamente se encargan de dar a cada quien lo esperado con criterios de justicia, medida y equidad?

A este respecto hay que indicar que la exclusión no es un fenómeno reciente, como señala la OEI (2003) ya que los:

Procesos de segmentación y segregación han aquejado siempre a todas las sociedades, en una u otra forma y en mayor o menor medida. Lo que sí sucede es que, a los procesos tradicionales de exclusión, se añaden ahora otros que vienen a reforzar peligrosamente aquella tendencia.

Entre las causas tradicionales de exclusión social, identifica la OEI (2003):

Debemos destacar en primer lugar el fenómeno de la pobreza, que constituye al mismo tiempo una de sus principales manifestaciones. El problema resulta especialmente grave cuando los recursos ni siquiera alcanzan para satisfacer las necesidades más básicas, como la alimentación o la vivienda, esto es, cuando la situación llega a ser de pobreza extrema o de indigencia. La falta de recursos suficientes para afrontar la propia vida con dignidad implica el riesgo de exclusión social, formando además un círculo intergeneracional del que resulta difícil escapar.

El documento de la OEI (2003) reconoce, que si bien:

Las diferencias de bienes y recursos económicos son tan importantes como para haber constituido el fundamento de buena parte de los procesos de exclusión registrados históricamente, lo cierto es que no llegan a explicarlos totalmente. Entre esos otros tipos de diferencias, hay que comenzar mencionando las de género, muchas veces utilizadas como criterio de segregación, de asignación de posiciones sociales o incluso de exclusión... Otro tipo de diferencias que han servido de fundamento a procesos de exclusión son de origen étnico. La pertenencia a comunidades indígenas o a grupos minoritarios ha llevado en ocasiones asociada la represión de los rasgos culturales específicos o de la lengua propia, la postergación social y, en última instancia, la exclusión... En un mundo globalizado, que asiste al traslado masivo de grandes conjuntos de población, tanto dentro como fuera de sus fronteras de origen, el desarraigo

cultural y social que provoca la emigración, unido a la diferencia étnica, corre el riesgo de convertirse en factor de exclusión para muchas personas... Un último tipo de diferencia causante de exclusión es la que se asocia a algún tipo de discapacidad. Las personas con algún tipo de problemas físicos, mentales o de otra naturaleza para desarrollar una vida considerada normal han chocado históricamente con diversos obstáculos para su integración y han visto limitadas sus posibilidades de desarrollo.

A los anteriores fenómenos tradicionales de exclusión, la OEI (2003) agrega una última de un carácter más reciente:

El que ha dado en llamarse la «brecha digital», que está sirviendo de fundamento a la aparición de nuevos procesos de exclusión laboral y, en última instancia, económica y social. La pervivencia de los fenómenos tradicionales de exclusión, junto a la aparición de nuevos procesos del mismo tipo pero de otras características, constituye un rasgo distintivo de nuestras sociedades contemporáneas.

El tema de la exclusión e inclusión social, está unido además, a uno de los temas actuales de mayor preocupación mundial, el tema de la cohesión social, el que se ha convertido en una prioridad cada vez más creciente en los organismos internacionales dado los profundos cambios culturales que están acrecentando el individualismo y las desigualdades, que en conjunto están socavando la estructura de la democracia.

Hoy a los hombres y mujeres no les toca vivir en una sociedad donde se avanza de acuerdo con patrones graduales y preestablecidos (en gran medida lineales y determinados desde fuera), sino que se ven enfrentados a diversos caminos, lo que les genera una permanente tensión. Además, no se está en una sociedad de logros permanentes: ya los estudios no son para toda la vida; el trabajo es inestable y difícilmente único y la ciudad que se habita ya no se proyecta hasta la muerte. Pero más aún, se ha vivido una transformación en los referentes vitales y en el horizonte cultural que abre a lo desconocido. Las culturas han dejado de ser cuerpos compactos y homogéneos. Prima lo que se ha denominado «culturas híbridas», donde conviven manifestaciones diversas –y a veces contrapuestas– en un mismo espacio. Por otro lado, un signo de la época es la paradoja de un avance inconmensurable en redes de comunicación, pero, a su vez, de grandes ciudades pobladas de seres anónimos.

Pareciera que estamos viviendo, indica Bajoit (1995), el tránsito de un modelo cultural a otro, desde uno basado en la razón social a otro fundado en la autorrealización autónoma. Desde aquel donde lo legítimo es lo útil a la colectividad –es decir, que contribuye a su progreso y obedece a su razón– a otro donde lo genuino es aquello que el individuo juzga bueno para su desarrollo personal, en la medida que eso no impida a nadie hacer lo mismo.

La ética de primacía de la realización personal y del triunfo individual es el resultado, afirma Ulrich Beck (2001), de una sociedad altamente diferenciada, ya que ello facilita e invita a vivir una vida propia, pero donde la lucha para vivir la propia vida se escapa cada vez más, al habitar un mundo donde las interconexiones avanzan. Una sociedad, además, en que la menor importancia de las tradiciones hace de la vida algo experimental, en que las recetas heredadas y los estereotipos no sirven. Vivimos en un contexto de demandas encontradas y de incertidumbres, donde es necesaria una gestión activa de sí para conducir la propia vida, en que el pensar primero en uno mismo ya no se cuestiona socialmente.

La realidad de cambios vertiginosos que afecta a todas las sociedades, es tensionada por las exigencias del modelo neoliberal, que amplifica las privatizaciones y disminuye la responsabilidad del Estado. Existe una verdadera erosión de las instituciones de protección social, como sostiene UNESCO (2007), lo que ha vuelto más frágil el entramado social y el concepto de comunidad se ha resquebrajado. Los ciudadanos difícilmente se ven a sí mismos formando parte de un sujeto colectivo, de un «nosotros», todo lo cual aumenta los riesgos de una sociedad fragmentada.

En el campo de la educación, la marcada segregación y segmentación, refuerza la desigualdad. Se registran avances en el nivel de los servicios (acceso y adecuación), pero de una clara menor calidad comparativa en los beneficios que reciben los sectores pobres, con relación a los grupos de mayores ingresos. En este marco, son los jóvenes –en especial– los que sufren las mayores dificultades (desde luego los jóvenes más pobres), dado que si bien se encuentran hoy más incorporados a los procesos formales de adquisición de conocimientos y formación de capital humano, paradójicamente, son los más excluidos de los espacios en que dicho capital humano puede realizarse. De esta forma, desde la perspectiva de la cohesión social, el problema radica en que hoy hay más educación, y con ello más expectativas de acceso a mejores

empleos al término de ella, pero el riesgo es que tales expectativas se frustran por la asincronía entre educación y opciones para capitalizarla, lo que ocasiona mayores tensiones entre adultos y jóvenes y, una percepción extendida sobre una meritocracia insuficiente, con una menor confianza en el futuro y en las instituciones de integración social.

La realidad que caracteriza al mundo actual, es una realidad de desconfianza en el otro. Hoy señala Zygmunt Bauman (2008, p. 9), «predomina la desconfianza en los demás y en sus intenciones, así como también una actitud que niega o considera imposible tener fe en la constancia y en la fiabilidad del compañerismo humano». Lo complejo de ello es que la cohesión social está íntimamente vinculada a la confianza. La cohesión social es el resultado del proceso de fortalecimiento de la confianza, donde la confianza actúa como ahorrador de conflictos potenciales.

En este marco de desconfianza, de incertidumbre y de individuación, en palabras de Jesús Martín-Barbero (2004, p. 33), estamos atravesando:

De una sociedad integral, en el sentido de que era una sociedad que buscaba integrar en ella al conjunto de la población, a todos, aún cuando fuera para explotarlos, pues eso significaba que les hacía trabajadores, les daba un trabajo, sin lo cual no había manera de expropiar su plusvalía... [a un] nuevo modelo de sociedad de mercado neoliberal, que es la sociedad dual –de integrados y excluidos– en la que el mercado pone las lógicas, y mueve las claves de la conexión/desconexión, inclusión/exclusión, social.

Agrega Martín-Barbero (2004, p. 33):

Es la sociedad que Margaret Thatcher fue la primera en legitimar, después de ganar la larga batalla contra los sindicatos mineros, al afirmar que dos tercios de la sociedad inglesa podrían seguir llevando una vida digna de ingleses sólo si el otro tercio quedaba fuera. Lo que si hubiera sido dicho para América Latina habría significado que nuestra sociedad debe excluir dos tercios para que el otro tercio lleve una vida digna de humanos.

En síntesis, se puede concordar con Chiroleu (2008, p. 21), que:

Desde una perspectiva de análisis más abarcativa que integre las nociones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y culminación de los estudios, una mayor inclusión en la educación superior contribuiría a

reducir la desigualdad y a aumentar la cohesión social. Sin embargo, una ampliación de las oportunidades de acceso sin tener en cuenta las diferentes necesidades de los grupos excluidos y sus niveles de rezago en capacidad cognitiva y de conocimiento, constituyen para ellos oportunidades desiguales que tienden a elevar las tasas de deserción y repitencia, limitando las posibilidades de empleo, los niveles de remuneración y la productividad en el mercado ocupacional.

### **3. DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN SOCIAL A LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN GENERAL**

El desafío de la inclusión en la educación superior, para que efectivamente sea una verdadera contribución a la cohesión social es doble: debe estar presente en el acceso y luego en la pertinencia, cuando el joven o la joven ya está dentro de la institución.

Si bien en no todos los países existen pruebas nacionales como mecanismo de selección para ingresar a las aulas de la educación superior, no es menor el número de ellos que sí establece este tipo de procedimiento. He aquí un primer desafío a la inclusión en la educación superior.

En los casos que existen pruebas selectivas estandarizadas, por lo general los problemas que se presentan en el acceso se deben a la deficiencia de calidad formativa que poseen los y las jóvenes, las que se acrecientan al ir bajando en niveles socioeconómicos. Los jóvenes de sectores más pobres en pruebas nacionales presentan habitualmente resultados más deficientes que los de sectores altos. Si se profundiza sobre este aspecto, en general lo que se puede descubrir, es la existencia de una estrecha relación entre los puntajes alcanzados y el capital cultural de origen de estudiante.

Jaumet Bachs y Marcelo Martínez (2009, p. 75):

Si el talento académico de los jóvenes, indican está repartido de manera normal, independientemente de la dependencia, ubicación geográfica y socioeconómica de su liceo o colegio, ello no se reconocerá mientras la calidad de la educación que reciben esté segmentada y/o que sus familias cuenten o no con los recursos financieros para pagar un preuniversitario.

Lo más complejo aún, sostienen los autores recién citados, Jaumet Bachs y Marcelo Martínez (2009, p. 76), que:

La creencia generalizada que la selección por mérito es un valor moderno que orienta la igualdad de oportunidades resulta ser ideológica, porque oculta el hecho que se trata de un fenómeno más complejo, estrechamente asociado a las variables socioeconómicas. De ahí que no deba extrañar el malestar de la población frente a mecanismos de acceso que sólo son inclusivos mientras se garantice la capacidad financiera de sobrellevarlos. Esta inequidad de acceso a una educación universitaria de alta calidad, complejidad y rentable, es un obstaculizador a la cohesión social, ya que si no es efectivo el cultivo del valor social de la movilidad social, se atenta al reconocimiento y adhesión a esa forma de hacer vida común social, explicándose, a la vez, la incertidumbre de la mayoría de la población que no dispone de los activos que le garanticen ser y sentirse parte del orden social.

Muchas veces por lo tanto, las limitaciones de ingreso a la educación superior de jóvenes de sectores pobres, no obedece a una ausencia de talento para el estudio universitario, sino sencillamente a un capital cultural bajo y una educación secundaria deficiente. Con ello lo único que se está haciendo es vulnerar el Artículo 26<sup>o</sup> de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que indica: «Toda persona tiene derecho a la educación...; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos».

En este campo, las instituciones de educación superior, están llamadas a generar iniciativas que permitan acceder a sus aulas a todo aquel que tenga talento, partiendo de la base de que los talentos están repartidos por igual en todos los grupos sociales y no concentrados exclusivamente, en los sectores altos que logran altos puntajes en las pruebas selectivas.

Iniciativas como Propedéuticos y Bachilleratos en instituciones de educación superior (como en el caso de la universidad salesiana de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez), constituyen una probada apuesta para demostrar que jóvenes provenientes de sectores menos favorecidos o derechamente vulnerables, pero talentosos, que ingresan sin altos puntajes en las pruebas selectivas, pero que fueron los mejores estudiantes de sus cursos en educación secundaria, pueden tener resultados satisfactorios en su desempeño académico futuro (se pueden ver iniciativas en estas materias en los trabajos de

Sverdlick, Ferrari y Jaimovich, 2005; Rezaval, 2008; Heras, 2009; Bachs y Gil, 2009).

Pero la equidad como se ha señalado, no sólo atañe al carácter abierto de la enseñanza superior en materia de acceso –que suele ser el centro habitual de la atención– sino que también concierne al éxito. Las tasas de acceso elevadas no significan gran cosa si van acompañadas de índices también altos de fracaso y abandono. Por consiguiente, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad fundamental de lograr que los estudiantes que en ellas se matriculan lleguen a graduarse. Esta tarea exige procesos de enseñanza/aprendizaje más eficaces, orientados hacia una mayor pertinencia social lo que a su vez suele exigir una renovación exhaustiva de la metodología y los planes de estudio y mecanismos adecuados de control de calidad. Los sistemas que garantizan la calidad deberían alentar la aplicación de mejores procesos de aprendizaje, adaptados a diversas categorías de alumnos.

Las instituciones de educación superior que abren sus puertas a jóvenes de menores recursos, que presentan bajo rendimiento en su trayectoria escolar, tienen la responsabilidad de demostrar públicamente que al momento de egresar estos estudiantes, cumplen a satisfacción con todas las exigencias necesarias para asegurar su calidad profesional. De aquí su deber de definir acciones para atender sus carencias de entrada (su línea de base); de programas de seguimiento de su desarrollo (no solo académico) y de mediciones contra estándares, tanto de medio término como de condiciones de egreso.

Abrir las puertas de las instituciones de educación superior para que lleguen nuevos habitantes es un importante paso, pero la exigencia mayor es que ellos sientan la casa como suya (y no sean simples allegados sin derechos y que poco durarán dentro de ella), para esto se requiere que la formación que reciban tanto en contenido como en metodología, sea pertinente a su propia realidad y que en dicho accionar se asegure además calidad. Es fácil frente a este nuevo sujeto, que recién viene llegando y que presenta deficiencias, la tentación de bajar los niveles de exigencia y excelencia, formándolos en una baja calidad.

Muchos de los jóvenes que hoy están en la universidad son primeras generaciones, no poseen referentes familiares e, incluso, amigos de vecindario que les guíen en el mundo de la enseñanza superior, por lo cual su tiempo de

«extrañeza», de aprendizaje de las «reglas de juego» universitario, puede –en muchos– prolongarse y complejizarse.

Además, muchos también llegarán a las aulas del tercer ciclo de formación con evidentes deficiencias en dos de los aspectos principales en que se funda el buen desempeño en la educación superior: la comprensión lectora y el razonamiento matemático (la capacidad de abstraer y de lógica, se podría precisar). Situación que, claramente, será mucho más notoria en las instituciones que poseen un índice de selectividad menor y/u optan por trabajar con jóvenes de estratos socioeconómicos más deficitarios.

Complica, todavía más la situación, que una buena parte de estos jóvenes consideran que la formación recibida en educación secundaria es de buen nivel y sus expectativas de logro académico –acorde con ello– son muy altas, convicción muchas veces reforzada por altas calificaciones durante esta etapa de su enseñanza, una baja repitencia y una cada vez menor deserción. Están muy centrados en sí mismos, lo que puede ser una importante motivación para el éxito pero, también, una fuente poderosa para atribuir a otros la responsabilidad frente a eventuales fracasos académicos.

Los universitarios de hoy y en especial los que recién vienen llegando, saben además, como se ha indicado, que les ha tocado vivir en una sociedad que posee altos grados de incertidumbre. No realizan procesos con etapas claramente definidas, ni hay recompensas seguras asociadas al logro de cada hito. Actualmente, el egreso de la universidad no significa necesariamente movilidad social, como tampoco asegura un trabajo estable y adecuadamente remunerado.

El profesor universitario, a su vez, se encuentra frente a un estudiante que bien se puede llamar –utilizando la expresión de Carballada<sup>1</sup>– un «sujeto inesperado», un sujeto que emerge y que no es el esperado por la vieja tradición universitaria. Es fácil que el académico, más aún el no preparado especialmente para la docencia, espere encontrarse en su sala a estudiantes de características similares a las que el poseía mientras fue estudiante universitario.

---

<sup>1</sup> Ver al respecto los trabajos de Alfredo Juan Manuel Carballada. En medio electrónico, por ejemplo, Carballada (2008).

Viendo la rapidez del cambio en el mundo universitario, ni siquiera se puede utilizar la clásica frase «de profesores del siglo xx que intentan educar a jóvenes del siglo xxi en escuelas del siglo xix»; en este caso son académicos que estudiaron en la década de los '60, '70 u '80, que forman estudiantes en el 2012 que van a salir a trabajar (o quizás más correctamente, a buscar trabajo; y seguramente, además, con una formación de postgrado de alto nivel) ya bien ingresados en el siglo xxi. Las nuevas generaciones de jóvenes son jóvenes distintos, que no responden de la misma manera que las anteriores en su proceso formativo.

Muchos profesores creen que se han perdido valores básicos de la educación, sobre todo la disciplina y el esfuerzo, pero hay otros como Andreas Schleicher, director del Informe Pisa de la OCDE, que creen que «la falta de motivación por parte de los estudiantes es la consecuencia y no la causa del problema» (Aunión, 2009). Los jóvenes no son más que el producto de una sociedad y de unos adultos –que a lo largo de toda la historia de la humanidad– han tenido dificultades para conectar con ellos.

Frente a esta compleja realidad, más de una universidad ha optado por instalar un nuevo modelo de formación, con importantes cambios en su estructura curricular, pero pocas todavía han rediseñado verdaderamente su docencia al nuevo tipo de estudiante que llega a sus aulas, lo que implicaría nuevas formas de planificar, de llevar a cabo y de evaluar el trabajo académico. Haciendo del quehacer docente más pertinente y sin bajar en calidad.

Para atender adecuadamente a los jóvenes que recién vienen llegando al mundo universitario, se hace absolutamente necesario cambiar las prácticas que imperan históricamente dentro las aulas, y ello no es cosa de ajustes curriculares o de ingresar tecnología de punta a las salas. El desafío de una formación universitaria con pertinencia y calidad para quienes recién vienen llegando a ella, se ubica en el campo de los requerimientos cualitativos, el cambiar las prácticas, la manera de hacer las cosas.

Lo complejo de lo anterior, es que las prácticas, es decir «los modos de actuar y de relacionarse que las personas despliegan en espacios concretos de acción –como indica el Informe del PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2009, p. 15)– articulan las orientaciones y normas generales de la sociedad, las instituciones y las organizaciones, con las motivaciones y aspiraciones particulares de los individuos», siendo su materia prima

las negociaciones, los conflictos y los intercambios por medio de los cuales las personas alcanzan sus fines. De aquí entonces, que se da una relativa estabilidad de los dispositivos culturales, reglas formales y disposiciones subjetivas como las rutinas de los modos de hacer lo que determina una notable inercia de las prácticas, y hacen que la senda de una institución se vea fuertemente influida por su trayectoria histórica.

No obstante esta inercia, sí es posible cambiar las prácticas, pero, para ello, indica el Informe del PNUD (2009, p. 23):

Se debe descartar la posibilidad de obtener resultados lineales a partir de cambios voluntaristas y puramente institucionales que no consideran los elementos internos a la práctica que se quiere modificar... orientar el cambio de una práctica significa utilizar las potencialidades de transformación de la propia práctica... significa, necesariamente, tomar en consideración los actores, intereses, normas, motivaciones y juegos específicos que caracterizan el ámbito de prácticas que se quieren transformar.

#### **4. UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA PARA LOS JÓVENES DE SECTORES POBRES: UN DESAFÍO AL SER SALESIANO**

Si lo dicho hasta el momento es válido para toda universidad, mucho más es para aquellas que por misión y visión se orientan al trabajo con jóvenes de sectores pobres.

Las Instituciones Universitarias Salesianas, como indica el Documento *Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior (IUS)*, 2003, son instituciones de estudios superiores de inspiración cristiana, con carácter católico e índole salesiana. Esta última característica, que las vincula a los valores del espíritu y de la pedagogía salesiana, nacidos del Sistema Preventivo vivido por don Bosco, les exige «una opción prioritaria por los jóvenes, sobre todo los de las clases populares» (n° 17, letra a).

La Congregación Salesiana, agrega el Documento del 2003 recién identificado, consciente y respetuosa de la naturaleza específica de la Universidad y de sus exigencias, se hace presente en ella también para acompañar a los jóvenes en el momento más decisivo de su proceso de maduración ofreciéndoles su patrimonio educativo y carismático.

Las IUS hacen una opción preferente a favor de los jóvenes de las clases populares, superando todo planteamiento elitista no sólo respecto a los destinatarios sino también a la orientación de la investigación y al desarrollo de los distintos servicios universitarios. Esto comporta algunas opciones: a) favorecer el acceso a la universidad de jóvenes procedentes de ambientes populares y del mundo del trabajo; b) orientar también la investigación, la docencia, el estudio y los servicios culturales para que se dé un mejor conocimiento de la condición juvenil, especialmente de los sectores menos favorecidos, y para que se produzca una transformación positiva de la misma; c) formar personas que vivan comprometidas con la justicia para hacer una sociedad más solidaria y humana; d) promover en la sociedad propuestas formativas que incidan en los procesos educativos y en las estrategias y políticas juveniles (n° 19).

En este marco los estudiantes y su cultura son centro del quehacer universitario. Las acciones y preocupaciones de los estudiantes, no sólo deben ser acogidas e integradas a la comunidad educativa, sino que estimuladas y fortalecidas. La Universidad en su vinculación con el mundo estudiantil, debe poner en práctica el método preventivo:

- a) valorando la **razón** como mecanismo de entendimiento entre las personas, expresada en solicitudes y normas justas.
- b) actuando convencida de que la **religión** es parte constitutiva del ser humano, lo que debería expresarse en la certeza de que el sentido de Dios está inscrito en cada persona, que opera aunque a nuestra vista no sea visible.
- c) con confianza en que la **bondad**, expresada como un amor educativo (como diálogo amoroso) hace crecer y crea correspondencia.

Lo anterior debe tener expresión concreta en la voluntad de compartir la vida de los jóvenes, de acoger en forma incondicional a la juventud en un incansable diálogo y en el convencimiento de que el bien está presente en todo joven.

Dado que para la espiritualidad salesiana educar y evangelizar son dos procesos que van íntimamente unidos, se educa evangelizando y se evangeliza educando, los espacios y acciones que se generan desde y hacia los estudiantes, deben ser entendidos como espacios educativos y evangelizadores, que fundamentalmente permitan el desarrollo de dos aspectos de la persona: su

realidad de ser humano y su vocación de hijo de Dios (ciudadano y cristiano); lo que exige a nivel de acompañamiento y animación:

- a) ser estimulados para que en su interior, los jóvenes desarrollen todos sus recursos humanos y hagan aflorar sus aspiraciones más profundas hasta anhelar la trascendencia;
- b) ser orientados al Encuentro con Cristo Jesús, el hombre perfecto, que es ejemplo a seguir en todo momento;
- c) ser acompañados pedagógicamente para que maduren en responsabilidad, pertenencia social y eclesial;
- d) ser espacio para el descubrimiento de la propia vocación, como compromiso de transformación del mundo según el proyecto de Dios.

En síntesis no es otra cosa que formar honestos ciudadanos y buenos cristianos.

El objetivo que don Bosco siempre tuvo en mente es el ideal de la integridad: formar constructores de la ciudad y hombres creyentes, entendiendo que de esta manera se tiene en cuenta todas las dimensiones de la personalidad, pero como dice Pascual Chávez (SDB) (2006, p. 31), «hay que tomar buena nota de que la conocida fórmula de ‘honrados ciudadanos y buenos cristianos’ hoy en día hay que volverla a fundar en el plano antropológico y teológico, hay que reinterpretarla histórica y políticamente».

Asumir esta tarea de «formar honestos ciudadanos y buenos cristianos» en la sociedad de hoy y en el medio universitario, demanda –a lo menos– atender a tres grandes desafíos:

- a) **Formar personas para la libertad.** La cultura actual, la cultura moderna, descansa fundamentalmente en el principio de la libertad y de la autonomía de la conciencia personal. Por lo tanto, resulta de vital importancia formar para la responsabilidad individual, para la gestión de sí mismo en entornos inciertos e inestables, en los valores del auto-control y la auto-disciplina. En la capacidad de generar un proyecto de vida que oriente, anime e incentive a ir más allá. Se necesita reconocer el valor de la libertad, la importancia de la capacidad de decisión individual, pero también que la libertad no puede ser sólo para uno, sino que siempre debe ser anhelada para todos. La libertad es al mismo tiempo

conquista y don, es conquista frente a los obstáculos que la impiden y don por el amor de Dios.

- b) **Formar para la ciudadanía activa, reflexiva y crítica.** Más educación produce mejores ciudadanos. Educación y democracia forman un círculo virtuoso, porque cuando hay más participación de la ciudadanía, también mejora la calidad de un país. Constituye una tarea central de la Educación formar personas dotadas de un sentido de lo público que conozcan las instituciones y las respeten, que estén en disposición de servir a su país, que tengan un sentido de identidad nacional y orgullo con su historia, capaz de auto-gobernarse, que se afanen por vivir en paz y aprendan a resolver sus problemas y conflictos sin recurrir a la fuerza. Formar en la ciudadanía activa es formar también para el desempeño de funciones y ocupaciones cambiantes en la economía y la sociedad, lo que exige una capacidad pro-activa, sin esperar de otros las metas y tareas que mejor contribuyen a la sociedad. Cabe al educador en este campo, permanecer atento a las actividades de los estudiantes, para hacerlos tomar conciencia de qué los mueve al ver la realidad y analizarla para actuar sobre ella. La formación de la conciencia crítica exige un carácter reflexivo. No se forma conciencia crítica sin que se haga el ejercicio de la autocrítica.
- c) **Formar para la solidaridad y la interculturalidad.** En esta sociedad globalizada, altamente elitista e individualista, donde la situación de los pobres se agrava cada vez más, el único camino de salida es la solidaridad. La respuesta es formar frente a una sociedad extremadamente egocéntrica, en una verdadera conversión personal y social. La pobreza involuntaria de muchos (la del hambre, la injusticia), solo se supera por la pobreza voluntaria de quienes se comprometen en solidaridad con ellos. Hoy se suma a lo anterior, además, que es más necesario que nunca, reconocer y respetar a las demás culturas, tradiciones y costumbres. La tarea de la educación universitaria es cultivar la propia identidad –de la familia, comunidad y nación– pero, al mismo tiempo, cultivar la comprensión de los otros, de sus tradiciones y cultura. Respeto a los otros, pero sin pérdida de lo propio.

## BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, P. G., Reisberg, L., y Rumbley, L. E. (2009). *Resumen ejecutivo del Informe sobre las tendencias actuales para la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior organizada por la UNESCO en 2009: tras la pista de una revolución académica*. París: UNESCO.
- Aunión, J.A. (18 de julio de 2009). La era del profesor desorientado. *Diario El País*. Recuperado de [http://elpais.com/diario/2009/07/18/sociedad/1247868005\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2009/07/18/sociedad/1247868005_850215.html) [Consulta: 15/01/2013].
- Bachs, J., y Gil, J. (2009). *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva*. Santiago de Chile: Editado por Francisco USACH-UNESCO.
- Bachs, J., y Martínez, M. (2009). *Cohesión, movilidad y modernización social. Crítica y aportes de un sistema complementario de acceso a la universidad*. Santiago de Chile: Editado por Francisco USACH-UNESCO.
- Bajoit G., y Franssen A. (1995). *Les Jeunes dans la Compétition Culturelle*. Francia: Presses Universitaires de France - PUF.
- Bauman, Z. (2008). *Confianza y temor en la ciudad*. Barcelona: Arcadia.
- Beck, U. (2001). Vivir nuestra propia vida en un mundo desbocado: individuación, globalización y política. En A. Giddens y W. Hutton (eds.), *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquet.
- Bohórquez Ortega, N. (2008). La atención a la diversidad en el contexto educativo. *Revista Educación y Futuro Digital*. Recuperado de <http://eyf.cesdonbosco.com/pub/verDocumento.aspx?identificador=300> [Consulta: 10/12/2012].
- Carballeda, A. (2008). La Intervención en lo Social y las Problemáticas Sociales Complejas: los escenarios actuales del Trabajo Social. *Margen*, 48. Recuperado de <http://www.margen.org/suscri/margen48/carbal.html> [Consulta: 15/12/2012].
- Cedeño Á. (s.f.) *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Recuperado de [http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion\\_hacia\\_la\\_inclusion\\_con\\_calidad.pdf](http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf) [Consulta: 15/12/2012].
- Chávez, P. (2006). Educación y ciudadanía: formar salesianamente al ciudadano. *Revista Foro Educativo*, 10, 15-39. Chile: Departamento de Educación, UCSH.
- De León Anaya, N. (2010). *De la educación especial al paradigma de la cultura de la diversidad y la educación inclusiva. El caso del instituto Herbert* [tesis de Maestría en la Escuela de la Diversidad: Educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones]. España: Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de <http://dspace.unia.es/handle/10334/207> [Consulta: 15/12/2012].
- Giné i Giné, C. (2001). *Inclusión y Sistema Educativo. Ponencia en el III Congreso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf> [Consulta: 15/12/2012].

- Heras Muñoz, H. (2009). *Exclusión social en la educación superior chilena: programas y políticas para la inclusión* [talen en Culturen van Latijns-Amerika Universiteit Leiden]. Recuperado de <http://www.propedeutico.cl/documento.aspx?id=118> [Consulta: 15/01/2013].
- IUS. (12 de febrero de 2003). *Identidad de las Instituciones Salesianas de Educación Superior* (IUS) [Protocollo. n. 03/0183]. Roma: Dirección general opere Don Bosco.
- Martín-Barbero, J. (2004) Crisis identitaria y transformaciones de la subjetividad. En M.C. Laverde, et al. (eds.), *Debates sobre el sujeto: perspectivas contemporáneas* (pp. 33-45) Bogotá (Colombia): Ed. Universidad Central DIUC - Siglo del Hombre Editores.
- OEI. (2003). *La Educación como Factor de Inclusión Social* [documento de Trabajo]. XIII Conferencia Iberoamericana de Educación, Tarija, Bolivia, 4 y 5 de septiembre de 2003. Recuperado de [http://www.oei.es/xiiicie\\_doc01.htm](http://www.oei.es/xiiicie_doc01.htm) [Consulta: 15/12/2012].
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2009). *Desarrollo humano en Chile. La manera de hacer las cosas*. Santiago (Chile): Edición PNUD.
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú* [tesis de maestría en Diseño y Gestión de Políticas y Programas Sociales. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina].
- Rivas, P. (2007). *La equidad y la inclusión en la educación superior: una tarea*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 175-188.
- Sañudo Guerra, L. (2010). *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura institucional educativa* [tesis de Maestría en la Escuela de la Diversidad: Educación inclusiva, construyendo una escuela sin exclusiones]. Universidad Internacional de Andalucía. Recuperado de <http://dspace.unia.es/handle/10334/192> [Consulta: 15/12/2012].
- Sverdlick, I., Ferrari, P., y Jaimovich, A. (2005). *Desigualdad e inclusión en la educación superior. un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED).
- UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm) [Consulta: 15/12/2012].
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Santiago (Chile): OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. París. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf> [Consulta: 15/12/2012].