

Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior.

Potencialidades y desafíos

Daniel Leyton¹

Entendiendo el discurso de inclusión de los programas propedéuticos como marcos de referencia que pueden configurar las subjetividades de los sujetos, las concepciones de las universidades y el imaginario de las políticas de educación superior, se analizan algunas de las potencialidades y desafíos de este discurso de inclusión. Dentro de las primeras se destacan su capacidad para evidenciar la arbitrariedad de la política de admisión, la construcción de nuevos sujetos legítimos de la ES, la reconstrucción de las universidades como espacios de inclusión, y la incipiente proyección de políticas educacionales que incorporan una perspectiva de trayectorias. Respecto de los desafíos, se destacan la necesidad de avanzar en un mayor cuestionamiento del acceso de los sectores más favorecidos, en la disminución del refuerzo de jerarquías sociales, y en la inclusión de una mirada interseccional.

Las políticas de acción afirmativa en la educación superior (ES) son estrategias e intervenciones que buscan producir una mayor representación en la ES de grupos sociales históricamente excluidos, y a su vez, permitir a dichos sujetos tener experiencias sociales y de aprendizajes significativas en sus trayectorias universitarias.

¹ Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Universidad Alberto Hurtado. Centre for Higher Education and Equity Research (CHEER), University of Sussex. Contacto: dleyton@uahurtado.cl

Desde los 90 ha habido una expansión de las acciones afirmativas en la ES a nivel mundial. Hoy en día, cerca de 50 países (25% aprox.) cuentan con programas de acción afirmativas desde el Estado y/o desde las propias instituciones universitarias públicas y privadas (Moses et al., 2014).

Dichas políticas gozan de diferentes grados de legitimidad, enfatizan diferentes dimensiones discursivas tales como diversidad, meritocracia, democracia, justicia social, inclusión o crecimiento económico entre otras, y se enfocan en diferentes categorías sociales tales como género, clase, etnia, raza, castas, barrios, escuelas y discapacidades (Moses et al., 2014).

Por ejemplo, mientras en Brasil están en alza y contienen un fuerte discurso de justicia racial, en Estados Unidos en muchos estados se encuentran prohibidas y cuestionadas, emergiendo nuevos programas fundados en discursos de meritocracia y diversidad (Moses y Dudley, 2014). Por su parte, en Francia y Chile, estas políticas son de data reciente, con creciente legitimidad, y enfatizan discursos que subrayan más ideas de inclusión y meritocracia similar a lo que sucede, por ejemplo, en el estado de Texas en Estados Unidos (Vincent-Lancrin, 2014; Gil y del Canto, 2012; Horn y Flores, 2012).

Ante esta heterogeneidad es necesario desarrollar miradas críticas sobre las acciones afirmativas tomando en cuenta sus contextos políticos, ideológico-discursivos y empíricos específicos, entendiendo por crítica: 1) la pregunta por las categorías que estructuran los discursos de la política educacional, 2) la pregunta por las prácticas de implementación de la política, de su investigación y resultados, y 3) el análisis de la política educacional en términos de sus potencialidades².

² Véase Craig Calhoun (1993) sobre la categoría de teoría crítica.

Aquí se analizan las potencialidades y desafíos del discurso de inclusión de los programas propedéuticos. Para ello se toma en cuenta tanto los programas propedéuticos de la red UNESCO como su correlato estatal encarnado en el programa PACE.

Por otro lado, voy a entender discursos de política principalmente como marcos de referencia que pueden configurar: 1) las formas en las cuales sujetos u organizaciones se involucran con las políticas, 2) sus posiciones y las representaciones sobre ellos mismos, 3) los espacios en los cuales se encuentran y sus objetivos (Rizvi y Lingard, 2010).

El discurso de inclusión de los programas propedéuticos

El discurso de los programas propedéuticos se despliega principalmente en torno a la categoría de inclusión y su articulación con las nociones de talento, mérito y excelencia. Esto se observa en diferentes publicaciones que se encuentran en la web de los respectivos programas, libros, artículos académicos, revistas, entre otros³.

Su discurso de inclusión cuestiona la política de admisión vía Prueba de Selección Universitaria (PSU) y sus mecanismos de mercado asociados, conocidos como preuniversitarios, los cuales refuerzan

³ Véase por ejemplo www.propedeutico.cl en sus diferentes enlaces; *Propedéutico USACH-UNESCO. Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva* (F.J. Gil y J. Bachs eds). UNESCO; USACH; Fundación Equitas; y Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos*, 263-278. También podemos encontrar evidencias del discurso en diversos medios de comunicación tales como radios (ej. <http://www.adnradio.cl/noticias/nacional/paulsen-un-propedeutico-en-cada-universidad-me-parece-lo-mas-sensato-antisegregacionista-y-justo/20111004/nota/1557451.aspx>), diarios y revistas (<http://www.paula.cl/reportaje/la-parabola-de-los-talentos/>)

la desigualdad de resultados en dicho test de admisión⁴. Dicho discurso plantea que la política de admisión vía PSU se muestra incapaz de seleccionar a los estudiantes más aptos para acceder a la universidad, según sus capacidades y mérito, independiente de sus condiciones educacionales y socioeconómicas, contribuyendo así a la reproducción de las desigualdades sociales. Ante esta situación, el discurso de inclusión de los programas propedéuticos promueve la utilización del ranking de notas de enseñanza media, como indicador de la capacidad académica de los estudiantes y como una medida de selección de los más talentosos. De esta manera, se busca tomar en cuenta el rendimiento académico de los estudiantes relativo a otros en condiciones similares, independiente de sus condiciones de origen. Así, algunos programas propedéuticos se focalizan directamente entre el 5%-15% superior de acuerdo a su ranking de notas dentro de cada uno de los establecimientos educativos, mientras que otros –PACE– incorporan a todos los estudiantes de enseñanza media de las escuelas participantes, para, al finalizar cuarto medio, seleccionar al 15% de mejor rendimiento.

La concepción de inclusión que el programa presenta no se restringe a superar las barreras económicas y la política de admisión. Estas barreras de acceso son presentadas solo como una dimensión de la exclusión/inclusión en la ES. Dicho discurso de inclusión plantea que: “hablar de acceso a la educación superior es incompleto, pues la verdadera justicia social se produce al egreso. Se deben aumentar los programas de apoyo que eviten la deserción de los estudiantes, así como respetar las particularidades socio-culturales de estos” (www.propedeutico.cl).

⁴ Por ejemplo las palabras de Rosa Blanco, al año 2011 encargada del Programa de Inclusión Educativa para América Latina y el Caribe de la Unesco, en la ceremonia de inauguración del Propedéutico 2011 de la USACH (<http://www.propedeutico.cl/publicacion.aspx?id=59>)

Otro de los elementos centrales de este discurso que quisiera destacar es su comprensión del talento, no –o ya no solo– como un don innato natural, sino que como recurso escaso pero distribuido igualmente en todas las clases sociales. La idea de talento se entiende no solo como capacidad intelectual, o inteligencia, sino como la articulación entre inteligencias y esfuerzos desarrollados de forma sistemática en el periodo escolar, de ahí el foco en los rendimientos académicos de enseñanza media.

Por último, dicho discurso acentúa el *efecto multiplicador* que tienen estos programas en las escuelas, reflejado, por ejemplo, en el aumento de sus puntajes SIMCE y PSU de los establecimientos; “cambios [que] sugieren que las expectativas que generan los Propedéuticos rompen con el círculo de la desesperanza que suele afectar a las comunidades educativas de sectores vulnerables” (MINEDUC, 2014), y que “nuevas generaciones se preparan anticipadamente para lograr mejores resultados y así participar de los beneficios” (www.propedeutico.cl).

Las potencialidades del discurso de inclusión de los programas propedéuticos

Evidenciando la arbitrariedad de la política admisión

En la descripción sintética de los elementos centrales del discurso de los programas propedéuticos dada en el apartado anterior ya se manifiesta la capacidad de dicho discurso para evidenciar la arbitrariedad de la política de admisión y su distanciamiento radical del ideal meritocrático.

El discurso de inclusión propuesto pone en evidencia que la política de admisión vigente se muestra irracional, ilegítima y excluyente especialmente para aquellos que, plantea el discurso, poseen el talento para recibir estudios universitarios pero que son exclu-

dos debido a sus condiciones sociales, poniendo en evidencia la asociación entre dicho mecanismo de selección y la representación de las universidades como espacios de desigualdad y privilegio. En este discurso de inclusión la PSU también se muestra lejos de producir resultados cercanos a los ideales de excelencia que dominan en el discurso universitario.

Siguiendo ideas de Pelletier (2011), podemos plantear que el discurso de inclusión de los programas propedéuticos logra producir una representación que posiciona al actual mecanismo de selección como apariencia, simulacro –de justicia, meritocracia y excelencia–, revelándolo como un símbolo revestido de excelencia académica que en la práctica funciona con lógicas clasistas.

El discurso de inclusión, visto como un marco estratégico orientado a configurar y legitimar un nuevo entendimiento sobre las políticas de admisión incorporando la noción de inclusión en ellas, ha logrado posicionarse y cuestionar las bases ideológicas que mantienen (hasta el día de hoy) la PSU, incorporando el ranking de notas como un indicador menos sensible a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y más sensible a la inclusión de tipo meritocrático con excelencia académica. Son estos dos últimos elementos del discurso –meritocracia y excelencia–, vinculados a los objetivos de producir un sistema más inclusivo, los que posibilitan la aceptación de los programas propedéuticos en un creciente número de universidades y desde el Estado. Promoviendo una práctica de inclusión mediada por los valores de excelencia y mérito, dicho discurso disminuye las tendencias ansiógenas y defensivas de las universidades ante las demandas de inclusión o igualdad, al no irrumpir en los límites, racionalidades y significados que le dan al mundo de la ES hoy en día parte importante de su identidad (Pelletier, 2011).

De todas formas, es esperable que existan tensiones internas entre los agentes de los programas propedéuticos y los de las universida-

des, debido al interés de éstas (consciente o inconscientemente) de mantener sus límites identitarios, los cuales han incorporado sistemáticamente códigos de clase como estrategia de distinción que determinan quién y quién no tiene derecho de experimentar la ES.

La construcción de nuevos sujetos legítimos de la ES

A nivel global, en los discursos de inclusión de las políticas de acción afirmativa se observan diferentes construcciones de los sujetos beneficiarios y sus modos de inclusión. En primer lugar, en diferentes contextos nacionales encontramos discursos que justifican la existencia de estas políticas a través de construcciones de los estudiantes beneficiarios con ciertas características o problemáticas tales como falta de motivación, aspiraciones o talentos, reforzando estigmas sobre ellos al promover representaciones desvinculadas de la cultura meritocrática imperante en la ES, y reforzando, a su vez, un discurso de inclusión donde los beneficiarios son percibidos como sujetos pasivos, objetos de caridad (Morley, 2012).

En segundo lugar, encontramos construcciones discursivas desde las políticas de acción afirmativa que intentan desembarazarse de nociones de inclusión estigmatizantes, vinculando a los estudiantes sujetos de las políticas con nociones meritocráticas que permiten posicionarlos de igual a igual frente a los estudiantes tradicionales. El discurso de inclusión de los programas propedéuticos en Chile se encuentra dentro de esta segunda estrategia.

El discurso de inclusión propuesto por estos programas es un discurso que constata una desigualdad pero no la supone. Por el contrario, supone una igualdad de talentos al plantear que estos están igualmente distribuidos entre los diferentes estratos sociales, posicionando a sus estudiantes actuales y potenciales en una situación de igualdad frente a los sujetos que gozan ya de la legitimidad de acceder a la educación universitaria. Dicha igualdad está validada,

de acuerdo a este discurso de inclusión, no solo en las inteligencias de los estudiantes sino también en las capacidades agenciales –resiliencia, esfuerzo– que los programas evidencian en ellos. Así, este discurso de inclusión avanza en la superación de la antinomia entre *los unos* y *los otros*, distinciones que son comunes en muchos discursos que invocan la inclusión como principio.

Plateando dicha igualdad, el discurso de inclusión de los programas propedéuticos construye un escenario social sui generis, promueve nuevas representaciones y prácticas, que permiten romper con un sentido común que posiciona y define a las clases sociales trabajadoras, no profesionales y de escasos recursos económicos, solo en relación con el mundo de la máquina, de los trabajos pesados y precarios, o con el mundo de la falta de motivación y responsabilidad. De esta manera, se interrumpe la cadena discursiva que legitima la exclusión según clase social, contribuyendo a desnaturalizar el mundo percibido como normal y único posible en la ES, evidenciándola arbitraria e insensata, –pues dicha exclusión va en desmedro de la propia potencialidad de las universidades al no lograr incorporar a todos aquellos que cuentan con las capacidades para contribuir a las funciones de la ES–. A través de la irrupción en el espacio público, el discurso de inclusión de los programas propedéuticos tienen la potencialidad de sensibilizar, evidenciando sobre la igualdad de subjetividades entre los beneficiarios de las acciones afirmativas y los ya incluidos en las universidades, haciendo de los primeros nuevos sujetos legítimos de la ES.

De la universidad como reproductora de desigualdad a la universidad como promotora de la inclusión

Los programas propedéuticos contribuyen a desplegar el necesario cuestionamiento del rol de las universidades. Intentan responder a las demandas de equidad en la ES promoviendo una mayor legitimidad de las universidades, a través de la producción de un espa-

cio discursivo que atrae/invita/interpela a éstas a comprometerse con una imagen y práctica más inclusiva que les permita distanciarse de la actual representación en tanto espacios de privilegio y desigualdad. De esta manera, el discurso de inclusión posiciona a las universidades con la responsabilidad de producir mejores tecnologías de admisión de acuerdo a la díada mérito/talento. Esto implica reconocer una compleja gama de contextos sociales que configuran las experiencias y resultados para identificar a sus posibles estudiantes. A su vez, posiciona a la universidad con la responsabilidad de reconocer que no obstante el mérito, talento y excelencia académica que poseen los estudiantes que provienen de contextos socioeducativos afectados por la desigualdad, éstos necesitan soportes institucionales que les permitan manifestar y desarrollar dicho potencial.

No obstante la importancia de reconocer que las universidades se enfrentan con un cúmulo de desigualdades que los estudiantes han experimentado durante sus trayectorias, lo que condiciona la lucha de las universidades inclusivas por disminuir los niveles de desigualdad (Bravo, 2013), el discurso de los programas propedéuticos posiciona a la universidad en una temporalidad diferente a la del sistema de educación escolar, distanciándose de los discursos de inclusión que plantean una dependencia de los niveles escolares anteriores fundados en discursos tales como: hay que partir desde la cuna; los problemas de la educación se encuentran en la educación escolar, entre otros. Esto permite el desarrollo de una agencia organizacional mayor orientada a la inclusión, la cual puede implementarse de manera paralela o previa a las políticas y programas enfocados en los otros niveles educativos.

De esta manera, el discurso de inclusión de los programas propedéuticos permite comenzar a superar visiones hegemónicas en la ES, contrarias a la inclusión, como la creencia de que las universidades no tienen la responsabilidad de promover inclusión social, o

que prácticas de equidad en la política de admisión van en contra de la excelencia académica, entre otros (Woodrow, 1999).

Hacia una política que piensa las trayectorias

En la descripción del discurso de inclusión de los programas propedéuticos se subrayó el énfasis en el egreso de los estudiantes y en los programas orientados a evitar la deserción. De aquí se desprende un incipiente imaginario de política educacional que demanda tomar en cuenta las trayectorias y biografías que afectan a los estudiantes antes del acceso a la ES y hasta su egreso.

El foco en intervenciones y seguimiento previo al acceso a la universidad y durante el paso por la ES, así como también las actividades desarrolladas en las universidades antes de acceder a esta y la articulación con los programas de bachillerato, facilitan la transición hacia la ES y construyen un sentido subjetivo de mayor continuidad en la trayectoria de los estudiantes (Leyton et al., 2012).

Los desafíos del discurso de inclusión

Sumado al desafío de continuar fortaleciendo las potencialidades del discurso de inclusión propuesto por los programas propedéuticos, podemos identificar algunos desafíos específicos que se le presentan.

El cuestionamiento de la arbitrariedad en el acceso de los sectores más favorecidos

El discurso de inclusión de los programas propedéuticos, si bien contribuye a cuestionar la PSU y la desigualdad que evidencia, desnaturalizando la exclusión de estudiantes de sectores desfavorecidos vistos como talentosos y construyéndolos como sujetos

legítimos de la ES, no parece denunciar como arbitrario el casi total acceso a la ES del 20% de mayores ingresos. Estos últimos presentan una tasa bruta cercana al 85% (Ministerio de Desarrollo Social, 2011)⁵.

Cuestionar directamente dicha proporcionalidad está en la lógica del discurso de inclusión de los programas. Si bien parece difícil cuestionar la reproducción de esos privilegios, no hacerlo atenta contra los principios de los programas propedéuticos, dando cabida a la creencia de que las elites y clases profesionales son proporcionalmente más talentosas y meritorias que los estudiantes de clases menos favorecidas.

Avanzar en la disminución del refuerzo de las jerarquías sociales

No obstante el *efecto multiplicador* que estarían produciendo los programas propedéuticos, dentro del mismo discurso se observa el reconocimiento del riesgo de contribuir a la formación de sujetos individualistas y someterlos a una fuerte competencia producto de la introducción del ranking de notas (Gil et al., 2013; MINEDUC, 2014). Esto, sin duda se torna en un desafío para el discurso de inclusión del programa propedéutico y el marco que despliega para la implementación de sus intervenciones. En efecto, hay quienes plantean que las acciones afirmativas pueden reforzar jerarquías sociales cuando miembros de grupos escasamente representados son posicionados en situaciones de competencia entre ellos mismos (Morley, 2012, p. 50).

⁵ La tasa bruta es el porcentaje obtenido de la razón entre el total de estudiantes que asisten a la educación superior y el total de personas a nivel nacional entre 18 y 24 años.

Sumado a lo anterior, es posible identificar un discurso que corre el riesgo de justificar la inclusión de los estudiantes con mejores rendimientos a través de representaciones estigmatizantes de los grupos sociales provenientes de condiciones similares pero sin rendimientos académicos considerados sobresalientes. Por ejemplo, el estudio de Román (2013), junto con evidenciar características positivas de los estudiantes participantes de un programa propedéutico –autoexigencia, esfuerzo y altas aspiraciones entre otras–, también describe posiciones identitarias de los estudiantes beneficiarios sustentadas en representaciones de los grupos más desfavorecidos. Estos últimos son descritos como ignorantes, frustrados, problema para el resto, barrera para el aprendizaje de los talentosos, indiferentes o sin aspiraciones. Este discurso reproducido por algunos estudiantes beneficiarios remite a una subjetivación que incita a tener sentimientos de vergüenza y negación por sujetos y grupos cercanos a ellos (Walkerline, 2011), y a su vez, se muestra contradictorio con la promoción de los efectos positivos de la diversidad que podemos encontrar en el discurso de los programas propedéuticos.

De aquí se desprende el desafío de ampliar el *efecto multiplicador*, basado principalmente en resultados y motivación de los estudiantes, promoviendo aprendizajes político-ciudadanos vinculados a una mayor cultura democrática, con conciencia social y respetuosa de las diferencias. Desde la propia lógica de los programas propedéuticos emerge como un desafío intentar desvincularse de una cultura que estigmatiza las condiciones de desigualdad.

La incorporación de una perspectiva interseccional

Muchas políticas de inclusión pueden generar nuevas esferas de exclusión (Chan de Ávila et al., 2013). Asociado a lo planteado en el apartado anterior, se torna relevante incorporar en el discurso

de inclusión de estos programas una articulación que considere las múltiples tensiones identitarias/subjetivas que vivencian los estudiantes al ser posicionados –incitados, atraídos, interpelados– en diferentes espacios a través de la intersección de diferentes categorías sociales como son etnia, clase, género, talento y excelencia, entre otras. En este sentido, se requiere tener presente que los programas propedéuticos abordan y producen significados y relaciones particulares en torno a dichas categorías, atribuyéndoles valores y jerarquías asociadas al espacio de la ES, el cual, a su vez, es definido también jerárquicamente en relación a otros.

Diversas investigadoras (Yuval-Davis, 2006; Wilson, 2013) plantean que una perspectiva que promueva la interseccionalidad suscita una mayor sensibilidad para reconocer las diferencias –inclusiones y exclusiones– que se producen entre y dentro de los diferentes grupos y espacios sociales.

Esto, a su vez, complementa la tendencia a evaluar las políticas según la representación estadística existente, con lo cual se corre el riesgo de que las acciones afirmativas sean observadas como innecesarias cuando se alcanza una igualdad proporcional, invisibilizando problemas relativos a las lógicas de inclusión/exclusión que no se reducen a una política de la representación estadística (Báez, 2003).

Conclusión

El discurso de inclusión de los programas propedéuticos evidencia una potencialidad para desembarazarse y transformar muchas de las representaciones que impiden repensar la ES y su vínculo y contribución a una mayor inclusión social. De esta manera, ha contribuido al proceso de modificación de las percepciones dominantes en torno a quienes pueden y deben recibir y aportar en la ES, logrando también posicionarse con una alta legitimidad en el

espacio público y político, siendo objeto de apoyo por diversos actores, desde el movimiento estudiantil, el mundo parlamentario, el Estado y académicos.

Los desafíos que se le presentan, de los cuales aquí solo se han descrito algunos, le permiten desarrollar un discurso que pueda seguir profundizando y afinando su contribución a la inclusión, a la ampliación de las posibilidades de hablar, pensar y sentir la ES, y a la producción de una cultura y subjetividades más democráticas. A mi modo de ver, la importancia de estos desafíos radica, entre otras cosas, en que en ellos se encuentra también la posibilidad de que las políticas de acción afirmativa sean cada vez más validadas tanto por sus beneficiarios directos como por la sociedad en su conjunto.

Bibliografía

Báez, B. (2003). Affirmative Action, Diversity, and the Politics of Representation in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 74(1), 96-107.

Bravo, D. (2013). Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia: Primeros Resultados 2012. Presentación en el Seminario “Desarrollo en la Primera Infancia: Evidencia longitudinal”, Centro de Microdatos, Universidad de Chile.

Calhoun, C. (1993). Habitus, Field, and Capital: The question of Historical Specificity. In C. Calhoun, E. Lipluma, & P. Moishe (Eds.), *Bourdieu. Critical Perspectives* (pp. 61-88). Chicago, U.S: The University of Chicago Press.

Chan de Ávila, J., Peter, S. G. & Martha, G. Z. (2013). Inclusión social y equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina. *ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13 (Diciembre), 129-146.

Dudley, L. & Moses, M. (2014). Affirmative action matters: Social justice in the era of diversity. In L. Dudley & M. Moses (Eds.), *Affirmative Action Matters. Creating opportunities for students around the world* (pp. 168-176). New York, U.S: Routledge.

Gil, F. & Bachs, J. (n.d.). *Propedéutico USACH-UNESCO. Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva* (F. J. Gil & J. Bachs, Eds.). USACH; UNESCO; Fundación Equitas.

Gil, F. & Del Canto Ramírez, C. (2012). The Case of the Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 65-83.

Gil, F., Paredes, R. & Sánchez, I. (2013). El ranking de las notas: inclusión con excelencia. *Temas de La Agenda Pública. Centro de Políticas Públicas UC*, 8(60), 3-19.

Horn, C. & Flores, S. M. (2012). When Policy Opportunity is not Enough: College Access and Enrollment Patterns among Texas Percent Plan Eligible Students. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children*, 3(2), 1-26.

Leyton, D., Vásquez, A. & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): Resultados de una investigación. *Calidad En La Educación*, 37(2), 61-97.

Ministerio de Desarrollo Social (2011). Encuesta de Caracterización Socioeconómica CASEN.

Ministerio de Educación (2014). Fundamentos del PACE. Elementos que fundamentan su implementación y su etapa piloto.

Morley, L. (2012). Gender and Access in Commonwealth Higher Education. In W. Allen, R. T. Teranishi, and M. Bonous-Hammarth (Eds), *As the World Turns: Implications of Global Shifts in Higher Education for Theory, Research and Practice* (pp. 41-69). London, Emerald Group Publishing

Moses, M., Dudley, L., Paguyo, C. & Wei, L. (2014). Assessing affirmative action programs on six continents. In L. Dudley & M. Moses (Eds.), *Affirmative Action Matters. Creating opportunities for students around the world* (pp. 9-29). New York, U.S: Routledge.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. New York, U.S: Routledge.

Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 263-278.

Pelletier, C. (2011). Beating the barrel of inclusion: Cosmopolitanism through Rabelais and Rancière – A response to John Adlam and Chris Scanlon. *Psychodynamic Practice: Individuals, Groups and Organisations*, 17(3), 255-272.

Vincent-Lancrin, S. (2014). France: Affirmative action in French higher education -squaring the circle. In L. Dudley & M. Moses (Eds.), *Affirmative Action Matters. Creating opportunities for students around the world* (pp. 144-167). New York, U.S: Routledge.

Walkerdine, V. (2011). Neoliberalism, working-class subjects and higher education. *Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences*, 6(2), 255-271.

Wilson, A. (2013). Introduction. In Angelia Wilson (Ed). *Situating Intersectionality. Politics, Policy, and Power* (pp. 1-10). New York, U.S: Palgrave.

Woodrow, M. (1999). Advocates for access: Do we really need a European access network? *Higher Education in Europe*, 24(3), 337-343.

Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13(3), 193-209.

Sitios webs

Paulsen: Un propedéutico en cada universidad me parece lo más sensato, antisegregacionista y justo. (n.d.). Extraído el 27/03/2014, desde:<http://www.adnradio.cl/noticias/nacional/paulsen-un-propedeutico-en-cada-universidad-me-parece-lo-mas-sensato-antisegregacionista-y-justo/20111004/nota/1557451.aspx>

La parábola de los talentos. (n.d.). Extraído el 12/05/2014, desde <http://www.paula.cl/reportaje/la-parabola-de-los-talentos/>
www.propedeutico.cl