



Luis Vivero Arriagada

Universidad Católica de
Temuco, Chile
luisvive@gmail.com

Walter Molina Chávez

Universidad de Magallanes,
Chile
walter.molina@umag.cl

Marcela Huenulao
Arellano

Universidad Católica de
Temuco, Chile
marcelahuenulao@gmail.
com

Historia Editorial

Recibido: 03/10/2019
Aceptado: 10/02/2020

Citación recomendada

Vivero, L., Molina, W.,
Huenulao, M. (2020).
Acceso inclusivo a la
educación superior en
Chile: Un análisis desde el
capital social de estudiantes
vulnerables. *InterCambios.
Dilemas y transiciones de la
Educación Superior* 7(1).

Acceso inclusivo a la educación superior en Chile: Un análisis desde el capital social de estudiantes vulnerables

Inclusive access to higher education in Chile: An analysis from the perspective of the social capital of vulnerable students

Acceso inclusivo a la educación superior en Chile: Un análisis desde el capital social de estudiantes vulnerables

Resumen

El objetivo de este trabajo es identificar los diversos tipos de capitales que poseen los/las estudiantes de la Universidad Católica de Temuco de la cohorte 2019 que han ingresado a esta casa de estudios vía acceso inclusivo. Se han tomado como principales referentes teóricos los aportes de Pierre Bourdieu con relación a capital social y capital cultural desarrollados, y, por otro lado, la perspectiva de Paulo Freire en cuanto a la educación popular liberadora. En términos metodológicos, corresponde a un estudio cualitativo con análisis interpretativo del discurso. Los resultados dan cuenta de que los estudiantes poseen tipos de capital social y capital cultural que dificultan su proceso de inserción en la educación superior, su interacción social y especialmente su inserción en el ámbito socioeducativo.

Palabras claves:

Acceso a la educación, interacción social, rendimiento académico, exclusión social.

Abstract

The object of this work is to identify the different types of capital possessed by students of the 2019 cohort of Universidad Católica de Temuco who entered the university via the inclusive access program. The principal theoretical references are the works of Pierre Bourdieu on developed social and cultural capital; and Paulo Freire's perspective of liberating popular education. The methodology used is a qualitative study with interpretative analysis of discourse. The results show that the students possess types of social and cultural capital which hinder their insertion in higher education and their social interaction, especially in a social-educational environment.

Keywords:

Access to education, social interaction, academic performance, social exclusion.

Resumo

O objetivo deste trabalho é identificar os diferentes tipos de capital social que os estudantes da Universidade Católica de Temuco da coorte de 2019 têm, que entraram nesta casa de estudos por acesso inclusivo. As contribuições de Pierre Bourdieu em relação ao capital social e cultural desenvolvido foram tomadas como principais referências teóricas e, por outro lado, a perspectiva de Paulo Freire em relação à educação popular libertadora. Em termos metodológicos, corresponde a um estudo qualitativo com análise interpretativa do discurso. Os resultados mostram que os alunos possuem tipos de capital social e cultural que dificultam seu processo de inserção no ensino superior, sua interação social e principalmente sua inserção no campo socioeducativo. Palavras-chave: acesso à educação, interação social, desempenho acadêmico, exclusão social.

Palavras-chave:

Acesso à educação, interação social, desempenho acadêmico, exclusão social.

Introducción

El presente trabajo se propone identificar los tipos de capitales que poseen los/las estudiantes de la Universidad Católica de Temuco, tomando como referencia la cohorte 2019, modalidad de acceso inclusivo, que hace parte de una política educativa pública orientada a mejorar las condiciones y oportunidades para ingresar a la educación superior chilena a contar del año 2014. Se toman como referencia algunos elementos de contexto en el que emerge el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) y, simultáneamente, se analizan los componentes internos del programa y los elementos de política pública en educación superior. En una perspectiva histórica, el sistema de educación en Chile, y especialmente la educación universitaria, es producto de los profundos cambios implementados a partir de 1980, en el contexto de las reformas estructurales impulsadas durante la dictadura cívico-militar (Atria, 2014; Bellei, 2015; Garretón, 2013). La educación superior en particular tuvo un cambio importante, por cuanto

con la legislación de los años 1980 y 1981, cuando pasó de estar conformado por ocho universidades financiadas por el Estado (dos públicas de carácter nacional y seis privadas) a un sistema altamente

segregado con cuatro subsistemas universitarios, Institutos Profesionales (IP), Centros de Formación Técnica (CFT) y establecimientos de educación superior de las fuerzas armadas y de orden. (Espinoza y González, 2012, p. 3)

Entendemos la educación como campo social en el cual se generan los espacios para la articulación de los diversos saberes. Un encuentro entre las distintas clases sociales. Por lo cual deberían generarse condiciones para que tanto los sectores económica y socialmente privilegiados como aquellos en situación de vulnerabilidad puedan encontrarse y aprehenderse mutuamente.

Marco normativo y modalidades de acceso a la educación superior en Chile

La estructura de la educación superior chilena se ha ido reformando progresivamente en las últimas décadas. Estas transformaciones no han alterado las bases fundamentales originadas en las reformas de la década del ochenta, en las que se configura un sistema en el cual interactúan actores públicos y privados. Un sistema de financiamiento basado sustancialmente en el cobro de aranceles por matrícula que deben pagar las fami-

lias y aportes estatales por la vía de subsidios monetarios a los estudiantes que reúnen ciertas características específicas, cuyos recursos son traspasados directamente por el Estado a las instituciones de educación superior que entregan el servicio educativo. Recientemente, este sistema normativo ha tenido algunos cambios, pero no en sus fundamentos en cuanto a financiamiento y modalidades de funcionamiento de las instituciones educativas y respecto de la provisión del servicio. En ese sentido, el nuevo cuerpo legal establece que:

La educación superior es un derecho, cuya provisión debe estar al alcance de todas las personas, de acuerdo a sus capacidades y méritos, sin discriminaciones arbitrarias, para que puedan desarrollar sus talentos; asimismo, debe servir al interés general de la sociedad y se ejerce conforme a la Constitución, la ley y los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes. (Ley 21.091, art. 1)

Evidentemente hay una redefinición formal de la educación superior como un derecho que debería tender al acceso universal para todas las personas, según sus capacidades y méritos, sin barreras arbitrarias, como serían las barreras o desigualdades económicas que impiden a ciertas personas acceder a la educación supe-

rior por falta de recursos monetarios. Sin embargo, como han demostrado ya largamente los estudios sociológicos, hay una desigual distribución de los bienes educativos en la población, lo cual se encontraría determinado a su vez por una desigual distribución del capital social o cultural de base en determinados grupos sociales (Atria, 2014; Bellei, 2015). Las capacidades que pueden adquirir las personas están diferenciadas según el capital económico, social y cultural que han logrado acumular a lo largo de sus trayectorias sociales. Por ello, no está en las mismas condiciones de acceso a la educación superior, por ejemplo, una persona que ha vivido en situaciones de exclusión o de pobreza. No solo hay diferencias importantes en los capitales acumulados (o no acumulados) previamente, los cuales determinan las posibilidades de acceder a la educación superior, sino en los recursos o capital simbólico para desenvolverse en el campo de la educación superior (Bourdieu, 2002, 2005; Bourdieu y Passeron, 2006). La Ley 21.091 señala que deben generarse condiciones para el acceso a la educación superior:

El Sistema de Acceso deberá contemplar programas especiales de acceso, de carácter general, los que, de acuerdo con el principio de inclusión, deberán tener por objeto fomentar la equidad en el ingreso de estudiantes. Sin perjuicio de lo anterior, las instituciones podrán definir sus propios programas, los que deberán ser aprobados por el comité de acceso respectivo. (Ley 21.091, artículo 13, párrafo segundo)

Las instituciones de educación superior operan en términos de oferta y demanda de servicios educativos que tienen un valor de mercado. Esto genera inequidad y desigualdad de acceso al sistema de educación superior. En respuesta a ello, el Ministerio de Educación de Chile emite la resolución 680 EXENTA/2015, la cual, en su artículo único, crea el Programa

de Acceso a la Educación Superior (PACE), que se enmarca dentro de la tercera medida para los primeros cien días de gobierno de la presidenta Michelle Bachelet. El objetivo de este programa es descrito del siguiente modo en esta resolución administrativa:

Restituir el derecho a la educación superior, propendiendo a asegurar el Acceso Efectivo a la Educación Superior, que incluye la Preparación, Acceso, Nivelación y Permanencia, para asegurar la titulación de estudiantes de sectores vulnerados con alto rendimiento, lo que permitirá aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, así como generar nuevas perspectivas en la educación media. (Resolución 680 EXENTA/2015)

A partir de la iniciativa PACE, se establece la creación de cupos garantizados adicionales al sistema regular que aseguren el acceso a la educación superior, así como la implementación de actividades de preparación, apoyo y acompañamiento a estudiantes de tercero y cuarto año de enseñanza media en los establecimientos educacionales de más vulnerabilidad del país. Se busca posibilitar el acceso a la educación superior de estudiantes destacados provenientes de contextos vulnerados mediante la realización de acciones de preparación y apoyos permanentes, y además, facilitar el progreso de los estudiantes que accedan a la universidad por medio del PACE mediante actividades de acompañamiento tendientes a la retención de aquellos durante el primer año. El programa busca promover la equidad en el acceso a la educación por medio de mecanismos que “contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos, facilitando el progreso y titulación de los estudiantes que ingresen a la educación terciaria, a través de acciones permanentes de acompañamiento y apoyo” (MINEDUC, PACE, 2019).

En la actualidad, el PACE se implementa en 29 instituciones de educación superior y cuenta con el apoyo administrativo de coordinadores regionales en cada una de las 15 secretarías regionales ministeriales de Educación (MINEDUC, 2019). En el marco de esta política pública, la Universidad Católica de Temuco forma parte de las instituciones que han implementado el PACE a través de la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional, estructura orgánica que contribuye al desarrollo académico integral de los/las estudiantes que han ingresado en el marco de este programa. Para la implementación del PACE, se requieren una serie de cambios institucionales y mecanismos específicos de los que las instituciones que albergan el programa deben disponer para el logro de las finalidades propuestas en la ley. En el caso de la universidad en estudio, se describen algunos de los cambios realizados: “implementar mecanismos de apoyo de alta calidad en el ámbito académico y socioemocional, que buscan fortalecer en éstos las competencias genéricas y específicas necesarias para su correcta adaptación y desenvolvimiento en el contexto universitario” (Universidad Católica de Temuco, 2019).

Tanto en el marco normativo general como en la definición de los términos de referencia de la iniciativa de política pública educativa denominada PACE se explicita que el Estado pretende garantizar el acceso a la educación superior de estudiantes académicamente destacados provenientes de contextos familiares y escolares vulnerados, y promover la equidad en el acceso a la educación por medio de mecanismos que contrapesen el sesgo socioeconómico. Sin embargo, el hecho de que sean destacados en un colegio de un contexto vulnerable no garantiza que tengan el capital social y cultural que les permita un buen desempeño educativo y mantenerse en el sistema educativo. Hay procesos de acumulación de capital muy desiguales, y luego llegan a un campo en el que se espera que todos/

as tengan las mismas competencias. En consideración de esto, planteamos algunos supuestos de análisis: primero, que el acceso a la educación en Chile reproduce las condiciones estructurales de desigualdad y exclusión social; segundo, que el PACE, si bien genera la posibilidad de acceso a la educación superior, no elimina las brechas de desigualdad, y tercero, los/las estudiantes que ingresan a la educación superior por medio del PACE presentan un limitado capital social y cultural, lo que dificulta su inserción y desempeño académico, lo cual, a pesar de valorar el esfuerzo, difícilmente puede ser superado por los programas de acompañamiento.

Encuadre teórico-metodológico de la investigación

En concordancia con la problematización de esta investigación, se han tomado dos perspectivas teóricas provenientes de la sociología y de la pedagogía crítica: las nociones de capital social y cultural y la pedagogía liberadora como elementos claves de análisis.

Noción de capital cultural en Pierre Bourdieu

Para Pierre Bourdieu, las clases, en las sociedades capitalistas avanzadas, se distinguen principalmente por el consumo cultural y es por ello que la educación juega un papel fundamental (Bourdieu, 2002 y 2005; Bourdieu y Passeron, 2006). Ergo, no solo el capital económico determina el lugar que ocupa una persona en el campo de relaciones sociales de producción, sino también el capital cultural que posee, razón por la cual la educación se transforma en un elemento fundamental de distinción social.

Esas relaciones de poder a las que se refiere Bourdieu se expresan en el campo de la educación; concretamente, el capital cultural con el que llegan unos/as u otros/as a este cam-

po de poder determinará su proceso de inserción, desarrollo académico, proyecciones profesionales y, en definitiva, sus posibilidades de disputa del poder (Bourdieu, 2002 y 2005; Bourdieu y Passeron, 2006). Bourdieu (2002, 2005) y Bourdieu y Passeron (2006) plantean que más que la propiedad de los medios de producción es el capital cultural el que tiene importancia en las luchas de poder en los distintos campos sociales.

La idea de separación y diferenciación a la que se refieren los autores “está en la base de la noción misma de espacio, conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad o alejamiento y también por relaciones de orden, como debajo o encima y entre” (Bourdieu y Passeron, 2006, p. 30). En este sentido, lo que señalan los autores es que la estructura de clase o la propiedad de medios de producción no son lo único que define las relaciones de poder, sino que también lo hace el capital cultural, y que ello configura las relaciones que se dan en un determinado campo social. Esto se traduce en un espacio de posición, de las disposiciones o de los habitus, los cuales corresponden a un elemento “generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario, de elecciones de personas, de bienes, de prácticas” (Bourdieu y Passeron, 2006, p. 33).

Bourdieu (2002, 2005) y Bourdieu y Passeron (2006) distinguen diferentes tipos de capital, pero consideran que hay tres que son fundamentales en las luchas que se desarrollan en el campo de poder, en el cual circulan los capitales y las relaciones sociales. Los tipos de capitales a los que se refiere Bourdieu son: capital económico, capital social y capital cultural. La categoría de capital simbólico que menciona Bourdieu (2002, 2005) corresponde a todo aquello que le otorga legitimidad, prestigio y autoridad a aquel agente que lo posee. Es decir, son

ciertas propiedades que parecen inherentes a la persona del agente, como la autoridad, el prestigio, la reputación, el crédito, la fama, la notoriedad, la honorabilidad, el buen gusto, etcétera. Bourdieu (2002, 2005) y Bourdieu y Passeron (2006) plantean que existen distintos tipos de capital, pero entre los más importantes están el capital económico, el capital social y el capital cultural. Al capital económico corresponden los medios de producción material, como propiedad de la tierra, inmuebles, vehículos, trabajo, así como los ingresos que cada individuo posee.

Con estos elementos teórico-conceptuales, nos interesa poner en discusión y análisis el tipo de capital que poseen las/los estudiantes de sectores vulnerables que ingresan a la universidad por la vía del acceso inclusivo (PACE) y de qué forma se reproducen las formas de exclusión social. En tal sentido, consideramos que el solo hecho de ingresar a la universidad no garantiza el fin de la exclusión y la desigualdad, sino que, por el contrario, en tanto campo social, se manifiestan formas de disputas del poder que garantizan que las clases dominantes ocupen los espacios más importantes.

La noción de educación liberadora de Paulo Freire

Sin duda la obra de Paulo Freire es de tal magnitud que resulta imposible abarcarla en estas breves líneas, y por lo demás no es parte de los objetivos de este trabajo. Pero cabe destacar que los aportes de este autor brasileño nos parecen fundamentales para problematizar el tema de la educación. El hecho de que jóvenes de sectores oprimidos ingresen al sistema de educación superior no es menor, pues puede ser la gran oportunidad para que tanto ellos y ellas como quienes comparten su espacio social más próximo, sus familias, den el paso hacia ese proceso de liberación. El proceso educativo debe ser el espacio que permita la superación

crítica del sentido común y no solo la adquisición mecánica e instrumental de conocimientos. La superación del sentido común implica la comprensión crítica de la historia, “implica entenderla y vivirla, sobre todo vivirla, como tiempo de posibilidad, lo que significa el rechazo de cualquier explicación determinista, fatalista de la historia” (Freire, 1996, p. 33).

Para Paulo Freire (2001), “la conciencia del mundo y la consciencia de mí no me hacen un ser en el mundo, sino con el mundo y con los otros; un ser capaz de intervenir en el mundo y no solo de adaptarse a él” (p. 50). La educación liberadora, por lo tanto, es histórica y crítica, en la cual “los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo en la praxis, con su transformación” (Freire, 2002, p. 55). El proceso educativo debe, ante todo, “comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educados” (Freire, 2006, p. 73). Señala el autor que “la concepción y práctica ‘bancarias’ terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres” (Freire, 2006, p. 97).

Los planteamientos de Paulo Freire critican el tipo de educación en la que los educandos son sometidos a una adaptación ingenua al mundo y se les impone la concepción de mundo de las clases dominantes. Estos conocimientos que se les imponen, a juicio de Freire, vienen parcializados de acuerdo con los intereses de las elites, y los/las estudiantes no serían más que los “depósitos” de esos conocimientos.

Tipo de estudio y selección de sujetos de investigación

En términos generales, esta investigación corresponde a un estudio de caso (Pérez Serrano, 2001; Rodríguez, Gil

y García, 1996), para el cual se tomó como referencia a estudiantes que ingresaron en el año 2019 vía modalidad de ingreso o acceso inclusivo y que actualmente reciben apoyo de la Dirección de Acompañamiento Académico y Socioemocional, dependiente de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Católica de Temuco. La selección de los sujetos corresponde a un muestreo de tipo intencional no probabilístico, con el cual se definen “unos criterios establecidos por el investigador y este proceso se continúa prácticamente durante todo el proceso” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 73). Como criterios de inclusión (Pérez Serrano, 2001), se consideró a estudiantes de primer año que participan regularmente del precitado mecanismo institucional de acompañamiento académico y socioemocional en la Universidad Católica de Temuco y que voluntariamente aceptaron ser parte del estudio. Se realizaron cinco entrevistas a estudiantes de este programa, todas mujeres. Los hombres con quienes se tomó contacto, por diversas razones, fundamentalmente de tiempo y carga académica, no pudieron participar de esta investigación. Las entrevistadas cursan las carreras de Trabajo Social, Derecho y Educación Diferencial.

Como técnica de producción de información, se consideró la entrevista directa en profundidad (Gainza, 2006; Pérez Serrano, 2001). A partir de la propuesta metodológica de análisis del discurso elaborada por Van Dijk (1989), se realizan la reducción del corpus textual y su análisis. Al respecto, Kornblit y Verardi (2004) sostienen que los aportes de Van Dijk se enfocan “especialmente las relaciones de poder, de dominación y de desigualdad que se dan entre los sectores sociales y se expresan en los textos y en el habla, así como en el modo en que ellas son reproducidas por los grupos sociales y los modos como estos últimos les ponen resistencia a través de los textos” (p. 117). De este modo, el procedimiento específico que se siguió para analizar los datos consistió, en primer lugar, en conformar un

corpus de análisis que representara cada una de las posiciones de habla de los estudiantes a lo largo de las entrevistas; en segundo lugar, en segmentar el material en macrocategorías, y en tercer lugar, en realizar el análisis interpretativo, el cual permite distinguir los significados que las estudiantes le dan a la vida universitaria y cómo ello está vinculado a los distintos capitales que poseen.

Resultados de investigación

En este apartado, se exponen aquellos aspectos significativos declarados por las estudiantes entrevistadas. Para este artículo, se han organizado en los siguientes tres ejes: a) capital social incorporado en estudiantes con acceso inclusivo a la universidad; b) algunas carencias explícitas y simbólicas que definen el capital cultural, y c) principales dificultades en el acceso a la educación superior descritas por las estudiantes.

Capital social incorporado en estudiantes con acceso inclusivo a la universidad

El capital social incorporado corresponde a aquel que se puede distinguir en el cuerpo físico del poseedor, y en tal sentido, si bien se posee no se puede entregar en términos materiales, como tampoco se puede vender en forma explícita al mercado. Este tipo de capital cultural puede ser observado en la forma de hablar, de caminar, de comportarse en distintas ocasiones (Bourdieu, 2005). Los discursos de las estudiantes permiten ir identificando su capital social y, a partir de ello, interpretar de qué forma se expresan en su proceso de inserción en la universidad.

Me interesaba la música Kpop, que eso sí, como ver “doramas”, novelas, ver qué hacen los grupos musicales o si sale alguna persona en especial y como que en esas

cosas me interesaba bastante pero ya lo dejé, ya no. (Entrevista 1)

Un primer hallazgo permite sostener que estos asuntos tienen poca conexión con los temas propios de las carreras o disciplinas de estudio a las cuales han ingresado (trabajo social, derecho y educación diferencial). Llama la atención que, a pesar de que se han dejado claros los objetivos de la investigación, las entrevistadas no logren elaborar un discurso claro con respecto a algunos intereses que puedan estar en sintonía con lo que están estudiando. En la misma línea, se evidencia que sus interacciones cotidianas no van incorporando temas de interés que pueden ir poniendo en movimiento y articulando con los nuevos saberes que están adquiriendo en su formación inicial.

En algunas de las entrevistas, se visualizan algunos intereses y relaciones sociales cotidianas que se pueden relacionar con un campo disciplinario, como se aprecia en el siguiente relato:

Sí, de hecho, siempre con mi familia participamos en ceremonias mapuches. (Entrevista 2)

Se aprecia que el círculo social cotidiano naturaliza una cierta condición social, la cual no tiene posibilidad de ser cambiada. Freire (2004) plantea que la acción del sujeto en la realidad social dependerá del tipo de conciencia que haya desarrollado, la cual está determinada por cómo haya sido educado. Distingue un tipo de conciencia ingenua que naturaliza la experiencia de vida y no la cuestiona como algo que tiene posibilidad de ser modificado; por su parte, la conciencia mágica atribuye las condiciones de desigualdad o exclusión a razones religiosas o místicas, mientras que la conciencia crítica permite problematizar la realidad y transformarla (Freire, 1996, 2002, 2004 y 2006). En el siguiente relato, se pueden apreciar algunos elementos al respecto:

Porque cuando salí del liceo y, “buchá” yo cuando chica decía:

“Yo quiero estudiar derecho” y muchos decían: “¿Que vas a estudiar derecho tú?, no tienes plata”, y hoy día sí estoy estudiando derecho y me di cuenta que si puedo estar en la universidad. (Entrevista 3)

Su círculo más cotidiano parecería asumir como una determinación incambiable que por la condición económica —capital económico— no se puede acceder a nada que no sea aquello que esa condición le ha permitido. Sin tener la seguridad de que haya alcanzado un nivel de conciencia crítica (Freire, 2001, 2004), la entrevistada logra, al menos, romper las barreras que le impone un tipo de conciencia que naturaliza la historia. La siguiente cita de Freire (2004) nos ilumina la reflexión respecto de lo que implica la naturalización de la conciencia ingenua en cuanto a que “es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio de la ingenua es su superposición a la realidad” (p. 102). Lo que aparece en los siguientes relatos, por el contrario, sigue reproduciendo un tipo de conciencia ingenua que naturaliza su condición, reproduce lo que las elites esperan de los oprimidos (Freire, 2001, 2002, 2004, 2006).

No, hablar temas de actualidad, poco, ahora lo que está pasando no, casi nada, poco. (Entrevista 4)

Es que es mucho, posgrado son muchos años más para estudiar. (Entrevista 5)

La posibilidad de relacionarse con otros temas, sin que sea una determinación absoluta, no es algo que resulte de fácil acceso. Esto, por cierto, contribuye a reproducir las desigualdades y distintas formas de exclusión social. Al respecto, Bourdieu y Passeron (2006) sostienen que “el sistema educativo pone objetivamente en funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas bastante más total de lo que se cree” (p. 13). La educación podría permitir la mo-

vilidad social, sin embargo, hay que tener en consideración que, al ser un campo de disputa política, no es posible pensarla como una forma mecánica de generar mayor igualdad social, pues los jóvenes que provienen de condiciones de exclusión social tienen menos posibilidades que aquellos que disponen de otros capitales incorporados.

Algunas carencias explícitas y simbólicas que definen el capital cultural

En este eje de análisis, buscamos identificar en el discurso latente de las entrevistadas aquellos elementos que puedan dar cuenta de ciertas carencias que dificulten la inserción en la universidad y su permanencia en ella.

Ah no, no he visto diarios virtuales, no me informo de esas cosas, es más como hablado más que informado leyendo, por ejemplo. (Entrevista 1)

Es muy poco lo que hablamos de la actualidad y de lo que pasa en Chile, el paro de profesores [...] no se habla mucho, no manejan esos temas. (Entrevista 3)

O sea, la mayoría está terminando cuarto medio en un 2×1. (Entrevista 2)

Si bien las estudiantes no dan cuenta explícitamente de carencias, con base en las perspectivas teóricas que sustentan esta investigación se pueden hacer algunas inferencias. Como se puede apreciar, se repite un relato que da cuenta de un cierto capital social y cultural de que disponen las entrevistadas. Este capital es aquello que, en términos de Bourdieu (2005), les permite disputar el poder en determinados campos sociales. Las entrevistadas cursan carreras de las áreas de las ciencias sociales y humanidades, y manifiestan que no leen o revisan diarios y, en general, que en sus espacios sociales no se habla de actualidad. Sin duda ello representa una carencia para en-

frentar una exigencia académica, particularmente en las áreas disciplinarias que están estudiando, y también puede generar limitaciones en su interacción con estudiantes provenientes de otras clases sociales y/o que dispongan de un mayor capital cultural. Lo aquí planteado concuerda con lo planteado por Bourdieu (2005), por cuanto las estudiantes se ubican en un determinado espacio social que es donde se reparte y se pone en movimiento el capital social. Por lo tanto, los grupos sociales pueden tener distintos tipos de capitales (económico, social y cultural) que les permiten acceder a diversos niveles de los espacios de poder. Estos distintos tipos de capital se expresarán en los estilos de vida, gustos y consumo (Bourdieu, 2005). Si nos preguntamos qué consumen estas estudiantes en términos de capital cultural, sus discursos nos refieren que sus posibilidades o intereses se limitan a lo que ofrecen los medios de comunicación de masas, sin hacer mayor filtro, análisis ni mirar críticamente el contenido de lo que reciben.

Otros relatos ilustran desde otra perspectiva una cierta carencia en cuanto a la forma de comprender el mundo. Dicho de otro modo, el capital social y cultural las limita a una lectura del mundo de acuerdo con lo que las elites dominantes esperan que se interprete. Por lo tanto, esto no les permite leer el mundo sintiéndose parte de este y, lo más importante, con la necesidad de transformar su propia historia (Freire, 1996, 2002, 2004, 2006). En tal sentido, podemos ver los siguientes relatos:

Es dueña de casa, no trabaja. (Entrevista 4)

Me proyecto con tener una casa, una familia. (Entrevista 5)

Aquí lo primero que llama la atención es la reproducción de un lenguaje, una visión de mundo de tipo patriarcal, que subvalora el trabajo no remunerado, en particular el trabajo doméstico. Si bien pareciera ser

un elemento que no es determinante para su proceso de inserción en la universidad, sí las pone en desventaja al ser parte de un espacio en el cual se levantan debates en torno a los derechos de las mujeres y el reconocimiento del trabajo doméstico como formas de dominación y opresión. Tomando de los aportes de Paulo Freire (2006), sostenemos que

Si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo como funciona la sociedad, no es porque sean, digo yo, naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, porque hace mucho que se les prohíbe saber; la salida es la propaganda ideológica, la “esloganización” política y no el esfuerzo crítico. (p. 101)

De acuerdo con esto, el discurso de las estudiantes descrito más arriba es una comprensión ingenua de la realidad, que no hace sino reproducir las formas de organización de la sociedad actual y sus maneras asimétricas de relaciones sociales, políticas, culturales y económicas. Llama la atención que en el discurso de estudiantes del campo de las ciencias sociales no se materialice una comprensión crítica, una lectura problematizadora de su realidad. Se esperaría, por lo tanto, que, siendo parte de este campo social, es decir, la educación superior, demostraran un cierto interés o lectura crítica de su propia historia social, y que ello a su vez generara esa conciencia crítica que les permitiría disputar el poder a las elites.

Principales dificultades en el acceso a la educación superior descritas por las estudiantes

El contenido de los discursos analizados en las distintas categorías y subcategorías ha ido dando luces respecto a los tipos de capital social y cultural de que disponen las estudiantes que reciben el apoyo de la Dirección de Acompañamiento Académico y So-

cioemocional. Se evidencia que el capital del cual disponen las entrevistadas las pone en una situación de desventaja frente a otros/as estudiantes que tienen un acervo de conocimientos y experiencias que les permiten un mejor desempeño tanto en su inserción como en su desempeño en la educación superior.

Con relación a esto, nos parece interesante lo que sostiene Freire (1996) en cuanto a que “no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa, que la hace trascender siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad” (pp. 41-42). Es decir, la educación no puede ser solo la entrega mecánica de conocimiento o de competencias instrumentales a las necesidades del mercado del trabajo. Por el contrario, debe ser el espacio donde se problematizan los grandes temas de la sociedad y donde los conocimientos puedan ser resignificados a partir de las propias experiencias de los educandos, para permitir ir transformando la sociedad críticamente (Freire, 1996, 2002a, 2002b). En la misma línea, se entiende que el campo de la educación y el proceso de formación son espacios de luchas y disputas por el poder (Bourdieu, 2002, 2005; Bourdieu y Passeron, 2006). Por lo mismo, la educación no puede entenderse como un espacio neutro, sino que, por el contrario, es un campo en el cual se producen y reproducen los proyectos de sociedad.

En esta subcategoría, buscamos mostrar cuáles son las dificultades que ellas pueden explicitar, o que se pueden inferir de sus discursos, que den cuenta de que se generan sobre la base de los capitales de que disponen para moverse en este campo de poder (Bourdieu, 2002, 2005; Bourdieu y Passeron, 2006), dado que la educación es parte de los juegos de poder y disputas económicas (Atria, 2014; Bellei, 2015).

Las entrevistadas dan cuenta de algunas dificultades que se expresan tanto en términos materiales como simbó-

lico-culturales. Aquí algunos de sus relatos:

De no ser por el PACE, ni posibilidad de haber entrado en la U, porque el hecho de haber estudiado en un liceo técnico... a mí no me preparan para rendir la PSU. (Entrevista 3)

En el liceo me iba bien, sí, ahora [mueve la cabeza indicando que no]. (Entrevista 4)

En el primer relato, la entrevistada deja bastante claro que su inserción académica no ha sido fácil, lo cual da cuenta de que las condiciones en las cuales llegan a la universidad no son iguales a las de otros/as compañeros/as. Es decir, habría una situación de desigualdad estructural, que se expresa en el mismo sistema educativo (Atria, 2014). Existirían condiciones estructurales del modelo de sociedad (Moulian, 2002; Toussaint, 2012), lo cual genera una distribución desigual del capital material y simbólico, por lo tanto no todos/as pueden acceder en igualdad de condiciones a ciertos espacios del campo social (Bourdieu, 2002, 2005; Bourdieu y Passeron, 2006).

Es explícito el discurso de una de las entrevistadas en cuanto a que el establecimiento en el que estudió no la preparó para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU). En consecuencia, se considera que con ello se reproduce la lógica de discriminación clasista, en la cual ciertos establecimientos estarían orientados a formar a los nuevos líderes de la sociedad y otros a formar a los/as obreros y obreras de la patria. De esta forma, a estos sectores vulnerables la ideología dominante les muestra alternativas dentro de ciertos límites, los vuelve miopes para no ver claramente que hay otras alternativas. Pues “su poder es domesticador y nos deja ambiguos e indecisos cuando somos tocados y deformados por él” (Freire, 2002, p. 29).

Asimismo, las exigencias que tuvieron en estos establecimientos pareciera

que, de igual manera, reproducen las formas simbólicas de exclusión, los definen a priori como sujetos menos capaces, por lo tanto se les exige menos que a otros/as jóvenes. En gran medida, este es un tipo de educación opresora, una educación bancaria como la define Freire (2006), por cuanto se la define a partir de la interpretación y los intereses de las elites, es decir, “la concepción y práctica ‘bancarias’ terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres” (p. 97).

Estas dificultades también se expresan en miedos y problemas para organizar sus tiempos, para definir sus prioridades. Porque el mismo miedo las paraliza. El nivel de exigencia en el contexto de la educación superior probablemente es mucho mayor que el que experimentaron en la educación secundaria y en particular en el contexto de su realidad socioeconómica. Es por ello que las demandas de los/las profesores les hacen sentir que están sobrepasadas; además, con el capital de que disponen les demanda mucho más tiempo comprender ciertos contenidos o realizar cierto tipo de trabajos, lo que se suma a las limitaciones que les imponen las condiciones materiales, como se expresa en los siguientes relatos:

Siempre estamos pendientes de que entregamos esto, de que el profe esto, entonces como que tampoco tenemos mucho tiempo. (Entrevista 1)

En la universidad sí, pero en mi casa es más difícil, porque no tenemos acceso a internet, por eso es más complicado. (Entrevista 5)

Por otra parte, sin perjuicio de las dificultades y temores, también está presente el sueño, la esperanza de ser más de lo que las condiciones materiales e históricas han ido determinando. Es decir, de transformar la propia historia y la de su familia. Hay

expectativas, que, en términos simbólicos, también pueden ser el motor, el apoyo para seguir luchando.

Mi mamá sobre todo tiene altas expectativas. (Entrevista 2)

Nos parece ilustrativo lo que plantea Freire (2002) en cuanto a que “lo importante sin embargo es que las clases trabajadoras continúen aprendiendo en la práctica misma a establecer los límites para sus concesiones, vale decir, que enseñen a las clases dominantes los límites en que pueden moverse” (p. 88).

Siguiendo a Bourdieu (2002, 2005) y a Bourdieu y Passeron (2006), la noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados académicos que presentan los estudiantes del programa de acompañamiento académico y socioemocional con distintos tipos de capital. Siguiendo a Bourdieu (2002, 2005) y a Bourdieu y Passeron (2006), la noción de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados académicos que presentan los estudiantes del programa de acompañamiento académico y socioemocional con diferentes tipos de capital. En este sentido, el capital cultural objetivado por medio del proceso de instrucción formal de enseñanza primaria y secundaria, y el capital cultural incorporado (subjetivado y apropiado como tal) aparecen como elementos definitorios de la herencia cultural y como determinantes de las orientaciones, determinaciones y proyecciones académicas y laborales que pueden elaborar las estudiantes que ingresaron a la universidad vía acceso inclusivo.

Algunas ideas para finales

Se puede inferir de las entrevistas que el capital económico no determina el capital social y cultural, por cuanto el capital social y cultural que se puede

evidenciar en los discursos de algunas de las estudiantes es muy distinto. Esto nos lleva a plantear que el capital social y cultural va más allá de la sola condición económica que poseen las estudiantes.

Las formas de adquisición de capital cultural no están determinadas solo por el espacio familiar o por las instituciones que pueden entregar conocimientos o herramientas, sino también por los intereses que van surgiendo en virtud de las relaciones sociales que se van generando, lo cual va construyendo un cierto habitus social.

La mayoría de las entrevistadas estudian disciplinas de las ciencias so-

ciales y humanidades, y sin embargo muestran un bajo nivel de interés por temas de contingencia política, cultural o económica. Esto las deja en una situación de desventaja con respecto a otros estudiantes que tienen otros vínculos sociales, que se interesan por temas que tienen que ver con las problemáticas sociales contingentes o que se relacionan con más frecuencia con esos debates o tienen experiencia en colectivos o movimientos sociales (feministas, socioambientales, socioculturales, etc.).

Las entrevistadas pueden demostrar que poseen un capital institucionalizado que está representado por su proceso de formación en el nivel

de enseñanza secundaria y concretamente por el hecho de haber terminado el cuarto año de enseñanza media. Sin embargo, esto no garantiza que puedan tener una inserción fácil en la educación universitaria, porque las instituciones en las cuales estudiaron se ubican en un campo social que no les permite disputar los espacios de poder con la misma facilidad que quienes proceden de establecimientos con más altas exigencias académicas, en los cuales los estudiantes provienen de sectores con mayor capital social y cultural.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. (2016). Hacia una historia conceptual de la justicia educativa en Iberoamérica. En *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 46, 1-14. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente y Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: un nuevo paradigma de lo público*. Chile: LOM.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. Chile: LOM.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Quadrata.
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2006). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Espinoza, O., y González, L. E. (2012). Estado actual del sistema de aseguramiento de la calidad y el régimen de acreditación en la educación superior en Chile. *Revista de la Educación Superior*, 41(162), 87-109.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.,
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI.
- Gainza, A. (2006). La entrevista en profundidad. En M. Canales, *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*, pp. 219-264. Chile: LOM.
- Garretón, M. A. (2013). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado: Los gobiernos de la concertación en Chile, 1990-2010*. Santiago de Chile: ARCIS-CLACSO.
- Kornblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Kornblit, A., y Verardi, M. (2004). Algunos instrumentos para el análisis de las noticias en los medios gráficos. En A. L. Kornblit, *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: Modelos y procedimientos de análisis*, pp. 113-132. Buenos Aires: Biblos.
- Ley 21.091. Ministerio de Educación de Chile. Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1118991>
- MINEDUC. (2019). Disponible en <https://pace.mineduc.cl/>
- Moulian, T. (2002). *Chile actual: Anatomía de un mito*. Chile: LOM.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. Tomo I, *Métodos*. España: La Muralla.
- Resolución 680 EXENTA/15 de febrero de 2015. Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación. Gobierno de Chile. Disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074724>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de investigación cualitativa*. España: Aljibe. [Edición digital]. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/44376485_Metodologia_de_la_investigacion_cualitativa_Gregorio_Rodriguez_Gomez_Javier_Gil_Flores_Eduardo_Garcia_Jimenez
- Toussaint, E. (2012). *Neoliberalismo: Breve historia del infierno*. Argentina: Capital Intelectual.
- Universidad Católica de Temuco. (2019). *Programa de Acompañamiento Socio-Emocional*. Disponible en <https://dgia.uct.cl/daas/>
- Van Dijk, T. (1989). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Codificación de entrevistas

- Entrevista 1: Mujer, 19 años de edad, estudia la carrera de Terapia Ocupacional, proviene del sector rural.
- Entrevista 2: Mujer, 18 años de edad, cursa bachillerato, proviene del sector urbano.
- Entrevista 3: Mujer, 18 años de edad, estudia la carrera de Derecho, proviene del sector rural.
- Entrevista 4: Mujer, 19 años de edad, estudia la carrera de Trabajo Social, proviene del sector rural.
- Entrevista 5: Mujer, 18 años de edad, estudia la carrera de Trabajo Social, proviene del sector urbano.

Contribución de autoría

1. Concepción y diseño del estudio 2. Adquisición de datos 3. Análisis de datos 4. Discusión de los resultados 5. Redacción del manuscrito 6. Aprobación de la versión final del manuscrito. Luis Vivero Arriagada: 1, 3, 4, 5, 6. Marcela Huenulao Arellano: 1, 2, 3, 4, 5. Walter Molina Chávez: 3, 4, 5.

