



Carrera de Sociología
Departamento de Sociología

“La experiencia universitaria de los y las jóvenes de ingreso PACE en la Universidad de Chile”

Memoria para optar al título de Socióloga

CAMILA FERNANDA GUAJARDO ARCOS

PROFESOR GUÍA: PABLO COTTET SOTO

28 de diciembre de 2018

Agradecimientos

En primer lugar, quisiera agradecer a Leonor Armanet y Viviana Sobrero, por el tiempo y el apoyo entregados para que pudiera finalizar esta memoria.

Quisiera agradecer también a Anita Rojas, por la confianza y el apoyo, gracias por permitirme realizar este trabajo con los materiales proporcionados por la Unidad de Aprendizaje, además del tiempo y la disposición continua. Además, agradecer a Daniela Serey por su paciencia en contestar cada una de mis solicitudes y preguntas.

Por supuesto, agradecer al tremendísimo equipo de la Unidad de Docencia por todo el cariño, ánimo, apoyo y contención en este proceso. Especialmente quisiera agradecer a Fran y a Liz, por todo lo que hicieron por mí, por sacrificar sus horas libres, por su constante retroalimentación, mirada crítica, por no dejarme sola nunca, y principalmente, por su cariño, sus abrazos y su sincera amistad. Sin ustedes, este proceso no hubiera podido finalizar.

Agradecer también a mi familia, por su tremenda confianza y amor. A Carlos, por la paciencia y por creer en mí. A Babubis, por sus ladridos, lengüetazos, y su canino amor que me llena el corazón. A mis amigas, por incentivar-me a continuar.

Y principalmente, quisiera agradecer a mi madre, por creer en mí siempre, por apoyarme en cada decisión que tomaba, por su amor incondicional. Definitivamente, sin tu apoyo nada de esto hubiera sido posible.

Resumen

La siguiente memoria de título presenta una investigación de tipo exploratoria, cuyo objetivo versa sobre conocer la experiencia universitaria que han tenido los y las jóvenes que ingresaron a la Universidad de Chile mediante el Programa PACE en el año 2017. Entendiendo que el actual escenario de la educación superior chilena se caracteriza por un aumento de la matrícula, pero con la continuación y reproducción de inequidades en el acceso y permanencia de los sectores más vulnerables a la educación superior, es que desde el Estado se impulsa el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), con el objetivo de restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables. La llegada de la primera generación de estudiantes PACE a la Universidad de Chile en el 2017 resulta un hito de gran relevancia e interés de estudio, por integrarse a una universidad altamente selectiva. Para conocer esta experiencia universitaria se analizaron entrevistas en profundidad llevadas a cabo por la Unidad de Aprendizaje de la Universidad de Chile mediante la técnica de análisis de contenido, y con un enfoque teórico abordado desde la sociología de la experiencia. Los resultados indican que existen experiencias universitarias disimiles para estos y estas estudiantes, marcado por la mayor o menor gradualidad de los componentes de la experiencia, esto es, mayor o menor proyecto o estrategia de estos estudiantes, vocación e integración. Se cree además que esta experiencia puede mejorarse en futuras generaciones si se consolidan aspectos deficitarios de la gestión institucional.

Palabras clave: educación superior, experiencia universitaria, estudiantes, PACE.

Contenido

Antecedentes	6
La educación superior en Chile	6
La Universidad de Chile	12
El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)	17
El PACE en la Universidad de Chile.....	19
Problematización.....	22
Objetivo general.....	23
Objetivos específicos.....	23
Marco teórico-conceptual.....	24
La educación de cuasi-mercado en Chile	24
Las acciones afirmativas como alternativa a la desigualdad.....	25
Una mirada crítica	27
El concepto de experiencia universitaria	30
Investigaciones afines	32
Marco metodológico.....	36
Técnica de producción de información: La entrevista en profundidad	36
Muestra	37
Técnica de análisis de información: el análisis de contenido.....	38
Análisis de la información	39
Conclusiones	67
Bibliografía	70
Anexos.....	75
Pauta de entrevista	75

Antecedentes

La educación superior en Chile

En sus inicios, la educación superior chilena se caracterizaba por su eminente elitismo, componiéndose en ese entonces (periodo comprendido entre 1842-1956 aproximadamente, denominado como “tradicional”) de un cuerpo estudiantil que provenía de los grupos con mayor capital socioeconómico y cultural, o aquellos en vías de acceder a dicho status (Brunner, 2015).

Este periodo se caracterizaba además por contar con un universo de ocho universidades tradicionales¹, de régimen mixto (público-privado), cuya cobertura osciló entre el 0,31% y el 2,95%. Estas instituciones contaban con una amplia autonomía, en donde el Estado contaba con un escaso papel regulador (incluso en las universidades estatales), pero tenía un importante rol en cuanto al financiamiento, mediante aportes y subsidios directos (Brunner, 2015).

Por otra parte, el mercado operaba débilmente, principalmente en el ámbito de la oferta y demanda de vacantes. Sin embargo, partes interesadas externas, expresivas de la sociedad civil (iglesias y masonería, comunidades locales y regionales, partidos políticos, entre otros) “participan activamente en la gobernanza del sistema y en el sostenimiento y desenvolvimiento de instituciones individuales, tanto estatales como privadas” (Brunner, 2015, p. 27).

La reforma educacional de 1967-1968 pone fin al periodo tradicional de la educación superior chilena, entrando en una nueva fase que se caracterizó por su modernización, expansión y politización, y que se ubica entre la reforma y la llegada de la dictadura militar a Chile. El universo de instituciones se mantiene en las mismas ocho universidades del periodo anterior, sin embargo estas experimentan un crecimiento exponencial, tanto dentro de sus estructuras (nuevas facultades, carreras, institutos, entre otros), como su multiplicación a lo largo del país.

La matrícula en este periodo se eleva de manera significativa, llegando en 1973 a una tasa del 15,3% de participación bruta de la cohorte en edad de cursar estudios superiores, superando el umbral que separa una educación superior de elite de una de masa. Este aumento se debió por un lado, al intento de las universidades por aumentar su peso social mediante la expansión del

¹ Estas ocho universidades son: Universidad de Chile, Universidad Técnica del Estado, Universidad Católica de Chile, Universidad de Concepción, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Técnica Federico Santa María, Universidad Austral de Chile y Universidad Católica del Norte.

cuerpo estudiantil, y por otro lado, el intento de obtener un mayor subsidio estatal, cuyo monto se determinaba en base al número de estudiantes. Los principales beneficiados en este sentido fueron los estratos medios, contando con mayores posibilidades de acceder a la educación superior (Brunner, 2015).

“(…) La reforma es la entrada de un sistema de antiguo régimen a un régimen moderno, donde se expande la profesionalización académica, las universidades adoptan una división del trabajo que por primera vez incluye sistemáticamente la producción de conocimiento, hay formas de gestión burocráticamente racionalizadas, se democratizan las formas de gobierno y se politiza el vínculo de las instituciones y el saber con la sociedad y los agentes de cambio. La política gubernamental apenas interviene en estos procesos, a no ser mediante los instrumentos del tesoro público” (Brunner, 2015, p. 34).

Con la llegada del régimen militar en 1973, comienza una etapa de reconversión del proceso hasta ese momento alcanzado: el poder autónomo de académicos y estudiantes desaparece, el gobierno institucional recae en la figura del rector-delegado (quien designa a sus colaboradores dependientes), la matrícula decrece. La justificación para la intervención en las universidades se basa en el apartamiento de estas de su rol natural, restituyendo así su función propia en la sociedad.

La reforma de 1980 trae consigo grandes cambios en la educación terciaria en el país, ya que se faculta al jefe de Estado a reestructurar las universidades y a regular el establecimiento de corporaciones de educación superior. Entre estos cambios puede observarse la diferenciación vertical de instituciones, divididas ahora en universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT), y la apertura de un mercado con amplias libertades para nuevos proveedores privados y usuarios del servicio educativo. Las dos universidades estatales que existían en ese momento son obligadas a deshacerse de sus sedes regionales, con lo cual se crea una red de 14 universidades estatales, que sumadas a las instituciones privadas nacidas en este periodo, llegan a conformar un universo de 302 instituciones de educación superior para el término de la dictadura (Brunner, 2015; González y Espinoza, 2011).

Esta explosión de instituciones trae consigo además un aumento en la matrícula, llegando nuevamente a superar el umbral de una educación de elite para convertirse en una de masas, con una tasa de participación del 19% en 1989, principalmente atendida por los CFT.

Respecto del financiamiento, las universidades tradicionales comenzaron a recibir el 50% del aporte fiscal directo que recibían previamente; el resto se asignó al conjunto de instituciones mediante un aporte fiscal indirecto, otorgado en base al número de estudiantes matriculados con más altos puntajes en cada institución. Sumado a esto, se estableció un crédito fiscal universitario que permitía financiar el arancel de las personas de menores recursos. Sin embargo, con la crisis de 1980 el aporte estatal en materia de educación superior fue aún más reducido de lo esperado.

“En suma, la reforma de 1981 introduce dentro de la jaula de hierro ideológica, burocrática y política que caracteriza a una educación superior vigilada y constreñida desde el poder autoritario un conjunto de nuevas dinámicas de diferenciación institucional, diversificación de la oferta formativa, innovación por parte de empresarios de la educación y nuevas modalidades de financiamiento de la educación superior, todo esto en un enrarecido ambiente donde el clima autoritario que envuelve a las universidades coexiste con el clima de “frontera” capitalista desregulada que rodea a los empresarios de la educación privada”
(Brunner, 2015, p. 41)

Con el regreso de la democracia en 1990, se reduce el número de instituciones de educación superior de 302 a 240 en la época de los 90' y a 163 en el 2012. No obstante, la matrícula se expande, dando paso desde una educación de masas a una con acceso universal, esto es, una tasa de participación de más del 50%. Este explosivo aumento trae consigo la entrada de alumnos de los quintiles más bajos, sin embargo, se mantienen importantes niveles de estratificación social, esto es, las instituciones de educación superior se distribuyen en una cascada en la cual se posicionan acorde a su jerarquía en una escala de selectividad académica de mayor a menor (puntaje de admisión promedio). Para Rodríguez (2012) los gobiernos democráticos en esta época solo realizan pequeños ajustes, consolidando y continuando así con la lógica impulsada en la dictadura.

Las instituciones, especialmente las privadas que no reciben subsidios estatales crecen fuertemente, llegando a absorber dos tercios de la matrícula total de pregrado entre 1987 y 2007, hasta una cifra cercana al 75% en 2013.

Respecto del financiamiento, este es asumido principalmente por los estudiantes y sus familias. La mayoría de los estudiantes matriculados en instituciones privadas sin subsidio directo del Estado no tienen acceso a becas o créditos, sino hasta cuando se alcanza el umbral del acceso universal, mediante la creación de un crédito con aval del Estado. Es importante destacar también que el

gasto público se traduce en un 0,3% del PIB en el 2007, versus un gasto privado en esta materia 4,7 veces superior (dentro de los países de la OCDE la relación entre gasto público y privado es de 2 a 1, por lo que Chile representa un caso sin precedentes en esta materia). Entre 1990 el aporte fiscal directo para las universidades del CRUCH cae de un 56,2% a un 37,3%, mientras que las becas y préstamos destinados a estudiantes pasan de 21,8% a un 46,1%.

Es a partir del año 2007 en donde en Chile se supera el umbral que da paso a una educación terciaria de acceso universal (esto es, se supera un 50% de tasa de participación). La estratificación social continúa, los alumnos de hogares más aventajados ocupan los mejores puestos disponibles debido a su acumulación de capital cultural y socioeconómico, mientras que los jóvenes de hogares con menores recursos acceden habitualmente a instituciones de menor selectividad académica o en instituciones no universitarias (Brunner, 2015). Hacia el año 2006, uno de cada seis-siete jóvenes de los sectores de menores recursos accedía al sistema de educación superior, versus los cuatro de cada cinco jóvenes de los sectores más acaudalados, especialmente en universidades (González y Espinoza, 2011).

En resumen “(...) se mantiene la presencia de las fuerzas del mercado en el campo organizacional de la educación superior; se amplían las capacidades competitivas de las instituciones por una mejor gestión interna, y prosigue la discusión en torno a la (in)efectividad de las regulaciones estatales y, más en general, al papel del Estado en la conducción, supervisión y financiamiento del sistema” (Rodríguez, 2012 en Brunner, 2015, p. 55).

Tal como ya se enunciaba anteriormente, a pesar de este escenario de progresivo aumento en la matrícula, algunos autores coinciden en señalar que esto no ha ido de la mano con un aumento en la equidad en el acceso. Para González y Espinoza (2011), a pesar de que es posible observar un aumento en las oportunidades de estudio² y un ingreso más heterogéneo del estudiantado, aún persiste inequidad en el acceso al sistema de educación superior, lo cual se manifiesta también en las posibilidades de terminar estudios y de lograr un buen empleo.

En este mismo sentido, González y Dupriez (2017) indican que el acceso a las universidades no es hoy más equitativo que antes, especialmente en las llamadas universidades selectivas³. Para los autores, a pesar de la alta masificación y apertura de la matrícula en educación superior, esta se

² En donde, por ejemplo, casi un 15% de estudiantes del primer quintil, esto es, personas ubicadas bajo la línea de la pobreza se encuentran en la universidad.

³ Se definen así aquellas universidades que exigen la PSU como examen de ingreso a primer año.

ha producido de manera desigual, estando frente a un proceso de democratización segregativa que implica un sistema de enseñanza superior cuyos segmentos son distintos y jerarquizados, lo cual, a su vez, implica el incremento de la competencia por acceder a universidades que otorgan los diplomas más valorados en el mercado laboral. Este proceso se ha denominado también como de “masificación segmentada” (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012).

Cabe recordar que desde el año 2003 se empieza a implementar en Chile la PSU como la nueva prueba de ingreso a las universidades chilenas, en reemplazo de la PAA, y cuya evaluación se centra en los contenidos mínimos obligatorios del marco curricular de la enseñanza media chilena. Estudios han demostrado que los alumnos provenientes de colegios privados se encuentran mucho mejor preparados para rendir esta prueba que aquellos alumnos provenientes de colegios subvencionados y municipales (Koljatic y Silva 2010; Rodríguez, 2012).

“En la actualidad la PSU no ha sido capaz de corregir las diferencias socioeconómicas, ya que los estudiantes de mayores recursos tienen acceso a mayores oportunidades de preparación, y debido a que la proporción del currículum escolar que es cubierto efectivamente está altamente correlacionado con el nivel socioeconómico del colegio (Beyer, 2009; Koljatic & Silva, 2010; OECD-World Bank, 2009; Pearson, 2013). Los colegios con mayor índice de vulnerabilidad suelen cubrir una proporción menor de los contenidos curriculares (Pearson, 2013) debido, entre otras causas, a poseer profesores con menor calificación (Meckes & Bascope, 2009; Ortúzar et al., 2009) y con poca flexibilidad (Paredes & Paredes, 2009), así como a la falta de eficiencia de las administraciones de dichos establecimientos (Arancibia, 1992; Paredes & Paredes, 2009)” (González, Arancibia y Boyanova, 2017).

Esta inequidad en el acceso a la educación superior -especialmente a las selectivas- se entiende entonces en relación a un sistema escolar chileno altamente segregado (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010) e inequitativo, en donde la calidad de la educación recibida se asocia al grupo socioeducativo del alumno (Tenti, 2007, citado por Molina, 2013), lo que a su vez conllevaría una rigidez en el proceso de estratificación social, y una reproducción de las desigualdades (Puga, 2011), ya que los sectores de menores recursos acceden a una educación municipal que no sólo ha perdido progresivamente su calidad educativa, sino que además, ha dejado de funcionar como un mecanismo de movilidad social ascendente, alejando así la posibilidad de construir trayectorias sociales más integradoras (Molina, 2013). “Es decir, el modelo educativo chileno no sólo fracasa en

reducir adecuadamente las brechas de oportunidades generadas en el ámbito de los hogares, sino que incrementa estos efectos a través de una oferta educacional socialmente segregada” (Puga, 2011).

Para Rodríguez (2012) la educación que reciben los alumnos en la educación básica y media es la principal determinante de los procesos de selección universitaria, no existiendo entonces una verdadera libertad de elección en la educación superior, salvo para los grupos privilegiados social y económicamente, siendo entonces la condición de origen más determinante que sus talentos al momento de ingresar y elegir una institución de educación superior. “En efecto, en este sistema de educación superior las personas eligen lo que pueden y lo que pueden está condicionado, antes que nada, por la cuna en la cual nacieron” (Rodríguez, 2012, p. 131). Como evidencia de esto, ha de tenerse en cuenta que el 70% de los y las estudiantes que egresaron el año 2005 de la educación particular pagada, ingresaron a la universidad al año siguiente de su egreso, versus el 28% de los y las estudiantes egresados de la educación particular subvencionada y el 22% egresado de la educación municipal y/o de administración por corporaciones (Meneses, Rolando, Valenzuela y Vega, 2010).

En resumidas cuentas, la educación superior chilena desde sus inicios ha sufrido una serie de cambios, impulsados por reformas gubernamentales y contingencias políticas, tal como lo fue la llegada de la dictadura militar. Desde sus inicios y durante su desarrollo, es posible ver un progresivo aumento en su cobertura, no obstante, y tal como se describió anteriormente, este aumento no ha significado necesariamente una apertura a la equidad en el acceso, ya que aún persisten brechas estructurales que coartan y limitan las posibilidades de que los jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables del país puedan acceder a la educación terciaria, especialmente cuando se trata de instituciones selectivas.

Sumado a los problemas de acceso, la permanencia de los estudiantes más vulnerables dentro del sistema universitario es también un punto a destacar. En un estudio sobre la educación superior chilena realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2009) se destaca que “una vez que son admitidos, los jóvenes que vienen de familias más pobres o escuelas municipales o ambos, tienen mucho más probabilidades de abandonar sus estudios, y aún menos probabilidades que otros de completar los cursos universitarios y graduarse dentro del tiempo esperado” (p. 98-99). En complemento a esto, estudios de deserción con carácter cualitativo como el realizado por González, Uribe y González (2005) destacan que entre las razones

que aparecen con fuerza en el discurso de los jóvenes se encuentra el capital cultural heredado de sus familias “a menor capital cultural los jóvenes se sienten en desventaja y, por tanto, sus aspiraciones se ven coartadas (...). Con ello se confirma la relación entre logro educacional de los padres con el logro educacional de los jóvenes” (p. 38).

La Universidad de Chile

El origen de la Universidad de Chile se remonta al siglo XIX, siendo 1842 el año de su fundación. Su inicio en nuestro país se corresponde con el avance del pensamiento liberal, a los primeros conflictos entre el Estado y la Iglesia, al sentimiento antiespañol procedente de la guerra de Independencia y al concepto de la formación de un Estado nación (Universidad de Chile, s.f.a); cabe recordar que pocos años antes nuestro país comenzaba su proceso de independencia del imperio español y su constitución como república.

En sus primeros años, la Universidad de Chile no cumplía funciones docentes, dedicándose a ser el lugar en donde se cultivaba el conocimiento científico y humanista, además de otorgar los grados de bachiller y licenciados y asumir el rol de superintendencia de educación en el país; no es sino hasta 1931 en donde la Universidad comienza a ejercer funciones de docencia e investigación en conjunto (Universidad de Chile, s.f.b). A lo largo de los años, se han creado y modificado distintas facultades que albergan carreras profesionales de las áreas científicas, humanistas y artísticas.

Hoy en día, la Universidad de Chile se caracteriza por ser la principal y más antigua institución de educación superior del Estado chileno, con carácter público y nacional. Cuenta con más de 70 carreras de pregrado, distribuidas en 17 unidades académicas (facultades, institutos y el Programa Académico de Bachillerato); además, imparte más de 30 programas de doctorado y más de 100 programas de magíster, contando con un cuerpo estudiantil de más de 40 mil estudiantes. Vale agregar además que se encuentra acreditada por 7 años, esto es, el máximo periodo posible de acreditación.

El Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI), aprobado en el año 2006 por el Senado Universitario, explicita como misión de la Universidad la generación, desarrollo, integración y comunicación del saber en todas las áreas del conocimiento y dominios de la cultura, asumiendo con vocación de excelencia la formación de personas. La visión a su vez se basa en que la Universidad debe realizar su labor creadora, formadora y de interacción manteniendo coherencia con los parámetros

internacionales de la excelencia. Sus objetivos estratégicos son: el ser reconocida como la universidad que convoca y forma los mejores y más brillantes talentos jóvenes en todas las áreas que ella cultiva, siendo fundamental el fortalecimiento y desarrollo de la docencia de pregrado, orientándose por criterios de excelencia, integración, coherencia, pertinencia y renovación tanto metodológica como temática, tanto en pregrado como en la relación entre programas de pregrado y postgrado, y en una perspectiva de educación continua. Los indicadores de desempeño son el nivel de formación y la distribución etárea del cuerpo académico. Las propuesta de acciones son fortalecer la calidad y la pertinencia de carreras y programas de pregrado de la Universidad de Chile, estableciendo una política clara de estándares de docencia, en consonancia con las condiciones de liderazgo que en las distintas carreras y programas de pregrado debe mantener la Universidad a nivel nacional y latinoamericano.

Desde el Modelo Educativo de la Universidad, redactado en 2010, se presentan como aspectos centrales: una pedagogía centrada en el estudiante, la preferencia por métodos activo-participativos y la adopción de una formación orientada por competencias. Como funciones propias de la Universidad se cuentan a la docencia, la investigación, la creación (en ciencias, tecnología, humanidades y artes) y la extensión del conocimiento. El principio orientador a su vez es la integración y desarrollo equilibrado de sus funciones universitarias. Por último, respecto de la enseñanza se plantea el desarrollo y fortalecimiento de la docencia de pregrado, estando orientado por criterios como la excelencia, coherencia, pertinencia, renovación metodológica y temática, tanto en pregrado como en la relación entre programas (Universidad de Chile, 2010).

Por su parte, la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil nace en el año 2014 como acción de apoyo al trabajo que ya venía realizando la Universidad en base a tres grandes líneas de acción: por un lado, la implementación del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), el desarrollo del Modelo de Desarrollo Integral del Estudiante (MDIE), y la promoción de toda la comunidad en estas acciones, mediante la creación de la Oficina de Equidad e Inclusión. Su contexto de creación se basa en el diagnóstico de las inequidades existentes tanto a nivel nacional como dentro de la propia universidad: *“Esta política busca responder a un sistema educativo tensionado por la desigualdad social presente en el país, mediante el fortalecimiento de la equidad e inclusión en la Universidad, reconociendo el valor de la diversidad para sustentar procesos educativos de calidad y sin descuidar el valor del mérito”* (Universidad de Chile, 2014, p. 4).

La Política de Equidad e Inclusión Estudiantil tiene como propósito generar un cambio estructural capaz de permear todos los estamentos e instancias de la Universidad, basándose en la existencia de evidencia de que los aprendizajes mejoran en espacios de interacción diversos lleva a *querer* una institución que valora y aprovecha la diferencia como oportunidad de generar conocimiento y desarrollo de procesos formativos de calidad.

A su vez, sus principios se basan en asumir la diversidad como esencial y central al proceso educativo, creyendo en el beneficio de esta interacción en diversidad, tanto para profesores y estudiantes, permitiéndoles estar preparados para participar de una sociedad cada vez más compleja y plural. Entendiendo además, que en su aspecto social, comprende la interacción en y con la diversidad, en un proceso gradual y de largo alcance, que ve en la educación universitaria de calidad un medio para aportar al desarrollo del país. Asumiendo también, que la Universidad debe velar por el desarrollo individual de las capacidades de los estudiantes, lo cual implica una gestión institucional eficiente responsable y coordinada, teniendo el potencial de generar de desarrollar una educación de calidad para todos.

Por último, los objetivos de esta política son (Universidad de Chile, 2014, p.11):

-Contribuir a la construcción de una comunidad universitaria comprometida con la Equidad e Inclusión Estudiantil, promoviendo el desarrollo de las potencialidades de quienes ingresan a la Universidad de Chile en un clima de inclusión, respeto y pluralismo.

-Resguardar la entrega de apoyos, asegurando la igualdad de oportunidades en la educación en cuanto a ingreso, progreso y egreso, para todos los estudiantes de acuerdo a sus necesidades específicas.

-Velar por la mantención de espacios libres de discriminación, violencia y cualquier tipo de acoso que impida el óptimo desarrollo de las potencialidades de los estudiantes, permitiendo el libre desarrollo de sus identidades.

-Generar instancias de retroalimentación que permitan mejorar continuamente los distintos espacios de equidad e inclusión que existan en la Universidad, fomentando la participación democrática de la comunidad universitaria.

No obstante los esfuerzos y lineamientos declarados por la institución, la Universidad de Chile se posiciona a nivel nacional como una de las universidades que agrupa a los estudiantes con mayor

puntaje PSU, lo cual se refleja en la tabla 1 a continuación presentada, en donde es posible observar que se ubica en el segundo lugar, sólo superada por la Pontificia Universidad Católica de Chile, y seguida por la Universidad Adolfo Ibáñez.

Tabla 1: Promedio PSU matriculados primer año 2017 por universidades adscritas al Sistema Único de Admisión

Universidad	Puntaje Promedio PSU 1er año 2017
Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH)	
Universidad de Chile	663
Pontificia Universidad Católica de Chile	674
Universidad de Concepción	608
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	609
Universidad Técnica Federico Santa María	641
Universidad de Santiago de Chile	598
Universidad Austral de Chile	580
Universidad Católica del Norte	578
Universidad de Valparaíso	582
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	582
Universidad Tecnológica Metropolitana	553
Universidad de Tarapacá	539
Universidad Arturo Prat	524
Universidad de Antofagasta	543
Universidad de La Serena	570
Universidad de Playa Ancha	548
Universidad de Atacama	534
Universidad del Bío Bío	559
Universidad de la Frontera	588
Universidad de Los Lagos	520
Universidad de Magallanes	532
Universidad de Talca	593
Universidad Católica del Maule	557
Universidad Católica de la Santísima Concepción	558
Universidad Católica de Temuco	523
Universidad de O'Higgins	575
Universidad de Aysén	514
Universidades Privadas	
Universidad Diego Portales	623
Universidad Mayor	573
Universidad Finis Terrae	575

Universidad Andrés Bello	554
Universidad Adolfo Ibáñez	644
Universidad Los Andes	639
Universidad del Desarrollo	595
Universidad Alberto Hurtado	575
Universidad Autónoma de Chile	538
Universidad San Sebastián	553
Universidad Central	526

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida en www.mifuturo.cl

A esto se suman los datos de la composición de la matrícula de la Universidad, en donde es posible observar que los estudiantes ingresados a primer año provenientes de establecimientos subvencionados y particulares representan más de dos tercios de la matrícula total de cada año (ver tabla 2). Así mismo, al observar la composición según el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)⁴ es posible apreciar que los alumnos provenientes de los colegios más vulnerables del país (IVE 1) representan menos del 7% de la matrícula total de alumnos nuevos (ver tabla 3).

Tabla 2: Composición de la matrícula de estudiantes nuevos de la UCH, según dependencia administrativa escolar del establecimiento de egreso

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Municipal	26,5%	28,1%	29,1%	29,2%	28%	27,8%
Subvencionado	36,6%	37,7%	37,7%	40,3%	40%	39,8%
Pagado	35,1%	32,7%	31,1%	29,3%	30%	31,4%
Sin información	1,8%	1,5%	2,1%	1,2%	2%	1%

Fuente: Elaboración propia en base a Universidad de Chile, Departamento de Pregrado [UCH DEPREG] (2016; 2017a; 2018)

⁴ El IVE es calculado por JUNAEB como el porcentaje de estudiantes de cada establecimiento en condiciones de vulnerabilidad, y se aplica para establecimientos municipales y subvencionados, pero no para particulares pagados. Para estos efectos, la Universidad de Chile cuenta con una escala interna de IVE, a modo de guía para distinguir los distintos niveles de vulnerabilidad: IVE 1, bajo 100% y mayor a 76,6%; IVE 2, menor o igual a 76,6% y mayor a 53,3%; IVE 3, mayor o igual a 53,3% y menor a 30%; No aplica, establecimientos particulares pagados, o IVE menor a 30% en caso de establecimientos municipales o subvencionados; Sin información, generalmente corresponde a estudiantes extranjeros o situaciones de convalidación de estudios.

Tabla 3: Composición de la matrícula de estudiantes nuevos de la UCH, según IVE del establecimiento de egreso

	2014	2015	2016	2017	2018
IVE 1	5,1%	6,7%	5,7%	6%	6,3%
IVE 2	22,9%	24,4%	24,4%	23%	23,9%
IVE 3	34,4%	28,6%	31,8%	32%	30,2%
No aplica	36%	38,1%	36,9%	37%	37,7%
Sin información	1,6%	2,2%	1,2%	2%	1,9%

Fuente: Elaboración propia en base a UCH DEPREG (2016; 2017a; 2018)

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)

El Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) nace en el año 2014 dentro del marco de la reforma educacional chilena, buscando restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, mediante la garantización de cupos en la educación superior a aquellos estudiantes que cumplan con los requisitos de habilitación para postular. Esto, según lo que se describe en el Programa, permitirá aumentar la equidad, diversidad y calidad en la educación superior, además de generar nuevas perspectivas en la educación media (Ministerio de Educación, s.f.)

Sus objetivos son (Ministerio de Educación, s.f.):

- Permitir el acceso a la educación superior de estudiantes destacados en enseñanza media, provenientes de contextos vulnerados, mediante la realización de acciones de preparación y apoyo permanentes y el aseguramiento de cupos adicionales a la oferta académica regular, por parte de las Instituciones de Educación Superior participantes del Programa, y
- Facilitar el progreso de los estudiantes que accedan a la educación superior gracias al Programa, a través de actividades de acompañamiento tendientes a la retención de aquellos durante el primer año de estudios superiores.

El Programa es implementado por los equipos de las instituciones de educación superior que hoy en día tienen un convenio vigente con el Ministerio de Educación (entre las cuales se incluye la Universidad de Chile), mediante la realización de actividades de preparación con estudiantes de

tercero y cuarto medio, y a través del acompañamiento durante su primer año de estudios superiores, con miras a su permanencia y egreso en el sistema (Ministerio de educación, s.f.).

Actualmente, el convenio PACE está establecido con 456 establecimientos de educación media, repartidos en 304 comunas de la totalidad de regiones del país; y con 29 instituciones de educación superior, entre las que se cuentan 27 universidades, 1 instituto profesional y 1 centro de formación técnica.

Durante el trabajo realizado en la etapa de la educación media, existe una vinculación entre los equipos de las instituciones de educación superior y los equipos docentes de los establecimientos educacionales, de modo que exista un diálogo y se exploren las mejores estrategias para acompañar a estos estudiantes. Esta vinculación integra además a las comunidades educativas de los establecimientos mediante procesos de participación que complementan las actividades del programa, atendiendo realidades locales y contextos territoriales (Ministerio de educación, s.f.).

En esta etapa de trabajo en los establecimientos, todos los y las estudiantes de 3° y 4° medio reciben actividades de preparación académica, orientación vocacional y un acompañamiento socioemocional de preparación para la vida en la educación superior, propiciando experiencias que favorecen el desarrollo integral de estos estudiantes, reforzando habilidades transversales que les ayuden en el tránsito posterior al egreso de la educación media (Ministerio de educación, s.f.).

Los alumnos que finalmente pueden acceder a un cupo PACE en la educación superior, son aquellos que logren: haber cursado 3° y 4° medio en un establecimiento adscrito al PACE; contar con un mínimo de 85% de asistencia a los cursos indicados anteriormente; pertenecer al 15% de mejor rendimiento de su establecimiento (o 15% de mejor puntaje ranking), y rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de matemática y lenguaje, más una prueba optativa. Con estos requisitos, los y las estudiantes pueden postular a cupos garantizados en todas las carreras de las 29 instituciones de educación superior en convenio PACE, no importando el puntaje PSU obtenido y/o ponderado (Ministerio de educación, s.f.; Departamento de Pregrado, Universidad de Chile [DEPREG UCH], 2017b).

Una vez dentro de la educación superior, los estudiantes que ingresaron por vía PACE, reciben actividades de nivelación y acompañamiento psicoeducativo para reforzar su permanencia y con miras de lograr su titulación.

El PACE en la Universidad de Chile

La Universidad de Chile se suma al Programa en el año 2015, por invitación del Ministerio de Educación. Su trabajo se realiza a través de la Oficina de Equidad e Inclusión de la Vicerrectoría de Asuntos Estudiantiles y Comunitarios (VAEC), en conjunto con la Vicerrectoría de Asuntos Académicos (VAA), entendiendo el valor de la diversidad y teniendo en cuenta los objetivos declarados en la Política de Equidad e Inclusión de la institución (UCH DEPREG, 2017b; Carrasco, 2018).

En una primera etapa, de trabajo en colegios, se trabajó con 5 establecimientos municipales de alta vulnerabilidad de la Región Metropolitana, desarrollando un trabajo vinculado al acompañamiento docente y estudiantil (en 3° y 4° medio), preparación para la vida (orientación y desarrollo de habilidades) y extensión cultural (UCH DEPREG, 2017b; Carrasco, 2018).

Durante el año 2017, la Universidad asume la segunda etapa del programa, recibiendo a los estudiantes provenientes de establecimientos pertenecientes al Programa PACE, quienes accedieron a la Universidad por esta vía de admisión especial. La primera cohorte de estudiantes PACE de la Universidad de Chile se compuso de 45 estudiantes, repartidos en 35 carreras (ver tabla 4).

Respecto de la estrategia de acompañamiento para estudiantes de ingreso PACE, esta comenzó a trabajarse desde el segundo semestre del 2016, bajo la responsabilidad del Departamento de Pregrado. El objetivo propuesto fue “acompañar a los estudiantes en su primer año académico de formación de pregrado, a través del diseño e implementación de diversos dispositivos que aborden las necesidades de los estudiantes, en los ámbitos académicos, económicos y psico – educativo” (UCH DEPREG, 2017b, p. 3). Para su operación, se incluyeron actividades de diagnóstico, difusión e inducción, nivelación académica y apoyos transversales.

Es bajo esta última línea, la de apoyos transversales, que en enero de 2017 se comienza a trabajar -con el liderazgo de la VAA- en el “Programa Mentores”. Este programa tiene un carácter transversal y buscó “acompañar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria, apoyando su integración, autonomía y responsabilidad, favoreciendo su permanencia y egreso” y “constituirse en agentes de cambio institucional a partir de la experiencia de acompañar a los estudiantes (mirar a la institución a través de los ojos de los estudiantes)” (UCH DEPREG, 2017b, p. 3).

Dentro del Programa Mentores, durante 2017, participaron 22 académicos, quienes se reunieron periódicamente con sus estudiantes, detectando necesidades y coordinando los apoyos necesarios (gestión de cupos en tutorías o profesores particulares, descarga académica, apoyo en solicitudes de beneficios económicos, entre otros).

Actualmente, de los 45 alumnos PACE primera generación ingresados en 2017, sólo 30 de ellos continúan aún en la Universidad regularmente (ver tabla 4), de los cuales 10 son hombres y 20 mujeres. Los otros 15 alumnos no continúan en la Universidad por diversos motivos: 6 de ellos incurrieron en causales de eliminación académica, 4 postergaron sus estudios y 5 se retiraron voluntariamente.

Tabla 4: Estudiantes PACE UCH 2017 por carreras⁵

Unidad Académica	Carrera/programa	2017	2018
Facultad de Arquitectura y Urbanismo	Arquitectura	1	1 H
Facultad de Artes	Artes Plásticas	1	0
	Ingeniería en Sonido	1	0
	Teoría de la Música	1	1 H
Facultad de Ciencias	Ped. en Ed. Media en Biología y Química	1	0
Facultad de Ciencias Agronómicas	Ingeniería Agronómica	1	1 M, 1 H
	Ing. en Recursos Naturales Renovables	1	1 H
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas	Ingeniería Plan Común	1	1 H
Facultad de Cs. Forestales y de la Cons. de la Nat.	Ingeniería Forestal	2	1 M
Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas	Bioquímica	1	0
	Ingeniería en Alimentos	1	0
	Química y Farmacia	1	0
Facultad de Ciencias Sociales	Pedagogía en Educación Parvularia	7	5 M
	Psicología	1	2 H
	Trabajo Social	1	1 M
Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias	Medicina Veterinaria	1	0
Facultad de Derecho	Derecho	1	0

⁵ En el caso de las carreras de Ingeniería Agronómica y Psicología existe un mayor n° de alumnos en 2018 que en 2017 debido a que algunos estudiantes realizaron transferencias internas, cambiándose se sus carreras originales a estas dos como destino.

Facultad de Economía y Negocios	Contador Auditor	1	1 M
	Ingeniería Comercial	1	0
	Ing. en Información y Control de Gestión	1	1 M
Facultad de Filosofía y Humanidades	Lengua y Literatura Inglesa	1	1 H
	Pedagogía en Educación Básica	3	2M, 1H
Facultad de Medicina	Enfermería	1	0
	Fonoaudiología	1	0
	Kinesiología	1	1 M
	Medicina	1	1 H
	Nutrición y Dietética	1	1 M
	Obstetricia y Puericultura	1	1 M
	Tecnología Médica	1	1 M
	Terapia Ocupacional	1	0
Facultad de Odontología	Odontología	1	1 M
Instituto de Asuntos Públicos	Administración Pública	2	1 M
Instituto de la Comunicación e Imagen	Cine y Televisión	1	1 M
	Periodismo	1	1 M
Programa Académico de Bachillerato	Programa Académico de Bachillerato	1	0
Total UCH		45	30

Fuente: UCH DEPREG, 2017b.

Problematización

Existe en Chile un sistema de educación superior caracterizado por su “reciente” apertura a sectores sociales históricamente excluidos, no obstante, sigue persistiendo inequidad en el ingreso, estando los y las alumnos de menores recursos aún subrepresentados dentro del sistema de educación superior, debido en gran medida, a que la calidad de la educación escolar en Chile se asocia fuertemente al origen socioeconómico de los alumnos, lo cual redundará, entre otras cosas, en que los y las estudiantes provenientes de la educación municipal estén mucho menos preparados que los estudiantes provenientes de colegios privados al momento de rendir pruebas estandarizadas, en este caso, la PSU, requisito primario para acceder al universo de universidades selectivas, y tengan mucho menores probabilidades de permanecer y egresar de la universidad.

Bajo este escenario, surge desde el aparato estatal la idea de restituir los derechos de los sectores desplazados bajo el sistema PACE. En el año 2015 la Universidad de Chile -institución que presenta su propia particularidad al ser una de las de más difícil acceso (puntaje PSU) y compuesta de una matrícula mayoritariamente privada y subvencionada- se suma a este programa.

En este sentido, cabe preguntarse cuál ha sido la experiencia de los y las estudiantes que ingresaron vía PACE a la educación superior en la UCH, y considerando además que el primer año de universidad es una etapa crítica debido a que “es uno de los momentos más significativos de la experiencia universitaria y representa el inicio de un periodo de cambio clave en la vida social del individuo y en su desarrollo intelectual” (Johnston, 2013, p.16), ya que confronta a los jóvenes con nuevos conocimientos y habilidades, al mismo tiempo que los enfrenta a un nuevo mundo, una nueva cultura, nuevos lenguajes y un nuevo escenario de relaciones sociales (Bourgeois, 2000), siendo entonces un periodo de socialización y des-socialización, ya que al mismo tiempo se desaprenden viejas actitudes, valores y comportamientos y se aprenden otros nuevos (Terenzini, 2005). Para Johnston (2013), la experiencia educativa precedente, el conocimiento previo requerido, la actitud y la competencia, determinan la admisión en la universidad, y en cierto modo establecen el ritmo de la transición.

Entendiendo entonces que la incorporación de una nueva vía de admisión destinada a estudiantes de contextos vulnerables, en una universidad selectiva se vuelve un proceso de vital importancia, tanto para la institución como para los actores, es que cabe preguntarse: ¿Cuál ha sido la

experiencia universitaria que han tenido los y las jóvenes que ingresaron a la Universidad de Chile mediante el Programa PACE en el año 2017?

Objetivo general

Conocer la experiencia universitaria que han tenido los y las jóvenes que ingresaron a la Universidad de Chile mediante el Programa PACE en el año 2017.

Objetivos específicos

-Describir el perfil y el periodo de ingreso previo a la universidad de los y las jóvenes que ingresaron a la Universidad de Chile mediante el Programa PACE en el año 2017.

-Conocer la experiencia universitaria, desde una perspectiva personal, social y académica de los y las jóvenes que ingresaron a la Universidad de Chile mediante el Programa PACE en el año 2017.

-Describir el funcionamiento de los mecanismos de acompañamiento desde la visión de los y las jóvenes que ingresaron a la Universidad de Chile mediante el Programa PACE en el año 2017.

Marco teórico-conceptual

La educación de cuasi-mercado en Chile

El actual panorama de la educación escolar en Chile se forjó a principios de los años 80, bajo las reformas estructurales realizadas durante la dictadura militar en el país, configurándose un cuasi-mercado para la educación escolar, definido como un mercado creado por el Estado, a través de reglas de financiamiento, operación, adquisición y provisión del servicio, y que funciona como un mercado cualquiera (Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

La lógica que operaría detrás de este cuasi-mercado se basa en la llamada Teoría de la Elección Pública (TEP), la cual entiende que los actores (en este caso las familias) se guían exclusivamente por la racionalidad instrumental; en otras palabras, entiende que las familias actúan como seres racionales que buscan primordialmente la maximización de sus funciones de utilidad (maximizadores de beneficios). La TEP además, concibe que, por definición, las instituciones públicas son ineficientes, apostando entonces a la introducción de mecanismos de mercado en los servicios públicos. Para el campo de la educación, se apuesta entonces por la generación de cuasi-mercados en lugar de mercados “puros”, predominando la financiación estatal de los servicios (Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

Desde esta mirada, los cuasi-mercados deben interpretarse como un espacio de interdependencia competitiva, en donde las lógicas de acción de las escuelas y las estrategias que desarrollan las familias se encuentran estrechamente relacionadas e influenciadas entre ellas (Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

En nuestro país, se estableció en ese entonces un sistema de financiación *per cápita*, denominado como “sistema de *voucher*” o “sistema de subvención a la demanda”, de modo que la financiación de las escuelas dependiera directamente de la demanda, esto es, de la capacidad de las escuelas de competir con otras escuelas y de su capacidad de atracción de la demanda educativa. Cada alumno y alumna es “dueño” de un *voucher* o cupón, que se entrega a la escuela a la cual asiste; si este estudiante se cambia de escuela, el cupón, y por tanto, el financiamiento, se mueven con él (Verger, Bonal y Zancajo, 2016; Gallego y Sapelli, 2007). Durante 1993, se aprobó la Ley de Financiamiento Compartido, como complemento al sistema de *voucher*, permitiendo a los centros privados subvencionados aplicar cuotas escolares obligatorias. Para el caso chileno, la búsqueda

de maximización de beneficios postulada por la TEP se daría a través de la información otorgada por la prueba SIMCE, cuyos resultados conducirían a las familias a escoger al mejor proveedor educacional (Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

“El sistema de financiamiento de la educación es importante, no sólo porque genera reglas de traspaso de recursos públicos y privados a los colegios, sino fundamentalmente porque genera incentivos a los proveedores de educación. Estos incentivos afectan dimensiones tales como la calidad de la educación, la variedad de la oferta de proveedores, las políticas de selección de los colegios, las decisiones de los padres y la segregación social que se observa en el sistema” (Gallego y Sapelli, 2007, p.2).

Desde una mirada crítica, se observa que el sistema de cuasi-mercado funciona como un mecanismo de reproducción de clase a través de la asunción de que las habilidades de elección son generalizables a todas las familias chilenas, sumado a los mecanismos de retribución que premian a los electores y castigan a los no electores. De este modo, los grupos sociales medios y altos devienen los grandes beneficiarios de este sistema de mercado. El sistema organiza una estratificación según la capacidad de pago de las familias y el rendimiento (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). “Dos de los aspectos que más se critican del sistema, que el sistema de subvención a la demanda en Chile haya producido una educación de calidad baja, especialmente para los alumnos de grupos socioeconómicos más bajos y con una segregación relativamente alta, son consecuencia de la incorrecta fijación de los precios relativos” (Gallego y Sapelli, 2007, p.2).

“El modelo de educación de mercado nunca fue aplicado ni funcionó correctamente, en tanto, las familias no accedieron a la información adecuada sobre el rendimiento de las escuelas, las escuelas municipales no lograron obtener autonomía para su gestión y la administración municipal no se hizo cargo de la pérdida de matrícula” (Cox, 2003, en Arenas, 2017).

Las acciones afirmativas como alternativa a la desigualdad

Históricamente, las acciones afirmativas tienen su origen en India como política para superar la división de castas, extendiéndose más adelante y con fuerza en los años setenta dentro de Estados Unidos, especialmente enfocadas en minorías como las personas de raza negra, además de

mujeres. Hoy en día, es posible apreciar que existen acciones de este tipo alrededor de todo el orbe, especialmente en Estados Unidos, América y Europa, enfocándose en variadas temáticas sociales y con distintos públicos objetivos como foco de intervención (Morales, 2016).

Respecto de las acciones afirmativas, es posible señalar que “operan como herramientas con las que cuenta el Estado, a través de normas y políticas públicas en cualquiera de los niveles del gobierno, para superar en el inicio la desigualdad real de ciertos colectivos o sectores de la sociedad. Si bien constituyen un trato diferenciado, no son consideradas discriminación” (Fries, 2011 en Morales, 2016, p. 63). En este sentido, cabe entender que programas como el PACE tienen cabida dentro de la definición de acciones afirmativas, específicamente, como un mecanismo de cuotas, el cual “se orienta al establecimiento de vacantes especiales, generalmente establecidas como porcentajes y con referencia a una cantidad general de personas del grupo social que se quiere beneficiar” (Morales, 2016, p. 66); en este caso, un programa diseñado desde el Estado con el fin de restituir el derecho a la educación superior de los y las estudiantes vulnerables, en el contexto de la desigualdad estructural propia de nuestro país, influenciada, como se explicó anteriormente, mediante el sistema de cuasi-mercado de la educación escolar chilena.

La esencia de este tipo de medidas se contrapone a la idea de igualdad de oportunidades para todos y todas, en el entendido de que “la estricta igualdad de oportunidades, sin prestar atención a la desigualdad de los resultados, sin embargo, no parece responder a un orden social que se aprecie de justo. En efecto, garantizar condiciones de partida igualitarias no asegura que los participantes en la carrera recorran el mismo camino ni que lleguen juntos a la meta. Cuando enfrentamos la discriminación que sufren las personas pertenecientes a determinados grupos de la población, sometidos a desventajas históricas, igualar el punto de partida no es suficiente” (Morales, 2016, p. 53-54).

En este sentido, existirían tres tipos de justificaciones para sustentar las medidas de acción afirmativa: i. la justicia compensatoria, en donde se entiende que este tipo de medidas viene a corregir desigualdades pasadas; ii. la justicia distributiva, en donde destacan las teorías de John Rawls, quien entiende que el sentido distributivo descansa en modificar la estructura de reparto, esto es, el problema de los principios de justicia social radica en proporcionar un modo de asignación de derechos y deberes en la sociedad; iii. la utilidad o beneficio social, desde donde se

justifican las acciones afirmativas en la medida en que reportan beneficio social, esto es, la maximización del bienestar social en su conjunto (Morales, 2016).

Una mirada crítica

Ahora bien, el abordaje teórico en torno a la temática de la desigualdad en el ámbito de la educación ha tenido dos corrientes principales: el funcionalismo por un lado y la teoría crítica por otro (Farrel, 1999 en Latorre, González y Espinoza, 2009). Desde el primer enfoque, el funcionalista, la desigualdad se considera como natural, inevitable, beneficiosa e incluso como condición necesaria para el funcionamiento del conjunto de la sociedad y el mantenimiento del orden normativo existente (Latorre, González y Espinoza, 2009; Espinoza, 2008a). Para los investigadores con enfoque funcionalista se asume que “el acceso desigual a la educación superior obedece a las diferencias en la habilidad de los individuos (habilidades cognitivas e intelectuales) y la motivación, o ineficiencias en los sistemas educacionales y económicos” (Latorre, González y Espinoza, 2009, p. 22).

La teoría crítica por otro lado, intenta ir más allá de la mera descripción del orden social, partiendo de una concepción emancipadora del conocimiento, constituyendo así “un esfuerzo que intenta combinar investigaciones empíricas, la tarea de la interpretación, así como una crítica de la realidad en toda su extensión (orden social, político y económico) con el objeto de mejorar las condiciones de vida y las interrelaciones de los distintos grupos al interior de la sociedad” (Espinoza, 2008b, p.2).

Respecto de la desigualdad social, la teoría crítica entiende que es una “enfermedad” social que debe de superarse, y entendiendo además que la escuela debiera actuar como mecanismo generador de movilidad social y económica (Latorre, González y Espinoza, 2009). “Aquellos que adscriben a la teoría crítica consideran que el acceso desigual es consecuencia directa del funcionamiento del sistema económico neoliberal, generador de relaciones desiguales entre grupos sociales dentro de las sociedades modernas y relaciones de dependencia entre los países desarrollados y subdesarrollados (Latorre, González y Espinoza, 2009, p. 22). Bajo esta mirada, las trayectorias educativas y sociales de los sujetos tendrían una relación directa con la clase social de la cual estos provienen (Williams, 2013).

En este sentido, la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron nos acerca a entender el fenómeno de como mediante la educación se reproducirían la cultura, la estructura social y la económica, a través de estrategias de clase. Tal como explican estos autores, cada clase tiene su *ethos*, esto es, su conjunto de valores característicos que determinan sus actitudes hacia la cultura y educación; en este sentido, el *ethos* tiene gran influencia en el ingreso y permanencia de los sujetos en el sistema educativo, ya que condiciona los estudios antes de comenzarlos (Ávila, 2005, p. 162).

El sistema de educación proclama de sí igualdad formal, no obstante, opera transformando en la realidad los privilegios sociales en méritos individuales, siendo los privilegios sociales asociados al origen los que determinan el éxito escolar (Ávila, 2005).

“La eficacia de los factores sociales de desigualdad es tal que la igualación de los medios económicos podría realizarse sin que el sistema universitario deje por eso de consagrar las desigualdades a través de la transformación del privilegio social en don o en mérito individual. Mejor aún, habiéndose cumplido con la igualdad formal de posibilidades, la educación podría tener todas las apariencias de la legitimidad al servicio de la legitimación de los privilegios” (Bourdieu y Passeron, 1967, p. 45)

Bourdieu y Passeron describen además que el rol de la escuela se limita a imponer pautas de autoridad y reproducir el orden social propio de la sociedad de clases, actuando además como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales a través de las titulaciones; se considera que la escuela es incapaz de producir cualquier cambio social (Ávila, 2005).

Los mecanismos concretos mediante los cuales la escuela actuaría son la arbitrariedad cultural y la violencia simbólica: “(...) La escuela sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase, pues el sistema de enseñanza presenta dichos valores y normas culturales de clase como si fueran universales” (Ávila, 2005, p. 163). El sistema educativo tiene la tarea de inculcar un arbitrario cultural (currículum), definido por los grupos dominante de la sociedad, operando mediante la arbitraria autoridad pedagógica, que se impone mediante la acción educativa (pedagogía) y que funciona mediante la violencia simbólica (Guerrero, 1996 en Ávila, 2005).

Mediante el concepto de *habitus* Bourdieu explica la interiorización de los principios de la arbitrariedad cultural. Sobre el *habitus*, este refiere al resultado de una ocupación estable y

duradera de una posición cualquiera dentro del mundo social, siendo una estructura social internalizada y encarnada que constriñe el pensamiento y la elección de acción, pero no los determina (Ávila, 2005). El *habitus* funciona como un mediador entre la historia individual y colectiva y la inclusión en la sociedad de un individuo, siendo un sistema de disposiciones del comportamiento (Bourdieu, 1987, en Meichsner, 2007).

En este sentido, el trabajo pedagógico consiste en inculcar la cultura dominante, produciendo hábitos (laborales, morales e intelectuales) en los educandos. La acción pedagógica primaria produce un *habitus* primario, que sirve de base a cualquier hábito posterior, siendo estos primeros *habitus* los familiares y de clase social; de esta forma, se contribuiría a la reproducción de la estructura social (Ávila, 2005). La escuela, por tanto, contribuiría a reproducir la distribución de capital cultural, y con ello, colaboraría a la reproducción de la estructura del espacio social, en el entendido de que el éxito escolar depende del grado en que los y las estudiantes dominen el “código cultural” necesario para descifrar y apropiarse de la arbitrariedad cultural impuesta en la escuela, esto es, quienes posean un *habitus* afín a esta arbitrariedad, tienen mayores posibilidades de éxito escolar, mientras que el resto de los y las estudiantes, debe pasar por un proceso de aculturización a los *habitus* y contenidos de la cultura dominante (Bourdieu, 1996 en Molina, 2016).

Bajo esta línea, la selección de los sectores populares en educación superior, basada en escoger a los mejores o a los más talentosos, significa entonces captar a quienes han aprehendido de mejor manera los modos propios de ser de los grupos privilegiados, entregando así un velo de imparcialidad que reforzaría la legitimación de estos grupos de manera simbólica (Bourdieu y Passeron, 1996 en Williams, 2013). Surgen entonces las figuras de “herederos” y “afortunados por milagro”, siendo el heredero aquel que tiene el privilegio de no aparecer como privilegiado, y el segundo, aquel que teniendo las posibilidades en contra, logra ser un caso excepcional y lograr alcanzar los niveles más altos de enseñanza (Bourdieu y Passeron, 1996).

Bajo esta mirada, los programas de acción afirmativa como el PACE vendrían a ser tributarios a la reproducción de inequidades mediante el aseguramiento de cupos en la educación superior pública a estudiantes de contextos vulnerables, lo cual vendría a cuestionar sus propósitos y las justificaciones que sustentan estas medidas.

El concepto de experiencia universitaria

La sociología de la experiencia, acuñada por el autor François Dubet (2010), nos entrega un marco que permite entender la experiencia universitaria en la complejidad que esta implica. Para el autor, las variables clásicas de la sociología no permitirían dar cuenta de la experiencia de los estudiantes, por lo cual propone analizar la experiencia universitaria a partir de tres dimensiones: proyecto, integración y vocación (Soto, 2016).

El proyecto es entendido como la inversión estratégica, esto es, “la representación subjetiva de la utilidad de los estudios, por un actor capaz de definir los objetivos, de evaluar las estrategias y sus costos” (Dubet, 1994a, p. 513 en Soto, 2016, p. 1159); para el autor, existirían tres tipos de proyectos: a. proyecto profesional, en donde se prioriza la obtención de diplomas universitarios como medio de acceso al mercado laboral; b. proyecto escolar, donde se busca acumular capital escolar; y c. ausencia de proyecto, esto es, falta de expectativas respecto a los estudios de educación superior, lo cual puede conducir a la deserción (Dubet, 1994b en Soto, 2016; Dubet, 2010)

A su vez, la integración refiere a la “socialización de los estudiantes por parte de la organización universitaria” (Dubet, 2010, p. 191), esto es, una socialización entendida en un sentido más amplio, no sólo académica (Dubet, 1994b en Soto, 2016). Por último, la vocación “remite a la subjetivación” (Dubet, 2010, p. 191), una significación “ética” de los estudios, siendo una de las dimensiones fundamentales de la experiencia ya que es la que permite sentirse “verdaderamente estudiante”, “en la medida en que ella define la influencia (...) de la formación sobre la personalidad, sobre las formas de ver el mundo y de situarse en él” (Dubet, 1994b, p. 519 en Soto, 2016).

“Desde el punto de vista de los universitarios, las tres dimensiones fundamentales de la experiencia estudiantil pueden presentarse así: la lógica estratégica remite a un principio de <utilidad> de los estudios; la lógica de integración remite al grado de <integración> de la vida estudiantil y universitaria, la dimensión subjetiva se vive como una forma de <vocación> intelectual y de realización personal por medio de los estudios” (Dubet, 2010, p. 190).

El cruce de estas tres dimensiones que define Dubet (2010) permite dar paso a ocho tipos de experiencia estudiantil, según cada dimensión tenga un valor fuerte o débil:

Gráfica 1: Dimensiones de la experiencia universitaria

		VOCACIÓN	Fuerte	VOCACIÓN	Débil
PROYECTO	Fuerte	1	2	3	4
PROYECTO	Débil	5	6	7	8
		Fuerte	Débil	Fuerte	Débil
		INTEGRACIÓN		INTEGRACIÓN	

Fuente: Dubet (2010)

Para Dubet (2010), quienes se encuentran en las posiciones 7 y 8 representarían experiencias negativas, y experimentarían lo que él denomina como “anomia universitaria” y “muchedumbre solitaria” dentro de las aulas, no percibiendo ninguna finalidad profesional, no manifestando tampoco ningún tipo de vocación, “de modo que su carrera escolar resulta de elecciones por defecto” (Dubet, 2010, p. 191); los estudiantes no se sentirían realmente estudiantes.

Tal como se enunciaba anteriormente, entre los dos polos de la experiencia universitaria se constituyen otras modalidades de experiencia universitaria, dependiendo de la combinación de las tres dimensiones en sus distintos grados, existiendo por ejemplo, quienes proyectan su experiencia universitaria gracias a las comunidades juveniles, mientras que otros, se concentran en la construcción de sus carreras sin interactuar con nadie ni participar de la vida estudiantil (Dubet, 2010).

“La figura de los “verdaderos estudiantes” presenta las tres dimensiones en su grado “fuerte”. Por el contrario, los estudiantes que viven el anonimato, sin un proyecto ni vocación son representados bajo la figura “malheur étudiant⁶” y experimentan las tres dimensiones en su grado “bajo”. Según Dubet, las figuras de “verdaderos estudiantes” y “malheur étudiant” se ubican en los polos extremos de las experiencias, entre los cuales se encuentra una gran variedad de figuras de estudiantes, puesto que la experiencia universitaria es diversa” (Dubet, 1994a en Soto, 2016).

⁶ En español podría ser traducido como “desgracia estudiantil”

Investigaciones afines

Dentro de la literatura especializada, es posible apreciar que existen en Chile estudios que abordan la experiencia de alumnos y alumnas provenientes de contextos vulnerables dentro de instituciones universitarias. Tal es el caso de un estudio proveniente de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014) que tuvo por objetivo analizar la experiencia de los y las estudiantes que ingresaron a dicha casa de estudios mediante el programa “Talento e Inclusión (T+I)”, programa que busca asegurar el ingreso y retención de estudiantes talentosos (destacados) provenientes de entornos desfavorecidos, ya sean de colegios municipales o particulares subvencionados. La metodología utilizada fue cualitativa, mediante los métodos de entrevistas grupales y encuestas autoaplicadas. Los resultados de este estudio demuestran que existen periodos distintivos dentro de la inserción del primer año a la universidad de estos estudiantes, los cuales se influyen de distintos factores (en mayor o menor medida) respecto a la mayor o menor inclusión autopercebida de estos estudiantes, tanto en lo académico como en lo social. Entre estos factores se cuentan: diferencias con sus pares de ingreso regular (y los distintos *habitus* presentes), la relación docente-alumno, y la relación y recepción con el entorno (incluidos académicos y académicas, compañeros y compañeras, funcionarios y funcionarias, tutores y tutoras). Resulta relevante también la aparición en sus experiencias de factores denominados “de estatus incontrolable” por parte de los autores, los cuales tienen relación con la cultura de la herencia escolar (dominio del inglés y puntos obtenidos en la PSU por ejemplo), la cultura del consumo (asociado a la imposibilidad de mantener el ritmo y tipo de consumo de sus compañeros y compañeras de distinta situación económica) y la cultura colonial, relacionado al peso de los lazos de filiación y origen social; todos estos factores, tal como los dice su nombre, incontrolables por parte de los y las estudiantes, los cuales tienen, en percepción de ellos, un alto peso en una buena inserción en la vida universitaria (Gallardo, Lorca, Morrás y Vergara, 2014).

En otro caso, el estudio realizado por Muñoz y Marín (2018) tuvo como objetivo comprender las experiencias personales, académicas y sociales del primer año de los estudiantes del programa Talento e Inclusión de la Facultad de Medicina de la PUC. La metodología utilizada fue también cualitativa, mediante el método de entrevista grupal y la aplicación de análisis de contenido a la información obtenida. Los resultados de esta investigación indican que respecto de la experiencia personal de los y las estudiantes, existen una serie de factores actúan como facilitadores, mientras otros actúan como obstaculizadores: entre los primeros se cuenta con el esfuerzo personal y la

motivación (los y las estudiantes se autoperciben como personas esforzadas), mientras que como obstaculizadores se encuentra, por ejemplo, el hecho de provenir de región. Respecto a la experiencia académica, esta se relata como un proceso difícil en tanto existe un rendimiento académico deficiente, el cual no cumple con las expectativas y esfuerzo invertido por los y las estudiantes, lo cual conlleva frustración y desgano. Por último, en relación a la experiencia social, se relevan sentimientos de miedos e inseguridad, asociados al prejuicio y la diferencia con sus pares, no obstante, se destacan las iniciativas institucionales que proporcionaron acogida y amplió su red de apoyo. Una de las conclusiones del estudio indica que estos resultados llevarían a mirar la inclusión más allá de las necesidades de los y las estudiantes, siendo necesario ampliar la mirada al cuerpo académico, administrativo y directivo, esto es, un enfoque estructural a nivel de la institución desde la perspectiva de la inclusión (Muñoz y Marín, 2018).

Por su parte, el trabajo de Williams (2013) tuvo como objetivo la exploración de los discursos de los y las estudiantes participantes de programas de acción afirmativa en universidades altamente selectivas, respecto de su propia condición educativa y social, así como la de sus pares de referencia. La metodología, al igual que en las investigaciones anteriores fue cualitativa, mediante la técnica de entrevista en profundidad y la utilización del análisis crítico del discurso con la información obtenida. No obstante, a diferencia de las investigaciones anteriormente descritas, la muestra seleccionada en este estudio incorporó no sólo estudiantes que efectivamente entraron a la educación superior, sino además consideró a jóvenes que, habiendo postulado, no fueron admitidos. Los programas escogidos fueron el Propedéutico perteneciente a la Universidad de Santiago (USACH)⁷, y el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile (específicamente en la Facultad de Ciencias Sociales). Los resultados de este trabajo indican que, en primer lugar, los pares (familia, amigos, compañeros, entre otros) permiten construir la trayectoria de estos y estas estudiantes; específicamente, se evidencian trayectorias sociales y educativas sumamente individualizadas y vividas en la soledad de sentirse fuera de lugar (en un contexto social diferente del de origen), además de las tensiones provocadas por el alejamiento de las relaciones previas y la integración en un contexto social ocupado

⁷ El Propedéutico de la Universidad de Santiago es una vía de admisión especial, la cual funciona mediante un convenio entre la casa de estudios y escuelas altamente vulnerables, de modo de ofrecer una vía alternativa de ingreso a los y las alumnas con mejor ranking. Considera además un proceso formativo que busca preparar y seleccionar a los y las estudiantes para su ingreso directo al Programa de Bachillerato de la USACH.

tradicionalmente por estudiantes que provienen de los lugares más altos dentro de la estructura social (Williams, 2013).

En segundo lugar, en tanto las explicaciones y significados otorgados a la condición educativa y social de sí mismos y de sus pares, fue posible encontrar una alineación con el discurso meritocrático: en sus discursos, estos jóvenes apuntan mayoritariamente a dar explicación mediante las características personales y a las responsabilidades individuales, invisibilizando su carácter social. Se logró identificar además la diferenciación entre explicaciones enfocadas en la capacidad (talento) y las centradas en la voluntad (esfuerzo). En tercer lugar, al describir tensiones y consensos en los discursos, se evidencia como central la separación del sujeto con su entorno y el llamado esfuerzo para el ascenso social (tensión entre la reproducción del discurso meritocrático y el mayor reconocimiento y valoración de los y las estudiantes de origen popular) (Williams, 2013).

Una investigación similar, llevada a cabo por Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012) ahondó en la experiencia de integración social y académica de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en universidades chilenas. No obstante, y a diferencia de las otras investigaciones señaladas, en este trabajo se abordó la perspectiva de los *habitus* institucionales, los cuales se constituyen principalmente en la relación entre agencia y estructura, esto es, como la interacción entre la clase social de origen y el contexto socioinstitucional, desde donde se comprende que, a diferentes contextos socioinstitucionales, pueden producirse diferencias experiencias y prácticas en agentes que comparten una misma posición de clase. Para ello, se categorizaron a las universidades chilenas dentro de cuatro tipos, basándose en los criterios de: composición socioeconómica de los y las estudiantes (porcentaje de estudiantes por tipo de establecimiento de procedencia), nivel de selectividad académica (porcentaje de estudiantes con puntajes PSU mayor a 600 puntos), nivel académico (tamaño, jornada y grado del cuerpo docente) y por último, la ausencia o presencia de políticas y prácticas de integración social y académica de estudiantes de contextos vulnerables. En base a esto, se definieron cuatro tipos de universidades: universidad de élite, académica pluriclasista, no-académica pluriclasista y universidad de estratos bajos.

Los resultados de este estudio demuestran principalmente la tendencia al desclasamiento y negación del origen social por parte de los y las estudiantes de las universidades de élite, como estrategia de integración a la institución; en tanto, en los y las estudiantes de la universidad académica pluriclasista se evidencia una alta integración académica, compartiendo además la

experiencia de clausura social y percepción positiva de la heterogeneidad social que vivencian los y las estudiantes de la universidad no académica pluriclasista. En la universidad de estratos bajos se encontraron precarios niveles de integración social y académica, a pesar de la identidad de clase presente en los y las estudiantes de este tipo de universidad (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012).

Marco metodológico

La presente investigación se plantea metodológicamente como una de tipo cualitativo. Tal como lo indica el autor Sergio Martinic (1992), la pertinencia de este tipo de técnicas es decidida por el objeto o problemática que se pretende abordar.

Las técnicas cualitativas, plantea Martinic (1992), se componen de un enfoque en donde la realidad aparece como una construcción social a través de la cual los sujetos exteriorizan y externalizan los significados que sus propias sociedades de origen legitiman como reales. En resumidas cuentas, las técnicas cualitativas buscan comprender una realidad social que es construida intersubjetivamente, en donde los hechos sociales que se estudian son producto de relaciones complejas y multivariadas. La problemática principal por tanto, y el objeto de estas técnicas “se relacionan con las dimensiones simbólicas y subjetivas de la vida social” (Martinic, 1992).

Técnica de producción de información: La entrevista en profundidad

La técnica de producción de información que se escogió como la más adecuada fue la entrevista en profundidad. La decisión de escoger esta técnica dentro de la gama de posibilidades que hay disponibles para una investigación cualitativa, reside tanto en aspectos de pertinencia metodológica, como en aspectos prácticos.

Para ello, se tuvo en cuenta las características propias de la entrevista, sus ventajas a la hora de producir información. Básicamente la entrevista en profundidad puede definirse como “una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un entrevistador/investigador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable” (Gaínza, 2006, pp. 219-220)

“La “naturaleza” de la información que se produce en una entrevista en profundidad es de carácter cualitativo debido a que expresa y da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista (los llamados

“marcos de referencia” del actor), así como las coordenadas psíquicas, culturales y de clase de los sujetos investigados” (Gáinza, 2006, p. 220).

A esto se suma, las ventajas que esta técnica conlleva para el investigador, estas son: riqueza informativa, posibilidad de indagar puntos no previstos, su flexibilidad y economía, la accesibilidad a información difícil de observar y la intimidad y comodidad que esta brinda (Valles, 1999).

Ahora bien, cabe destacar que estas entrevistas en profundidad fueron diseñadas y realizadas por el equipo de la Unidad de Aprendizaje, dependiente del Departamento de Pregrado de la Vicerrectoría de Asuntos Académicos de la Universidad de Chile, unidad desde donde se lleva a cabo la implementación y gestión del programa PACE en la Universidad de Chile. El equipo de expertos y expertas de dicha unidad diseñaron la pauta de entrevista (ver anexos) desde la cual se produjo la información aquí analizada. Cabe destacar que la realización de estas entrevistas se enmarca dentro del proceso de evaluación y seguimiento al programa y a los y las estudiantes beneficiarios de este durante su primer año de implementación, esto es, 2017, y cuya realización temporal se enmarcó a finales del segundo semestre de dicho año. El material producido se consideró pertinente para poder llevar a cabo la presente investigación y su uso fue autorizado por la encargada de la Unidad de Aprendizaje.

Muestra

Como parte de la evaluación y seguimiento del Programa PACE, llevado a cabo por la Unidad de Aprendizaje de la Universidad de Chile, se diseñaron tres tipos de pautas de entrevistas: a. entrevistas para mentores y mentores; b. entrevistas para estudiantes postergados; y c. entrevistas para estudiantes vigentes durante 2017, estas últimas siendo el material de análisis utilizado en esta investigación. Cabe destacar en este sentido que, desde el diseño original de evaluación, se intentó entrevistar a la totalidad de estudiantes, tanto vigentes como postergados (45 estudiantes PACE en total), no obstante, no todos ellos y ellas quisieron ser entrevistados. Finalmente, sólo pudieron concretarse 10 entrevistas con estudiantes vigentes en el segundo semestre de 2017, los cuales se resumen a continuación, según sexo y área del conocimiento de sus respectivas carreras.

Tabla 5: Muestra de estudiantes entrevistados y entrevistadas

Área del conocimiento al que pertenece la carrera	N° de estudiantes entrevistados
Área de las ingenierías	1 estudiante, mujer
Área de las ciencias silvoagropecuarias	1 estudiante, mujer
Área de la educación	2 estudiantes, mujeres
Área de las humanidades	1 estudiante, hombre
Área artística	1 estudiante, hombre
Área de las ciencias sociales	2 estudiantes, hombres
Área de la salud	1 estudiante, mujer
Programa académico	1 estudiante, mujer

Fuente: elaboración propia

En resumen, pudieron ser entrevistados 6 mujeres y 4 hombres vigentes al segundo semestre de 2017, pertenecientes a distintas carreras del universo Uchile.

Técnica de análisis de información: el análisis de contenido

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el análisis de contenido de tipo cualitativo el cual “consiste en un conjunto de técnicas sistemáticas interpretativas del sentido oculto de los textos; (...) no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje” (Andréu, s.f., p. 22).

“Tanto los datos expresos (lo que el autor dice) como los latentes (lo que dice sin pretenderlo) cobran sentido y pueden ser captados dentro de un contexto. El contexto es un marco de referencias que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano o inferir a partir del texto mismo para captar el contenido y el significado de todo lo que se dice en el texto. Texto y contexto son dos aspectos fundamentales en el análisis de contenido” (Andréu, s.f., p. 4)

En este sentido, se cree que esta técnica nos permite ahondar en los sentidos de la experiencia universitaria, en el entendido de la complejidad y multifactorialidad del fenómeno, permitiendo descubrir los sentidos latentes dentro de los discursos expresos de los y las estudiantes. Ambos niveles, lo expreso y lo latente, permiten dar pie para analizar la experiencia desde la perspectiva de estos y estas jóvenes, pero también desde una mirada más amplia e institucional.

Análisis de la información

A continuación, se presenta el análisis de la información producida a partir de las entrevistas en profundidad realizadas a los y las diez estudiantes vigentes en el segundo semestre de 2017 que pudieron ser entrevistados. Para una mejor comprensión, se subdivide la información en cuatro apartados: i. perfil de los y las estudiantes, en donde se describirán las características más importantes de estos y estas jóvenes, además de ahondar en cómo fue su preparación durante el programa PACE en enseñanza media (PACE EM); ii. periodo previo al ingreso a la universidad, apartado que busca conocer expectativas y razones que orientaron ciertas tomas de decisiones fundamentales, tales como los motivos para estudiar en la educación superior o para postular a la carrera escogida, además de conocer si participaron o no en actividades previas al inicio de clases; iii. experiencia universitaria, donde se describe cómo se vivió el primer año de estos y estas estudiantes en sus respectivas carreras, desde la perspectiva de la experiencia personal, social, el rendimiento académico y la percepción del programa; y finalmente, iv. acompañamiento, apartado que detalla el primer año de carrera de los y las alumnas PACE desde el foco de las estrategias pensadas desde el programa PACE en la Universidad de Chile para orientar y acompañar su primer año.

i. Perfil de los y las estudiantes

En este apartado se describen las principales características de los y las jóvenes que ingresaron a la Universidad de Chile mediante el cupo PACE y que se mantenían vigentes durante el 2017. Las características tienen relación con variables de colegio de proveniencia y composición del núcleo familiar, conociendo el nivel educacional alcanzado por los padres, detectando así si corresponden a primeras generaciones universitarias dentro de sus familias, además de conocer en qué actividades u oficios se desempeñan sus padres. Se describen también las actividades que solían realizar estos y estas jóvenes durante su etapa escolar, la participación en grupos u organizaciones y ejercicio de liderazgo. Finalmente, se relata cuáles fueron las instituciones de educación superior que acompañaron a los y las estudiantes dentro del programa PACE en la etapa de educación media (PACE EM), y, principalmente, indagar en cuáles y qué tipo de actividades realizaban durante esta etapa.

Los y las estudiantes vigentes al segundo semestre del 2017 que ingresaron vía PACE a la Universidad de Chile provenían, en su mayoría, de la rama técnico profesional de la enseñanza media, tanto de colegios técnico profesionales como polivalentes, concretamente, de un total de diez jóvenes, siete de ellos y ellas provienen de la rama técnica y tres de la rama científico humanista. Vale destacar en este punto que uno de los jóvenes provenientes de la educación científico humanista pertenece a un colegio emblemático de la Región Metropolitana, lo cual se irá diferenciando a lo largo del análisis en ciertas temáticas específicas. Entre las especialidades de los y las jóvenes con estudios técnicos de nivel medio nos encontramos con: técnico en alimentos, técnico en educación parvularia, técnico agropecuario y técnico en administración de empresas.

La composición del grupo familiar de estos y estas jóvenes es variado, siendo la mitad de los casos familias monoparentales (sólo presencia materna) y la otra mitad familias biparentales, con la excepción de una joven que no vivía con sus padres desde temprana edad, estando su cuidado en manos de un hogar de menores. Al momento de la realización de las entrevistas, cuatro de los y las jóvenes se encontraban viviendo fuera del hogar familiar debido a razones de distancia entre sus comunas de origen y la ubicación de sus respectivos campus (dos de ellos provienen de fuera de la Región Metropolitana), por lo cual se adoptó la medida, en estos cuatro casos, de vivir ya sea con familiares, hospedar en un hogar universitario o arrendar una casa con amigos, respectivamente.

Los padres y madres estos y estas jóvenes tienen, en su mayoría, un nivel educacional que llegó hasta la educación media, teniendo en algunos casos padres que sólo alcanzaron la educación básica. Del total de diez entrevistados y entrevistadas, ocho de estos corresponden a la primera generación universitaria dentro de sus familias, habiendo sólo dos casos en que las madres obtuvieron un título universitario (dentro de estos dos casos se cuenta al joven proveniente de un liceo emblemático).

Entre los distintos oficios o actividades en que se desempeñan los padres y madres de estos y estas jóvenes al momento de las entrevistas, se cuentan con labores de: mecánico, obrero de la construcción, temporeras, colectiveros, feriante, pintor, operaria de supermercado, además de algunas madres que se desempeñan como dueñas de casa.

Las actividades que estos y estas jóvenes declaran que realizaban antes de su ingreso a la universidad revelan que, en la mayoría de los casos, no participaban de ninguna actividad de manera sistemática, sino que más bien eran actividades aleatorias y cotidianas, tal como salir con

amigos y amigas, leer, ver películas, videojuegos, práctica de deportes de manera *amateur*, y principalmente, descansar.

Además, para la mayoría de los casos, estos y estas jóvenes no ejercían ningún tipo de liderazgo sistemático. Entre los casos en que sí declaran haber participado de algún grupo de manera sistemática se cuenta con: participación en grupos religiosos, centros de alumnos, grupos musicales y grupos folklóricos, en donde participaban de manera activa y continua.

Respecto de las instituciones que acompañaron a los colegios de los y las estudiantes durante el PACE EM se encuentra una gran variedad, entre las que se cuentan: Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Atacama, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica Silva Henríquez; cabe mencionar que dos jóvenes no recuerdan que universidad los acompañó durante este periodo.

Ahora bien, aparejado a la diversidad de instituciones que acompañaron a los liceos de estos y estas diez estudiantes, se presenta además la situación de una diversidad de actividades de acompañamiento durante este periodo. Los y las estudiantes relatan que durante tercero y cuarto medio, las actividades que desarrollaron bajo la tutela de las instituciones nombradas anteriormente fueron: nivelaciones académicas y preparación para la PSU; sesiones de liderazgo y habilidades interpersonales; talleres enfocados en temas espirituales y de autoayuda; talleres psicológicos y de reforzamiento académico; talleres varios, a elección del estudiante; actividades de autoconocimiento e información universitaria; y talleres y actividades para aprender a trabajar en grupo. Al ser consultados sobre qué tipo de actividades relacionadas con orientación vocacional se dictaron durante esta etapa, muchos de los y las jóvenes declaran no haber recibido orientación vocacional durante PACE EM por parte de las universidades encargadas.

“E⁸: Y esas actividades que tú recuerdas más o menos, ¿qué actividades les hacían como tercero y en cuarto?”

I: Como que nos llevaban a conocer la universidad y nos metían como en un ramo, por así decirlo, pero era como un taller y se lo hacían a todos.

E: ¿Y un taller de qué?”

⁸ E: entrevistadora
I: informante

I: Que habían diferentes talleres, había como que inscribirse y ahí nos decían en qué taller quedábamos.

E: ¿Y tú talleres de qué hiciste?

I: Me acuerdo que de Astronomía mapuche, un taller” (Entrevistado n°1, carrera del área artística)

“E: ¿Y qué actividades les realizaban?

I: Es que era como más enfocado a cómo nos sentíamos nosotros, era como ejercicios más espirituales lo que nos hacían, como para sentirnos nosotros bien, para reconocernos nosotros mismos, pero nunca fue así como enfocado en la universidad, así como “chiquillos, ustedes van a entrar a esto, esto”, como que no.

E: Claro, ¿y en cuarto medio les hicieron otra actividad?, no sé, reforzamiento de materias.

I: No” (Entrevistada n°8, carrera del área de la salud)

No obstante, este no sería el único punto deficitario del programa durante su etapa en enseñanza media: uno de los jóvenes entrevistados declara que para él el PACE EM fue “inexistente”, no viéndolo como un apoyo real. Sumado a esto, se cuenta con el relato de dos jóvenes, quienes indican que existieron problemas durante PACE EM debido a que se entregó información errónea: ambos declaran que durante las charlas dictadas por las universidades a cargo de sus respectivos colegios se les dio a entender que el cupo PACE estaba asociado no sólo al aseguramiento de un cupo, sino que además se les aseguraba estudiar con gratuidad, lo cual es una información errónea. Cabe destacar que esta información fue entregada por dos universidades distintas, en distintos establecimientos.

A modo de síntesis, nos encontramos con que los y las estudiantes que ingresaron a la Universidad de Chile en 2017 mediante el programa PACE y que se mantuvieron vigentes en su carrera a mediados del segundo semestre de ese año y que pudieron ser entrevistados y entrevistados, tienen un perfil que se caracteriza por ser, en su mayoría, estudiantes provenientes de la rama técnica en la educación media, lo cual contrasta con el universo Uchile de los nuevos y nuevas estudiantes del 2017, en donde la matrícula de estudiantes provenientes de la rama técnico profesional sólo representaba el 5% en relación al total (UCH DEPREG, 2017a). Respecto del núcleo familiar de estos y estas estudiantes, se detectan familias tanto mono como biparentales, en donde la gran mayoría (ocho estudiantes) representa a la primera generación universitaria de sus familias. Los empleos desempeñados por una amplia mayoría de estas madres y padres se

clasifican como trabajos no cualificados y/o informales. Además, tres de estos y estas estudiantes se encuentran fuera de sus hogares, por la distancia que implica el traslado a su lugar de estudios. En su mayoría también, estos y estas estudiantes no desarrollaban antes de su ingreso a la universidad ninguna actividad de manera sistemática, y, salvo excepciones, tampoco desarrollaron actividades de liderazgo de grupos. Respecto de su preparación en la educación media por el programa PACE, existe un panorama en donde hay una amplia gama de universidades acompañantes, lo cual se tradujo en una gama de distintos tipos de preparación, caracterizándose por no cumplir en la mayoría de los casos por lo requerido desde el Ministerio de Educación, siendo el punto menos abordado la orientación vocacional, y existiendo, en los casos más graves, información errónea emanada desde estas instituciones.

Lo descrito anteriormente vendría a poner en jaque lo declarado por el Ministerio de Educación (s.f.), institución a cargo del programa, desde donde se afirma que la etapa de preparación en educación media del programa PACE cuenta con los componentes de: preparación académica, orientación vocacional y acompañamiento socioemocional para los y las estudiantes de los establecimientos participantes. La información obtenida por parte de los y las jóvenes nos indica que esto no se estaría dando en la realidad, existiendo una situación en donde cada institución decide qué dictar y de qué manera hacerlo, cubriendo, en la mayor parte de los casos, sólo uno de los tres componentes que deberían llevarse a cabo, siendo la orientación vocacional el punto más débil o menos desarrollado.

ii. Periodo previo al ingreso a la universidad

Este apartado describe la situación de los y las estudiantes antes del inicio de clases, esto es, previo a su primera experiencia en la universidad. Principalmente, se busca conocer si recibieron orientación vocacional (ahora desde una mirada más amplia, no sólo desde el PACE EM), e indagar en cómo se configuró en ellos la decisión de estudiar una carrera o estudiar en la educación superior. Se exploran además, las razones de la elección de sus carreras y si estas eran o no su primera preferencia al momento de postular; y si conocían a que se dedicaban los y las egresadas de las carreras escogidas, esto es, conocer si poseían algún imaginario respecto de a qué se dedicarían al momento de egresar. Finalmente, se busca conocer si previo a su ingreso a clases, participaron de alguna de las actividades de inducción inicial que fueron preparadas desde la Universidad para ellos y ellas.

Buscando conocer cuáles fueron las razones que llevaron a estos y estas jóvenes estudiar una carrera en la educación superior, esto es, cómo se configuró la decisión de ingresar a la universidad, y analizando la información proporcionada por de los y las estudiantes entrevistados, se puede apreciar que no es posible dar por hecho que la decisión de estudiar en la educación superior estuviera configurada *a priori* como opción o proyección de vida para todos ellos y ellas. En este sentido, para algunos de estos y estas jóvenes el estudiar una carrera nunca fue una opción en sus vidas, hasta el momento en que supieron del programa PACE durante su educación media, en otras palabras, decidieron estudiar una carrera sólo porque se les presentaba la oportunidad en ese momento, y no porque fuera un deseo previamente configurado, sumado además, la clara influencia de su entorno cercano en tomar la oportunidad. En el caso más extremo, una estudiante declara haberse sentido presionada por su entorno para entrar a la universidad, sin haber estado ella realmente convencida.

“E: Y, ¿por qué decidiste entrar a estudiar a la universidad? ¿Qué es lo que te incitó a decidir cómo...?”

I: Al principio era para poder tener un mejor futuro, porque mis papás querían que estudiara en alguna universidad o que estudiara en algún instituto, para sacar una carrera mejor y no estar trabajando como ellos, trabajando bajo sol, todo el día, ganando poco, y querían que trabajara yo mejor en una oficina, trabajando menos y ganando más, una cosa así. Para tener un mejor futuro” (Entrevistado n°9, carrera del área de las ciencias sociales)

“(…) No estaba tan seguro de qué estudiar, no sabía qué hacer todavía. (...) y si no entraba a la universidad me iba a poner a trabajar y a volver a ser lo que soy” (Entrevistado n°1, carrera del área artística)

“(…) I: Me siento como que fui presionada.

E: ¿Por qué?

I: Por los mismos tíos [tutores PACE EM], porque me decían que tenía que entrar al tiro en este año, porque o sino iba a perder la oportunidad, y me decían “cómo vas a perder esta oportunidad de entrar a una buena universidad por tus notas, tienes que aprovechar bien la oportunidad”. Yo cuando estaba en enero iba a terminar mi práctica [del colegio técnico] empecé a sentir eso de que, dije “me voy a meter a la universidad y no sé cómo lo voy a hacerlo si no he estudiado biología, no se física” y todos me decían “no, es que en la

universidad te van a enseñar”, “en la universidad tú aprendes”, pero ese momento, en enero, que aún si quiera estaba cerca de entrar a clases, como que yo ya estaba echándome para atrás, como que no, no quería, no quería” (Entrevistada n°8, carrera del área de la salud)

No obstante, esto no sucede en todos los casos, ya que para dos de estos estudiantes la decisión de estudiar una carrera en la educación superior venía configurándose desde pequeños, asociado a la idea del “surgir”, “ser alguien”.

“E: ¿y por qué decidiste entrar a la universidad?

I: Porque siempre había querido, o sea siempre mis metas era entrar a estudiar a una carrera, porque no sé, era algo más de la historia personal, he visto que al final los estudios son lo importante, como que si uno quiere surgir primero tiene que ser alguien, y siento que eso, no sé, me gusta el estudio, me gusta la universidad” (Entrevistada n°6, carrera del área de las ingenierías)

Ahora bien, buscando conocer si estos y estas jóvenes recibieron orientación vocacional mediante cualquier medio o persona, ya sean familiares, desde el colegio, u otros actores, la mayoría de ellos y ellas declara haber recibido orientación vocacional de parte de sus establecimientos educacionales, y en casos excepcionales, esta orientación se dio desde el PACE EM. Los demás jóvenes declaran no haber recibido ningún tipo de orientación vocacional, siendo la búsqueda de una carrera una tarea personal, de búsqueda de información, por ejemplo, a través de internet.

Respecto de la elección de carrera y su preferencia, esto es, si la carrera en la que se encontraban estudiando al momento de ser entrevistados fue su primera opción dentro de su postulación y el por qué escogieron la carrera en la cual quedaron seleccionados, es posible apreciar que el panorama está dividido: para la mitad de estos jóvenes, la carrera a la cual entraron a estudiar fue su primera opción, mientras que para la otra mitad, esta no fue su primera opción.

Las razones que sustentan la elección de carreras estos y estas estudiantes son: orientación por parte de amigos que ya estudiaban esa carrera; continuación de estudios en algo relacionado con la mención técnica del colegio; vocación y gustos personales; orientación por parte de profesores y profesoras del colegio; influencia familiar; optar por algo que les llamó la atención, sin saber bien de qué se trataba; elección por descarte. Estas razones se conjugan en los y las estudiantes, esto es, en algunos casos, existe la influencia de más de una variable al momento de la elección de

carrera. Cabe destacar además que en algunos casos, si bien la carrera escogida era su primera preferencia, no lo era así la Universidad de Chile.

“(…) Tampoco era muy bueno en matemáticas, entonces como que todo lo que estudiaba mucho relacionado con matemáticas lo dejé a un lado, (…) por ahí van mis opciones, y [la carrera]⁹ era más que nada por descarte, porque tenía entre [la carrera] y la otra opción era Ciencias Políticas. Esas eran como mis opciones. No sabía mucho de qué se trataban. Había leído, sabía cuál era el perfil de ingreso y todo, pero aun así fue bastante como a la vida, tenía que elegir algo, tenía poco tiempo y no me interesaba nada más” (Entrevistado n°5, carrera del área de las ciencias sociales)

“E: (…) ¿Por qué escogiste lo que estás estudiando?”

I: Porque, primero, no sabía que estudiar, pero yo tenía un amigo que estudiaba lo mismo, entonces sabía que más o menos era la carrera, entonces me interesó y fue lo que escogí, y me gusta, no me arrepiento” (Entrevistada n°6, carrera del área de las ingenierías)

Lo anterior nos indica que, independiente de si fue primera opción o no la carrera escogida, no todos estos y estas alumnas escogieron su carrera convencidos de lo que querían estudiar, mientras que otros, si tenían claro qué carrera querían escoger desde antes.

Sumado al punto anterior, algunos de los y las entrevistadas, al ser consultados respecto de si conocían -en el momento de sus postulaciones a la universidad- a que se dedicaban los egresados y egresadas de las carreras escogidas, seis de ellos y ellas declaran no haber sabido a qué se dedican, o bien haberse enterado una vez ya dentro de la carrera e iniciadas las clases, mediante ramos introductorios a sus profesiones. Los y las otras cuatro estudiantes declaran haber conocido muy bien a lo que se dedican los y las egresadas de sus carreras, lo cual se condice con sus relatos, en donde es posible visualizar un muy buen manejo de los perfiles de egreso actuales de sus respectivas carreras.

Es interesante resaltar en este punto, analizando el caso a caso, que es posible observar cierta relación entre los puntos mencionados anteriormente, esto es, en algunos casos, quienes no tenían claro que estudiar, no escogieron sus carreras en primera opción o las escogieron por descarte, y no conocían a qué se dedicaban los egresados y egresadas de sus carreras, esto es, se entra a la universidad sin ninguna orientación vocacional, sólo tomando la oportunidad que el

⁹ El nombre de la carrera se ha omitido intencionalmente, de manera de resguardar la identidad del entrevistado.

programa PACE les presentaba. Bajo esta misma línea, en algunos casos, quienes si tenían claro como proyección de vida el querer estudiar, eligieron sus carreras en primera opción y tenían muy claro a qué se dedicaban los y las egresadas de estas.

Finalmente, se describe la participación de los y las alumnas de ingreso PACE 2017 en alguna de las actividades de preparación o inducción inicial, ya sea que fueran realizadas desde el nivel central de la Universidad, o bien actividades preparadas por sus propias unidades académicas. Cabe destacar que la inducción organizada desde el nivel central incluía una actividad en donde los y las estudiantes se reunían con sus respectivos mentores y mentoras. De los y las diez estudiantes entrevistados, sólo cuatro de ellos y ellas declaran haber participado de alguna de las actividades de inducción de manera completa, mientras que otros y otras cuatro declaran haber participado sólo en algunas actividades, y no en la duración total de estas. Las otras dos estudiantes declaran no haber participado de ninguna actividad, una de ellas aludiendo a que no obtuvo información de estas actividades, mientras que la otra joven declara no haber podido por razones de tiempo y disponibilidad.

A modo de síntesis, respecto a la experiencia de ingreso previo de estos y estas jóvenes a la universidad, cabe destacar que: no es posible dar por hecho que la elección de estudiar una carrera fuera una decisión configurada *a priori* para ellos, sólo en algunos casos esto fue así; así mismo, no para todos los casos la elección de carreras se sustentó en vocación, para algunos y algunas se conjugaron variables de influencia del círculo familiar o descarte. No todos ellos y ellas recibieron orientación vocacional, y por tanto, sólo algunos de estos y estas jóvenes conocían a qué se dedican los profesionales egresados de sus carreras de elección. En este sentido, el ingreso de una gran parte de estos y estas estudiantes a la universidad se ve marcada por decisiones tomadas con poco sustento y gran indecisión en sus elecciones. Sólo para unos pocos, el ingreso a la universidad fue planeado y sustentado en sus convicciones personales. Parte de esta indecisión y falta de claridad respecto de decisiones claves, tales como qué carrera estudiar puede ser explicada, al menos en parte, por lo ya mencionado en el apartado anterior, esto es, la falta de orientación vocacional que se esperaba recibieran los y las jóvenes durante PACE EM.

iii. Experiencia universitaria

Este apartado describe la experiencia universitaria de los y las jóvenes PACE en base a cuatro categorías o sub-apartados: a. experiencia en la carrera y percepción personal, que cuenta con la descripción de la experiencia *grosso modo* según la perspectiva de los y las estudiantes, indagando en cómo se sintieron y que sensaciones experimentaron durante su primer año, las actividades extra programáticas que realizaban, conocer el rol de sus familias en esta experiencia, además de ahondar en las principales dificultades vividas y el principal aporte de la experiencia universitaria; b. experiencia social, entendida como las vivencias y relaciones establecidas con las personas o actores claves que rodearon su primer año, esto es, compañeros y compañeras, relación con los y las docentes y otros espacios y/o personal de la Universidad; c. rendimiento académico, que aborda la percepción que tienen estos y estas estudiantes sobre sus propios rendimientos académicos, sus dificultades, además de describir sus métodos de estudio y el tiempo que les tomaba transportarse a sus respectivos campus; y por último, d. percepción del programa, que aborda la concepción que tienen los y las protagonistas de este programa sobre este.

a. Experiencia en la carrera y percepción personal

En primer lugar, al ser consultados y consultadas respecto de cuán preparados se sentían para enfrentar el nuevo desafío académico que representaba la universidad, la gran mayoría de ellos y ellas coinciden en haberse sentido nada o muy poco preparados para enfrentar el año académico. Excepción a esto son dos jóvenes: una de ellas declara haberse sentido muy preparada, lo cual cambió cuando ingresó a clases, mientras que el otro joven proveniente de liceo emblemático, expresó más bien incertidumbre previo su ingreso a la universidad. Para los y las demás, esta sensación de no estar preparados se fundamentaba básicamente en la dificultad académica propia de la Universidad de Chile: en algunos casos, esto se explicaba en no sentirse preparados por provenir de colegios técnicos, y no haber tenido ramos de ciencias básicas durante tercero y cuarto medio, mientras que otros aludían a que no se consideraban estudiosos durante la enseñanza media, teniendo buenas notas sin necesidad de estudiar mucho. Uno de ellos, describe que estaba menos preparado que sus compañeros y compañeras de carrera, por provenir de un liceo no muy exigente, y no haber entrado por PSU a la carrera.

“E: ¿Y por qué te sentías que no estabas preparado?”

I: Porque los demás entraron por PSU, se prepararon más y yo no me preparé.

E: ¿Pero el colegio del que venías era un colegio técnico?”

I: No, era humanista científico, y no era muy bueno por así decirlo

E: Claro, y no te sentías preparado para entrar, tú me decías que te fue, que no te fue muy bien.

I: No, no estaba como acostumbrado al ambiente de universidad, como de estudiar siempre y todo eso” (Entrevistado n°1, carrera del área artística)

“(…) Pero me dijeron que iba a ser difícil, porque al no tener base de matemática sobre todo, porque cómo es ingeniería, me iba a costar. Y además que siempre las materias aquí, por ejemplo química, todas esas cosas, se pasan hasta cuarto medio en algunos colegios” (Entrevistada n°2, carrera del áreas de las ciencias silvoagropecuarias)

“La verdad es que fue como raro, porque no... o sea yo sabía que venía de una buena base, pero no sabía qué tanta diferencia iba a ser con la U” (Entrevistado n°7, carrera del área de las humanidades)

Ahora bien, respecto de la apreciación que tienen los y las estudiantes PACE sobre su primer año académico, es posible notar que, para la gran mayoría de ellos, esta experiencia ha estado marcada por la conjugación de distintas emociones, que van desde la alegría por estar estudiando, hasta la dificultad y estrés que causa los ritmos de estudios y exigencia propios de la universidad. Varios de ellas y ellas además expresan la idea de cierta transición en su primer año, esto es, después de un periodo de inserción inicial, a medida que las clases pasaban, pudieron sentir como se adaptaban a la nueva vida universitaria.

Sobre actividades extra programáticas, el discurso de la mayoría de estos y estas estudiantes coincide en que los tiempos de la universidad, ya sean clases lectivas, tiempos de estudios y preparación de trabajos, esto es, la dedicación académica, ocupan la mayor parte de su tiempo personal, lo cual no da cabida a realizar muchas cosas o actividades que no tengan que ver con la universidad, más que descansar o compartir con la familia.

Ahora bien, esta situación de relativa estabilidad y/o bienestar dentro del primer año universitario no es transversal a todos los casos, lo cual es posible apreciar para tres estudiantes. Dos de estos casos corresponden a estudiantes cuya carrera de preferencia no era a la que pudieron entrar, lo cual repercutió en la experiencia de su primer año académico, declarando ambas de manera textual, no gustarles la carrera a la que entraron, no estar conformes, y no proyectarse en estas, lo cual conllevó, en ambos casos, a que optaran voluntariamente y sin la presión de nadie, a dejar de

asistir a clases, sin ningún trámite formal de por medio como el congelar la carrera, sino simplemente ausentarse, de manera de tener tiempo de decidir qué hacer. Esto es, ante las dudas vocacionales, prefirieron dejar de asistir a clases.

“(…) Ya en el segundo semestre me puse a pensar en qué es lo que quiero, y tampoco me veo una educadora a futuro, pero no es porque no me haya gustado, sino porque es algo como personal (...). No sé si sacara algo con seguir yendo a clases, si tal vez pienso cambiarme de carrera o tal vez salirme de la U” (Entrevistada n°3, carrera del área de la educación)

*“E: (...) ¿Y este segundo semestre empezaste las clases y en algún momento dejaste de ir?
I: Ah, sí, es que decidí dar la PSU de nuevo (...), es que había un punto en que (...) ya no sabía para donde quería ir, qué estudiar ni nada, como que estaba súper confundida, entonces como que conversé con un profesor del colegio y como que me dijo que yo como que estaba como levantándome por algo que no me daba sentido, así que igual yo después de que me dijo eso igual como que me sentí que no sabía por qué me levantaba en la mañana, así que no tenía como un propósito así” (Entrevistada n°10, programa académico)*

Para el tercer caso, la estudiante expresa haber tenido una pésima experiencia en su primer año, no obstante el hecho de que sí le gusto su carrera. Su mal rendimiento y la mala recepción de parte de docentes, compañeros y compañeras de carrera la llevó a desarrollar una depresión que no terminó de tratar. Gracias a la gestión de personal administrativo de su unidad académica, pudo ser derivada al psicólogo de la facultad, no obstante, siente que fue dada de alta sin haber estado recuperada. Para ella, la única experiencia positiva que tuvo en la universidad fue un ramo que la acercó a una práctica temprana, ya que todo lo demás se evalúa negativamente.

“La única experiencia bonita ha sido el ramo de introducción a la [carrera], en donde nos mostraron lo que es la carrera en sí, nos llevaban fuera de la universidad a ver lo que hacía un [egresado], a las visitas, al campo, pero en sí las materias como que me ijuich!, me tiraron para abajo” (Entrevistada n°8, carrera del área de la salud)

Dentro de este escenario, es necesario además resaltar el papel que juega el entorno familiar al vivir la experiencia universitaria. En este sentido, la familia es un factor importante en la experiencia universitaria de estos y estas jóvenes, no obstante, el rol que el núcleo familiar más cercano de estos y estas jóvenes varía según los casos, por ejemplo, para algunos de estos y estas

estudiantes la familia ha sido un factor de apoyo en las decisiones que han tomado, no importando cuáles sean estas (por ejemplo en casos de deserción), mientras que en otros casos, la familia ha impedido la toma de ciertas decisiones, no dejando que se decida, por ejemplo, irse de la universidad o cambiarse de carrera. En otro caso, por ejemplo, se relata que resulta incomprensible para la familia el que, después de haber sido una alumna de excelencia durante la enseñanza media, se tengan bajas notas y reprobación de ramos en la universidad. Se mencionó además, el orgullo familiar por la entrada de estos y estas jóvenes a la universidad.

"(...) Le dije llorando que no era lo que yo quería en realidad, estaba como ya tan enfocada en una carrera que tal vez, mi mamá me dijo "¿estás segura? ¿quieres desperdiciar este año? ¿qué piensas hacer?, averigua qué podemos hacer, no quiero que te vayas de la universidad" y le dije "no, si de la universidad yo tampoco me quiero ir, porque sí me gustó mucho como fueron los tratos y todo eso, pero mi mamá siempre me apoyado diciendo "bueno, es decisión tuya, pero igual quiero que seas una profesional" (Entrevistada n°3, carrera del área de la educación)

Ahora bien, al ser consultados y consultadas respecto de cuáles consideraban que fueron las principales dificultades que vivieron durante su primer año universitario, aparece una causa de manera transversal para estos y estas jóvenes, que es la dificultad de adaptarse a la exigencia académica de sus carreras y de la universidad, ya sea a los nuevos ritmos y exigencias de estudio o bien la dificultad de entender sus nuevas materias y ramos, en otras palabras, la principal dificultad que viven casi todos estos y estas estudiantes versa en razones académicas. Quien no comparte esta dificultad es el joven proveniente de liceo emblemático, quien destaca que su principal dificultad fue la de encontrar verdaderos amigos en la universidad, esto es, lograr una real amistad y no sólo conocidos en el mundo universitario, lo cual es compartido por otra joven estudiante. Entre las demás dificultades destacadas por algunos de estos y estas jóvenes se cuentan: compatibilizar la vida universitaria con el resto de sus actividades, ya sea compartir en familia, amigos y amigas y hobbies varios; enfrentar los problemas psicológicos y emocionales, aparejados durante el primer año universitario, relacionados con bajas de autoestima ante el mal rendimiento académico, principalmente; adaptarse a los largos tiempos de movilización y transporte desde el hogar al campus; integrarse con sus compañeros y compañeras; compatibilizar situaciones de salud emergentes con la vida universitaria; y adaptarse a una carrera que no es de su gusto, en el caso de estudiantes con problemas vocacionales.

“Eh, no sé, yo digo que no saber cómo los tiempos, que yo venía con esa prioridad de no sé, bailar y mis catequesis porque el colegio igual no presentaba mayores dificultad. Esas eran mis prioridades. Era como esas prioridades, más la universidad como que me... estuvo peluo' un poco” (Entrevistada n°4, carrera del área de la educación)

“Es el proceso de adaptación que ha sido bastante difícil, por la exigencia que tiene la Universidad de Chile (...). Pero por sobre todo porque se ha hablado mucho últimamente de eso en la U, que crean en sus estudiantes sentimientos de estrés y de depresión. Creo que eso también me ha tocado un poco, aunque no tanto (...). Es que, aparte de la U está el ámbito personal. Familia, que también ocurren problemas. Entonces tienes que hacer trabajos y tienes tus problemas acá, y después como que, no tienes ninguna salida, tienes que cumplir igual. Entonces eso ha sido bastante difícil. Adaptarse a la vida universitaria y complementarlo con lo que es la vida más personal o social” (Entrevistado n°9, carrera del área de las ciencias sociales)

Por último, los y las estudiantes fueron consultado respecto de cuál fue el principal –o principales– aportes de la experiencia universitaria en sus vidas. Al respecto, la opinión de estos y estas jóvenes es variada. Los aportes rescatados por los y las jóvenes son: valoración del grato ambiente en el cual se insertó su primer año universitario; valoración de toda la experiencia universitaria en su conjunto, ya que se sintió apoyada por todo el mundo; oportunidad de madurar y de observar cuanto hay que esforzarse para lograr lo que uno desea; valoración de la importancia del aprendizaje, esto es, el gusto por querer aprender cosas nuevas por primera vez en su vida; la oportunidad de aprender cosas que son de su interés, esto es, el aporte intelectual; crecimiento de su sentido de responsabilidad, independencia y de su conciencia social como ciudadano, esto es, su conciencia política; el conocer una realidad distinta, desmitificando su prejuicio sobre una universidad elitista, mediante la relación con personas de distintos orígenes; finalmente, uno de los jóvenes valora el que la universidad le haya brindado la oportunidad de salir del ambiente de violencia presente en su entorno más cercano.

“El madurar, de la forma en que uno tiene que aceptar las cosas como son, la realidad de cómo es el estudio realmente en la universidad y que las cosas no son fáciles como uno pensaba que son no más y que uno realmente para tener una buena nota, tiene que esforzarse y estudiar no más. (...) Uno no tiene que rendirse al primer fallo que tiene,

siempre hay que seguir tratando hasta lograr lo que uno quiere” (Entrevistado n°9, carrera del área de las ciencias sociales)

“El aporte creo que como a lo intelectual. O sea, ir aprendiendo cosas nuevas. Ir aprendiendo, sobre todo, cosas sobre el ser humano, que me interesa bastante. La experiencia de, de estar... que yo igual, iba, eh podríamos decir que estudiaba en un sector más o menos vulnerable, entonces se veía mucha violencia, cosa que en la Universidad se ve muy poco, al menos física y verbal también” (Entrevistado n°5, carrera del área de las ciencias sociales)

b. Experiencia social

Respecto de la experiencia social, entendida como las relaciones y nexos entablados por estos y estas estudiantes con sus pares y otros actores claves, es posible apreciar que, para el caso de sus compañeros y compañeras de carrera, en muchos casos existe una buena integración, en el entendido de que se han podido establecer círculos de estudio, posibilidad de trabajar en grupo y en algunos casos, la posibilidad de entablar relaciones de amistad. Destacan en este sentido la experiencia de dos alumnas de una carrera con matrícula puramente femenina, quienes son las que, en su discurso, más destacan el compañerismo y buenas relaciones. No obstante, algunos jóvenes declaran no sentirse tan incluidos socialmente con sus pares, aludiendo a características propias de su personalidad, como la timidez, desconfianza, introspección, lo cual no permite que entablen una relación de mayor cercanía o profundidad con sus pares.

“(...) En el equipo de trabajo nos complementamos tan bien que igual... yo con mi grupo de amigas nos podemos preguntar de todo, no sé, o corrígeme esto... qué me falta... he buscado mucho apoyo en mis amigos tanto de la casa como de la U” (Entrevistada n°4, carrera del área de la educación)

“E: (...) ¿Cómo fue tu experiencia como con tus compañeros?, ¿cómo compartías con ellos?

I: Es que yo no soy como muy sociable, como de empezar a conversar, de hecho sigo alejado de ellos, nunca he compartido con ellos.

E: ¿Ni siquiera como compañeros para hacer trabajos, cosas así?

I: No, tampoco” (Entrevistado n°1, carrera del área artística)

Se cree necesario mencionar además el caso de una alumna que expresa que el grupo de amigos que conformó en su carrera tiene la característica de estar conformado por algunos estudiantes que, como ella, entraron por algún cupo de admisión especial, como lo es el SIPEE, o por provenir de colegios técnico profesionales.

“I: Como que hicimos un grupo de personas y ese mismo grupo no se separó. Porque teníamos casi todos, incluso dentro de las que están conmigo hay una que también quedó de alumna PACE. Pero entró por PSU (...).

E: ¿y los otros compañeros que tienes también vienen de colegios técnicos?

I: Eh, no todos, o sea conozco gente que viene de técnicos, pero los que se juntan conmigo creo que no, vienen de humanista y había uno que se cambió eso sí, que se salió de la carrera, que era SIPEE” (Entrevistada n°2, carrera del área de las ciencias silvoagropecuarias)

Existe también una excepción a estos casos de una buena integración social, dado por la experiencia de una joven que declara sentir una nula relación con sus compañeros, ya sea a nivel de estudios, trabajos grupales, y menos aún amistad, lo cual además la ha perjudicado académicamente. En otras palabras, ella ha sentido el rechazo de sus compañeros y compañeras de carreras, sintiéndose excluida, lo cual se explica para ella por razones de clasismo. Se expresa además que las pocas relaciones de amistad que ha logrado concretar, han sido fuera de su carrera, con personas que, como en el caso anterior, comparten características similares a ella, como provenir de colegios técnico profesionales.

“I: La verdad la verdad, con mis compañeros de [la carrera] no, no tengo comunicación.

E: No hablas con ninguno, ¿y hacen trabajos en grupo?

I: Es lo que más me ha costado y por eso he tenido las malas notas (...) [es] que mi curso es como, son todos muy divididos, como que si no vienen de un colegio particular, o subvencionado, como que no se juntan con los que vienen de un colegio técnico. (...)

Entonces como que hacen un clasismo, no sé, es como difícil conversar con ellos, y ese tema lo he conversado mucho en mi casa, porque yo dije quizás yo soy el problema en la sala que no converso con ellos, entonces he tratado de acercarme con ellos cuando hacemos los trabajos y es como algo que tienen ellos dentro que es así” (Entrevistada n°2, carrera del área de la salud)

Cabe recordar que esta alumna es además quien anteriormente se relató como el caso de una mala experiencia universitaria, y para quien, como se verá más adelante, su experiencia en otros ámbitos se seguirá viendo marcada de manera negativa.

Ahora bien, respecto de la relación o la percepción sobre los y las docentes que les han impartido clases durante su primer año académico, existe un consenso casi general respecto de una buena apreciación y acogida de parte de estos, si bien no todos y todas las estudiantes declaran sentir una relación cercana con ellos y ellas, en comparación, por ejemplo, a la relación con sus profesores y profesoras de la enseñanza media, si se percibe buena disposición y buena relación. En este sentido, para algunos y algunas estudiantes PACE, también se destaca la buena acogida de jefes de carrera, quienes los acogieron en sus dudas.

Caso contrario, tal como se adelantaba anteriormente, es la estudiante con una pésima experiencia universitaria, ahora desde la arista de los y las docentes, quienes no la acogieron ni tuvieron una buena disposición con ella para cualquier duda; lo mismo el jefe de carrera, quien no la orientó debidamente ante sus consultas, por ejemplo, la descarga de ramos.

“Es que ninguno, como que siento que como no tengo para qué conversar con ellos si no va a servir, (...) encuentro que hay unos profesores que son como muy creídos, muy apáticos, entonces. (...) [Les dije] que si ellos me podían como ayudar o, explicar mejor las materias, porque yo no entendía lo que estaban pasando en los ramos, y les expliqué que yo venía de un colegio técnico, que no tuve esas materias, que no estoy preparada como los que vienen de un científico humanista. (...) Un profesor me dijo que no tenía nada que hacer más que poner atención y estudiar, el otro profesor me dijo que le daba pena que entraran alumnos que no estuvieran preparados para entrar a la universidad, que como que le daba pena los alumnos que entran por sistemas especiales siendo que no están preparados para entrar a la universidad. (...) Y el otro profesor me dijo que quizá esa universidad no era para mí, entonces tenía como que mirar otros rumbos. (...) Me fui llorando todo el camino”
(Entrevistada n°2, carrera del área de la salud)

“Y yo un día llegué muy enojada a la casa, porque me hacen el ramo de sociedad, cultura y comunicación, y ese es como un ramo que nos hacen de pensamiento crítico a la sociedad, como nosotros nos vamos insertando, y un día la profesora viene y dice que en la universidad y en el mundo hay mucha segregación, y como que la profesora se ponía a hablar de la segregación, como que se ponía la mano en el corazón por el tema y cuando

uno va hablar con ella, y los mismos profes cuando se dan cuenta de la segregación que hacen los alumnos, entonces la profesora me dio mucha rabia que hablara de eso y era como que lo estaba predicando y no lo practica” (Entrevistada n°2, carrera del área de la salud)

Es posible apreciar entonces que si bien la recepción de los y las docentes de la Universidad con estos y estas jóvenes de ingreso especial ha sido positiva, en el caso en el que no lo fue, se llegó incluso a situaciones discriminatorias, perjudicando la ya negativa experiencia de la alumna en cuestión.

Cabe destacar además que algunos de estos y estas estudiantes entrevistados mencionan el haber recurrido a distintas instancias de apoyo brindadas por sus respectivas unidades académicas, de manera autogestionada, lo cual indica que pudieron entender la red de apoyo disponible para ellos y ellas y hacer uso de esta. Entre estos apoyos destacan centros de aprendizaje y psicólogos. Sobre este último punto, algunos y algunas de estos estudiantes acuden a psicólogos ya sea por problemas familiares y/o personales, además “bajones” anímicos por un rendimiento académico bajo, situación a la cual no estaban acostumbrados por haber estado entre los y las mejores estudiantes dentro de sus establecimientos de educación media.

c. Rendimiento académico

Respecto del rendimiento académico, es necesario destacar en primer lugar, que de los diez estudiantes entrevistados y entrevistadas, 6 de ellos reprobaron uno o más ramos durante el primer año de sus carreras, esto es, durante 2017. Los y las otras cuatro estudiantes, pudieron aprobar su primer año académico exitosamente. Todo lo anterior según lo informado por los y las propios jóvenes.

Tal como se mencionó anteriormente, la gran mayoría de este grupo de jóvenes declara haber pasado por un periodo de transición o adaptación inicial, debiendo ajustar sus vidas a las nuevas exigencias del mundo universitario, nuevos ritmos de estudio, lo cual fue difícil y problemático para varios de ellos y ellas. Quien representa una excepción en este sentido es el joven proveniente de liceo emblemático, quien indica que esta adaptación se dio muy rápido y fácil para él.

Ahora bien, para quienes el año académico resultó más dificultoso debido a los ramos reprobados, se utilizó también la estrategia de la descarga académica, esto es, “botar” algún ramo al inicio de algún semestre, de modo de tener menos carga de estudio; no obstante, este tipo de estrategia no siempre fue bien acompañada, como por ejemplo para el caso de la joven con una mala experiencia universitaria, a quien nadie de su unidad académica la orientó, a pesar de buscar ayuda. En otros casos, esta estrategia si vino de la mano de alguna orientación, ya sea de docentes o mentores. Sumado a esto, hubo también consecuencias psicológicas que los y las llevaron a recurrir en algunos casos a los psicólogos dentro de sus distintas unidades académicas. Dos de estos jóvenes incluso, relatan que pensaron en abandonar la carrera debido al mal rendimiento académico, lo cual finalmente no ocurrió (es necesario recordar que los otros dos casos de deserción tuvieron relación con problemas vocacionales, no teniendo como variable principal el rendimiento académico, como si lo es en estos casos).

“(…) Igual me bajoneaba de repente, como que no estaba seguro de que quería esto, si me quería salir, no andaba con mucho ánimo” (Entrevistado n°1, carrera del área artística)

“(…) Pero igual no me daban ganas de seguir así como estudiando. Pensé en salirme, pero cómo me voy a salir y todo. Y seguí adelante igual” (Entrevistada n°2, carrera del área de las ciencias silvoagropecuarias)

Los tiempos de traslado desde los hogares o residencia de estos y estas jóvenes a sus respectivos campus, era variable, algunos y algunas de ellas superaban la hora y media de traslado, debido a la gran distancia y la dificultad del transporte público. Otros cuatro jóvenes demoraban menos de una hora en su traslado, destacando el caso de dos de estos estudiantes que demoraban solo unos minutos en llegar; ambos jóvenes vivían en hogares universitarios de esta casa de estudios.

Respecto de los métodos de estudio, la mayoría de estos y estas estudiantes prefería estudiar en sus casas, en solitario, teniendo hábitos de estudio más bien nocturnos. En dos casos, dos alumnas recurrieron a los centros de aprendizaje disponibles para mejorar sus métodos, lo cual según ellas perciben, fue de gran ayuda.

d. Percepción del programa

Si bien esto no se preguntó de manera textual a los y las jóvenes entrevistadas, si es posible apreciar dentro de los relatos de algunos de ellos algún discurso respecto de lo que significa para ellos el programa PACE como tal, o que representa según su visión. En este sentido, existe una predominancia de una percepción positiva de lo que es el PACE, repitiéndose en casi todos los casos el que este programa representa una *oportunidad*. No obstante, al referirse al *sujeto* beneficiario de esta oportunidad existen distintas visiones: representaría una oportunidad para quienes provienen de una educación de menor calidad, como lo son los colegios municipales (en comparación con los privados); sería una oportunidad para personas de pocos recursos; sería una oportunidad para quienes no han tenido un buen rendimiento académico en la educación media, pero quieren entrar en la universidad; se visualiza también como una oportunidad para personas esforzadas. Lo anterior viene a dar cuenta de que la finalidad del programa PACE, esto es, restituir el derecho a la educación superior de estudiantes vulnerables, no está concientizado para estos y estas jóvenes, lo cual a su vez, indica que tampoco se tiene en mente su propia condición de estudiantes vulnerables, asociando el programa más bien a premiar el esfuerzo, por ejemplo.

Cabe resaltar que algunos de ellos mencionan el que, sin el programa PACE, nunca hubieran podido entrar a la universidad, representando una oportunidad única en sus vidas, altamente apreciada.

“Creo que, que es bueno. Porque, yo si no hubiera tenido el cupo PACE hubiera entrado a otra Universidad y "nica" hubiera entrado a la Universidad de Chile (...) pero el sistema PACE si es realmente una vía por la que puede entrar cualquiera. Realmente por meritocracia. Porque, es por lo que tú haces en cuarto medio y tercero medio. O, realmente por lo que haces en la media en general. Y eso, creo que estando en cualquier lugar lo puedes lograr, y depende más de ti. Sobre todo porque la media, si estás en un colegio vulnerable por ejemplo, es súper más fácil. Tú si quieres vas a poder” (Entrevistado n°5, carrera del área de las ciencias sociales)

“O sea, era como la única salida que tenía, porque por PSU no... no hubiera entrado (...). Como que yo era, así, tenía muy buenas notas en el colegio, pero en la PSU me fue súper mal. Y haber quedado, así como que para todos fue un logro igual, porque como que valió

la pena todo el esfuerzo de media igual” (Entrevistada n°2, carrera del área de las ciencias silvoagropecuarias)

Una de las estudiantes (quien ha vivenciado una mala experiencia universitaria) advierte sobre un punto negativo del programa, si bien se cree que sí representa una buena oportunidad, declara que durante PACE EM le dieron más expectativas de lo que ocurrió en la realidad: específicamente, alude a que se le informó que sería apoyada durante su paso por la universidad, entre otras cosas, por sus docentes, lo cual como ya se relató, no ocurrió.

Por último, cabe resaltar que algunos y algunas estudiantes declaran sentirse *iguales* que sus compañeros y compañeras de carrera, esto es, no sintiéndose distintos a sus pares por ser alumnos PACE. Si bien creen tener diferencias en cuanto al rendimiento académico y la preparación que recibieron en sus colegios de origen, no creen ser distintos en otros aspectos, reconociéndose como iguales. Es interesante en este punto rescatar la opinión del joven proveniente de liceo emblemático, quien declara no sentirse un “verdadero PACE” por provenir precisamente de un emblemático.

En síntesis, la experiencia universitaria ha sido diversa para estos y estas estudiantes, estando marcada en un inicio por la sensación de poca preparación, lo cual, no en todos los casos se tradujo en un mal rendimiento académico. La percepción de estos jóvenes es en general, según sus relatos, positiva, aun cuando en varios de ellos y ellas se presentaron problemas de tipo psicológico, de integración social, de reprobación de ramos, entre otras situaciones. Resalta además el hecho de no tener claro, o no reconocer a cabalidad, lo que implica el programa PACE, relegando su función social de restitución de derechos para jóvenes de sectores vulnerables, relevando más bien otros ítems.

iv. Acompañamiento

Desde el programa PACE se pensó un acompañamiento situado y personalizado desde los niveles centrales mediante distintas estrategias, entre ellas el Programa Mentores, en donde distintos académicos y académicas de la Universidad de Chile acompañaban a los y las alumnas PACE, pensándose como una figura de apoyo a distintos aspectos relevantes de la experiencia universitaria.

La relación que han entablado los y las jóvenes PACE con sus respectivos mentores y mentoras durante su primer año académico han sido experiencias disimiles, que tocan los extremos esperados de este acompañamiento. En otras palabras, existen experiencias de mentoría con un acompañamiento fuerte, seguido y continuo, brindando un apoyo a los y las estudiantes ante cualquier consulta, mientras que en otro extremo, tenemos el desconocimiento total, tanto de la figura y rol del mentor, como de la persona que encarnaba este papel. En un término medio, y en donde se concentran la mayor parte de las experiencias vivenciadas por estos y estas jóvenes, se encuentra una figura del mentor presente esporádicamente, a quien se puede recurrir en caso de consultas, pero que no representa una figura continua, ya sea porque los y las estudiantes no los buscan, o bien los y las mentoras no intentan contactarse con sus estudiantes, existiendo sólo contacto de manera casual, ante lo cual la preponderancia de esta figura en la experiencia de estos y estas jóvenes pasa a ser menor.

Ahora bien, respecto de cuando conocieron a sus mentores y mentoras, no todos se reunieron con estos al inicio de las clases, ya que no todos asistieron a la ceremonia en donde se les presentaba a los y las mentoras responsables de cada uno de ellos y ellas. Esta ceremonia se realizó durante las actividades de inducción realizadas desde el nivel central de la Universidad, cuya participación era voluntaria, y tal como se relató anteriormente, sólo cuatro de ellos participaron del total de esta inducción, cuatro participaron de manera incompleta, y otras dos estudiantes no pudieron asistir.

Entre las situaciones descritas por los y las estudiantes, se describe, por ejemplo, la dificultad para juntarse con los y las mentoras por problemas horarios, lo cual conlleva a que la comunicación fuera principalmente por medios electrónicos. Algunas de las consultas realizadas a los y las mentores, de parte de los y las estudiantes tuvieron relación con: ayuda en descarga académica; orientación sobre nuevas carreras en caso de problemas vocacionales; sobre materias específicas en el caso de mentores y mentoras de la misma carrera que los y las estudiantes; ayuda con métodos de estudio; y gestión de ayudas con profesores particulares proporcionados por las unidades académicas. Desde el lado de los y las mentoras, consultaban a sus estudiantes principalmente sobre su rendimiento académico.

“(…) Las otras visitas eran más específicas, me decía como “¿en este ramo qué están viendo?”, en los ramos que ella conoce mejor porque son de su área, y me decía “ya, ¿y con qué piensas trabajar?” y ya me empezó a dar ideas para, con cosas para leer para trabajos

y cosas así, entonces las otras visitas fueron más específicas tratando sobre dos ramos”
(Entrevistado n°7, carrera del área de las humanidades)

No obstante el punto anterior, no todos los y las alumnas piensan en recurrir a sus mentores cuando se les presentan distintas situaciones de tipo académico o de otra índole (como las mencionadas anteriormente), lo cual indica que el rol de la mentoría no está bien concientizado para todos los y las alumnas.

Es interesante destacar además que, la valoración que realizan los y las alumnas sobre sus mentores no es negativa en todos los casos en que esta fue poco activa: para varios y varias de las estudiantes, a pesar del rol poco activo de sus mentores y mentoras, se evalúa positivamente su gestión, teniendo una percepción positiva del acompañamiento, y agradeciendo que se preocuparan por ellos y ellas, por más esporádico que fuera este contacto. Quienes han tenido una figura de mentor y mentora activos, también se sienten acompañados en sus procesos, y confían en que sus respectivos mentores estarán ahí en caso de necesitarlos, lo cual se condice con la experiencia que han vivido, con una fuerte figura del rol en su proceso de primer año universitario.

“No, de hecho igual encuentro que está bien mantener un poco la distancia, porque igual si tuviera una persona encima preguntándome siempre cómo me ha ido, igual como que sería un poco molesto, por así decirlo. Pero no, creo que está bien. (...) Si igual tiene que hacer más cosas él, e igual puedo entender que a veces no tenga tiempo y todo eso”
(Entrevistado n°1, carrera del área artística)

“De cómo me está yendo, principalmente de eso, me pregunta cómo me está yendo, si necesito algo, y como no solamente en la U, sino que me pregunta si estoy bien el hogar, si necesito otra cosa, y eso. De su trabajo también, porque también me gusta saber de ella, también le pregunto de su trabajo, y de ella, y hablamos de su familia y de mi familia, todo eso, es una relación” (Entrevistada n°6, carrera del área de las ingenierías)

Sin embargo, también existen estudiantes que no valoran el rol de sus mentores y mentoras, y quienes si critican el rol poco activo que han tenido, esperando mucho más de esta figura, calificándolo en un caso como un acompañamiento “superficial”. Dentro de este grupo, existen dos casos críticos: por un lado, una alumna que desconocía por completo el rol del mentor, no

sabiendo que ella tenía un académico a cargo hasta el momento de la realización de la entrevista; en el otro caso, la alumna declara que la relación con su mentora ha sido pésima, solicitando el cambio de la persona en cuestión, debido a tratos indebidos y falta de preocupación hacia ella.

“E: Porque lo que pasa es que los estudiantes que entraron acá a la universidad por cupo PACE son parte, automáticamente de un programa que se llama Programa de Mentores PACE

I: No lo sabía, no tenía idea” (Entrevistada n°10, programa académico)

“Sí, ya la primera vez fue como ya... fue como menos entrevista, "¿cómo estabas?", "¿cómo te sentías?"... la segunda vez fue como "¿cómo te ha ido?", "¿qué notas tienes?", "¿te cuesta algo?" pero ahí me di cuenta que fue sin ganas de ayudar, fue como para saber no más, a mi parecer. Y la tercera vez (...) cedí mi puesto y esperé no más y después me dice "no puedo atenderte, tengo una reunión" la tercera vez. Y después yo le digo "¡profe!" me la pilla en el pasillo de [la facultad], y le digo "¿cuándo vamos a juntarnos?" y me dice "Para qué si tú ya soy famosa" porque yo he dado dos entrevistas (...). Ya de ahí yo dije no. Esto queda hasta aquí (...), yo no me voy a juntar con ella porque siento que eso ya fue fuera de lugar y yo no me siento cómoda con ella” (Entrevistada n°4, carrera del área de la educación)

Ahora bien, sumado al Programa Mentores, existen además otros programas de acompañamiento diseñados desde el nivel central para apoyar el primer año académico de los y las estudiantes PACE, entre los que se encuentran los programas de Lectura y Escritura Académica (LEA) y Tutoría Integral Par (TIP). El programa LEA, ofrece un apoyo en la introducción a la lectura y escritura académica, con un enfoque más bien disciplinar, esto es, en el contexto de cursos específicos, mediante la figura de estudiantes tutores especializados en estas temáticas. Por su parte el TIP es un programa en donde tutores de cursos superiores de cada carrera acompañan a estudiantes de cursos menores, especialmente primer año, en tanto apoyo académico, desarrollo de estrategias de aprendizaje, acompañamiento en procesos de adaptación e integración a la Universidad y la facilitación de la vinculación con las distintas redes de apoyo existentes¹⁰. Si bien estos programas han sido diseñados desde el nivel central para todos los y las estudiantes de la Universidad de Chile desde antes de la llegada del PACE, se han priorizado sus cupos para los y las jóvenes PACE. Cabe resaltar que la participación de estos programas TIP y LEA es voluntaria.

¹⁰ Información obtenida a través del sitio www.miaprendizaje.uchile.cl

El panorama general al respecto de estos otros dispositivos de apoyo es que estos programas no son conocidos por algunos de los jóvenes, especialmente el programa LEA. Quienes sí conocen los programas, no necesariamente participan de ellos por no considerarlos necesarios, o bien si participaron, no fue para todos de ayuda a las necesidades que ellos tenían, existiendo incluso experiencias negativas dentro de la participación de estos. Algunos y algunas jóvenes declaran que participar de estos programas implica, en tanto carga académica, el peso de tener otro ramo más, y cuyos resultados o aporte real no se ven de manera nítida. No obstante, dos jóvenes participantes si valoran la ayuda proporcionada por TIP.

“E: (...) ¿Y has tenido otros talleres en el TIP, o en el LEA?”

I: ¿Qué son esos?”

E: Son programas de acompañamiento (...)

I: Ah, no (...)” (Entrevistada n°2, carrera del área de las ciencias silvoagropecuarias)

“El TIP sí, pero no me gustó ir a eso, al del TIP, porque no me gustó el método de enseñanza que ocupan. (...) Era como ir a escuchar los que ya sabían, entonces perdía el tiempo en eso. Y también tuve un problema con uno de TIP (...) que estaba haciendo reforzamiento de física, (...) y yo un día le hice una pregunta, y yo soy muy preguntona, entonces yo a los cinco segundos le hacía una pregunta porque no entendía donde sacaba los números, porque no entendía cómo hacía los ejercicios, y viene y me dijo “sabes, anda a tu casa, llévate esta guía y ándate a estudiar”, y me dijo en frente de todos (...). [Después de eso] no, no fui más” (Entrevistada n°8, carrera del área de la salud)

Sobre otros apoyos que ellos declaran necesitar se cuenta con: psicólogos, orientación vocacional, apoyo económico para solventar gastos médicos, acompañamiento de inclusión a la vida universitaria, mayor acompañamiento de los mentores.

Por último, respecto de los respaldos económicos con los que contaban estos y estas estudiantes durante su primer año académico, es posible destacar que todos ellos cuentan con ayudas estatales que financian los aranceles de sus carreras, ya sea beca bicentenario o gratuidad; para aquellos casos en los que se cuenta con beca bicentenario (la cual no sustenta el total del arancel) el resto se cubre ya sea con sustento de la familia, o con ayuda del fondo solidario. Estos y estas jóvenes cuentan además, en algunos casos, con apoyos económicos internos de las unidades académicas, como lo son becas de alimentación y/o fotocopias, además de la BAE (Beca de Apoyo Económico), la cual representa una suma de dinero mensual para los y las estudiantes otorgado

por la Universidad de Chile en base a los registros internos de vulnerabilidad socioeconómica y priorización de beneficios. Cabe recordar que la gestión y otorgamiento de estos distintos apoyos va dependiendo de la situación socioeconómica que se acredita en cada caso, por lo cual el panorama es variable en cuanto a apoyos. Entre otros apoyos estatales se cuenta con JUNAEB en el caso de la alimentación, y BPR (Beca Presidente de la República), la cual se hereda desde la enseñanza media. Además, estos y estas jóvenes cuentan con el apoyo monetario de sus familias, ya sea para movilización u otros gastos varios propios del quehacer universitario. En este sentido, es posible mencionar que estos y estas jóvenes si cuentan con respaldo económico por parte del Estado y de la propia Universidad de Chile.

Finalmente, con toda la información producida y analizada, y respondiendo a la pregunta de investigación y al objetivo general de esta investigación, esto es, conocer la experiencia universitaria de los y las jóvenes PACE que ingresaron a la Universidad de Chile mediante el Programa PACE en el año 2017, es posible concluir que la experiencia universitaria se ha visto marcada e influenciada por una serie de factores.

En este sentido, y desde la perspectiva sociológica de la experiencia universitaria, nos encontramos frente a una diversidad de experiencias, que van desde las más “fuertes”, hasta las más “débiles”. Tal como menciona Dubet (2010) en su teoría, es posible apreciar mediante el discurso de estos y estas jóvenes PACE la gradualidad de las tres dimensiones de la experiencia universitaria: en un principio, fue posible notar que la decisión de estudiar en la educación superior no estuvo configurada *a priori* en varios de estos y estas estudiantes, sino que más bien decidieron estudiar influenciados por su entorno, no dejando pasar la oportunidad que se les brindaba. Por otro lado, nos encontramos con jóvenes para quienes la decisión de estudiar una carrera ya se venía configurando en sus vidas como proyecto futuro. En este sentido, la dimensión de “proyecto” de la experiencia universitaria encuentra sus dos gradualidades dentro de los y las jóvenes PACE: para quienes la decisión de estudiar se venía configurando como decisión de vida, asociado además a ideas de “surgir” y “salir adelante”, el proyecto, esto es, la representación subjetiva de los estudios, se ubica dentro de lo que se denomina como proyecto profesional (Dubet, 1994a en Soto, 2016), orientando los estudios hacia la obtención de diplomas y la entrada al mercado laboral. Por otro lado, para quienes decidieron estudiar en la educación superior sólo por tomar la oportunidad, su proyecto se encontraría más bien en la gradualidad “débil”, situándose en lo que Dubet (1994a en Soto, 2016) denomina como ausencia de proyecto.

Por otro lado, respecto a la dimensión de integración, entendida como la inserción o socialización de los y las estudiantes en un contexto universitario en un sentido amplio, también fue posible encontrar ambas gradualidades de la dimensión en estos y estas jóvenes: varios de ellos lograron, bajo su propia percepción, una integración efectiva al mundo universitario, pudiendo hacer uso de distintas redes de apoyo, entablar relaciones de trabajo y amistad con sus pares, relacionarse con sus docentes, y en algunos casos, con las jefaturas de sus respectivas carreras, teniendo entonces una integración fuerte. No obstante y como se analizaba anteriormente, esto no ocurrió en todos los casos, por diversas índoles: ya bien sea por la atribución de características personales como el retraimiento o timidez, ya sea por una nula relación con sus docentes y/o pares, o ya sea por una falta de agenciamiento y movilización de las redes de apoyo universitarias disponibles, no todos estos y estas estudiantes logran una integración universitaria efectiva, o sólo la logran de manera parcial o débil.

Respecto de la vocación, tal como se describió en el análisis, no para todos y todas las jóvenes fue un punto encontrado en sus relatos: para algunos, no sólo no se tenía claro si se quería estudiar o no, sino que tampoco se sabía que se quería estudiar, escogiendo en algunos casos, carreras para las cuales tenían escaso o nulo conocimiento respecto de su ejercicio en el campo profesional. Mientras que en otros casos, la carrera seleccionada fueron sus primeras opciones de preferencia. Ahora bien, es necesario entender o analizar la vocación no sólo desde el punto de vista de la elección de carrera, sino la experiencia ya dentro de estas. En este sentido, para quienes no pudieron entrar a las carreras de primeras preferencias, la experiencia universitaria desde el sentido de la vocación estuvo en la vereda débil, lo cual se tradujo en casos de abandonos temporales y definitivos de carrera por temas vocacionales. Esta situación se respalda con el estudio realizado por Canales y De los Ríos (2007), quienes sugieren que en relación con factores motivacionales y socioculturales que gatillan la deserción, se encuentra que las expectativas de los estudiantes no están suficientemente asentadas, gatillando por tanto baja motivación y baja satisfacción con las carreras escogidas.

En este sentido, es posible encontrar experiencias universitarias que se ven marcadas por contar con las tres dimensiones en su gradualidad fuerte, experimentándose como experiencias positivas, mientras que en otras experiencias, sólo alguna de las dimensiones resalta una gradualidad fuerte, y que tal como lo indica Dubet (2010) representan una variedad de experiencias universitarias distintas dependiendo de las combinación de las dimensiones: observamos en el grueso de los

casos experiencias de integración fuertes, pero con proyectos débiles. Se cree además que existe un caso dentro de los diez entrevistados que encarnaría la figura que Dubet (2010) denomina como “*malheur étudiant*” en el extremo más débil de la experiencia, cuyas tres dimensiones se vieron mermadas, y en donde finalmente, se evalúa la experiencia como negativa, terminando con la eliminación académica de la alumna en cuestión.

Es interesante relatar también las coincidencias y oposiciones respecto de las investigaciones afines: por ejemplo, respecto de la dimensión de integración, no resalta, en la mayoría de los casos, en los relatos de estos y estas jóvenes PACE la aparición de ciertos factores de diferenciación social que sí pudieron ser observados en programas de ingreso especial de otras universidades, como la Pontificia Universidad Católica de Chile, para cuyos estudiantes la integración se vio mermada en base a criterios de herencia escolar, cultura de consumo y el peso de la filiación y el origen social. A pesar del carácter más bien elitista de la Universidad de Chile, no parece ser un factor relevante la diferenciación con sus pares, más que en cuanto a diferenciación de rendimiento académico (exceptuando la alumna ya mencionada con baja integración con sus pares).

Entre las coincidencias con otras investigaciones afines es posible encontrar la aparición o surgimiento de cierto discurso meritocrático, por ejemplo, al entender que el programa PACE vendría a recompensar el esfuerzo invertido durante la enseñanza media.

Conclusiones

Entendiendo que el Programa PACE se constituye como un programa que busca restituir el derecho a la educación superior de estudiantes vulnerables, permitiendo no sólo el acceso, sino que además facilitando el progreso de estos durante sus trayectorias académicas, cabe preguntarse qué tan logrado estuvo este objetivo con la primera generación de alumnos y alumnas PACE que ingresaron a la Universidad de Chile en el año 2017. En este sentido, si bien, como se analizó anteriormente, las experiencias desde la percepción de los propios jóvenes es tendiente a ser positiva y fuerte, no resulta tan obvio desde una mirada externa. Los problemas que se arrastran desde el PACE EM, cuyo desarrollo y acompañamiento a colegios vulnerables no fue el esperado, arrastra consecuencias que inciden en las experiencias universitarias de estos y estas jóvenes, tales como la falta de orientación vocacional o falta de una rigurosa nivelación académica.

Sumado a esto, y desde un marco normativo e institucional, la Universidad de Chile plantea desde su Modelo Educativo ser una institución cuya pedagogía se encuentra centrada en el estudiante, prefiriendo para ello el uso metodologías activo-participativas y la adopción de una formación basada en competencias. Ante esto, es posible evaluar que lo plasmado en el papel no siempre se condice con la realidad, lo cual se evidencia, en parte, en los bajos rendimientos académicos de estos y estas jóvenes. Cabe recordar además que resulta interesante que la principal dificultad de casi todos y todas estas estudiantes tuviera relación con su rendimiento académico y la adaptación a las exigencias académicas de la Universidad.

Cabe plantear además que es necesario seguir avanzando en el cumplimiento de lo declarado por la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil, desde donde se plantea que la Universidad debe velar por el desarrollo individual de las capacidades de los y las estudiantes mediante una gestión institucional eficiente, responsable y coordinada, y teniendo como objetivos, por ejemplo, la contribución en la construcción de una comunidad universitaria comprometida, el resguardo en la entrega de apoyos y el velar por la mantención de espacios libres de discriminación. En el caso de los y las estudiantes PACE, estas declaraciones no se verían reflejadas en la realidad cabalmente, por lo que es necesario seguir avanzando en la consolidación de estas políticas, especialmente cuando se evidencian casos de tratos indebidos hacia los y las estudiantes. Analizado el contexto, pareciera que, más que una “comunidad universitaria comprometida” nos encontramos frente a

actores claves comprometidos y comprometidas, analizando por ejemplo, el caso de los y las mentoras, cuyo desempeño fue variable y cuyo acompañamiento poco activo si fue resentido por algunos y algunas estudiantes, a pesar del papel activo que se le asignaba a su rol. Se cree que es prioritario seguir avanzando en la entrega de apoyos pertinentes, situados, y seguir colaborando y concientizando a una comunidad que, no siempre pareciera estar a tono con un espíritu de equidad e inclusión. De la misma manera, se espera que se gestione de mejor manera otros dispositivos de apoyo que fomenten la retención de estos y estas estudiantes, y cuya pertinencia y viabilidad práctica se sigan evaluando. Las iniciativas ya planteadas parecieran ser adecuadas, por ejemplo, existiendo programas de acompañamiento en donde uno de los focos tiene que ver con el acompañamiento a la vida universitaria, la ayuda en la movilización de redes de apoyo y de estrategias de aprendizaje. Resulta fundamental entonces que se haga llegar de mejor manera la información a estos y estas jóvenes, recordando que en varios casos no se conocían estas iniciativas centrales de acompañamiento.

Se cree que, si desde la institución se mejoraran estos aspectos deficitarios, sería posible pensar en que las futuras generaciones de estudiantes, no sólo de ingreso PACE, sino que de cualquier cupo de ingreso a la Universidad, sería posible desarrollar experiencias universitarias más fuertes y positivas para los y las jóvenes estudiantes, especialmente desde la dimensión de la integración.

Finalmente, y desde una perspectiva de política pública, es posible destacar que, en base a lo analizado anteriormente, es notorio que un programa de acción afirmativa, que tiene como base la búsqueda de restitución de derechos, o en otras palabras, nuevas medidas de equidad, que intenta combatir la desigualdad estructural de nuestro país, no puede basarse meramente en un cupo de acceso a la educación superior. Si bien es cierto, el programa PACE se piensa desde el papel de manera integral, contando con un acompañamiento desde la educación media, la transición y el apoyo en la permanencia y egreso dentro de las universidades, es claro que esto no se estaría configurando de manera óptima en la realidad, lo cual viene a mermar los principios que sustentan el programa. Tal como se configuró durante 2017 el programa PACE en la Universidad de Chile, pareciera ser más bien una vía alternativa de ingreso a la PSU, más que un programa reparatorio de derechos.

En base a este último punto, resultaría relevante continuar con líneas de investigación que indagaran en la experiencia PACE en otras universidades del país, además de conocer la experiencia de aquellos y aquellas jóvenes de ingreso PACE que, ya sea por decisión propia o

causales académicas, no pudieron finalizar su primer año universitario en la Universidad de Chile. Además, se cree, una de las líneas de investigación más interesantes recae en conocer la experiencia desde la mirada de los y las docentes, que son quienes viven en el aula la llegada de esta nueva diversidad estudiantil: indagar en sus percepciones y creencias podría llevarnos a conocer la diversidad y la inclusión en la educación superior mediante una mirada mucho más integral del fenómeno.

Bibliografía

Andréu, J. (s.f.). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. España: Universidad de Granada.

Arenas, D. (2017). *Representaciones Sociales de jóvenes estudiantes sobre la segregación escolar* (Tesis inédita de pregrado). Universidad de Chile: Santiago, Chile.

Ávila, M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1967). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España: Fontamara.

Brunner, J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En Bernasconi, A. (Ed.), *La educación superior en Chile. Transformación, desarrollo y crisis*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Bourgeois, E. (2000). Sociocultural Mobility. Language learning and Identity. En: Bron, A. & Schemmann (Eds.) *Language, Mobility, Identity. Contemporary Issues for Adult Education in Europe*. Hamburgo, Alemania: LIT.

Canales, A. y De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 26(1), 173-201.

Carrasco, C. (2018). *Trayectoria de política Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior PACE*. Santiago, Chile: Núcleo I+D, Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile.

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid, España: Complutense.

Espinoza, Ó. (2008a). El enfoque del paradigma funcionalista en torno a la naturaleza, alcances, metas y proyecciones del proceso de reforma educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(2), 1-10.

Espinoza, Ó. (2008b). La relación Estado-educación y el proceso de reforma educacional: una aproximación desde la teoría crítica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1), 1-13.

Gáinza, A. (2006). *La entrevista en profundidad individual*. En Canales, M. (compilador), Metodología de Investigación Social. Introducción a los Oficios (pp. 219-264). Santiago, Chile: LOM.

Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D. y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 51(2), 135-151.

Gallego, F. y Sapelli, C. (2007). Financiamiento y Selección en Educación. Algunas reflexiones y propuestas. *Puntos de Referencia, Centro de Estudios Públicos*, 286(1), 1-12.

González, A. y Dupriez, V. (2017). Acceso a las universidades selectivas en Chile: ¿pueden las estrategias institucionales de los establecimientos secundarios atenuar el peso del capital cultural? *Rev. complut. educ.*, 28(3), 947-964.

González, L. y Espinoza, Ó. (2011). La educación superior en Chile. *Revista Pensamiento Universitario*, 22, 111-120.

González, L., Uribe, D. y González, S. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago, Chile: UNESCO.

González, P., Arancibia, V. y Boyanova, D. (2017). Talento académico, vulnerabilidad escolar y resultados en la prueba de selección universitaria. *Estud. Pedagóg.* Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000100011&script=sci_arttext

Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid, España: Narcea.

Koljatic, M. y Silva, M. (2010). Algunas reflexiones a siete años de la implementación de la PSU. *Revista Estudios Públicos*. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304095423/rev120_MKoljatic_MSilva.pdf

Latorre, C., González, L. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior. Análisis de las políticas públicas de la concertación*. Santiago, Chile: Fundación Equitas.

Leyton, D., Vásquez, A. y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes instituciones de educación superior universitaria (IESU): resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, 37(1), 61-97.

Martinic, S. (1992). *El estudio de las representaciones y el análisis estructural de discurso*. Santiago, Chile: CIDE.

Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 2(3), 1-22.

Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M. y Vega, M. (2010). *Ingreso a la Educación Superior: La Experiencia de la Cohorte de Egreso 2005*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

Ministerio de educación (s.f.). PACE – Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior. Recuperado de: <https://pace.mineduc.cl/>

Molina, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cadernos de pesquisa*, 46(162), 942-964.

Molina, W. (2013). Sentido de futuro en estudiantes secundarios: paradojas de equidad y calidad desde su experiencia escolar. *Estud. Pedagóg.* Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052013000100009&script=sci_arttext

Morales, N. (2016). *Acciones afirmativas en el acceso a la educación superior en Chile. Desigualdad estructural y mérito como factor de exclusión* (Tesis inédita de pregrado). Universidad de Chile: Santiago, Chile.

Muñoz, M. y Marín, R. (2018). Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 55(1), 1-15.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2009). *La educación superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago, Chile: OCDE y Banco Mundial.

Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estud. Pedagóg.* Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art13.pdf>

Rodríguez, E. (2012). La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 20(1), 126-135.

Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Rev. complut. educ.*, 27(3), 1157-1173.

Terenzini, P. (2005). *Parsing the first year of college: a conceptual framework for studying college impacts*. Center for the study of Higher Education. Philadelphia, Estados Unidos: Pennsylvania State University.

Universidad de Chile (s.f.a). Presentación. Pilar republicano. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/historia/resena-historica/4730/pilar-republicano>

Universidad de Chile (s.f.b). Presentación. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/72838/presentacion>

Universidad de Chile (s.f.c). Misión y visión. Recuperado de: <http://www.uchile.cl/portal/presentacion/institucionalidad/39635/mision-y-vision>

Universidad de Chile (s.f.d). Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Recuperado de: [http://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/programa-de-acompanamiento-y-acceso-efectivo-a-la-educacion-superior-\(pace\)/113833/presentacion](http://www.uchile.cl/portal/presentacion/vicerrectoria-de-asuntos-estudiantiles-y-comunitarios/oficina-de-equidad-e-inclusion/programa-de-acompanamiento-y-acceso-efectivo-a-la-educacion-superior-(pace)/113833/presentacion)

Universidad de Chile (2010). *Modelo Educativo*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile.

Universidad de Chile (2014). *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*. Documento interno de la Universidad de Chile.

Universidad de Chile, Departamento de Pregado [UCH DEPREG] (2016). *Admisión y caracterización de estudiantes nuevos 2016. Análisis global Universidad de Chile*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile.

Universidad de Chile, Departamento de Pregado (2017a). *Admisión y caracterización de estudiantes nuevos 2017. Análisis global Universidad de Chile*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile.

Universidad de Chile, Departamento de Pregrado (2017b). *Evaluación intermedia de la situación de los estudiantes de admisión PACE 2017. Situación socioeconómica, Mentoría y desempeño*

académico. Documento de trabajo interno, Unidad de Aprendizaje, Área de Gestión de la Formación, DEPREG, UCH.

Universidad de Chile, Departamento de Pregado (2018). *Admisión y caracterización de estudiantes nuevos 2018. Análisis global Universidad de Chile*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad de Chile.

Valenzuela, J.P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds.). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-232). Chile: UNESCO.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.

Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-27.

Williams, J. (2013). *Discursos de estudiantes sobre su propia situación social y educativa en programas de equidad en universidades selectivas*. (Tesis inédita de Magíster). Universidad de Chile: Santiago, Chile.

Anexos

Pauta de entrevista

Pauta de entrevista – estudiantes vigentes

Información del/ de la estudiante

Nombre	
Edad	
Comuna de residencia	
Comuna de origen	
Colegio de egreso	
Carrera/programa	
Mentor/a	

Tema	Categoría	Preguntas
Perfil del estudiante	Caracterización	¿Con quién vives?
	Identificar si corresponde a primera generación profesional	Nivel de escolaridad de padres y hermanos. Preguntas sugeridas: ¿cuál es el último año de escolaridad cursado por tu madre/padre? ¿Tienes hermanos? ¿Qué edad tienen? ¿Qué hacen?
	Acceso a bienes culturales	Preguntas sugeridas: ¿qué haces en tu tiempo libre? ¿Tienes libros en tu casa? ¿Cuántos? Se puede considerar un listado de actividades (cine, teatro, conciertos de música, otros). Preguntar frecuencia mensual.
	Participación y liderazgo	Preguntas sugeridas: ¿Participas de algún grupo? (scout, iglesia) ¿Haz ejercido algún tipo de liderazgo? ¿De qué tipo?
	Preparación PACE EM	¿Qué institución acompañó y ejecutó en tu colegio el acompañamiento de PACE? ¿Qué actividades de preparación en tercero y cuarto medio realizaban?
Ingreso universidad	Decisión de ingreso	¿Por qué decidiste entrar a la universidad?
	Orientación vocacional	¿Recibiste orientación vocacional? ¿Dónde?
	Elección de carrera: orden de preferencia	¿Qué te llevó a escoger la carrera que estudias? ¿Por qué escogiste estudiar x? ¿En qué número de tus preferencias se ubica la carrera en que te

		matriculaste?
	Conocimiento de egresados de carrera	¿Conoces a lo que se dedican los egresados de la carrera/programa que estudias? Justificar
	Preparación inicial	¿Participaste en alguna instancia de preparación inicial de la universidad? ¿Cuál?
Experiencia académica	Experiencia en la carrera/programa	¿Cuándo ingresaste a la universidad ¿cuán preparado te sentiste para enfrentar el año académico?
		¿Cómo ha sido tu experiencia en la carrera/programa?
		¿Cómo ha sido tu experiencia en clases? ¿Con tus compañeros?, ¿con tus profesores?
	Organización del tiempo y métodos de estudio	¿Cuánto es el tiempo de traslado de tu casa a la universidad (campus)? ¿Has tenido dificultades para la ejecución del viaje?, ¿Cuáles?
		¿Cómo distribuyes tu tiempo de estudio?
		¿Cómo distribuyes tu tiempo en tus otras actividades?
¿Qué métodos de estudio utilizas actualmente?		
Mentoría	Relación con mentor/a	¿Conoces a tu Mentor/a?
		¿Con qué periodicidad de comunicas con tu Mentor/a?
		¿A través de qué medio? (<i>ejemplo correo, WhatsApp</i>)
		¿Qué apoyos recibes de tu mentor/a?
		¿Le has podido plantear abiertamente tus dudas y consultas?
		¿Has recibido respuesta oportuna?
	Apoyo académico	¿Participas de algún acompañamiento adicional en la facultad (programa TIP/LEA, ayudantías, etc.)? ¿Qué otro tipo de apoyos crees que necesitas tener y cuán importante es para ti contar con ellos? (psicológico, económico, académico). Especificar.
Acompañamiento	¿Cómo sientes que ha sido el acompañamiento y la orientación entregada por tu mentor/a?, ¿En qué lo notas?	
Permanencia	Situación económica personal	¿Cómo financia tus estudios?
		¿Cuáles son los gastos extras que tienes al estudiar en la universidad? ¿Cómo los financia?

		¿Cuál es tu situación laboral familiar?
	Principales dificultades en la carrera/programa	¿Cuáles son las principales dificultades que tuviste durante este primer semestre? Definir tipo de dificultades
	Aportes de la experiencia universitaria	¿Cuáles crees tú que han sido a la fecha, los principales aportes de la experiencia universitaria a tu vida?
	Continuidad de estudios	¿Cuáles han sido los aportes que tú has entregado a la institución?
		¿Cómo visualizas tu segundo semestre?
		¿Qué asignaturas estás cursando? ¿Cuáles te son más difíciles?