



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**EI TERRITORIO PARA LA OBSERVACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS
EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES FACSO QUE INGRESAN A TRAVÉS
DE ACCIONES AFIRMATIVAS A LA UNIVERSIDAD DE CHILE**

*Desafíos para el desarrollo de las políticas con propósito de equidad en la
educación superior*

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN TRABAJO SOCIAL

Javiera Pino Valenzuela

Profesora guía:

María Antonieta Urquieta Álvarez
Núcleo Sistemas Territoriales Complejos

Santiago de Chile, 2022

**“Dedicada a les estudiantes y su lucha
inagotable por la equidad”**

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis se realizó gracias al apoyo del proyecto FIDOP desarrollado por el Núcleo de Sistemas Territoriales Complejos (SITEC) de la Universidad de Chile. Agradezco al grupo de mujeres que se dedicó a acompañar y guiar este estudio. A mi profesora guía, la Dra. María Antonieta Urquieta por su enseñanza afectiva, paciencia e inspiración. A Sofía Salinas por su contención y apoyo constante. A mis compañeras Natalia Marshall y Andrea Espinoza quienes estuvieron conmigo largas jornadas de estudio. Finalmente, a los y las estudiantes que, desde la sinceridad, confianza y participaron, dispusieron de su tiempo para esta investigación

ÍNDICE

I.	INTRODUCCIÓN	1
II.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
	Segregación territorial y equidad educativa	5
	El caso de la Universidad de Chile	9
	La Facultad de Ciencias Sociales.....	11
III.	MARCO TEÓRICO.....	14
	Equidad y Territorio: observación de las trayectorias educativas para los desafíos de la política afirmativa en la Universidad.	14
	¿Cómo observar el territorio en un contexto de alta complejidad e inequidad?.....	15
	Trayectorias educativas y los desafíos de la política afirmativa en la Universidad	21
IV.	MARCO METODOLÓGICO.....	26
	Objetivos de estudio	26
	Participantes y diseño muestral.....	28
	Técnicas de Producción de Información	30
	Instrumentos.....	32
	Plan de análisis	33
	Criterios de Rigor.....	34
	Consideraciones éticas.....	35
	Limitaciones	35
V.	RESULTADOS	37
	Condiciones territoriales de estudiantes que acceden a la FACSO en la Universidad de Chile a través de acciones afirmativas (AA).....	37
	Implicancias del territorio posterior al acceso: rendimiento y permanencia de estudiantes que ingresan por acciones afirmativas.....	46
	Trayectorias de la frustración: los desafíos de la política afirmativa desde una perspectiva territorial.	52
VI.	CONCLUSIONES	58
	Acceso a la Universidad ¿Es suficiente el mérito?	58
	Rendimiento y permanencia: La búsqueda de la buena calificación	62
	Respondiendo a la diversidad	65
VII.	Bibliografía	68

VIII.	Anexo n°1	75
	Postulación SIPEE	75
	Postulación BEA.....	76
	Postulación PACE.....	77
IX.	Anexo n°2	78
	Protocolo para entrevista con experiencia de presencialidad en FACSO	78
	Protocolo para entrevista sin experiencia de presencialidad en FACSO	81
X.	Anexo n°3	84
	Consentimiento Informado.....	84
XI.	Anexo n°4	85
	Tabla de análisis codificación.....	85
XII.	Anexo n°5	87
	Mapa conceptual con datos estadísticos	87

Resumen

La presente investigación se realiza para la obtención del título Magister en Trabajo Social de la Universidad de Chile, la cual a través del Núcleo de Sistemas Territoriales Complejos (SITEC) y con el apoyo del Proyecto FIDOP. Proponen en su análisis la observación del territorio, como un aporte para las discusiones de la equidad en la educación superior universitaria.

El estudio problematiza la desigual distribución de oportunidades en los y las jóvenes del país que desean cursar estudios superiores y los esfuerzos que ha realizado la Universidad de Chile en su objetivo de crecer en equidad. La Facultad de Ciencias Sociales ha sido pionera en la generación de cupos de acceso flexibles desde el año 2010, expandiéndose posteriormente a otras unidades académicas dentro de la universidad.

El presente análisis reconoce los avances en las unidades encargadas en materia de equidad y su capacidad de establecer algunas garantías de estudio en torno a la generación de cupos de acceso a estudiantes en situación de vulnerabilidad¹. Enfatiza además en la importancia de resaltar sus posibilidades de permanencia y desempeño que garanticen trayectorias académicas satisfactorias a cada uno de los proyectos de vida en juego al momento estudiar en la Universidad.

Se estima fundamental, dar cuenta que toda experiencia y trayectoria no solo depende de superar condiciones de inequidad individuales, educacionales y familiares, sino que a la vez de sobrellevar barreras contextuales que median en la persistencia de la desigualdad social y educativa.

De esta manera, es que el motor de interés de este estudio plantea avanzar en la exploración de dos grandes problemáticas en cuanto a los objetivos de equidad de la política universitaria, por una parte, indagar en aquello que ocurre luego de la apertura de puertas a estudiantes de excelente trayectoria académica, pero en condiciones de vulnerabilidad, y por otro lado dar cuenta de cómo ello se relaciona con su realidad territorial.

Palabras claves: Equidad, Territorio, Trayectoria Educativa, Política Afirmativa

¹ Los dos logros más relevantes de la experiencia fueron que (a) la matrícula ingresada por ingreso SIPEE aumentó desde 18 a 313 entre los años 2010 y 2017; y, en el mismo periodo, las unidades involucradas evolucionaron desde 1 hasta 17, Vergara (2018) (LibroTrayectoriaeducativas.pdf)

I. INTRODUCCIÓN

Las organizaciones que proveen educación superior universitaria en Chile se han multiplicado y diferenciado acogiendo en sus inicios una demanda de elites, pasando a una provisión de masas y actualmente a una demanda universal. En este sentido se podría hablar de la educación percibida como privilegio, derecho y luego obligación² (Trow, 1974 en Brunner, 2015.p.70) siendo propósito de la política pública educativa garantizar esto último.

En términos históricos, los debates sobre inclusión y equidad en educación superior universitaria comienzan en la década de los 70. Según Brunner (2015) en estos años si bien persistía un proceso de alta selectividad, aparece un fuerte propósito democratizador, logrando reformas e incentivos económicos para la cobertura en educación terciaria. Tales transformaciones resultaron en la integración de jóvenes de clases medias “meritorios” al espacio universitario y dada la efervescencia política de la época, mayormente encarnada por la Unidad Popular, se integró en sus objetivos crecer en inclusividad a favor de la clase trabajadora.

En tales circunstancias, las fuerzas del mercado transmitían una débil señal a las universidades: existe una baja competencia por alumnos. Las universidades más dispuestas a invertir en mayor acceso y alianzas con el mundo universitario tampoco competían por recursos, sino que negociaban políticamente su presupuesto con autoridades gubernamentales. A la vez no se buscaba sobresalir en un ranking de prestigio pues las reputaciones no servían para obtener recursos ni se transaban en el mercado simbólico. Por el contrario, este se hallaba dominado por la circulación de “marcas” político-ideológicas. La emulación entonces tenía como meta situarse en la vanguardia del cambio y, para las instituciones, el objetivo era ser reconocidas por su compromiso ideológico-cultural (Brunner, 2015. p.33)

² Proceso visible para su profundización en el Gráfico 1 del texto, Medio Siglo de Transformaciones en la Educación Superior Chile: Un estado del arte, de José Joaquín Brunner en el siguiente link https://www.academia.edu/10299428/Medio_siglo_de_transformaciones_de_la_educaci%C3%B3n_superior_chilena_Un_estado_del_arte

En esta época según Brunner (2015) la universidad se proclamaba como inteligencia de la sociedad y conciencia de la nación, elevando su estatus y visibilidad, pero, sobre todo, su autoconciencia como pretendidos órganos de una ilustración de masas (masas que hasta entonces permanecerían aún por un buen tiempo extramuros de la universidad).

Con la abrupta llegada de la dictadura militar el año 1973, los debates y alcances en cobertura pasaron a una etapa de congelamiento (Brunner, 2015. p.41). Se consignó una reforma educativa de gran envergadura que retomó en 1980 la expansión del acceso a la educación. Esto vino de la mano, con un fuerte proceso de privatización, a partir de un conjunto de impulsos que posibilitaron problematizar las desigualdades sociales en torno la educación superior y de paso profundizar en políticas de Estado con eje en la equidad. Desde los años 90 con el regreso a la democracia y hasta la actualidad ha entregado diversos matices a esta discusión.

Algunos cuestionamientos en torno a la equidad en la educación superior derivaron de la reforma de los 80 oficializada en dictadura. En estos años se evidenció un fuerte recorte presupuestario, la capacidad de inclusión a la educación universitaria pasó a depender en gran medida de la capacidad económica de las y los estudiantes y significó una alta responsabilidad financiera a las familias las cuales debían cubrir un 82% del gasto en estudios superiores (OCDE, en Barrios,2011. p.63).

Con la llegada de la democracia al país en los 90 la equidad forma parte central de los objetivos ministeriales hasta la actualidad. Aparece una fuerte demanda por corregir los sistemas de selección utilizados por las universidades, las formas de financiamiento, la regulación del lucro y la calidad educativa.

Avanzando al año 2004 la Prueba de Selección Universitaria (PSU) demuestra un importante sesgo económico (García-Huidobro, 2015; Koljatic & Silva, 2010; Manzi et al., 2010 en del Valle, 2017.p.2). Las alternativas de financiamiento como el Crédito Aval del Estado (CAE), promovió el endeudamiento para los estudios a nivel

superior (Rodríguez, 2012 en del Valle, 2017.p.1) permitiendo una cobertura sujeta a dinámicas de estratificación. Estudiantes de menos recursos y capital social ingresa a instituciones lucrativas, de menor calidad, causando segregación e inequidad en la educación superior, evidenciado en las brechas en el desempeño académico de los estudiantes de distintos niveles socioeconómico (Cox, 2012).

Frente a esta incomodidad social, el movimiento estudiantil secundario comienza un proceso de protestas sociales, criticando los elementos centrales y los efectos de las políticas neoliberales aplicadas en educación. Los movimientos de estudiantes hasta hoy, reclaman una transformación sustancial más allá de reformas dentro del modelo existente, catalogándolo como un sistema educativo en crisis.

Es importante destacar, que los movimientos sociales estudiantiles lograron profundizar en el debate sobre equidad en la educación superior, reclamando la necesidad de finalizar con el lucro y trasladar las políticas de financiamiento hacia la gratuidad, (Rodríguez, 2012. p.3). No obstante, incluso luego de la apertura a condiciones de gratuidad el año 2011 y el desarrollo de políticas afirmativas primeramente encabezados por la Universidad de Santiago, se siguen excluyendo talentos académicos a través de los estandarizados criterios de selectividad, alejando a estudiantes que acumulan inequidades en sus trayectorias y mostrando la urgencia de fortalecer las políticas afirmativas con propósito de equidad.

Para la discusión en torno al fortalecimiento de las políticas afirmativas con propósito de equidad, la presente investigación refiere la necesidad de indagar en las condiciones contextuales para la observación de las trayectorias educativas. Para ello es necesario estudiar las implicancias del territorio en los y las estudiantes que ingresan a través de acciones compensatorias, tomando como ejemplo la Universidad de Chile, institución de alta selectividad y prestigio. Se observará a la Facultad de Ciencias Sociales, pionera en el desarrollo de políticas con propósito de equidad.

Es importante destacar que ya se han realizado estudios que observan indicadores socioeconómicos para el análisis de la equidad en las trayectorias educativas en educación superior, donde según Espinoza y González (2015) el financiamiento de las universidades está especialmente sustentado en el valor de los aranceles y no en relación con las necesidades reales de los estudiantes (especialmente, los más vulnerados). El sistema de educación superior, carece de la observación de contextos y mide con la misma vara a las universidades de regiones apartadas y universidades que reciben los mejores puntajes PSU, ubicadas comúnmente en la Región Metropolitana, manteniendo centralizada la calidad educativa y creando la necesidad de migrar de diversos contextos para acceder a dicha oferta educacional.

Se propone el territorio como una dimensión clave en el análisis de las trayectorias educativas en la educación superior y asume que dichas trayectorias están sujetas a estructuras de oportunidades diferenciadas territorialmente siendo necesario observar sus implicancias en el acceso, permanencia y desempeño de los proyectos educativos de cada estudiante.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación propone la dimensión territorial para la observación de las trayectorias educativas en cuanto acceso, rendimiento y permanencia de los/las estudiantes que ingresan por acciones afirmativas (AA) a la FACSO en la Universidad de Chile

El objetivo de las acciones afirmativas con propósito de equidad es facilitar el ingreso de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social y desarrolla estrategias para garantizar un óptimo desarrollo posterior a ingresar a la Universidad.

El presente capítulo se divide en tres apartados. En primer lugar, se observan el sistema educativo sujeto a dinámicas de segregación territorial y lo que ha significado en las trayectorias educativas. En segundo lugar, se plantea los propósitos de la política afirmativa en la Universidad de Chile y el desafío de crecer en equidad. Finalmente se realiza un zoom a la Facultad de Ciencias Sociales, pionera en iniciativas que apuntan a la generación de oportunidades para estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad

Segregación territorial y equidad educativa

Los último 10 años la política afirmativa ha observado y celebrado importantes cambios en la cobertura o medidas de acceso con propósitos de equidad en la educación superior, no obstante, las desigualdades sociales no han cesado, causando irritaciones entre la ciudadanía y las instituciones que promueven crecer en inclusión y diversidad. Se observa una inclusión históricamente elitista y con sesgos a nivel social (Moya, 2011.p.1). Razón por la cual los y las estudiantes han demandado en sus consignas educación superior laica, gratuidad y calidad.

Los desafíos en torno a la equidad esperan enfrentar la sobrerrepresentación de los estudiantes provenientes de los sectores acomodados, reconociendo la existencia de obstáculos de acceso y permanencia para estudiantes de los sectores más

pobres de la sociedad (del Valle, 2017.p.3). La Universidad de Chile se compromete en ello con el desarrollo de iniciativas propias y gubernamentales, expandiendo y construyendo mayor heterogeneidad en una de las escuelas académicas más selectiva a nivel nacional.

La educación chilena mantiene un sistema de ingreso interferido por lógicas de mercado que logran condicionar el financiamiento. Posterior a la reforma educativa de los años 80 los aportes económicos fiscales, han movilizadado a las universidades a incorporar en sus instituciones a estudiantes que obtienen mejores puntajes en la prueba de selección universitaria (PSU o actual PTU), reforzando trayectorias educativas de exclusión en desmedro de la equidad que se promete (Moya, 2011.p.4). Esto es evidente si se observa desde una perspectiva territorial.

En términos territoriales existe una deuda histórica con las oportunidades educativas y universitaria dentro de país, ya que desde su consolidación en la década de 1950 (Brunner, 2015. p.25) el acceso ha sido inequitativo tanto en la escolarización como en el financiamiento, dependiendo de las caracterizaciones geográficas. Existen diferencias en las oportunidades educativas en estudiantes de zonas rurales y urbanas, centro y periferia, capital o provincia.

La oferta universitaria surge con una mirada altamente restringida. Los aportes económicos tanto públicos como privados han facilitado el acceso a la educación a zonas de mayor urbe e industrialización, alcanzando hasta los años 60 una tasa de participación estudiantil de no más del 2,95% (Braun-Llona et al., 1998, en Brunner, 2015. p.25) donde la escolaridad promedio urbana correspondía a 4 años, mientras que la zona rural solo alcanzaba 2,4 años, (Castro, 1977, 2012.p.100). Para esa época solo se contaban con 8 universidades llamadas tradicionales, entre ellas la Universidad de Chile.

La inequidad territorial, entre los años 80 y 90 según muestran estudios de Eduardo Morales y Sergio Rojas establecieron que la pobreza se redibujó en una geografía de segregación, trazando barrios pobres y barrios de ricos generando polarización

de la situación territorial socio- comunal (Urquieta, 2017:1). Se van otorgando distinciones territoriales al momento de acceder a posibilidades educativas además de concluir en una segregación en la calidad de la misma.

En términos de ante sala al ingreso en educación superior, el Atlas Social del país (2017) identifica que aquellos jóvenes de entre 15 y 29 años excluidos del sistema educativo y laboral (“ninis”), predominan en sectores que destacan por los niveles de pobreza, fuera de la capital en ciudades como Cañete y dentro de ella en comunas como La Pintana y Lo Espejo, existiendo una oferta heterogénea en educación superior, pero persistiendo inequidades territoriales de larga data. La corrección ha sido lenta pese a la implementación vacantes mediante el mercado (Donoso, 2012.p.5).

Se observa que la exclusión formativa se relaciona con las características de los contextos, referente a ello, la Asociación de Municipalidades de Chile, el año 2017 expone que la calidad de la educación se relacionaría con la inequidad territorial por sobre el tipo de sostenedor de los establecimientos.

Esto ha requerido mayor complejización de las políticas educativas y las formas de financiamiento. Se observa que las comunas con mayor aporte económico del MINEDUC tienen peores índices de calidad educativa, causando interrogantes a la política pública, especialmente aquella dirigida contextos rurales y de pobreza.

Según DEMRE un estudiante talentoso y meritorios en situación de pobreza en Arica o Punta Arenas no tiene las mismas oportunidades de elección que un estudiante del mismo talento y de las mismas condiciones que vive en la ciudad de Santiago.

Algunos estudios apuntan a que incluso en condiciones de gratuidad universitaria, los estudiantes desventajados no lograrían lidiar con las exigencias del actual sistema de ingreso³, persistiendo en la idea que la prueba estandarizada no mediría,

³ Entrevista Periodística a Ex Decano de la Facultad de Ciencias de la USACH, Académico Francisco Gil.

aptitudes, talento ni mérito, sino que solo la capacidad de acceder a los conocimientos necesarios para obtener buen rendimiento en la misma. En Chile es el Sector Oriente de Santiago el único del país que destaca en indicadores de calidad desde la enseñanza básica en adelante.⁴

Un estudio realizado por la Universidad Católica de Valparaíso en el año 2017, observa que, con un promedio de 500 puntos ponderados a nivel nacional en la Prueba de Selección Universitaria, solo dos comunas superan la cifra significativamente con 600 o más en su ponderación; Lo Barnechea y Vitacura, territorios con mayor PIB per cápita a nivel nacional, mientras que comunas con menor ponderación serían de las regiones del extremo nacional como Arica y Aysén. Esto no ha desembocado en el logro de una oferta educativa de calidad en regiones del extremo del país, sino que se mantiene la centralización de las mejores Universidades del país en la capital. Nace la necesidad de migrar para acceder a mejores oportunidades y preparación profesional.

Aunque se acusa de una centralización de la oferta educativa en la región metropolitana, dentro de esta zona, también persiste una inequidad en su inclusión. La existencia de universidades en el territorio no asegura la oportunidad de ingreso a sectores rurales o empobrecidos, muestra de ello es el bajo puntaje PSU en la comuna de TilTil, María Pinto o Cerro Navia donde se observa el menor PIB per cápita del sector.

El presente panorama es complejo, ya que no solo afecta la capacidad de selección de una universidad de prestigio por parte del estudiante o el ingreso a ella como es el caso de la Universidad de Chile, sino que, según (Ugarte, 2011.p.136) si hablamos de trayectorias académicas exitosas en torno a la generación de “cupos” como lo proponen las acciones afirmativas. Aparecen un sesgo al reconocer que, en el país, más de la mitad de los estudiantes que ingresan a estudiar educación terciaria peligran de no graduarse.

⁴ http://www.amuch.cl/pdf/estudio_calidad_de_la_educacion_2015.pdf

Observar el territorio, nutre la reflexión en la promesa de equidad en el acceso y la permanencia en la Educación Superior. Se reconoce que algunos estudiantes salen de sus lugares de origen en busca de mejores oportunidades tornándose inequitativamente la capacidad para ello, pues según (Donoso, 2012.p.5), serían los estudiantes con capacidad de financiamiento, aquellos que migrarían para lograr mejores posibilidades académicas en sus estudios, cuestionando las posibilidades de ser el mérito el motor para sobrellevar las barreras contextuales.

Finalmente, algunos autores definen que las condiciones de desigualdad territorial es la principal causa de la segregación escolar afectando a los sectores empobrecidos (Beyer en Santos y Elacqua, 2016.p.137), pero estudios sobre condiciones contextuales de los estudiantes no abundan en la literatura respecto a los programas con propósitos de equidad en la Universidad, considerándose la presente investigación un aporte para el análisis de ello.

El caso de la Universidad de Chile

La Universidad de Chile logra ser reconocida por su excelencia y prestigio, sin embargo, en cuanto al logro de trabajar las desigualdades en el acceso a la educación superior en Chile (Espinoza y González, 2011; Díaz-Romero, 2010; Gil, 2010, Zuñiga, 2016) ocupa el segundo lugar de las instituciones del Consejo de Rectores (CRUCH) en contribuir en acentuar la inequidad del sistema educacional.

En la Universidad de Chile, no más del 27% de su matrícula proviene del sector de menores ingresos económicos (OCDE, 2009), y solo uno de cada cinco estudiantes son egresados de liceos municipales (Comisión Equidad Universidad de Chile, 2011 en Castro, 2014).

En el diálogo por el Nuevo Trato para las universidades estatales, la Universidad de Chile, asume la misión de "proveer opciones de educación superior para todos y todas, haciéndose corresponsable en la tarea de superar la desigualdad en la

educación en todos sus niveles y crear las condiciones para que esa meta se mantenga en forma permanente" (Pérez, 2009 en Moya 2011.p.1).

Según Vergara (2018) la Universidad de Chile, desarrolla formas alternativas de acceso llamadas iniciativas de acción afirmativa o bien de discriminación positiva, como forma de corregir las inequidades que persisten antes y durante los estudios universitarios. Esto ha garantizado la flexibilización del sistema de ingreso, logrando incorporar la idea de "mérito" como eje central en el funcionamiento de los ingresos especiales en la Universidad.

Uno de los sistemas de ingresos con propósito de equidad surge en el periodo 2011-2012 (Vergara, 2018.p.53). En sus inicios fue nombrado inicialmente como Cupo de Equidad, implementándose a través de la Facultad de Ciencias Sociales, a través de la Carrera de Psicología y en la actualidad, expandiéndose en toda la Facultad.

Las iniciativas que destacan son el Programa SIPEE - Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa, PACE - Programa de Acceso a la Educación Superior y la Beca excelencia académica. Todas son fuente de iniciativas que desean prevenir que las condiciones sociales y socioeconómicas interfieran en la capacidad de ingreso a la Universidad de estudiantes meritorios.

Las políticas afirmativas, especialmente SIPEE ha posibilitado que estudiantes de establecimientos educacionales municipales accedan en gran medida a través de dicha vía de ingreso. No obstante, según datos del DIRBE (2019) no cualquier colegio municipal logra acceder por ingreso especial por esta vía, ya que son los estudiantes de liceos emblemáticos quienes van en aumento en el otorgamiento del cupo y un 69% del total de ingresos pertenecen a la Región Metropolitana.

En cuanto al impacto territorial nacional, el programa SIPEE muestra una baja en la participación de regiones fuera de la RM, destacando la usencia de la Región de Atacama, Aysén y la Araucanía, consideradas como las más pobres de Chile,⁵ Las

⁵ Según datos CASEN (2017)

barreras de contexto se hacen urgentes de visualizar para los propósitos de equidad donde un estudio de la misma Universidad de Chile⁶, en torno a los ingresos con dicho propósito indica que se mantiene una deuda con la complejización en la lectura de las necesidades del estudiantado, proponiendo abordarlas desde diferentes perspectivas.

La Facultad de Ciencias Sociales

La Facultad de Ciencias Sociales, pionera en el desarrollo de las políticas universitarias con propósito de equidad en la Universidad de Chile, tiene ingreso efectivo de 83% de estudiantes provenientes de la Región Metropolitana, la mayoría de ellos pertenecen al sector oriente de la capital. De acuerdo con los datos recogidos por la encuesta CASEN (2015) se encuentran dentro de las que poseen mayores recursos a nivel regional, accediendo solo un 12% de otras provincias (Vergara, 2018.p.87).

En la trayectoria académica, los indicadores de permanencia muestran que los y las estudiantes que ingresan por SIPEE, mantienen peligro de deserción en el segundo semestre y disminuyen su rendimiento académico en cuanto avanza el transcurso de su proceso académico.

En el rendimiento existen diferencias por territorio. Los estudiantes de regiones externas a la Región Metropolitana muestran peores notas y los y las estudiantes que sobresalen en calificaciones provienen del sector oriente de la región. A mayor distancia con el sector oriente de Santiago, el rendimiento académico de cada sector va disminuyendo gradualmente, tendencia que, si bien es, en algunos casos, es de solo centésimas, es clara para todos los semestres estudiados (Vergara,2018. p.97).

Se observa entonces la necesidad de indagar en lo que ocurre luego de la generación de cupos, ya que la trayectoria educativa es un complejo entramado de

⁶ LibroTrayectoriaeducativas.pdf (2018)

variaciones continuas en el tiempo, que se hallan condicionadas exógenamente — de diversas maneras— como, por ejemplo, por alteraciones del contexto o entorno en el que se desenvuelve (Brunner,2015. p.23). Es importante considerar que el indagar en las dificultades de contexto para el logro de la equidad, se asume como un indicador de calidad educativa para las políticas desarrolladas en la Universidad de Chile, UNESCO (2007, citado en Alvarado et al., 2010, en Vergara, 2018.p.30)

Pese a los antecedentes históricos de inequidad territorial y la distribución de oportunidades, la observación del territorio, no ha logrado alcanzar relevancia en los análisis de la intervención social.

Existe carencia de datos y la dimensión territorial se trabaja como medición de riesgo de “segunda opción”, luego de las estadísticas económicas familiares e individuales de las personas” (Donoso,2012:5). Esto ha dificultado reconocer que “la migración de personas es un factor distintivo de las situaciones de desarrollo desigual y a la vez de dependencia entre territorios” Rodríguez y González, 2006 en Donoso, 2012.p.5).

Frente a ello, Urquieta (2017) expone que el Estado sostiene un equívoco supuesto de base e indica que son los individuos los vulnerables, pobres o marginales, por lo tanto, las intervenciones sociales estarán dirigidas a reparar, subsidiar o satisfacer las condiciones de precariedad mayormente a nivel individual. Se focalizan las alternativas de acción y se asume que dicha aglomeración de sujetos en zonas de precariedad precede de una elección libre, improbabilizando respuestas situadas que aporten al acceso equitativo a los sistemas presentes en la sociedad.

Espinoza (2015) expone que; al reconocer las diferencias y potencialidades individuales al nacer, se asume que las desigualdades generadas por la sociedad, en este caso aquellas territoriales, son inadmisibles como condición predeterminada. Las intervenciones que pretendan efectividad y complejidad según Matus, no deben omitir las condiciones de planificación social y urbanas, pues irían

en contra de los propios objetivos de aquellas políticas que buscan equidad o bien subsanar dichas dificultades.

Frente esto es importante preguntarse ¿Cuáles son las condiciones territoriales de los estudiantes que acceden a la FACSO en la universidad de Chile, a través de acciones afirmativas (AA)? ¿Qué implicancias tiene el territorio en el rendimiento y la permanencia de los estudiantes FACSO en la Universidad de Chile? ¿Qué desafíos presenta ello para los propósitos de equidad en la Universidad de Chile?

III. MARCO TEÓRICO

Equidad y Territorio: observación de las trayectorias educativas para los desafíos de la política afirmativa en la Universidad.

La presente investigación problematiza los propósitos de equidad en la Educación Superior de prestigio desde una perspectiva territorial. Utiliza como estrategia, la observación de las trayectorias educativas de estudiantes FACSO que ingresan vías acciones afirmativas a la Universidad de Chile.

Según Espinoza y González (2015) para el desarrollo educativo con miras hacia la equidad, no solo debe considerar la capacidad de cupo hacia estudiantes, sino que también se deben observar indicadores de calidad educativa las cuales estarían centralizada a nivel nacional.

La Universidad de Chile, se posiciona como una de las mejores universidades del país⁷, junto a la Universidad Católica y la Universidad de Santiago de Chile, coinciden en su territorio, ubicándose en la zona centro, específicamente en la Región Metropolitana, existiendo una migración que busca lograr mejores posibilidades académicas.

Algunos estudiantes salen de sus lugares de origen en busca de mejores oportunidades tornándose inequitativamente la capacidad para ello (Donoso 2012.p.5), solo algunos estudiantes logran sobrellevar las barreas contextuales, aun

⁷ Estas según la consultora inglesa Quacquarelli Symonds (QS), serían la Universidad Católica, Universidad de Chile y Universidad de Santiago de Chile, observando indicadores como las encuestas de reputación (una a académicos y otra a empleadores); la relación existente entre la cantidad de estudiantes y la cantidad de académicos; el número de citas por la cantidad de académicos, y el nivel de internacionalización de la institución (expresada en proporciones de académicos y estudiantes extranjeros) (Ganga, 2020.p.3)

cuando se sostiene que existe una distribución igual de talentos académicos en el país, apareciendo la necesidad de vincular equidad educativa y territorio.

¿Cómo observar el territorio en un contexto de alta complejidad e inequidad?

La Universidad de Chile a través de los programas de acción afirmativa exponen la necesidad de reconocer que, más allá de las nociones de mérito, talento o excelencia académica, los estudiantes provienen de contextos socioeducativos desiguales y por lo tanto necesitan soportes institucionales que les permita manifestar y desarrollar su potencial (Leyton, 2014 en Vergara, 2018.p.39). Para el logro de este objetivo es importante que las respuestas la inequidad responda de forma diferenciada. En este sentido el territorio permite la construcción de diversas formas (Urquieta, 2017) posibilitando iluminar la complejidad en las necesidades de los y las estudiantes.

Desde la teoría de sistemas sociales autopoieticos propuesta por Luhmann se exponen importantes aportes a nivel conceptual para comprender algunas problemáticas sociales. En el trabajo de estudios sociales se comprende que, el sistema educativo, aunque se auto percibe como centro de la sociedad moderna, esta última se describe como un sistema sin un centro desde el que pueda ser controlada, caótica y de alta complejidad, por lo que es parte de la experiencia de los/las estudiantes sobrevivir o lidiar con dichas características del sistema social. (Vanderstraeten, 2015.p.111)

Las complejidades que deben sobrellevar los y las estudiantes en el sistema educacional tienen relación con la tematización de la idea de inclusión en la educación superior, ya que esta no viene de la mano con una inclusión completa en el mercado laboral (Vanderstraeten, 2015.p.113) aun cuando se generan expectativas de inclusión con la generación de oportunidades de acceso.

Una de las características del sistema educativo actual, radica en la instauración de la primacía del mérito en la asignación de roles en la estructura de la sociedad (Labraña, 2012.p.19), asumiendo que, en su actual carácter moderno, las desigualdades “naturales” progresivamente han dejado de ser legítimas para asegurar la integración social (Luhmann 1998 en Labraña, 2012.p.18). Esto ha sido ampliamente debatido en el contexto latinoamericano, donde se evidencia que la meritocracia no logra atribuir a sectores empobrecidos acceso al sistema educativo, a mejores empleos. Las capacidades e inclusión a los diversos sistemas, se encuentra teñida de privilegios por estratificación que aparecen en forma de clase social (Mascareño,2015. p.2).

La idea de inclusión a través del mérito se encuentra en tensión, ya que la política afirmativa utiliza la meritocracia como criterio para su creación y funcionamiento, pero a la vez lo problematiza buscando ser universal y reconociendo la necesidad de alejarse de la selección de estudiantes a través de los resultados de una prueba que reduce en la idea de mérito la posibilidad de acceso. (Vergara, 2018.p.64)

Por otro lado, según (Nuñez, 2004, en Espinoza y González, 2015) en detrimento de la equidad, se puede señalar que el mercado de profesionales y técnicos de Chile no es meritocrático. El origen socioeconómico de la persona predice mejor los ingresos que los antecedentes académicos, lo que se intensifica al aumentar la oferta de graduados sin que se incrementen proporcionalmente las posibilidades de empleo.

La problematización de la inclusión a través del mérito entendido como fórmula del éxito (mérito = talento + esfuerzo) es vista como una traducción de la élite que, si bien rigurosamente seleccionada por tests de inteligencia y títulos académicos, deja sin contemplar elementos sustanciales que ameritaban un escrutinio más profundo y estructural (Young, 1996, en Vélez, 2018.p. 5). Este escrutinio a profundizar en el ámbito estructural remite a la observación de los contextos en su dimensión territorial.

Las políticas afirmativas responden a fenómenos estructurales desde criterios que remiten mayormente a la individualidad, puesto que según (Arnold, Thumala y Urquiza, 2007) el mérito se refiere de forma individual, expresando una deuda en su comprensión vincular y asociativo con la complejidad actual. Respecto al reconocimiento del territorio refiere que las dinámicas de individualización afectan en la observación del contexto. Las personas logran generar puntos de referencia territoriales lugares para el acceso de bienes y consumo por sobre lugares de acciones vinculantes entre las personas o relaciones de solidaridad.

En línea con los argumentos del autor, los proyectos modernizadores se fundan en promover los intereses propios y el éxito a base de los méritos personales, en un contexto donde se radicaliza una individualización. Las personas se obligan a forjar sus destinos por acciones cuyos resultados sólo pueden remitir a sí mismos y existen deficiencias institucionales agudizadoras no sólo de las inequidades sociales, sino que extensivas, en tanto que sus exclusiones parciales se potencian mutuamente.

La exclusión del sistema educativo, tiene consecuencias sociales. Es cada vez más difícil para quienes abandonan el sistema educativo tener carreras exitosas, acceder a una atención médica de alta calidad, disfrutar del arte y la cultura, vivir en 'buenos' vecindarios, etc. Nuestra sociedad se encuentra mucho más integrada en el nivel de la exclusión, por lo que es importante ser conscientes de las consecuencias de la distinción entre inclusión en y exclusión del sistema educativo (Vanderstraeten en Labraña, 2015.p.114)

La observación y conceptualización del mérito individual como integrador en el sistema educativo dice relación mayoritariamente, con un modo de ver individualizante de lo social y de la precariedad. El acento de la comprensión está puesto en arribar a categorías de focalización en base a la medición de atributos de los sujetos, compartiendo el supuesto de que las dificultades de integración social,

son atributos de estos y por tanto su abordaje diagnóstico y de intervención es esencialmente individual (Matus, 2002 en Urquieta, 2017.p.3).

En este estudio se expone la necesidad de observación bajo nuevas formas y con otro requerimiento. La observación contextual en su dimensión territorial aparece como una propuesta de análisis estructural de inequidad en la educación superior complejizando las categorías de inclusión al sistema educativo y posibilitando el trabajo de la equidad observando criterios de exclusión a nivel estructural.

En relación al concepto de equidad (Morton 1975, en Espinoza 2017) exponen que debe ser consideradas como la base principal de la justicia distributiva, sumado a ello (Secada 1989 en Espinoza 2017) el concepto se encuentra sujeto a extensos debates, siendo uno de ellos su homologación con el concepto de la igualdad.

Según de la Cruz (2017) esto ha propiciado que el sistema educativo aplique el denominado enfoque de la oferta, en el cual se brinda la igualdad de condiciones en el ingreso, la igualdad de infraestructura educativa, la igualdad en los procesos pedagógicos y la igualdad en la evaluación de los aprendizajes significando un avance en el caso de América Latina donde con frecuencia existen condiciones desiguales y los más pobres, en especial los que habitan en zonas rurales, estudian en instalaciones educativas de menor calidad. Sin embargo, al lograr una educación de características universales en torno a la igualdad, aparecen otras dificultades.

Se observa que los alumnos que provenientes de las clases menos favorecidas con una cultura previamente adquirida y reforzada por el entorno en el cual viven, mantienen un habitus que los posiciona en condiciones de desventaja; Desde otro enfoque, para Bernstein (2003 en de la Cruz, 2017) existen ciertos códigos lingüísticos restringidos con los que se confrontan estudiantes provenientes de familias trabajadoras y le dificultan el acceso al conocimiento educativo. De esta manera, abordar los nuevos desafíos del sistema educativo supone entonces evitar respuestas iguales en condiciones de desigualdad, instrumentalizando acciones compensatorias que rebasen la simple igualdad.

El debate se reconfigura y cobra fuerza el concepto de equidad. European Group for Research on Equity in Educational Systems (EGREES por sus siglas en inglés) (2005 en de la Cruz, 2017) propone que abordar la equidad educativa supone que los resultados no estén determinados de ninguna manera por la pertenencia a ningún grupo y se debe entregar una respuesta diferenciadas y compensatoria a los diferentes puntos de origen" (traducción de la autora, p. 21 en de la Cruz.p. 4).

La importancia del desarrollo educativo con propósito de equidad, toma relevancia según Espinoza (2015) ya que el desarrollo de un país está estrechamente vinculado a su capacidad para lograr que cada uno de los ciudadanos ponga en práctica sus potencialidades. Se reconoce que, si bien no todas las personas son iguales al momento de nacer, todas debieran tener los mismos deberes y los mismos derechos de satisfacer sus necesidades, lograr las metas que se propongan y vivir en plenitud.

La Universidad se relaciona con la equidad, ya que se reconoce como una institución que desea lograr efectos de transformación en la estructura social, preocupándose por sus problemáticas (Fischman y Ott 2016 en Vergara, 2018.p.37.

La inequidad en las oportunidades educativas remite a la observación de contextos. Un paradigma alternativo del mérito académico expone que los talentos se encuentran igualmente distribuidos dentro del país (Gil, 2013) y según Aroca (2001) el territorio ha comenzado a ser considerado como una causa potencial del surgimiento de inequidades en acceso a las oportunidades de desarrollo que ofrece una sociedad, siendo arbitrario excluir talentos desde observaciones individualizantes.

La perspectiva territorial en torno a la equidad educativa universitaria remite a la observación de las condiciones estructurales de la sociedad (Adorno 2008 en Urquieta, 2017.p.145), en un contexto de pura complejidad. Desde una perspectiva sistémica-constructivista posibilita observaciones pluricontextuales (Teubner 2005,

en Urquieta, 2017.p.) o bien pluralidad de mundo o sistemas de referencias, apareciendo el territorio como un medio para la construcción de estas formas y entregando relevancia no sólo al análisis de condiciones de inequidad, sino que también a la forma en los sujetos comunican sobre él.

En este estudio se comprende el territorio en su capacidad de diferenciarse de otros espacios por sus delimitaciones territoriales (Lindón, 2007; Gibler, Hutchison & Miller 2012; Hensel & McLaughlin 2016, Urquieta,2017) pero también como albergador de la diversidad en torno a problemáticas como la segregación, exclusión o marginación socio-espacial urbana o rural (Leal 2002; Sabatini 2003; Roitman 2003; Romero & Vásquez 2005; Arapoglou 2012; Madaniour & Weck 2015; Pizaña 2015, Urquieta,2017) y sujeta a la desigual distribución de oportunidades de acceso a los diversos servicios (McClure & Clavo 2013; Mac-Clure, Barozet & Maturana 2014; Urquieta,2017).

Según Cisternas (2011) en el territorio se logran analizar fenómenos como la segregación residencial y el aislamiento social ligados al uso extensivo de suelo por el uso y calidad del transporte, así como la calidad de la vivienda. Estos procesos, han ido generando una fragmentación socio-espacial dada la concentración territorial generando distancia entre los diferentes grupos sociales.

El autor plantea, que la segregación territorial tiene como consecuencia la generación de desventajas de acceso y calidad de los equipamientos y servicios básicos, es decir, diferencias de calidad en la estructura de oportunidades a la cual las personas acceden debido a su lugar de residencia. Hay una disminuida oferta de oportunidades, junto a problemas de conectividad e infraestructura, todas problemáticas que transforman profundamente la forma en que los sujetos viven la inequidad.

De esta forma, el análisis del territorio permite observar el despliegue de límites geográficos y dinámicas de segregación. En él se pueden realizar distinciones según sus características demográficas y actividades económicas diferenciando

entre contextos rurales y urbanos, su administración política y administrativa como por ejemplo capital versus región, indicadores multidimensional de desarrollo a nivel nacional y además la calidad de sus servicios como infraestructura, equipamiento y transporte.

Es importante destacar, que el análisis contextual y vinculantes a nivel territorial, se enmarca en un escenario de debilidad institucional. Existe una falta de capacidades y competencias para enfrentar los nuevos desafíos desde la observación territorial (Hernández 2020.p.6). Es en un contexto donde las expectativas de mayor bienestar crecen sin freno y aun cuando se remiten a una observación individual, las personas no renuncian a acciones asociativas demandando nuevas perspectivas al estudio de lo social (Arnold, Thumala y Urquiza, 2007.p.17)

Trayectorias educativas y los desafíos de la política afirmativa en la Universidad

El estudio de las trayectorias educativas ha tomado fuerza al momento de requerir profundizar en las inequidades sociales de los y las estudiantes. Su análisis ha sido una postura estratégica, ya que comprende las relaciones complejas entre la experiencia de vida de los sujetos y el funcionamiento de las instituciones (Sepúlveda, 2010 en Vergara, 2018.p.31) en este caso en funcionamientos de las Universidades.

La observación de las trayectorias educativas permite reconocer los factores que se encuentran a la base del éxito o fracaso académico de los estudiantes (Padilla, González-Monteagudo, & Soria-Vílchez, 2017 en Vergara, 2018.p.31) y responder de manera oportuna a las dificultades académicas que se puedan tener. (Vergara, 2018.p.31).

Según Rubilar (2017) las trayectorias se comprenden como encadenamientos de acontecimientos, que articulan diversas historias y sub historias siendo su

dimensión contextual relevante de abordar ya que personas de sectores desaventajados que postulan a la educación superior son las que logran “sobrevivir” a una cadena de desigualdades contextuales.

Espinoza (2017) plantea la necesidad de reflexionar en la manera que se manifiesta la inequidad en el sistema postsecundario chileno, mediante la aplicación de un modelo multidimensional que considera la observación de las trayectorias de los educandos (acceso, permanencia y desempeño) para generar, a partir de los resultados obtenidos, algunas propuestas que permitan mejorar la equidad en el sistema de educación superior, entendiendo que pese a la amplia cobertura a nivel nacional, en la actualidad, no es posible sostener que exista equidad en la trayectoria educativa. (Espinoza y González, 2012, 2015).

Para el análisis de las trayectorias educativas de los y las estudiantes que acceden a la FACSOS en la Universidad de Chile a través acciones afirmativas con propósito de equidad, se utilizarán los estadios educativos propuestos por el autor.

Espinoza (2015) define el acceso como la posibilidad de los y las estudiantes de incorporarse a una universidad que mantenga indicadores de calidad acreditable. Refiere la permanencia como la posibilidad de sobrevivir en el interior del sistema educativo y el rendimiento como la posibilidad de obtener un buen desarrollo académico medido a través de su progreso en el plan de estudio, sus calificaciones y sus evaluaciones.

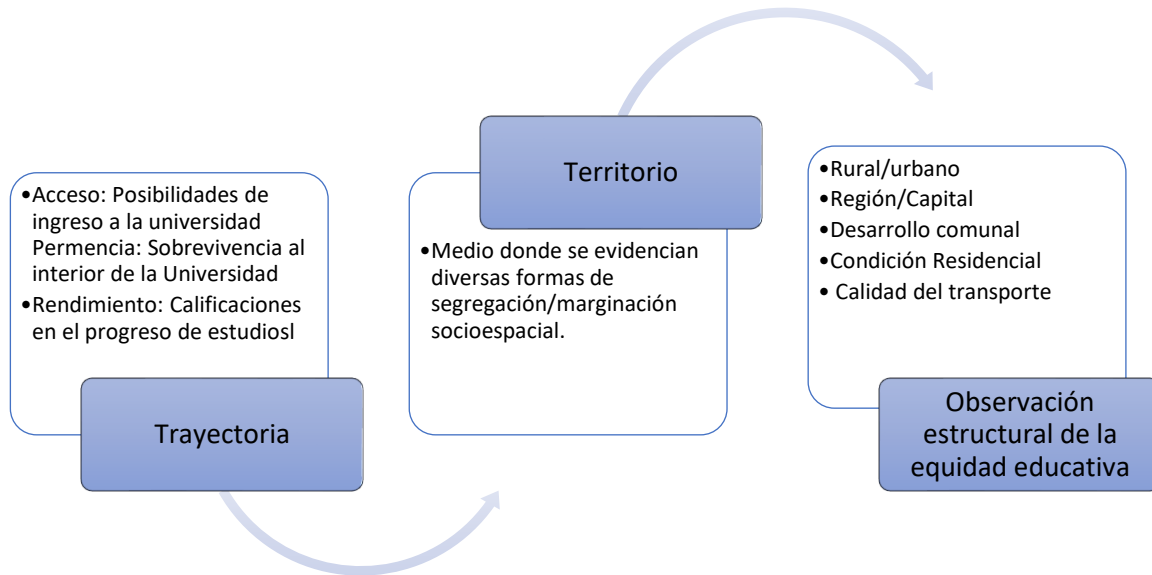
La observación de la trayectoria educativa se realizará desde distinciones territoriales que den cuenta de dinámicas de segregación socio-espacial entiendo que el territorio se diferencia en su estructura de oportunidades, donde se mantienen dinámicas de centralización de la calidad de la oferta educativa universitaria, excluye generalmente a las localidades rurales, impide un acceso equitativo a servicios básicos, transporte y vivienda afectando a los objetivos de crecer en equidad.

Frente a esto la Universidad de Chile ha desarrollado diversos objetivos/desafíos por estadios de la trayectoria educativa indicando (Vergara, 2018):

La garantía de la equidad en el acceso, es lograr la apertura de cupos que favorezcan el acceso a la universidad a grupos de estudiantes en riesgo de exclusión. Reconoce la responsabilidad institucional de resguardar una diversidad de estudiantes que responda a las distintas realidades sociales. En segundo lugar, espera generar criterios de selección diversificados que valoren los recursos con los que llegan los sujetos, sus trayectorias educativas y el desempeño académico en sus contextos

En cuanto a la garantía de la equidad en permanencia y rendimiento, propone incentivar cambios curriculares de las instituciones que permitan permanecer a estudiantes provenientes de sectores más desaventajados, estableciendo programas de nivelación y flexibilidad curricular según características individuales y horarias, lo cual tiene relación con la capacidad de la institución para reconocer la diversidad de sus estudiantes de manera oportuna (caracterización, perfiles de ingreso, entre otros), lo que permite focalizar los recursos y de esa manera dotar de instrumentos esenciales para los procesos formativos y el logro de la inclusión de todos los estudiantes.

En este sentido, la Universidad de Chile refiere que la equidad se comprende no solo como la capacidad de concretar la “igualdad de oportunidades” y facilitar el acceso a educación superior a los que logren terminar la educación media y obtengan un buen rendimiento en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), sino también, generar condiciones para que los y las estudiantes puedan desarrollar efectivamente su potencial a lo largo de toda su trayectoria educativa respondiendo diferenciadamente (Espinoza,2017. p.520)



Resumen Marco Teórico: Elaboración propia

Para responder diferenciadamente es importante considerar las dificultades de contexto, las cuales según Galster y Killen (1995), Sabatini (2008), Millán (2010) y Urquieta (2017) posibilitan problematizar la desigual distribución espacial de las oportunidades en una geografía agudamente segregada. Esta distribución del bienestar se explica por la acción de distintos factores, tales como la localización residencial de los habitantes de determinada área de la ciudad, así como las políticas e instituciones que se vinculen con ella, la provisión de educación, los sistemas de transporte, las restricciones en los usos del suelo, los sistemas de financiamiento de la vivienda y de carga impositiva, etc (Millán, 2010 en Urquieta, 2017.p.9).

Así, el territorio se comprende como un plexo de múltiples interrelaciones, procesos o dinámicas sociales, y no una mera marcación de límites geográficos o una conglomeración de sujetos en un lugar (Santos 2000; Giménez 2000; Escobar 2010;

Sarma, 2016; Urquieta, 2017). Existe una estructura de oportunidades que entenderse como “una distribución de oportunidades para el acceso a las posibilidades sociales diferencialmente evaluadas” (Filgueira, 2001, p. 19) variando sensiblemente de un territorio a otro, incidiendo en el bienestar y en la pobreza o no de dicho territorio (Senado, 2014) y afectando los objetivos en torno a crecer en equidad por lo que al caracterizarlo es primordial realizar distinciones que remitan a dichas diferenciaciones.

Por último, es importante mencionar que, alcanzar la equidad en la educación superior, a nivel del acceso, la permanencia, el desempeño plantea distintos desafíos al Estado, entre los cuales cabe mencionar el garantizar que todos los individuos puedan lograr resultados educativos que les permitan insertarse en el mundo laboral y en el sistema social en igualdad de condiciones y derechos (Espinoza, 2017.p.530).

IV. MARCO METODOLÓGICO

Para el desarrollo de la presente investigación se utilizó una metodología mixta. Por una parte, se trabajó con la base de datos del Formulario Único de Acreditación Socioeconómica (en adelante FUAS) habilitado por la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Chile. Se obtuvieron datos estadísticos descriptivos, complementando dichos datos con entrevistas semiestructuradas que mostraron con mayor profundidad diferentes experiencias académicas a nivel territorial.

El postulado central de los métodos mixtos radica en la retroalimentación entre los métodos cualitativos y cuantitativos. Mantiene una perspectiva metodológica única y coherente, que permite un nivel de comprensión del objeto investigativo (y, por ende, de los resultados) más cercana a la complejidad de fenómeno (MOSS en Nuñez, 2017. p.18).

La metodología propuesta alcanza pertinencia de estudio tras el planteamiento de los objetivos trazados en esta investigación. En coherencia con el marco teórico para la comprensión de las estructuras de oportunidades y dinámicas de segregación presentes a nivel contextual se estimó fundamental, indagar en la forma en que dicha segregación es comunicada, siendo el discurso una unidad de análisis para profundizar en torno a territorio y equidad.

Objetivos de estudio

Objetivo General: Analizar las implicancias del territorio en las trayectorias educativas en cuanto a acceso, rendimiento y permanencia de los/las estudiantes que ingresa a la FACSO a través de acciones afirmativas (AA), permitiendo discutir los desafíos de ello, en el propósito de crecer en equidad en la Universidad de Chile.

Objetivos Específicos:

1. Caracterizar las condiciones territoriales de los estudiantes FACSO que acceden a la Universidad de Chile a través de acciones afirmativas (AA).
2. Analizar las implicancias del territorio en el desempeño y permanencia de los/las estudiantes que ingresan por cupos de equidad a la FACSO en la Universidad de Chile.
3. Discutir en torno a los desafíos que plantea la observación del territorio para las políticas afirmativas con propósito de equidad en la Universidad de Chile.

El presente proyecto de investigación fue realizado dentro del segundo semestre del año 2020, la aplicación de instrumentos de desarrolló el primer semestre del año 2021 y el análisis realizado el año 2022. Debido a la emergencia sanitaria iniciada en marzo del año 2019 la aplicación de entrevistas fue realizadas vía remota desde la ciudad de Santiago de Chile. La investigación se desarrolla para la obtención del título Magister en Trabajo Social, de la Universidad de Chile.

Participantes y diseño muestral

Frente a las características de estudio y los objetivos planteados se tomó como muestra a estudiantes cohorte 2019-2020 de la FACSO en la Universidad de Chile. Los estudiantes seleccionados cuentan con la aplicación del formulario único de caracterización socioeconómica (FUAS) permitiendo acceder a datos territoriales y académicos.

El trabajo de investigación se realizó en complemento con el desarrollo de entrevistas, intencionado que dicho muestreo integrase en su composición a estudiantes de diversas características territoriales, las cuales serán orientadas por el índice de Desarrollo Comunal (IDC) propuesto el año 2020 por el Instituto Chileno de Estudios Municipales (ICHEM) y La Universidad Autónoma de Chile a nivel nacional, quiénes definen puntos de observación de manera multidimensional, categorizando comunas de desarrollo alto-medio alto, medio y medio bajo - bajo⁸. Se profundizó en las experiencias de los estudiantes en las 3 categorías de desarrollo comunal solo para el análisis de la capacidad y logro de inclusión en el acceso a la Universidad de Chile a nivel nacional.

Para efecto de lograr un zoom dentro de las iniciativas programáticas con fines de equidad, se otorgó relevancia a estudiantes que ingresan a través de ingresos como SIPEE, PACE y BEA, (se especifican sus flujos de acceso en el anexo n°1). Estas tres vías de ingreso cuentan con un importante número de estudiantes dentro de la FACSO luego del ingreso vía PSU y siendo mayor que ingresos por Equidad de Género, Estudiantes Ciegos, Deportista Destacado y Estudiantes Extranjeros.

En cuanto a la elección de los estudiantes FACSO, se destacó su relevancia de estudio al ser una Facultad pionera en la implementación del programa en la Universidad de Chile.

⁸ Dicho estudio se encuentra disponible en https://repositorio.uautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/6742/V11_digital_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y

La Universidad de Chile se considera una organización de alta selectividad y se ha comprometido en disminuir los porcentajes de segregación educativa a nivel nacional.

Se contó con información y datos específicos de 776 estudiantes, donde 155 (20%) ingresan vía cupos de equidad (BEA, SIPEE, y PACE), para efectos de la elección en los entrevistados/as se otorgó relevancia a sus caracterizaciones territoriales ejecutando entonces un muestreo por conglomerados que consideró a 11 estudiantes. Se incorporó estudiantes de regiones, de contexto rural⁹ y capital, además de contemplar diversas comunas según IDC. Todos con acceso por AA.

El muestreo por conglomerados se destaca por su utilización en la lectura de las necesidades de una población recurriendo a agrupaciones y destacándose en análisis de estudios de índole territorial. Este tipo de muestreo, logra obtener información amplia sobre la población de la que esta se extrajo la información (Martínez, 2012.p.613),

En conclusión, la selección de estudiantes se realizó visualizando una institución de calidad acreditable y alta selectividad (La Universidad de Chile), observación de la FACSO como una facultad como pionera en acciones afirmativas, incorporando las principales vías de ingresos luego del acceso regular vía PSU.

Se consideró la caracterización territorial de los y las estudiantes a través de dimensiones claves para la observación de dinámicas de segregación socio-espacial para el análisis del comportamiento de las trayectorias educativas (acceso, permanencia y rendimiento) y así, concluir en la discusión de los desafíos que presenta la observación del territorio en los propósitos de equidad en la educación universitaria.

⁹ Para dicha calificación se realizó revisión del índice de ruralidad 2019, extraído desde https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/INDICE_DE_RURALIDAD_2019.pdf

Técnicas de Producción de Información

Encuesta: La encuesta es un sistema de preguntas que tiene como finalidad obtener datos para una investigación. También resulta ser un eficaz auxiliar en la observación científica. Esta técnica uniformiza la técnica de la observación, permite aislar ciertos problemas que nos interesan (Tecla 1974 en Montes 2000.p.2).

Las problemáticas que abordó la presente investigación rondan en tres ejes. Caracterizar las significantes del acceso a la Universidad de Chile de estudiantes que acceso por acciones afirmativas (AA) y sus características territoriales. Las implicancias del territorio en las trayectorias educativas y los desafío de ello en para los propósitos de equidad en la Universidad.

Para efecto de investigación se consideraron elementos recogidos y operacionalizados por la aplicación de FUAS la cual al ya encontrarse desarrollada permitió el acceso rápido a los datos requeridos en consideración de contexto de crisis social y sanitario actual.

La encuesta FUAS permitió diferenciar a los y las estudiantes según sus vías de acceso a la Universidad de Chile, sus comunas de procedencias, regiones, sus tiempos en traslados, existencia de traslados con fines de estudio, medio de transporte e infraestructura habitacional. Todos datos que dan cuenta de dinámicas de segregación- socioespacial, permitiendo observar las dificultades de contexto para un desarrollo equitativo en sus trayectorias académicas, es decir impedimentos de acceso, rendimiento y permanencia.

Para responder al primer objetivo y lograr caracterizar el contexto territorial de los estudiantes FACSO que acceden a la Universidad de Chile a través de acciones afirmativas se observaron elementos contenidos en la encuesta FUAS; nombre de la comuna del establecimiento de egreso, nombre de la comuna del grupo familiar, condiciones adecuadas para el estudio sí/no, tipo de transporte recodificación de respuestas público/privado. Tiempo de traslado min/horas, condiciones adecuadas de la vivienda si/no.

Además, se observaron características demográficas como diferenciación entre comuna rural/urbano, la división territorial y administrativa capital/región y el índice de desarrollo comunal que agrupa categorías como bienestar, educación y economía de una comuna, logrando obtener un panorama general de la caracterización territorial para observar las dinámicas de segregación territorial que enfrentan los desafíos de las acciones afirmativas en la universidad.

A fin de responder al segundo objetivo y lograr analizar las implicancias del territorio en el desempeño y permanencia de los/las estudiantes que ingresan por cupos de equidad a la FACSO en la Universidad de Chile, se observaron las calificaciones (promedio general 2020) logrados en los semestres cursados y presencia de reprobación de materias. Se complementó con datos cualitativos factores a la base de las dificultades de permanencia.

Entrevista semiestructurada: A fin de entregar profundidad en las categorías que permite acceder la encuesta FUAS previamente nombrada, se dio paso al desarrollo de entrevistas semiestructuradas, las cuales presentan un grado mayor de flexibilidad y profundidad, siendo un buen elemento para complementar datos presentes en las encuestas debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados de una manera conversacional y su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz-Bravo, 2013.p.3)

En primera instancia se dio paso a la observación de sus percepciones en torno al ingreso vías acciones afirmativas, sus motivaciones y expectativas, además las primeras impresiones en torno al vínculo entre sus comunas y las oportunidades educativas.

Para dar curso a la caracterización territorial se indagó en la percepción de los y las estudiantes sobre el territorio vinculando dicha percepción con los indicadores de segregación- socioespacial, a fin de profundizar en las características

habitacionales, la descripción del medio de transporte y del traslado a la Universidad.

En tercer lugar, la entrevista dio curso a indagar en observar como el territorio posibilita el éxito académico en cuanto al logro de buenas calificaciones y sobrevivencia en el sistema educativo universitario, dando cuenta finalmente de punto de discusión sobre los desafíos de las acciones afirmativas cuando existen limitantes estructurales en el desarrollo de las trayectorias educativas.

Es importante considerar que la Universidad de Chile, plantea desafíos con propósitos de equidad tanto en el acceso como en favorecer el rendimiento y la permanencia de estudiantes que ingresan por acciones afirmativas, siendo necesario indagar si dichos desafíos se encuentran en línea con la realidad territorial de los y las estudiantes, logrando por ejemplo incluir a diversidad de territorios, reconoce la diferencia de equipamiento con fines de estudios, promueve flexibilidad curricular considerando el perfil del estudiante e incorpora en sus operaciones las dificultades externas que esboza la observación contextual.

Instrumentos

Como instrumento para procesamiento de datos, se trabajó con la Base de datos en formato Excel de la encuesta FUAS realizada a estudiantes FACSO de la Universidad de Chile de las cohortes 2019-2020, la cual la selección permitió primeramente seleccionar los estudiantes según su vía de ingreso (AA).

Para lograr la caracterización territorial de los estudiantes SIPEE, PACE y BEA, se desarrolló una agrupación por conglomerados identificando el nombre de la comuna de origen de su grupo familiar. Se logró realizar un mapeo de los datos.

Para dar cuenta de las implicancias territoriales en trayectoria académica, se dio paso a analizar los datos recogidos en la encuesta considerando el territorio a nivel comunal, observando promedios generales cohorte 2019-2020.

Finalmente se complementó la información con entrevistas semiestructuradas, a través de un muestreo intencionado que permitió profundizar en las características del territorio y las experiencias en las trayectorias académicas.

Se contemplaron los estadios propuestos por Espinoza (2015) especificados en el marco teórico. Para la individualización del entrevistado se utilizó la numeración de entrevistas utilizada en el Proyecto FIDOP, además del nombre de la comuna del entrevistado.

La entrevista semiestructurada cuenta con una pauta (anexo n°2) que profundizó en las categorías ya expuestas, a fin de trazar con mayor complejidad los objetivos de dicho estudio. Todas las entrevistas fueron remotas, grabadas con consentimiento de las y los entrevistados, para posterior transcripción y análisis.

Plan de análisis

Para el análisis de los datos seleccionados a través de la encuesta FUAS se realizaron agrupación según las categorías de análisis anteriormente mencionadas creando tablas de análisis para codificación (Anexo n°4) y cálculos en Excel a fin de obtener estadísticos descriptivos, logrando observar el número de estudiantes que ingresan por acciones afirmativas, el número de regiones y comunas participantes en la composición territorial de la FACSOS en la Universidad de Chile, para luego indagar en aquellas categorías que dan cuenta de dinámicas de segregación-socioespacial en relación al marco teórico del estudio.

Para observar el acceso y la capacidad de inclusión territorial se utilizó el índice de desarrollo comunal (IDC) el cual propone una reciente observación de contexto tanto rurales como urbanos.

En cuanto al análisis de las entrevistas, se decidió la revisión de las transcripciones a través de análisis de contenido como metodología cualitativa, logrando categorizaciones que responden a observar el comportamiento del acceso, rendimiento y permanencia desde una perspectiva territorial de acuerdo las

especificaciones teóricas que permiten dar cuenta de dinámicas de inclusión, exclusión e inequidad y segregación socioespacial, rescatando no solo datos cuantitativos sino que logrando dar cuenta de la semántica y percepción de ello desde las experiencias y discursos de los propios estudiantes agrupándola en función de un Mapa de conceptual (Anexo n°5) que arriban los datos estadísticos de los dos primeros objetivos, para luego el tercer objetivo desarrollarlo con los hitos y construcción de contenido del discurso.

De esta forma, se organizó la información para dar cuenta de las posteriores discusiones en torno a los desafíos que emergen desde la observación del territorio para las acciones afirmativas, en un recorrido de la trayectoria educativa, aportando una perspectiva estructural a los propósitos de equidad.

Criterios de Rigor

Para el logro de análisis de contenido de las entrevistas y otorgar credibilidad a la investigación de dio paso a la utilización clara de citas y palabras textuales de los y las entrevistadas al momento de exponer la información recolectada.

Este estudio logró trabajar los datos asociados para dar cuenta de las implicancias territoriales de los y las estudiantes que ingresan vía (AA) a una Universidad con altos estándares de calidad y selectividad. Aborda una problemática social general persistente hasta la actualidad.

La entrevista permitió un proceso de recolección de datos cercano y conversacional, respetando los momentos y tiempo de cada entrevistado al momento de exponer sus experiencias y posibilitando un espacio adecuado para la no interferencia de elementos externo que pudiesen interferir en ello.

El muestreo fue seleccionado bajo elementos que dieron cuenta de la diversidad de los y las estudiantes que ingresan vía (AA) en cuanto a indicadores territoriales. Esto permitió observar las unidades de análisis representativas en los discursos presentes.

Consideraciones éticas

A cada estudiante participante del presente estudio se le informó sobre los objetivos, duración de la entrevista, la necesidad de grabación como registro para la posterior transcripción y el uso específico de la información recolectada, siendo consentida personalmente por los mismos a través del consentimiento informado (anexo n°3).

Para el desarrollo de las entrevistas se contactó a través de correo electrónico o vía telefónica y solo previo a la aceptación de participar, se dio curso a video llamada, aproximadamente de una hora de duración.

Los datos de individualización de los y las estudiantes contó con resguardo tomándose el acuerdo de no ser publicada dentro de la investigación ni para otros fines. Se informa que dicha entrevista se da en el marco de estudios de Magister en Trabajo Social, especialmente desde el Núcleo de Investigación de Sistemas Territoriales Complejos, el cual busca ser un aporte para la discusión sobre equidad educativa dentro de la Universidad.

Limitaciones

A lo largo de la investigación se debió lidiar con algunas limitaciones las cuales tienen relación con el actual contexto nacional y mundial. La restricción del uso de espacios públicos como la Universidad para la realización de las entrevistas produjo que el contacto con estudiantes solo fuera posible vía remota encontrándose la incertidumbre de lograr respuesta, agotándose gran parte del tiempo del proceso en la invitación para la participación del estudio.

Por otro lado, la realización de entrevistas se realizó por vía plataforma zoom donde la estabilidad de conexión a internet afectaba la calidad de la grabación y la fluidez de la entrevista.

Finalmente es importante mencionar que en la realización de entrevistas aquellos estudiantes cohorte 2020 habían realizado un escaso conocimiento físico de la Universidad, realizando traslados solo al inicio de su año académico lo cual limitó la profundización diagnóstica al abordar trayectorias de traslado y observación territorial, algo primordial para el presente estudio.

V. RESULTADOS

En la presentación de los siguientes resultados de investigación se dará curso a la caracterización territorial de los y las estudiantes que ingresan por acciones afirmativas (AA) a la FACSO en la Universidad de Chile. Para ello se contemplaron sus percepciones respecto a las dinámicas de segregación territorial y ingreso a la Universidad de Chile.

En segundo lugar, se dará paso a exponer las implicancias del territorio en sus trayectorias educativas posterior al acceso. Esto es en su rendimiento y permanencia en la universidad, indagando en sus cotidianidades y contextos a fin de dar cuenta la forma en que se desarrollan dichas implicancias.

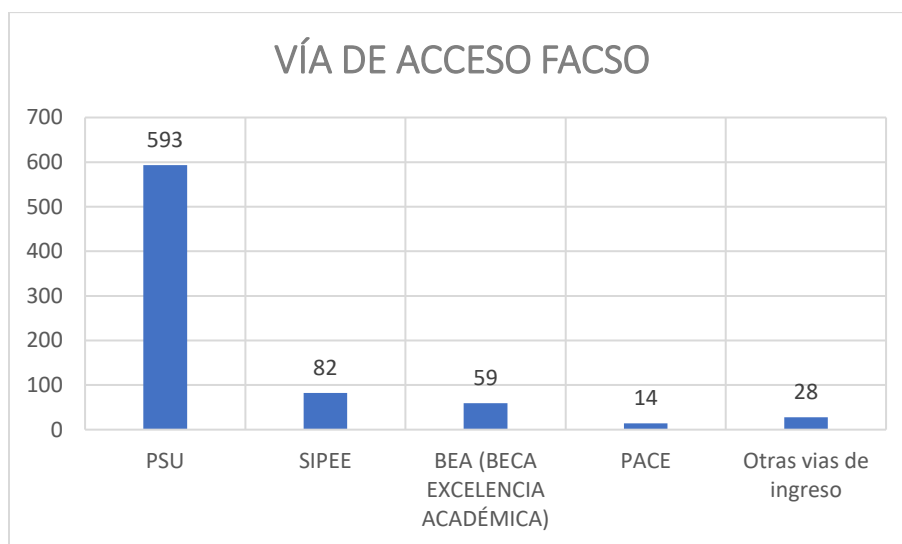
Finalmente se abordarán los desafíos de la universidad en torno a las propias necesidades que exponen lo y las estudiantes. Esto a fin de contemplar un abordaje estructural de la inequidad a la que responden sus vías de ingreso.

Condiciones territoriales de estudiantes que acceden a la FACSO en la Universidad de Chile a través de acciones afirmativas (AA)

Los desafíos en torno a la equidad esperan enfrentar la sobrerrepresentación de los estudiantes provenientes de los sectores acomodados, reconociendo la existencia de obstáculos de acceso y permanencia para estudiantes de los sectores más pobres de la sociedad (del Valle, 2017.p.3). Para su objetivo promueve ingresos con propósitos de equidad logrando flexibilidad en sus requisitos de acceso entregando relevancia a la trayectoria educativa previa a la Universidad.

Espinoza (2015) define el acceso como la posibilidad de los y las estudiantes de incorporarse a una universidad que mantenga indicadores de calidad acreditable, siendo la Universidad de Chile una de ellas.

La Universidad Chile se define como una institución que busca la equidad para el logro de transformación social (Fischman y Ott 2016 en Vergara, 2018.p.37) ocupándose de las problemáticas que surgen a través de la implementación de acciones afirmativas (AA). Las principales vías de acceso alternativas dentro de la FACSO en la Universidad de Chile, serían SIPEE, BEA y PACE.

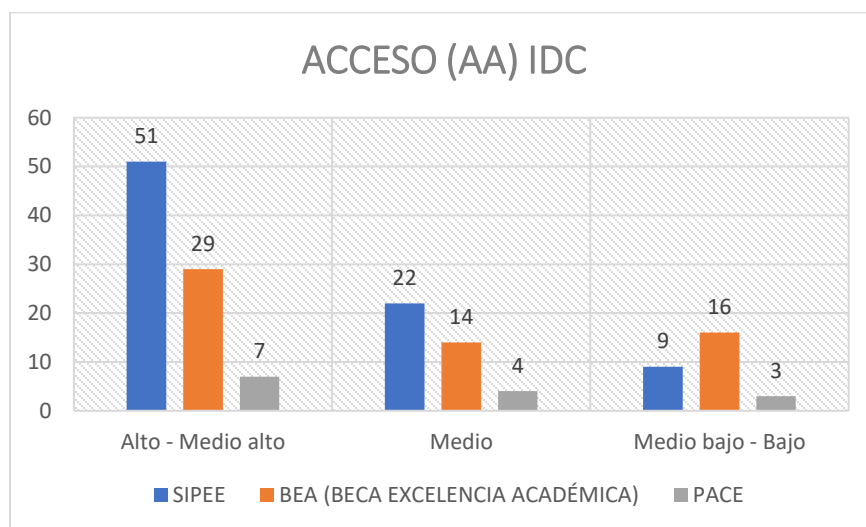


Fuente: FUAS cohorte 2019-2020. Elaboración propia.

El ingreso por acciones afirmativas (AA) SIPEE, BEA Y PACE posibilitan la matrícula de 155 estudiantes cohorte 2019-2020. El ingreso general vía PSU cuenta con un 76,3% de toda la matrícula. Independiente de su vía de ingreso, la comuna que cuenta con más matriculados es Maipú, En su mayoría son estudiantes provenientes del Liceo Nacional de Maipú. Establecimiento emblemático reconocido por su calidad educativa.

Para el logro del acceso la Universidad de Chile reconoce que las y los estudiantes deben ostentar trayectorias meritorias con excelente rendimiento previo a la postulación en la educación superior. Sin embargo, según Gil, 2013 es importante considerar que todos los talentos académicos se encuentran igualmente distribuidos dentro del país, por lo que la inclusión y exclusión en el acceso debe considerar las causas potenciales que producen inequidad. Una de ellas según Aroca (2001) es el territorio.

Si observamos el territorio según el índice de desarrollo comunal (IDC) propuesto el Instituto Chileno de Estudios Municipales (ICHEM, 2020) el cual considera indicadores de bienestar, economía y educación se concluye que la mayoría de las comunas en el país se encuentran en un IDC medio. No obstante, en el caso de la inclusión territorial FACSÓ en la Universidad de Chile, es evidente que la mayoría de la matrícula comprende a comunas con IDC alto-medio alto.



Fuente: FUAS cohorte 2019-2020. Elaboración propia

En el caso de los y las estudiantes que ingresan vías acciones afirmativas (AA) se observa la misma tendencia. Las comunas con desarrollo medio bajo- bajo mantienen menos ingresos aún por vías alternativas a la PSU. Se destaca como vía de acceso (AA) la BEA la cual es el único ingreso que mantiene mayores acceso medio bajo- bajo (IDC) antes que aquellas comunas de nivel de desarrollo comunal medio. Por lo que a menor desarrollo comunal la capacidad de ingreso disminuye aún al otorgar flexibilización en los requerimientos de acceso.

Según Urquieta (2017) desde una perspectiva sistémica constructivista el territorio permite observar las condiciones estructurales que remiten a una pluralidad de mundos o sistemas de referencia, por lo que no solo es importante observar indicadores estadísticos y su análisis, sino que, a la vez, se deben entregar

relevancia a la forma en que los y las estudiantes comunican sobre su contexto y las oportunidades educativas.

Respecto a las condiciones de acceso a la Universidad de Chile, los y las estudiantes refieren que al momento de presentarse la oportunidad de ingresar a una institución de *prestigio nacional* (E, n°7, Peñalolén) no dudan en postular vía acciones afirmativas como SIPEE, BEA o PACE. Sin embargo, existen bajas expectativas o “*cero fe*” (E, n°5, Rancagua) respecto a las posibilidades de ingreso, calificando dicho logro como algo *positivo y milagroso* (E, n°22, Cerro Navia)

Dentro de las entrevistas realizadas solo un estudiante refiere no identificar dudas respecto a sus posibilidades de ingresos al momento de postular, expone que logró realizar un traslado desde su comuna de origen hacia la comuna de Providencia a fin de encaminar exitosamente su ingreso a la Universidad, lográndolo sin mayores dificultades y recordando escasamente los hitos presentes al momento de enterarse de la noticia sobre su acceso a la Universidad de Chile.

“Estudí en el Liceo Lastarria municipal de Providencia, entonces pude optar a becas como la gratuidad, este sistema PACE, con el cual pude quedar, no recuerdo, pero fue con estos cupos que entran a la universidad los municipales. Y eso, antropología fue mi primera opción y claro, la beca me termino ayudando con el puntaje ponderado, y como que así pude (...) cuando entregaron las nóminas, yo tenía mucha fe en ese sentido (...) me siento mucho mas de providencia, pregunta una calle de providencia y me se ubicar, pero no me se ubicar ni en Pudahuel ni en Maipú.” (E, n°18, Maipú)

Se observa en sus discursos, que varios de los estudiantes serían primer “*generación de sus familias que logran el acceso a estudios universitarios*” (E, n°25, Maipú) vinculando su acceso a la Universidad de Chile con futuras *oportunidades laborales* (E, n°20, Colina).

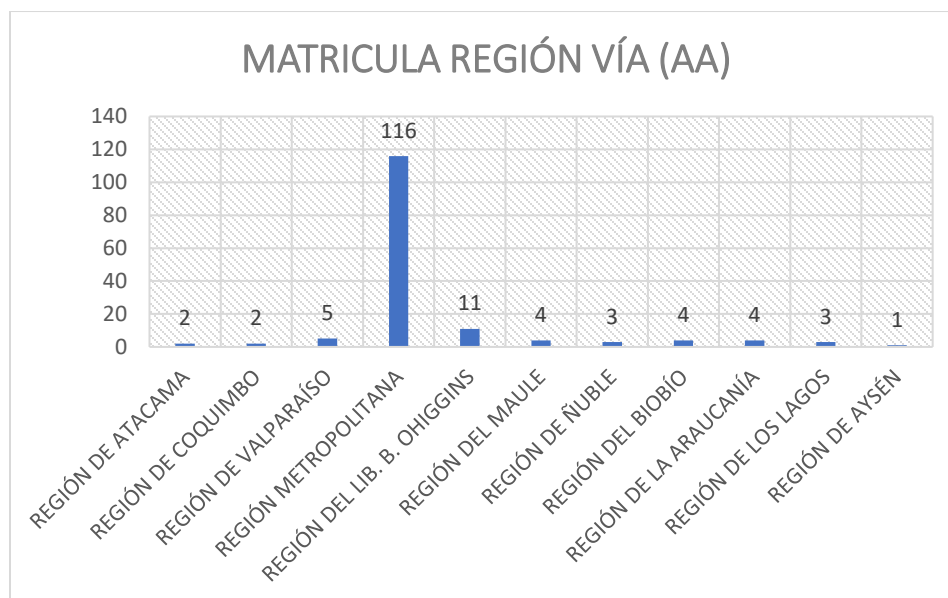
“Uno dice que viene de la universidad de Chile igual se abren más puertas. Así que ese fue siempre como mi primer lugar (...) el poder decir que uno se

graduó de ahí, es como más impactante que en otras universidades. (E, n°7, Peñalolén)

Por otro lado, se observa que una de las motivaciones para el ingreso a la Universidad es el ser parte de nuevos contextos de menor precariedad, exhibiendo características de sus cotidianidades, refiriendo el territorio como conflictivo ostentador de dinámicas de violencia.

“Quería como salir de este entorno, lograr salir como del... no sé, de las peleas como... escuchar peleas callejeras, como de la precariedad por decirlo así. Y lo conseguí” (E, n°21, Renca)

Al observar el contexto de los estudiantes que ingresa vía acciones afirmativas (AA) se puede dar cuenta que el territorio que matricula a mayor número de estudiantes es la RM con 116 ingresos, además 39 estudiantes provendrían de otras regiones. La Región de O’Higgins es la región con mayores ingresos con la participación de 11 estudiantes, mientras que las Regiones que no alcanzan participación pertenecen al extremo norte y sur del país.



Fuente: FUAS cohorte 2019-2020. Elaboración propia

En este sentido según Gil, 2013 se podría indicar que, si bien el mérito existe en todos los territorios, el contexto rural se invisibiliza, no logrando lidiar con el proceso de selección de la Universidad de Chile. El territorio se caracteriza por sus limitaciones geográficas, pero también por ser albergador de diversidad en torno a problemáticas como la exclusión o marginación socioespacial urbana o rural. (Urquieta, 2017)

Los estudiantes refieren que desde sus contextos son muchos los y las compañeras que quedan excluidos en el acceso a la Universidad “*se fueron yendo o perdiendo*” (E,n°11, San Bernardo), definiendo sus territorios como “*estancados*” (E,n°25, Maipú) *conformistas* (E,n°7, Peñalolén) y “*botados*” (E,n°11, San Bernardo) en cuanto a oportunidades educativas lo cual exponen sería algo aprendido. Lo relacionan con la estigmatización territorial de los medios de comunicación y la interiorización de ello por sus habitantes.

“Nacimos en una comuna pobre, en una comuna donde sólo se escuchan malas cosas en las noticias ¿Por qué vamos a ser distintos? Y los colegios igual, yo siento que los colegios no incentivan como a cambiar (...)” (E, n°7, Peñalolén)

Al momento de analizar la fragmentación y las dinámicas de exclusión socioespacial, es importante considerar la segregación residencial y el aislamiento social ligados al uso expansivo del suelo y calidad del transporte. Esto define la estructura de oportunidades a las cuales es posible acceder. (Cisternas, 2011).

Los y las estudiantes, refieren que sus elecciones educacionales en general dependían de la cercanía con su vivienda. En los discursos logran reconocer dos perfiles de estudiantes que logran lidiar con las barreras de acceso.

“Se encuentra el estudiante que viene sacándose buenas notas desde primero básico y lo llevaron a los colegios emblemáticos, con el tema de las pruebas estandarizadas, que no está tan ligado a la comuna y se va a otros lugares para buscar una mejor calidad de vida y llegar a la Universidad. Y,

por otro lado, el estudiante que se queda acá en la comuna, que tiene que soportar (...) el tema de la mala educación, el que tiene que sobrevivir, el que tiene que buscar ciertas alternativas (...) yo creo que es particularmente el grupo minoritario que ingresa a la Universidad” (E, n°21, Cerro Navia).

Se observa como una dificultad el no lograr lidiar con las barreras territoriales para acceder a mejores oportunidades educativas. En general la ubicación de la vivienda depende en su mayoría del acceso a beneficios de Estado y subsidios, previo a ello la mayoría de los estudiantes refieren trayectorias residenciales marcadas por el cambio de vivienda pasando por varias residencias en calidad de allegados o arrendatarios siendo una especie de *“pelota saltarina”* (E, n°11, San Bernardo) no logrando mayor elección del lugar en que viven y las oportunidades educativas previas al ingreso a la Universidad.

El movilizarse para el desarrollo de los proyectos educacionales se presenta como un objetivo familiar. El logro de acceso a la Universidad se debería al *“esfuerzo y la existencia de acciones afirmativas, siendo inviable ingresar a una Universidad de prestigio sin un sistema de ingreso alternativo”* (E, n°20, Colina) clasificándose como una aspiración generalizada de la clase media la cual competiría en un escenario inequitativo por un lugar en la educación de calidad.

“Tenemos algo distinto ahí, que también se forja con el esfuerzo, (...) la mayoría de gente que aquí es lo que se conoce como clase media, en realidad es como, la gente que vive con menos de 500 lucas al mes, entonces, nosotros tenemos que esforzarnos, tenemos que apoyarnos entre nosotros y con nuestros amigos, eh, porque a lo mejor no queremos preocupar a nuestras familias, porque tenemos nuestras propias problemáticas. Tení que competir contra ellos que tienen colegios mejores que nosotros, en términos académicos” (E, n°25, Maipú)

Un 39% de los estudiantes que ingresan por acciones afirmativas se trasladan de su comuna de origen con fines de estudio. En todas las comunas que logran mayor

número de acceso a la FACSO por (AA) se observa la presencia de realización de traslado hacia otro territorio para cursar estudios pre universitarios. Respecto a la comuna de Maipú, se observa una menor necesidad de traslado para lograr un cupo (AA) en la Universidad de Chile, ingresando en su mayoría de una sola institución (Liceo Nacional de Maipú) asegurando mayores posibilidades de acceso en la misma comuna de los estudiantes.

Otras de las diferencias que emergen a nivel territorial tienen relación con el transporte público. El 99% de los estudiantes que ingresan por acciones afirmativas a la FACSO utiliza micro o metro. Los estudiantes de región se encuentran obligados a pagar “*mayor precio para el traslado*” (E, n°27, Limache), ya que anterior a desplazarse por la región metropolitana deben tomar bus, percibiendo el medio de transporte metropolitano como “*rápido y agobiante*” (E, n°5 Rancagua).

Por otro lado, aquellos estudiantes provenientes de la “*periferia*” (E, n°11, San Bernardo) en la RM, logran entregar mayor detalle de las diferencias territoriales y la calidad del transporte al interior de la capital, especialmente notorio en las micros.

Refieren que la modernización del transporte “*ha demorado más o que nunca llegó*” a sus comunas de origen (E, n°18, Maipú). Al llegar a Ñuñoa, comuna donde se ubica su facultad les impresiona el buen estado de las micros, el servicio de aire acondicionado, la disponibilidad de equipamiento para la carga del teléfono móvil, el funcionamiento de los timbres y la buena ventilación, a diferencia de las micros de sus comunas, definiendo el transporte de sus territorios como “*lata de cuatro ruedas*” (E, n°11, San Bernardo)

De esta manera, en el territorio se logra observar la desigual distribución de la calidad y acceso en diferentes servicios (Urquieta, 2017) los y las estudiantes reconocen importantes diferencias en cuanto a las condiciones de bienestar de un territorio a otro, exponen ocurriría una “*inyección de plata*” (E, n°18, Maipú) evidente en el transcurso de traslado acercándose a la comuna de Ñuñoa donde se ubica su Universidad.

Implicancias del territorio posterior al acceso: rendimiento y permanencia de estudiantes que ingresan por acciones afirmativas.

La observación de la trayectoria educativa de los estudiantes que ingresan por acciones afirmativas a la FACSOS en la Universidad de Chile, permite reconocer los factores que se encuentran a la base del éxito o fracaso académico del estudiante (Vergara, 2018.p.31)

Espinoza (2015) define el rendimiento como la posibilidad de obtener un buen desarrollo académico medido a través de la progresión de su plan de estudio sus calificaciones y evaluaciones, mientras que la permanencia refiere a la posibilidad de sobrevivir al interior del sistema educativo luego de acceder a una Universidad que mantenga indicadores de calidad acreditable.

Los y las estudiantes que ingresan por acciones afirmativas (AA) en su mayoría aprueban sus materias con distinción máxima para el año 2020. Es decir, sus calificaciones son de 6,0 en notas o más.

En el caso de los estudiantes que no logran aprobar su año académico contando con calificación menor a 4,0. Se observa serían minoría con un 1% proviniendo del sur poniente de la Capital.

COMUNA ESTUDIANTES REPROBADOS (AA)



Fuente: FUAS cohorte 2019-2020. Elaboración propia

Si observamos las dificultades territoriales presentes en los estudiantes que ingresan por acciones afirmativas cohorte 2019-2020 a la FACSOS en la Universidad de Chile, aparece como principal dificultad la percepción negativa entre la relación de sus contextos y las oportunidades educativas de calidad. Identifican la educación técnica como protagonista de la oferta educativa a la que lograron acceder lo cual les permitió una escasa preparación para un rendimiento óptimo en la Universidad.

“Yo creo que la comuna es bien pobre en términos de educación, porque los colegios son como (...) bien básicos en realidad y con la gente que yo he conversado que son de otros colegios también. Y están como más preparados para salir en el ámbito como más técnico, para salir del colegio y comenzar a trabajar. (E, n°7, Peñalolén)

En cuanto al estudiante que logró trasladarse de comuna con fines educativos se observa que las expectativas en el rendimiento se encuentran alejadas de la idea

de fracaso académico, orientándose principalmente a logro de carreras de mayores exigencias y preparación, desechando carreras universitarias precarizadas.

En el liceo te presentan una idea por lo menos en mi experiencia, se da esa idea que, si quieres ser profesional, pero ojalá no ser profe, ojalá ser ingeniero, medico, abogado, yo me acuerdo que, desde séptimo a segundo medio, mi idea siempre fue derecho, después cambió, justamente por esa razón, como una idea más bien, como del colegio, o sea te enseñan a ser eso” (E, n°18, Maipú)

Las desventajas formativas a nivel académico con ampliamente visibles en el desarrollo de sus estudios en la Universidad, la mayoría de los estudiantes que ingresan por acciones afirmativas indican que se sienten en desventajas o “*disminuidos*” (E, n°25 Maipú) respecto a la preparación del general de sus compañeros, evidente tanto en la capacidad de escritura, comprensión de las lecturas e idiomas.

“Me di cuenta que no sabía nada, que no tenía nada de capital cultural, y que hay realidades muy distintas en verdad, pero yo hasta el día de hoy en verdad lo vivo (...) el tema del viaje, el tema de las pruebas, el temas de saber leer, de estudiar, el tema de la habilidades como sociales, de presentarse, y esas cosas como que a uno no le enseñan como inglés, inglés es como lo peor, entonces igual fue como un proceso bastante duro, porque a mí igual siempre, siempre me ha ido bien” (E, n°11, San Bernardo)

Esto ha remitido a soluciones individuales por los y las estudiantes logrando motivación y presión por nivelarse a fin de alcanzar mejor rendimiento identificando que las lecturas presentes también responden a una elitización del conocimiento no alcanzado a ser entendible por el general de los estudiantes definiendo ello como “*violencia simbólica*” del sistema académico, (E, n°22, Cerro Navia)

“Encuentro bacán que mis compañeros sepan caleta, pero igual de repente me siento mal y digo “¿cómo no sé esto?”, también viene la ansiedad de

cómo ponerme a leer cosas, empiezo a descargar cuestiones como loco para empezar a intentar nivelarme, muchas veces es como por simple presión” (E, n°5, Rancagua)

Otro aspecto relevante a nivel territorial tiene relación con el “*poco o nulo*” (E, n°7, Peñalolén) conocimiento de la comuna de Ñuñoa. Lugar donde se ubica la facultad donde estudian. Su principal punto de referencia es el “*Portal Ñuñoa*” (E, n°5, Rancagua) el cual “*impresiona por la cantidad de tiendas que mantiene*”, a diferencias de sus territorios donde reconocen menor oferta en los servicios de consumo (E, n°28, San Bernardo).

Impresiona también la arquitectura del lugar, existe diversidad en la construcción de viviendas a diferencias de las comunas de donde provienen los estudiantes. La arquitectura en sus territorios sería más homogénea, diferenciándose “*uno que otro lugar al momento en que alguien realiza en su vivienda una ampliación*” (E, n°21, Renca)

Debido al inicio de la crisis social y sanitaria en el periodo 2019-2020 el lugar de estudio de los estudiantes comienza a ser la vivienda. Cuando se indaga en las condiciones habitacionales y de equipamiento para actividades académicas un 85% de los y las estudiantes indican contar con un espacio adecuado. El lograr contar con un adecuado espacio en la vivienda para el estudio aparece como necesario y progresivo.

“Tenía un mueble que se supone que debería estar parado con libros, lo tenía botado, y tenía un televisor, un computador; yo tenía que estar agachado ocupando el computador. Eh, pero durante el tiempo que he estado, em, me he ido comprando un mejor computador, un mejor escritorio. Incluso, hace poco cambié el closet, porque tenía muy poco espacio en la pieza. Lo cambié por una cómoda, y otra cuestión que tiene como, eh, cajones de tela. Y ahora diría que tengo un mejor espacio para estudiar” (E, n°25, Maipú)

Otras de las dificultades para lograr el desarrollo de actividades académicas en la vivienda tienen relación con *“la convivencia y el trajín de las personas cuando una casa es modesta”* (E, n°18, Maipú), además *“el ruido exterior como gritos, balazos y la música del vecino”* (E, n°5, Rancagua). Se observan diversas problemáticas desde sus lugares de procedencia como por ejemplo *“venta de drogas y asaltos”* (E, n°21 Renca), siendo algo sorpresivo la seguridad en la comuna de Ñuñoa.

“Las veces que me iba a quedar a la casa de mi amiga (...) estaba todo abierto como cafeterías, cosas como veganas, panqueques como cosas para comer, de noche, así como que nada pasaba, yo pensaba “es que yo no pensé que pudiese pasar esto”, como no pensé que hubiese gente que pudiese vivir así, entonces eso en verdad, aquí a las 10 de la noche salir a comprar es como literal, teni que tener mucha calle para salir a comprar a las 10 de la noche o teni que vivir cerca de un negocio o como ya saber cómo funciona todo, como por ejemplo no sé” (E, n°11, San Bernardo)

Al momento de indagar en la sensación de inseguridad, es el transporte público y el traslado desde la Universidad hacia la comuna de procedencia lo que genera mayor alerta. En promedio el tiempo de traslado de los estudiantes que ingresan por acciones afirmativas es de 45 minutos y 1 hora ½. Los estudiantes refieren que la sensación de seguridad aumenta en cuanto se van acercando a la Universidad.

“Cuando no me podía ir a dejar mi abuelo me tenía que ir caminando ahí me sentía insegura muy insegura, ya cuando me iba en el metro tren igual me sentía insegura, porque por ejemplo no falta el viejo que no se pasado para la punta o que van ahí va toda la gente cerca igual me sentía incomoda porque iba apretada, uno no sabe las intenciones de los demás de un ladrón que te saque algo de la mochila o de los bolsillos ya en el metro ahí me sentía como más segura y cuando iba bajando a tomar la micro también porque ahí en la micro no iba tanta gente tampoco, ya cuando llegaba a la facultad ahí ya estaba tranquila” (E, n°25, San Bernardo).

Algunas de las ventajas referidas con la virtualidad de las clases es el evitar el tiempo de traslado a la Universidad lo cual se vincula con un mayor cansancio e incluso con dificultades en el área de salud mental.

“En primer año me estresé mucho respecto al tema yo creo que más que nada de los viajes porque yo podía seguir rindiendo bien en la universidad, pero a mí el tema del cansancio me superó y yo creo que entré en un estrés igual como muy fuerte y que incluso me dieron cosas psicósomáticas, tuve que ir al médico para poder apaliar esas cosas. Entonces con la virtualidad yo ahora puedo dormir ocho horas, a pesar de que yo me puedo quedar trasnochado, sé que en un día puedo recuperar o tengo la clase grabada y esa propia clase grabada después la veo y me puede ir bien. Entonces creo que eso es como uno de los beneficios” (En°22, Cerro Navia)

Sumado al agotamiento por la escasa preparación escolar, las distracciones en la vivienda, y el traslado, existe en los estudiantes preocupaciones económicas en donde realizar una actividad laboral aparece como opción para lograr satisfacer sus necesidades de estudio. De los estudiantes que ingresan por acciones afirmativas un 43% refiere necesidad de completar los estudios con una actividad remunerada.

En este sentido se dificulta la organización con las actividades educativas. En sus relatos se observa dudas sobre mantener la permanencia dentro de la Universidad indicado que se podría *“colapsar en cualquier momento”*. Se aspira a la obtener la nota mínima para aprobar los ramos y no perder los beneficios actuales, que han posibilitado su acceso y la permanencia en la Universidad.” (E, n°25, San Bernardo)

Trayectorias de la frustración: los desafíos de la política afirmativa desde una perspectiva territorial.

En el relato de los estudiantes que ingresan por acciones afirmativas se observa que mantienen un constante esfuerzo por rendir académicamente con el objetivo de cumplir sus expectativas laborales y familiares, exponiendo además el interés por conservar sus beneficios de estudios como becas y la gratuidad.

En el transcurso de sus trayectorias académicas demandan la necesidad no solo de ser incluidos, sino que se reconozca la heterogeneidad de mundos que se encuentran al promover como principio la equidad para el logro de la diversificación de la Universidad.

“Se debe insistir en conocer las distintas realidades que hay en distritos territorios, finalmente a través de los estudios y de los análisis es la única forma es de la que pueden conocer las reales necesidades que tiene cada territorio en específico y en particular” (E, n°5, Rancagua).

Para conocer sus realidades indican que se debe dar curso a una profundización en sus necesidades que den cuenta no solo de cifras, sino también de estrategias vinculantes con sus opiniones. Esto aportaría a generar respuestas acordes a sus contextos *“A veces solo nos cuadramos con los números, ¿cuánta gente tiene equipamiento? ya el 60%, ah bueno” (E, n°18, Maipú).*

Se observa que los estudiantes son capaces de dar a conocer sus demandas educativas a las Instituciones Universitarias. Ejemplo de ello refieren las paralizaciones que lograron otorgar cobertura en la conexión a internet a través de un chip. Esto fue fundamental para el logro de acceso al estudio, ya que no todos los territorios contaban con dicha garantía en el actual contexto de crisis social y sanitaria.

“El tema de la conectividad y entrega de chip particularmente fue propulsada por los propios estudiantes porque bueno, como uno vive en lugares vulnerables, hay como esta llamada zona roja. Estas zonas rojas no dejan que llegue internet o muchas veces comida o ciertas cosas porque la gente no las paga o porque se roban los accesorios o pasa eso, entonces ahí mismo hay como un espacio de segregación por ejemplo” (E, n°22, Cerro Navia)

El no lograr lidiar con las dificultades para acceder en condiciones óptimas a las clases provocan importantes dificultades en el área de salud mental, siendo un problema nombrado recurrentemente en el relato de los estudiantes.

“Creo que es importante ver el cómo se sienten las personas consigo mismas en tema de la salud mental y cómo eso le ha afectado, por ejemplo en mi caso aún no siento que esté tan fuerte, hay veces como que me siento desmotivado o sin ganas de hacer cosas pero es pasajero, pero obviamente se entiende que hay personas que tienen problemas de salud mental mucho más agudos y que necesitan apoyo, porque muchas veces no tienen la capacidad económica para poder terapiarse o algo así, sé que la u tiene como redes de apoyo de salud mental pero tampoco siento que se incentive mucho o se difunda como debería hacerse” (E,n°5, Rancagua)

Aparecen aquí las trayectorias de las frustraciones, el estudiante mantiene altos niveles de agotamiento e identifican escasas redes de apoyo. Buscan soluciones generalmente individuales o familiares sin embargo están no logran dar abasto con sus necesidades.

“La Universidad dice; los incluimos ahora para que tengan más oportunidades en la vida, pero, a ver si pueden. O sea, de mi curso han desertado muchas personas y son personas de mi perfil de estudiante. Al final es pura frustración la que generan en los estudiantes, porque son hartas

cosas y que va en salud, va en educación, como que podría haber otros espacios que no tenemos” (E, n°11, San Bernardo)

Al observar las trayectorias de los estudiantes de otras regiones, la situación se complejiza aún más. Las actividades planificadas no son de inmediato acceso para aquellos que no viven en la capital. Se observa que la participación en ellas mantiene dificultades de según sus contextos.

“Obviamente como que estamos ultra centralizados en muchas de las actividades que la u imparte en donde está el territorio de la u, entonces eso igual afecta harto. Por ejemplo, hace poco estaban haciendo un tour que van a hacer por la u, obviamente los que van a tener acceso a eso van a ser como los que vivan en la región metropolitana o los alrededores, entonces se notan harto esas brechas, por ejemplo. (E, n°5, Rancagua)

En los estudiantes de región se observa también que al momento de ingreso y la realización de trámites no cuentan con mayor conocimiento sobre el traslado en la capital, además de no contar con las redes y tiempo para el logro de las actividades de trámite.

“Pregunté donde tenía que sacar la tarjeta (...) me dijeron en el parque O’Higgins, pero hasta las 5, y eran como las 4 y algo. Les dije ¿cómo llego? y no les entendí. Tu toma, la no sé cuánto, caminas la calle no sé qué y te das vuelta no sé dónde, me dijeron. -Mejor ven otro día-. Pero dije, ¡no hay otro día! (E, n°27, Limache)

Se observa que el vivir distanciado de la comuna de estudio otorga otros tiempos en las trayectorias educativas. La Universidad y su funcionamiento de horario remite a cubrir las necesidades de los estudiantes que viven cerca de la Facultad. Esto aún aparece como una complejidad a observar al momento de desear contemplar el ingreso de estudiantes y su diversidad territorial.

“Como uno estudia en Ñuñoa se podría tener presente el tema del horario, como si de 8.00 de la mañana, sea a las 10.00 y que no haya tantos horarios así u ojalá que exista como un intercambio de facultad porque por ejemplo

está la facultad de medicina en independencia le queda mucho más cercano a las clases populares también” (E, n°22, Cerro Navia)

Es importante mencionar que los espacios de estudios de estudiantes que viven lejanas a la facultad es principalmente la vivienda. Se estrecha la posibilidad de generar redes de apoyo y convivencia entre pares debido al largo tiempo de traslado.

“A veces mis compañeras me decían en la universidad, quedémonos un rato a compartir algo, yo les decía no porque igual me demoro caleta en llegar a mi casa, (...) entonces estudio en mi casa” (E, n°28, San Bernardo).

Sumado a ello, los estudiantes entrevistados refieren que no ingresaría con mayores redes conocidas desde sus territorios o contextos educativos previos a la Universidad.

“No hay nadie de mis compañeros (...) mi compañera que era mi mejor amiga, se fue a estudiar a la santo Tomás que queda en Estación Central, a ella la carrera le duraba dos años” (E, n°28, San Bernardo).

Otras dificultades con la disponibilidad de estudio, tiene relación con la necesidad de trabajar. Se expone que es necesario considerar que existen diversas limitantes sumado a las dificultades de traslado y lejanía a fin de garantizar trayectorias educativas óptimas dentro de la Universidad.

“Yo no soy mucho de andar contándole a todo el mundo que trabajo que hago esto o esto otro (...) siento que los profesores dicen como, ¡no! que hay plazos para entregar, hay que entregarlo el viernes. Me pasó el semestre pasado porque igual yo en un ramo no me fue tan bien porque no cachaba tanto y no tenía con quien hacer los trabajos entonces lo hacía sola y la profe como que tampoco consideraba eso en su comentario” (E, n°28, San Bernardo)

Los estudiantes no solo reconocen dificultades para lograr un buen rendimiento en la Universidad, sino que también dan cuenta de lo difícil de crear trayectorias prometedoras en la carrera académica. Expresando que serían estudiantes con

mejores oportunidades educativas previas, aquellos que logran destacar en el desarrollo de los estudios en la Universidad, relacionado ello con menor motivación a lo largo de sus trayectorias educativas.

“Se ve en notas, o sea, hay que ser claro en eso, el estudiante que viene por ejemplo del Santiago College, estos colegios de élite, son mayoritariamente los ayudantes y los que generan por ejemplo carreras académicas. Igual es un poco incómodo lo que digo, pero es como la realidad. El espacio por ejemplo de las clases populares es muy pequeño y eso igual dentro del interior de la gente también te desmotiva” (E, n°22. Cerro Navia)

Surge la necesidad de visibilizar espacios que logren la nivelación educativa a estudiantes que mantiene en sus trayectorias inequidades educativas. Se expone la sensación de ser “conejillo de indias” donde luego del ingreso no se garantizan las condiciones apropiadas para el apoyo a estudiantes de las “periferias” para lograr trayectorias educativas equitativas.

“A veces siento que nos dejan entrar como por cumplir, y casi nos ven como conejillos de india, en verdad no es como un tema de inclusión, es como casi por cumplir, como de “hay que agregar a esta gente porque nos lo pide como el Estado” Yo creo que es como primero el tema de, el tema de la nivelación, como que si bien existe una nivelación está como muy poco como, yo ni la conocía” (E, n°11, San Bernardo)

A modo de resumen, los estudiantes refieren que, generar las condiciones de garantía en los propósitos de equidad, remite a contemplar la diversidad tanto en el acceso como al momento en que se desarrolla la trayectoria educativa. Para ello la lectura de los contextos y territorios es clave, puesto que aún reconocen que el funcionamiento de la Universidad asume que el acceso a las prestaciones es suficiente para que ellos logren participar de la dinámica interior de la institución.

Referente a esto, definen importantes diferencias en sus tiempos y capacidad de participación en el espacio universitario y además la flexibilidad en el acceso no

garantiza la flexibilidad curricular. Esto dificulta la motivación, pero los moviliza constantemente para resolver de forma agrupada las complejidades territoriales presentes, invisibilizándose los esfuerzos institucionales para responder a la diversidad.

VI. CONCLUSIONES

Acceso a la Universidad ¿Es suficiente el mérito?

Si definimos que la principal función de las acciones afirmativas es lograr el ingreso de estudiantes con excelente trayectoria educativa escolar que acrediten su situación socioeconómica y provengan de un establecimiento público, la Universidad de Chile a través de la FACSO, logra integrar a jóvenes que, sin la existencia de la flexibilización en los criterios de ingreso más la adjudicación de la gratuidad, no podrían acceder a estudios superiores y mucho menos ingresar a una Universidad de calidad acreditable.

Existe aquí una concepción Luhmaniana de concebir la asignación de roles en la estructura social, asumiendo que, en una sociedad moderna las desigualdades “naturales” carecen de legitimidad para el aseguramiento de la integración social (Luhmann 1998 en Labraña, 2012.p.18).

Pero, ¿Es suficiente el mérito? Los y las estudiantes que logran mayores posibilidades de acceso a la FACSO en la Universidad de Chile provienen en su mayoría de la comuna de Maipú, logrando ingresar a una oferta educativa de calidad en su propio territorio y asegurándose un cupo en la Universidad a través del ingreso especial.

Según Espinoza y González (2015) para el desarrollo educativo en miras hacia la equidad, no solo debe considerar la capacidad de cupo hacia estudiantes, sino que también se deben observar indicadores de calidad educativa las cuales estarían centralizada a nivel nacional.

Si observamos la capacidad de inclusión territorial a nivel nacional, la Región Metropolitana cuenta con una alta representación en los ingresos a la Facultad, los datos se disgregan considerablemente al momento de alejarnos de la zona central, sin embargo, aun integrando a casi todas las comunas de la región, excluye a

territorios rurales donde no se identificarían trayectorias meritorias aún con la existencia de la flexibilización en el acceso que brindan las acciones afirmativas.

Se problematiza la capacidad de inclusión a través del mérito entendido como fórmula del éxito (mérito = talento + esfuerzo) puesto que deja sin contemplar elementos sustanciales que ameritaban un escrutinio más profundo y estructural (Young, 1996, en Vélez, 2018.p. 5). Este escrutinio a profundizar en el ámbito estructural remite a la observación de los contextos en su dimensión territorial.

El territorio permite la construcción de diversas formas (Urquieta, 2017) posibilitando iluminar la complejidad en las necesidades de los y las estudiantes. Cuando observamos el territorio desde indicadores multidimensionales como es el Índice de desarrollo comunal (IDC) se da cuenta que, a medida en que el desarrollo de las comunas disminuye, también bajan las posibilidades de acceder a la Universidad de Chile.

El territorio aparece como albergador de diversidad en torno a problemáticas como la segregación, exclusión o marginación socio-espacial urbana o rural (Leal 2002; Sabatini 2003; Roitman 2003; Romero & Vásquez 2005; Arapoglou 2012; Madaniour & Weck 2015; Pizaña 2015, Urquieta,2017) y sujeta también a la desigual distribución de oportunidades de acceso a los diversos servicios (McClure & Clavo 2013; Mac-Clure, Barozet & Maturana 2014; Urquieta,2017). En este sentido se puede afirmar que además de ser un excelente estudiante, el ingreso a la Universidad depende de las oportunidades educativas previas en los territorios, de la urbanización de los mismos, y de la capacidad de migrar a la capital. Luego de la comuna de Maipú, todas las comunas de los estudiantes que logran mayor representación en el acceso por acciones afirmativas en la FACS, cuentan con la presencia de traslados en su trayectoria escolar.

Algunos estudiantes salen de sus lugares de origen en busca de mejores oportunidades tornándose inequitativamente la capacidad para ello (Donoso 2012.p.5). Los estudiantes reconocen diferencias entre aquel joven que tiene la

posibilidad de viajar e ingresar a un Liceo emblemático y aquel que debe quedarse en el establecimiento más cercano al hogar. En el análisis de los contenidos discursivos de ambos perfiles, se observa que el joven que estudia en su comuna expone un relate extenso, detallado y bajas expectativas de ingreso hasta el momento en que se le informa que logra el cupo en la Universidad de Chile, mientras que aquel estudiante que logra viajar hacia Providencia y egresar de un liceo emblemático, mantiene un relato mayormente escueto, sin mayor recuerdo del momento de postulación e ingreso y refiriendo que contaba con la seguridad en su capacidad de acceso.

Los estudiantes que ingresan por acciones afirmativas reconocen el entramado de condiciones que deben reunir para el logro de acceder a la Universidad de Chile. Observan como muchos de sus compañeros de colegio ser “pierden en el camino” vinculando esto con el abandono de los territorios del que provienen y además con la interiorización de la precariedad promovida por los medios de comunicación. El peligro de exclusión del sistema educativo es problemático y tiene consecuencias sociales, puesto que la sociedad actual se encuentra mucho más integrada en la exclusión. Esto significa que, es cada vez más difícil para quienes abandonan el sistema educativo tener carreras exitosas, acceder a una atención médica de alta calidad, disfrutar del arte y la cultura, vivir en ‘buenos’ vecindarios, etc. Es importante ser conscientes de las consecuencias de la distinción entre inclusión en y exclusión del sistema educativo (Vanderstraeten en Labraña, 2015.p.114)

Según Vanderstraeten en Labraña (2015) a la sociedad moderna se le atribuye como características la carencia de un centro rector siendo albergador de pura complejidad. A diferencia de la exclusión, al momento de analizar su capacidad de inclusión esta reacciona escasamente vinculante, siendo una especie de ilusión que el acceso a la Universidad se tematice como una garantía para integración al mercado laboral. Aún así los y las estudiantes mantiene importantes expectativas

integrativas en sus oportunidades futuras, siendo parte de sus experiencias lidiar con las frustraciones de no contar con ello luego de lograr acceder a la Universidad.

Al momento de lograr el acceso, las expectativas de los y las estudiantes se movilizan. Aparece la idea de la garantía de acceder a mejores oportunidades laborales, además de distanciarse de la precariedad de sus contextos donde generalmente se observan escasas posibilidades educativas y presencia de dinámicas de violencia.

La precarización de los territorios posibilita problematizar la desigual distribución espacial de las oportunidades en una geografía agudamente segregada. Galster y Killen (1995), Sabatini (2008), Millán (2010) y Urquieta (2017) Esta distribución del bienestar se explica por la acción de distintos factores, tales como la localización residencial de los habitantes de determinada área de la ciudad (la cual no es libre) así como las políticas e instituciones que se vinculen con ella, la provisión de educación, los sistemas de transporte, las restricciones en los usos del suelo, los sistemas de financiamiento de la vivienda y de carga impositiva, etc (Millán, 2010 en Urquieta, 2017.p.9).

El lugar de procedencia de los y las estudiantes se define según la posibilidad de acceder a la vivienda a través del apoyo del Estado, previo a ello existen constantes cambios y traslados refiriendo historias residenciales cambiantes antes de logro de la casa propia en sus familias.

Se observa que las personas no renuncian a generar relaciones de apoyo y asociativas en función de sus proyectos, aun cuando los proyectos modernizadores incentivan la individualización social remitiendo el éxito solo a acciones individuales (Arnold, Thumala y Urquieta, 2007). La familia aparece como parte fundamental en el logro de acceder a la Universidad. Los estudiantes reconocen como importante ser parte de la primera generación familiar que accede a una Universidad de calidad y prestigio como definen a la Universidad de Chile. Vinculan dicho logro como algo que garantizaría mejores oportunidades laborales. Aparece la importancia del apoyo

que definirían a las clases medias como algo que aporta al momento de competir por mayores oportunidades educativas en la educación superior.

En cuanto al acceso a un transporte de calidad, se observa que los y las estudiantes entrevistados en su mayoría utilizan transporte público. Se identifican cambios en las características del transporte en cuanto se van acercando a la comuna de Ñuñoa, comuna donde se ubica la Facultad donde estudian, impresionando el buen estado y funcionamiento de las micros. Existe un retraso en la modernización del transporte en las periferias, siendo casi ilustrativo el sentimiento de abandono que vinculan con sus territorios.

Rendimiento y permanencia: La búsqueda de la buena calificación

Algunas de las formas de garantizar la permanencia en la Universidad es lograr buenas calificaciones. Los estudiantes que ingresan por acciones afirmativas a la FACSO en la Universidad de Chile, mantienen en su mayoría excelentes calificaciones, siendo mínimo el número de estudiantes que reprueban materias. Se garantiza como expone Espinoza (2015) la posibilidad de obtener una buena progresión en las evaluaciones aún cuando las condiciones de contexto interfieren en la motivación para la permanencia.

Según Rubilar (2017) las trayectorias se comprenden como encadenamientos de acontecimientos, que articulan diversas historias y sub historias siendo su dimensión contextual relevante de abordar ya que personas de sectores desaventajados que postulan a la educación superior son las que logran “sobrevivir” a una cadena de desigualdades contextuales.

Algunas de las desigualdades contextuales que identifican, tiene relación con las escasas posibilidades de ingresar a un colegio que brinde una buena preparación para la Universidad. Esto causa que los estudiantes se sientan disminuidos respecto a sus compañeros que ingresan con mejor preparación. Existe “una distribución de oportunidades para el acceso a las posibilidades sociales, diferencialmente

evaluadas” (Filgueira, 2001, p. 20) variando sensiblemente de un territorio a otro (Senado, 2014). Esto es reconocido por los estudiantes por lo que deciden trasladarse en la búsqueda de mejor preparación. Se identifica que aquel estudiante que logra sobrellevar las barreras de contexto, no solo se le brinda una educación de calidad previa a la Universidad, sino que también se le incentiva a elegir carreras universitarias no precarizadas.

En el discurso de los estudiantes entrevistados se observa que existe una importante distancia con el lenguaje académico. Esto lo describen como una forma de violencia inscrita hacia clases sociales más populares. Además de responsabilizarse así mismos por no contar con la capacidad de entendimiento, presionándose individualmente para lograr la nivelación. Se observa que, la búsqueda por lograr buenas calificaciones y sobrevivencia dentro del sistema educativo universitario, se funda en promover los intereses propios y el éxito a base de los méritos personales, en un contexto donde se radicaliza una individualización (Arnold, Thumala y Urquiza, 2007).

Aparece también la idea de habitus, donde luego a garantizar la igualdad en el acceso a la Universidad de los estudiantes. Se observa que los alumnos que provenientes de las clases menos favorecidas con una cultura previamente adquirida y reforzada por el entorno en el cual viven, mantienen un habitus que los posiciona en condiciones de desventaja, donde según (Bernstein 2003 en de la Cruz, 2017) existen ciertos códigos lingüísticos restringidos con los que se confrontan estudiantes provenientes de familias trabajadoras y le dificultan el acceso al conocimiento educativo.

Los y las estudiantes que ingresan por acciones afirmativas a la FACSO en la Universidad de Chile indican no mantener mayor conocimiento territorial de la comuna de Ñuñoa, comuna donde se encuentra la Facultad. Sus puntos de referencias serían principalmente el Portal Ñuñoa. Esto tendría relación con la individualización a la base de los proyectos modernizadores, donde las personas

logran tematizar los territorios según su capacidad de acceso a bienes consumo por sobre lugares de acciones vinculantes entre las personas (Arnold, Thumala y Urquiza, 2007)

Por otro lado, desde una perspectiva sistémica-constructivista la observación del territorio posibilita construcciones pluricontextuales (Teubner 2005, en Urquieta, 2017.p.) o bien pluralidad de mundo y sistemas de referencias, apareciendo el territorio como un medio para la construcción de estas formas y entregando relevancia no sólo al análisis de condiciones de inequidad, sino que también a la forma en los sujetos comunican sobre él.

Los y las estudiantes logran dar cuenta de la diversidad que albergan las diferentes comunas. Esto es evidente por ejemplo al momento en que describen la arquitectura de los lugares, indicando que en sus territorios las viviendas serían homogéneas, mientras que, en la comuna de Ñuñoa, el paisaje remite a una mayor complejidad y variedad en las construcciones, impresionando las condiciones de inequidad en un territorio y otro. Tras la crisis sanitaria y las clases remotas, la vivienda de los estudiantes poco a poco se ha visto modificada para fines de estudio, categorizándolas en su mayoría como adecuadas para las actividades académicas.

Al tematizar sus contextos residenciales refieren algunas problemáticas sociales, como la venta de drogas y la inseguridad. Realizan importantes distinciones en ello cuando se trasladan y permanecen en la comuna de Ñuñoa. La sensación de seguridad aumenta cuando llegan a la Facultad. Además de impresionar la extensión horaria del uso del territorio, cuando se está en una comuna con mayor seguridad, donde luego de las 10 de la noche aún funcionan con normalidad algunos servicios.

La distancia cualitativa de los territorios, así como la geográfica genera en los estudiantes altos niveles de agotamiento. Los largos traslados se vinculan con el cansancio además con disponer con menos tiempo para el estudio. Sumado a ello existen la necesidad de generar recursos para la satisfacción de sus necesidades

básicas donde más del 40% del estudiante contemplan trabajar y estudiar al momento de ingresar a la Universidad. El tiempo de estudio se ve disminuido y así también su motivación para obtener calificaciones de excelencia. Los estudiantes refieren que el disminuir sus expectativas en el rendimiento le permiten por una parte no perder los beneficios académicos esperando una nota 4,0 además de lograr no colapsar en el intento.

Respondiendo a la diversidad

Los y las estudiantes refieren que luego de la garantía del acceso a la Universidad comienzan las trayectorias de la frustración donde buscan distintas estrategias para permanecer en la Universidad. Una de ellas es lograr acciones colectivas que permitan visibilizar sus demandas enfocándose en acceder por igual a las oportunidades educativas poniendo en evidencia la diversidad que los alberga.

La Universidad de Chile reconoce la necesidad de crear soportes institucionales que les permita a los estudiantes manifestar y desarrollar su potencial (Leyton, 2014 en Vergara, 2018.p.39). Sin embargo, para el logro de este objetivo es importante que las respuestas a la inequidad respondan de forma diferenciada.

Para el logro de una respuesta diferenciada es importante problematizar la observación y conceptualización del mérito individual como integrador en el sistema educativo ya que esto dice relación mayoritariamente, con un modo de ver individualizante de lo social y de la precariedad. El acento de la comprensión está puesto en arribar a categorías de focalización en base a la medición de atributos de los sujetos, compartiendo el supuesto de que las dificultades de integración social, son atributos de estos y por tanto su abordaje diagnóstico y de intervención es esencialmente individual (Matus, 2002 en Urquieta, 2017.p.3).

Es por ello que los estudiantes demandan profundizar, superando la perfilación individual en cuanto al acceso a equipamiento y servicios. Enfatizando en que las

estadísticas no alcanzan para mostrar por si solas la complejidad de sus propias trayectorias.

Frente a la diversidad territorial de la Cruz (2017) propone problematizar el denominado enfoque de la oferta, en el cual se brinda la igualdad de condiciones en el ingreso, la igualdad de infraestructura educativa, la igualdad en los procesos pedagógicos y la igualdad en la evaluación de los aprendizajes. Esto es claramente demandado por los estudiantes entrevistados, donde refieren que, pese a la infraestructura disponible no logran hacer mayor uso de ella debido a que los tiempos en su disposición no es suficiente. El quedarse mayor tiempo en la Universidad implica sumar esfuerzo ya que deben posteriormente trasladarse a sus comunas, transfiriendo sus espacios de estudio a la vivienda y además disminuyendo las posibilidades de generar redes de apoyo entre pares para estudiar.

Por otro lado, las exigencias son homogéneas, causando desmotivación e incluso dificultades en el área de salud mental. Aun cuando reconocen esfuerzos institucionales de apoyo para la nivelación y bienestar estas no son reconocibles en cuanto a su flujo de acceso persistiendo una idea de ser “conejiillos de indias” de los beneficios sociales.

Los estudiantes refieren que la Universidad responde de mejor manera en cuanto se cuenta con cercanía al territorio donde se encuentra la Facultad. La realización de trámites y las actividades universitarias se encuentran dispuestas y promovidas, sin embargo, los estudiantes de región no cuentan con las redes, el tiempo, los recursos y cercanía para participar o realizar sus trámites como aquellos estudiantes que viven en las cercanías de la facultad.

El responder a la diversidad demanda diferenciar entre igualdad y equidad (Secada 1989 en Espinoza 2017). Se reconoce que, si bien no todas las personas son iguales al momento de nacer, todas debieran tener los mismos deberes y los

mismos derechos de satisfacer sus necesidades, lograr las metas que se propongan y vivir en plenitud, Espinoza (2015). En este sentido los estudiantes reconocen que las metas se diferencian según las bases y formación educativa ya que, por más que ellos deseen participar y lograr una carrera académica, son los estudiantes de colegios de “elite” aquellos que logran con mayor facilidad conseguir dicho objetivo.

El observar las complejidades en las trayectorias educativas es una importante estrategia para profundizar en las inequidades sociales de los y las estudiantes, ya que comprende las relaciones complejas entre la experiencia de vida de los sujetos y el funcionamiento de las instituciones (Sepúlveda, 2010 en Vergara, 2018.p.31) en este caso en funcionamientos de las Universidades.

Para el estudio de dichas relaciones complejas se propuso el territorio, entendiendo este como un plexo de múltiples interrelaciones, procesos o dinámicas sociales, y no una mera marcación de límites geográficos o una conglomeración de sujetos en un lugar (Santos 2000; Giménez 2000; Escobar 2010; Sarma, 2016; Urquieta, 2017). Esto con el fin de realizar una lectura de la diversidad de manera estructural para la lectura de los desafíos universitarios en sus propósitos de crecer en equidad.

VII. Bibliografía

Asociación de Municipalidades Chilenas (AMUCH) (2016) Calidad de la Educación en las Comunas de Chile, Dirección de estudios. Alcaíno, E., Sabrina, P., & Pablo, S. (2017). Informe anual sobre derechos humanos. (T. Vial, Ed.) Santiago de Chile.

Asociación de Municipalidades Chilenas (AMUCH) (2016) Calidad de la Educación en las Comunas de Chile, Dirección de estudios.

Asociación de Municipalidades Chilenas (AMUCH) (2017) COMUNAS Y EDUCACIÓN: Una aproximación a la oferta educativa comunal.

Atlas de acción social (2017) Ministerio de desarrollo social, subsecretaría de servicios sociales, Estudios nacionales finales, Chile.

Arnold Cathalifaud, M., Thumala, D., & Urquiza, A. (2007). Colaboración, cultura y desarrollo: Entre el individualismo y la solidaridad organizada. *MAD*, (2), 15-34. doi:10.5354/0718-0527.2013.28425

Aroca Patricio, (2001). Desigualdades territoriales en Chile: el Rol del Gobierno y del Mercado. REUNIÓN DE EXPERTOS SOBRE: POBLACIÓN TERRITORIO Y DESARROLLO SOSTENIBLE”

Baeza (s/f), Caracterización de primera generación de estudiantes PACE que ingresan a la Universidad de Talca, Universidad de Concepción, Universidad de Chile.

Barrios, Andrés (2011), Deserción Universitaria en Chile: Incidencia del Financiamiento y otros factores asociados, RevistaCis, Un Techo para Chile.

Bernasconi, Andrés y Rojas, Fernando (2003), Informe sobre la educación superior en Chile: 1980-2003, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- Böck, Nicole (2019) Programa PACE en la Universidad de Chile, ¿A la sombra de la selección o parte de una política pública efectiva?, INCASI, Universidad de Chile.
- Brunner, José Joaquín (2015), Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: Un estado del arte.
- Castro, Marcela (2012), Política, Educación y Territorio en Chile (1950 - 2010). De las acciones colectivas a las acciones del mercado.
- Castro, María Paulina (2014) Sistematización de la implementación del sistema de ingreso prioritario de equidad educativa (excupo de equidad) en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile 2010-2012, Calidad en la educación no.40 Santiago.
- Cisternas, Nicole (2011) "Territorio y lugar: un camino en la definición de factores territoriales de vulnerabilidad". Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias Sociales, mención sociología de la modernización.
- Corvalán, Javier (2015), La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación, CIDE, Universidad Alberto Hurtado.
- Cox, Cristián (2012) Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010, revista Uruguay de Ciencia Política, vol.21 n.1 Instituto de Ciencia Política, Montevideo, Uruguay.
- De la Cruz, Gabriela (2017) Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. Educación vol.26 no.51 Lima jul./dic.
- Del Valle, Rodrigo (2017) Acceso inclusivo en Chile y resultados académicos a siete años de la instalación del propedéutico UC Temuco.
- Díaz-Bravo (2013) La entrevista, recurso flexible y dinámico. Departamento de Investigación en Educación médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México.

- DIRBE (2019), Reporte de caracterización de postulantes y matriculados, Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIIPE), Universidad de Chile.
- Donoso, Sebastián (2012) Distribución desigual de las oportunidades educativas en el territorio y migración de la matrícula escolar: el caso de la Región de Los Lagos Chile, Estudios Pedagógicos XXXVIII, N 2.
- Donoso, Sebastián (2013) Desplazamiento cotidiano de estudiantes entre comunas de Chile, evidencia y recomendaciones de política para la nueva institucionalidad de la Educación Pública, Universidad de Talca, Chile, EURE vol 39.
- Espinoza, Oscar (2015) Educación Superior en Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis (pp.517-580) Edition: Primera, Chapter: XII, Publisher: Ediciones de la Universidad Católica de Chile Editors: Andrés Bernasconi
- Espinoza, Oscar y Gonzalez, Eduardo (2015) Equidad en el sistema de educación superior en Chile: Acceso, permanencia, desempeño y resultado, Universidad UCINF-CIE, Universidad de Harvard.
- Filgueira, Carlos (2001) La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clase, estratificación y movilidad social en América Latina.
- Fontes, Bruno (2007), Asociaciones voluntarias, capital social y círculos sociales: sobre cómo son construidas las redes asociativas, Revista Mad, edición especial Nº 2
- García, Juan Carlos (2008) Incidencia en la movilidad de los principales factores de un modelo metropolitano cambiante, Departamento de Geografía Humana. Facultad de Geografía e Historia, Universidad Complutense de Madrid. E-mail: jcgarcia@ghis.ucm.es.

- Gil, Francisco (2013) Los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres. Artículo de Francisco Javier Gil, director de la Cátedra UNESCO-USACH de Inclusión en la Educación Superior. Servicio de Prensa, UNESCO.
- Hernández, José (2020) Índice de desarrollo comunal, Instituto Chileno de estudios Municipales, Chile.
- Iñiguez, Lupicinio, (2006) “Análisis del Discurso, Manual para las Ciencias Sociales” Sociología, Barcelona.
- Iztcovich, Gabriela (2011) Inclusión educativa en contextos de segregación espacial, Cuaderno 11.
- Labraña, Julio (2012) La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales, Revista MAD, Universidad de Chile, N°26.
- Labraña, Julio (2015) La educación como sistema: Una entrevista con Raf Vanderstraeten, Revista MAD, Universidad de Chile. N°32.
- Martínez, Carolina (2012) El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias.
- Mascareño Aldo (2005), La imposibilidad de la igualdad por la vía educativa, extraído desde www.asuntospublicos.org, Chile.
- Mascareño, Aldo (2011) Sociología de la intervención: Orientación sistémica contextual; Universidad Adolfo Ibañez, Chile.
- Mascareño, Aldo (2000), La ironía de la Educación en América Latina, Nueva Sociedad.
- Matus, Teresa (2015), Aportes del concepto de interpenetración a los debates de las políticas públicas en América Latina, Revista MAD, Universidad de Chile.
- MINEDUC (2018), Centro de Estudios Mineduc, Ministerio de Educación “Evidencia para decisiones informadas”, Memoria CE.

- Mlynarz, Danae (2014), Desarrollo Territorial y Desigualdad: La otra brecha que revela la PSU, CIPER, Datos DEMRE, sección Educación, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural.
- Montes, Gonzalo (2000) Metodología y técnicas de diseño y realización de encuestas en el área rural.
- Morche (2012), Inclusión y exclusión en el sistema educativo: la expansión de la educación superior en Brasil, India y China, Revista MAD, Universidad de Chile.
- Moreno, Silvia (2008) La habitabilidad urbana como condición de calidad de vida Palapa, vol. III, núm. II, julio-diciembre, 2008, pp. 47-54 Universidad de Colima, México.
- Moya, Cristóbal (2011) Equidad en el acceso a la educación superior: los "cupos de equidad" en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- Núñez, Carmen (2020), Contar para comprender: Cierre de las escuelas rurales Municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades, Artículo. Educ. Social 41, Scielo.
- Pastrana, Jill (2015), "Desafíos de Equidad en la Educación Chilena", Psicoperspectivas, Colleague of Education and Human Service Professions, University of Minessotta Duluth, Estados Unidos.
- Peña, Carlos (2006), Caminos para la Inclusión en la Educación Superior, Notas sobre equidad y educación superior, Fundación Equitas.
- Polo, Felipe (2018), Una mirada territorial al sistema universitario chileno, El caso de la Universidad regional de Aysén (UAY), Estudios Pedagógicos XLIV, n° 1, 427-443, Investigaciones, Universidad de Barcelona.
- Santelices, Verónica (2015), Equidad en la Admisión Universitaria: Teoría de Acción y Resultados, Pontifica Universidad Católica de Chile.

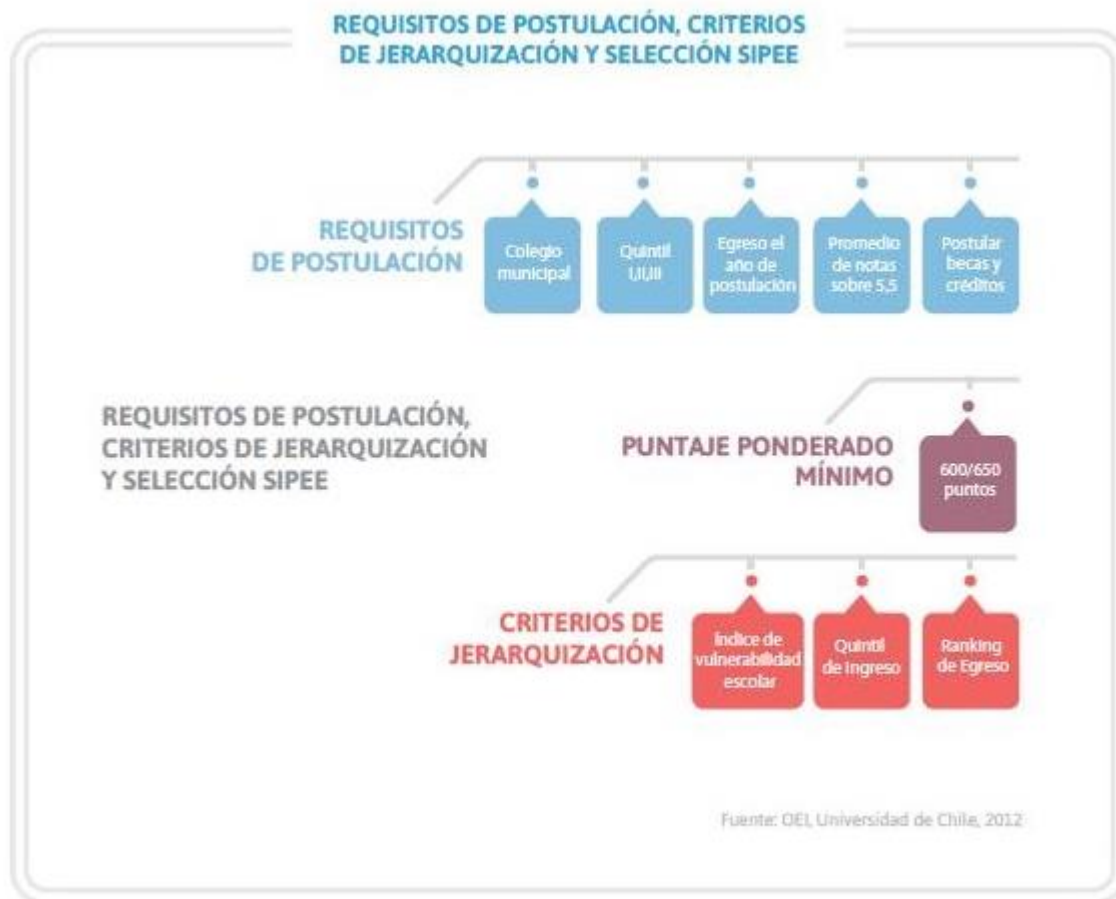
- Santos, Huberto y Elacqua Gregory, (2016), Segregación socioeconómica escolar en Chile: Elección de la Escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico, Universidad Diego Portales, Chile.
- Senado Universitario (2020), Política de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile.
- SIES (2019), Índices Educación Superior, Consejo Nacional de Educación, Chile.
- Rojas Alcayaga, M. (2002). Las Siete Paradojas “Capitales” de la Reforma Educacional Chilena. *MAD*, (7). doi:10.5354/0718-0527.2011.14809.
- Rubilar, G. (2017). Narrativas y enfoque biográfico. Usos, alcances y desafíos para la investigación interdisciplinaria. *Enfermería: Cuidados Humanizados*.
- Ugarte, Juan José (2011) Políticas de educación superior: Bases para un acuerdo, Cuarto coloquio: Los cambios y reformas necesarias hoy, de acuerdo al desarrollo educativo del país, Un recorrido por la historia reciente de la educación superior (1967-2011)
- Universidad Católica de Valparaíso (2017) Resultados PSU, Infografía Digital, El Mercurio.
- Urquieta, Antonieta (2019), Territorios de exclusión, Observando dinámicas de inclusión/exclusión en sistemas territoriales complejos del Gran Santiago, TS CUADERNOS DE TRABAJO SOCIAL N°18:42-70, ENERO 2019
- Urquieta, Antonieta, (2017) Territorio como medium: Discusión sobre rendimientos analíticos para las observaciones de la complejidad socioespacial, Revista MAD, Universidad de Chile, Santiago.
- Rodríguez, (2012) La educación superior en Chile y el rol del mercado: ¿culpable o inocente? *ingeniare. Rev. chil. ing. vol.20 no.1 Arica*.
- Vélez, Fabio (2018) ¿Meritocracia? ¿Para quiénes?, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Arquitectura. *Isonomía no.48 México abr*.

Vergara, Paula (2018) Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a la FACSOS de la Universidad de Chile a través de políticas de acción afirmativa: Elementos para el aseguramiento de la calidad desde la inclusión y la equidad. Cuadernos de investigación n°11 Chile.

Zuñiga, Claudia (2016) Equidad en la educación superior, Desafíos y proyecciones en la experiencia comparada, Colección praxis psicológica, Programa de investigación en equidad en educación superior (PIEES), FACSOS Chile.

VIII. Anexo n°1

Postulación SIPEE



Proceso SIPEE, Universidad de Chile, 2022.

Postulación BEA



Tipos de Admisión

Admisión Especial

Ingreso Equidad (BEA)

La Universidad de Chile ofrece cupos adicionales de ingreso a los estudiantes de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados o Corporaciones Educacionales que obtengan la Beca de Excelencia Académica (BEA) que entrega el Ministerio de Educación (MINEDUC).

- Esta beca la obtiene el **10%** de los alumnos de IV Medio que egresen el 2013 con los **mejores promedios** de notas de la enseñanza media de sus colegios.
- Para la admisión 2013 la Universidad de Chile ofreció **341 Cupos Supernumerarios** en todas sus carreras.
- Todas las carreras de la Universidad tienen, al menos, **5 Cupos Supernumerarios**.



Proceso BEA, Universidad de Chile, 2022

Postulación PACE

PRIMER CRITERIO

Haber cursado III y IV año de Enseñanza Media (E. M.) en un establecimiento educacional PACE, y haber egresado, el 2021, de IV año de E. M. de un establecimiento educacional que cumpla esa misma condición.

SEGUNDO CRITERIO

Encontrarse dentro del 15% superior de Puntaje Ranking de Notas del establecimiento de egreso; o haber obtenido un Puntaje Ranking igual o superior a 749 puntos a nivel nacional para el proceso de admisión 2022.

TERCER CRITERIO

Rendir las pruebas de admisión universitaria: PDT comprensión lectora, PDT matemática y alguna de las PDT electivas (historia y ciencias sociales o ciencias)

¿COMO SE REALIZA EL CÁLCULO DEL 15 %?

El 15% superior de puntaje ranking de notas del establecimiento de egreso se obtiene ordenando, en forma decreciente, a los estudiantes egresados de cada establecimiento de acuerdo con sus propios Puntajes Ranking, considerando para esto exclusivamente a aquellos que cumplan el primer criterio de habilitación.

IX. Anexo n°2

Protocolo para entrevista con experiencia de presencialidad en FACSO

Presentación del FIDOP: objetivos, motivaciones para participar y presentación del consentimiento informado (confidencialidad)

Agradecimiento por participa

Estimad-, primero que todo, agradecerte por tu interés en participar. Todo lo que comentes en esta entrevista será confidencial y será asequible exclusivamente para el equipo del FIDOP, siendo anonimizado su uso antes de su presentación pública. En particular, nuestro objetivo es examinar la vinculación entre desigualdad, territorio y desempeño académico para lo cual abordaremos una serie de preguntas con relación a este tema. Por supuesto, si en algún momento te sientes incómodo con la grabación puedes solicitarlo y dejamos de hacerlo.

- Caracterización general

¿Dónde vivía tu familia? ¿Y dónde vives hoy día? ¿Cómo fue que llegaste a vivir acá? (En caso de ser de región: ¿cómo fue el proceso de traslado a la Región Metropolitana?)

¿Podrías describirnos el lugar en que vives? (Hacer énfasis en condiciones residenciales).

¿Dónde cursaste tu enseñanza media? ¿Fue en la misma comuna donde vivías? ¿Por qué decidiste estudiar en ese liceo? ¿Cuánto te tardabas en trasladarte de tu casa al colegio? ¿Cómo te movilizabas?

- Horarios

Descríbenos tu rutina de un día normal antes de viajar a FACSO. ¿A qué hora te despiertas? ¿Qué es lo primero que haces? ¿A qué hora sales de tu hogar? ¿Cuánto caminas hasta llegar al medio de transporte? ¿Cómo te movilizas?

¿Cuánto tiempo dedicas a esto? ¿A qué hora llegas a la universidad? ¿conocías FACSO o JGM antes de entrar a la U? ¿sabías cómo llegar?

- Medio de transporte

¿Cuál es tu medio de transporte principal? ¿tienes otras opciones aparte de ese medio? ¿por qué lo elegiste? ¿Cómo describirías tu medio de transporte principal? ¿Cómo te sientes al utilizarlo? ¿Realizas actividades mientras lo utilizas? ¿Cuáles?

- Trayectoria

¿Podrías describir tu trayectoria de traslado desde tu hogar a FACSO? (descripción territorial del traslado, buscando identificar una serie de hitos de movilidad)

- Valoración de la trayectoria

En este trayecto desde tu hogar a FACSO, ¿existen zonas que puedas considerar peligrosas? ¿Espacios donde consideres que puedes simplemente relajarte? En particular, ¿cómo evalúas el tiempo de movilización? En tu trayecto, ¿Observas referencias espaciales/lugares que te permitan conocer mejor tu ubicación? ¿hay lugares que te gusten del camino que haces? ¿hay lugares donde te sientas mejor?

- Actividades académicas

En lo que respecta a tus actividades académicas, ¿Dónde las realizas? ¿Cómo evalúas dicho ambiente? ¿Cuáles son los principales problemas que has enfrentado? ¿En qué lugar te sientes cómodo para estudiar? ¿En qué espacio de tu hogar consideras que puedes simplemente relajarte?

- Adaptación a contexto de pandemia (tecnología)

¿Cómo son las condiciones de conectividad en el sector donde vives? ¿cómo es la señal y tu conexión en tu casa? ¿se conecta mucha gente a la misma señal? ¿que equipo tienes para las clases on line? ¿tienes impresora?

- Adaptación a contexto de pandemia (familia)

¿Realizas alguna labor al interior de tu hogar y que sea tu responsabilidad? ¿Tienes a tu cuidado algún niño, hermano, personas adultas mayores o con necesidades especiales? ¿Realizas trabajo remunerado? ¿Motivos para ese trabajo?

- Adaptación a contexto de pandemia (calidad de educación)

¿Cómo creen que ha afectado la pandemia la calidad de tu formación? ¿Qué es lo que extrañas especialmente de la modalidad de clases tradicionales? ¿dificultades de las clases on line? ¿facilidades de las clases on line? (explorar en detalle).

- Rendimiento académico

¿En general cómo sientes que ha sido tu desempeño en los ramos de la u? ¿Académicamente qué ha sido lo que más te ha costado de la U? ¿Académicamente qué cosas se te han hecho fáciles? ¿qué sientes que es lo que más te diferencia de tus compañeros? ¿Cómo te sientes en comparación con tus compañeros respecto de los ramos? ¿Cómo crees que se relaciona el lugar donde vives con el lugar de estudio? ¿Crees que te ha facilitado o dificultado el estudio? ¿cómo te sientes en comparación con tus compañeros que viven más lejos o más cerca de la universidad?

- Reflexión sobre el rol del territorio en el rendimiento académico

¿Cómo crees tú que es estudiar a 10 min de tu casa? ¿qué implicancias tiene para ti estudiar a más de una hora de tu casa? ¿cómo crees que influyen las condiciones de tu casa en tu rendimiento? Comparativamente hablando ¿cómo ha cambiado tu rendimiento y experiencia universitaria desde lo presencial a lo virtual? ¿que elementos de tu casa crees que tienen que ver con eso?

Cierre ¿quieres agregar algo? ¿algo que creas que no te hemos preguntado y que sea importante?

Protocolo para entrevista sin experiencia de presencialidad en FACSO

- Presentación del FIDOP: objetivos, motivaciones para participar y presentación del consentimiento informado (confidencialidad)
- Agradecimiento por participar
- Caracterización general

¿Dónde vivía tu familia? ¿Y dónde vives hoy día? ¿Cómo fue que llegaste a vivir acá? (En caso de ser de región: ¿cómo fue el proceso de traslado a la Región Metropolitana?)

¿Podrías describirnos el lugar en que vives? (Hacer énfasis en condiciones residenciales).

¿Dónde cursaste tu enseñanza media? ¿Fue en la misma comuna donde vivías? ¿Por qué decidiste estudiar en ese liceo? ¿Cuánto te tardabas en trasladarte de tu casa al colegio? ¿Cómo te movilizabas?

- Horarios

Describe tu rutina de un día normal. ¿A qué hora te despiertas? ¿Qué es lo primero que haces? ¿Cuándo comienzas con tus actividades académicas? En un día normal, ¿Hasta qué hora estudias?

- Actividades académicas

En lo que respecta a tus actividades académicas, ¿Dónde las realizas? ¿Cómo evalúas dicho ambiente? ¿Cuáles son los principales problemas que has enfrentado? ¿En qué lugar te sientes cómodo para estudiar? ¿En qué espacio de tu hogar consideras que puedes simplemente relajarte? ¿Cuáles son los principales obstáculos que evalúas de la modalidad a distancia?

- Rendimiento académico

¿Fue difícil acostumbrarte a estudiar exclusivamente en tu hogar? ¿Qué ventajas y desventajas crees que tiene esta modalidad de educación a distancia? ¿En general cómo sientes que ha sido tu desempeño en los ramos de la u? ¿Académicamente qué ha sido lo que más te ha costado de la U? ¿Académicamente qué cosas se te han hecho fáciles? ¿Cómo te sientes en comparación con tus compañeros respecto de los ramos? ¿Cómo crees que se relaciona el lugar donde vives con el lugar de estudio? ¿Crees que te ha facilitado o dificultado el estudio? ¿cómo te sientes en comparación con tus compañeros que viven más lejos o más cerca de la universidad?

- Adaptación a contexto de pandemia (tecnología)

¿Cómo son las condiciones de conectividad en el sector donde vives? ¿cómo es la señal y tu conexión en tu casa? ¿se conecta mucha gente a la misma señal? Acceso a tecnología ¿computador de uso personal o compartido, celular, impresora? ¿Has tenido problemas para conectarte a tus clases?

- Adaptación a contexto de pandemia (familia)

¿Realizas alguna labor al interior de tu hogar y que fuera de tu responsabilidad? ¿Tienes a tu cuidado algún niño, hermano, personas adultas mayores o con necesidades especiales? ¿Realizas trabajo remunerado? ¿Motivos para ese trabajo?

- Adaptación a contexto de pandemia (calidad de educación)

¿Cómo creen que ha afectado la pandemia la calidad de tu formación? ¿Qué es lo que extrañas especialmente de la modalidad de clases tradicionales? (explorar en detalle).

Sobre FACSO y Santiago

¿conoces la facultad? ¿conoces Santiago? ¿conoces Ñuñoa? ¿Dónde ibas a vivir en Stgo si te cambiabas? ¿arriendo, familiares, pensión? ¿sabes andar en transporte público en stgo? ¿crees que se te va a hacer fácil?

¿quieres agregar algo? ¿algo que creas que no te hemos preguntado y que sea importante?

X. Anexo n°3

Consentimiento Informado

Estimado/a XXX

Te hemos invitado a participar de la investigación “Trayectorias espaciales y sus implicancias académicas en estudiantes de primer ciclo de la Facultad de Ciencias Sociales: desafíos de equidad para la formación de pregrado” de la cual la profesora Antonieta Urquieta es la investigadora responsable.

Su participación, si usted lo consiente, consistirá en una entrevista de una duración de máximo una hora y media y la toma de registros gráficos de tus condiciones residenciales para el desarrollo de tus estudios. Su participación en ambas instancias es totalmente voluntaria y puede dejar la entrevista en el momento que lo desee. Esta investigación no reviste ningún riesgo para ti, pero cualquier incomodidad o pregunta que no desees responder estás en absoluta libertad de hacerlo. Del mismo modo no hay un beneficio directo asociado a tu participación más allá de contribuir a la investigación y a los efectos que esto pueda tener en políticas universitarias.

Si a usted le parece la entrevista será grabada en audio y video, para su posterior análisis y procesamiento.

Tanto la entrevista como los registros fotográficos serán transcritos y analizados por el equipo de investigación solo con fines de este proyecto y siempre resguardando el anonimato y los datos personales que nos entregues.

XI. Anexo nº4

Tabla de análisis codificación

Caracterización entrevista

Número de entrevista:	
Responsable transcripción:	
Responsable análisis:	
Generación:	
Vía de ingreso:	
Comuna:	
Género:	
Rendimiento:	
Carrera:	
ICVU	
IDC:	
Característica demográfica:	
División administrativa:	

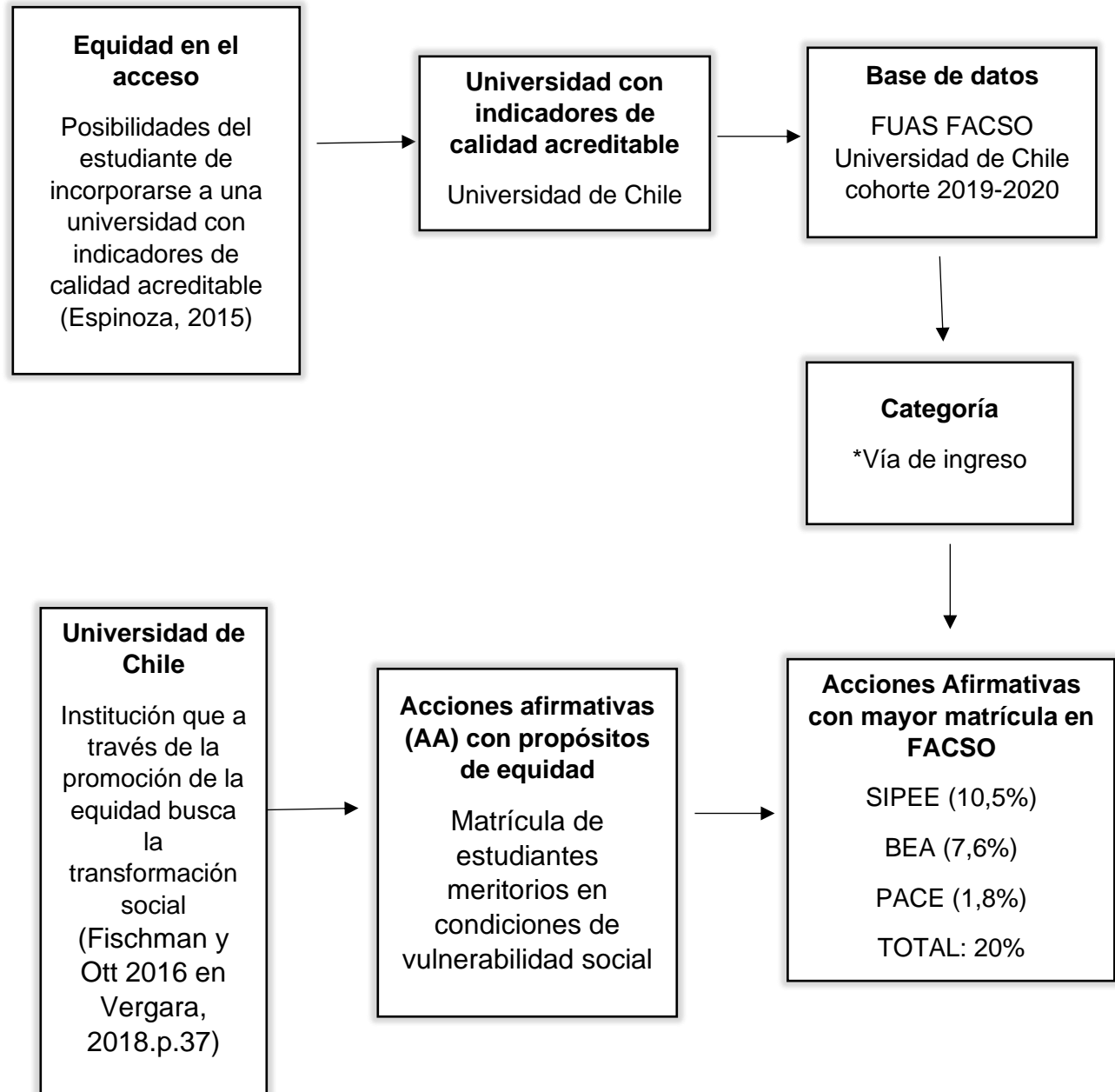
Dimensión	Códigos	Citas
Caracterización Domicilio	Lugar de residencia	
	Motivos para vivir ahí	
	Descripción general del lugar donde vive	
Instalación en RM (estudiantes de regiones)	Traslado	
	Conocimiento de RM	
	Conocimiento transporte RM	
	Vivienda	
Caracterización Colegio	Colegio enseñanza media	
	Motivos elección colegio	
	Experiencia escolar (cómo le iba en el colegio, como se sentía, etc)	
Elección carrera y universidad	Proceso elección	
	Modo de ingreso	
Rutina y horarios	Horarios para despertarse	

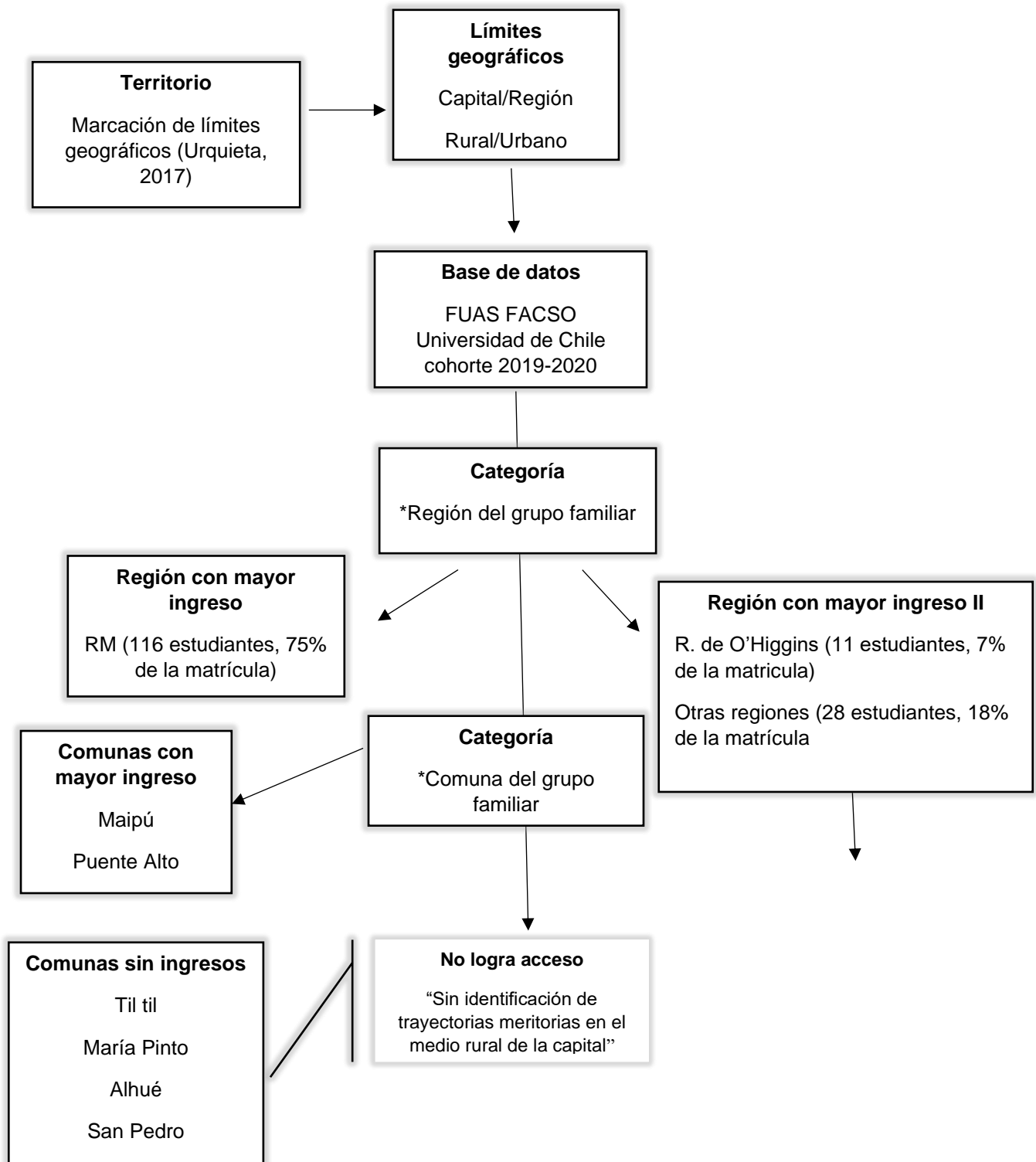
Dimensiones Emergentes

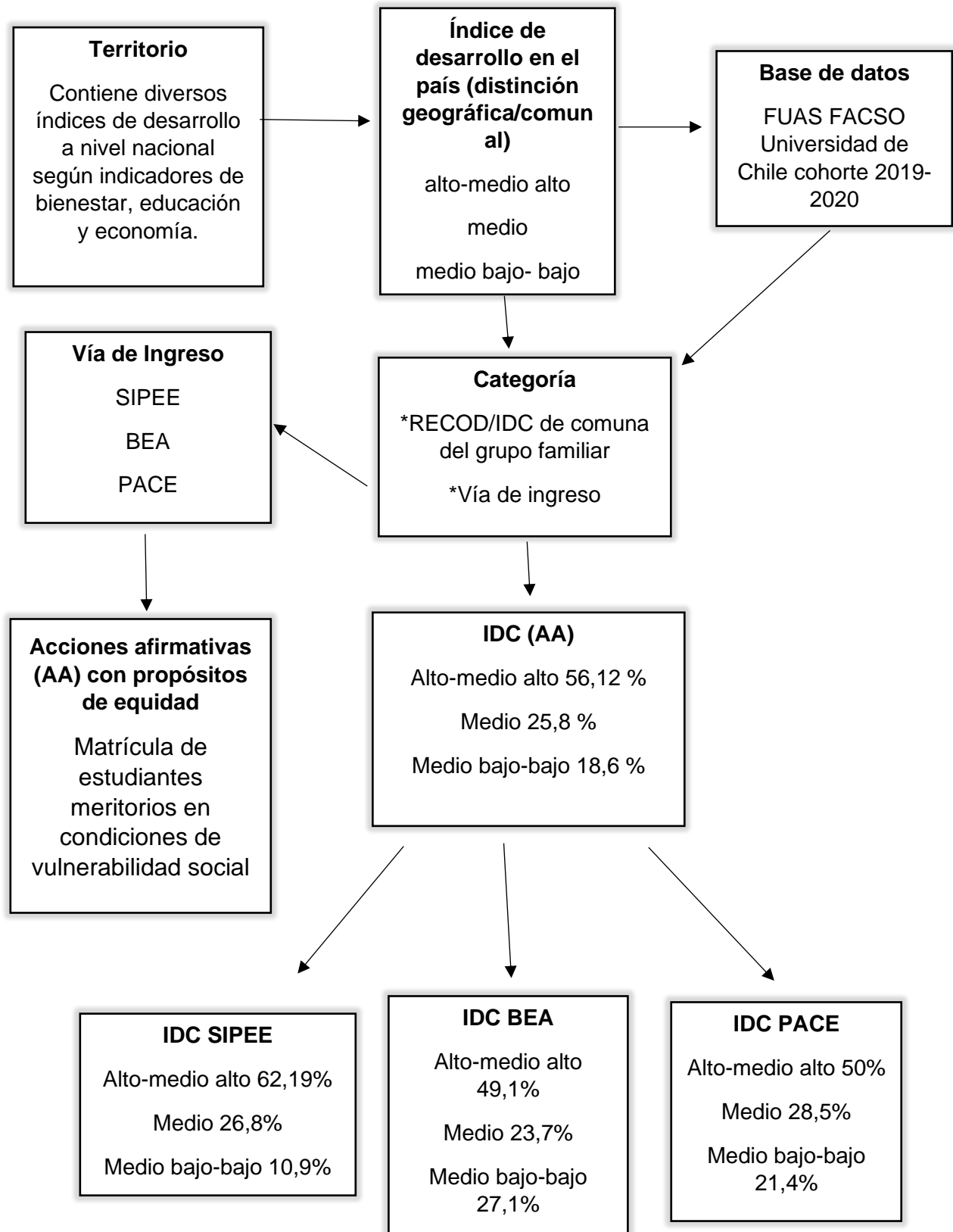
Dimensión	Código	Citas

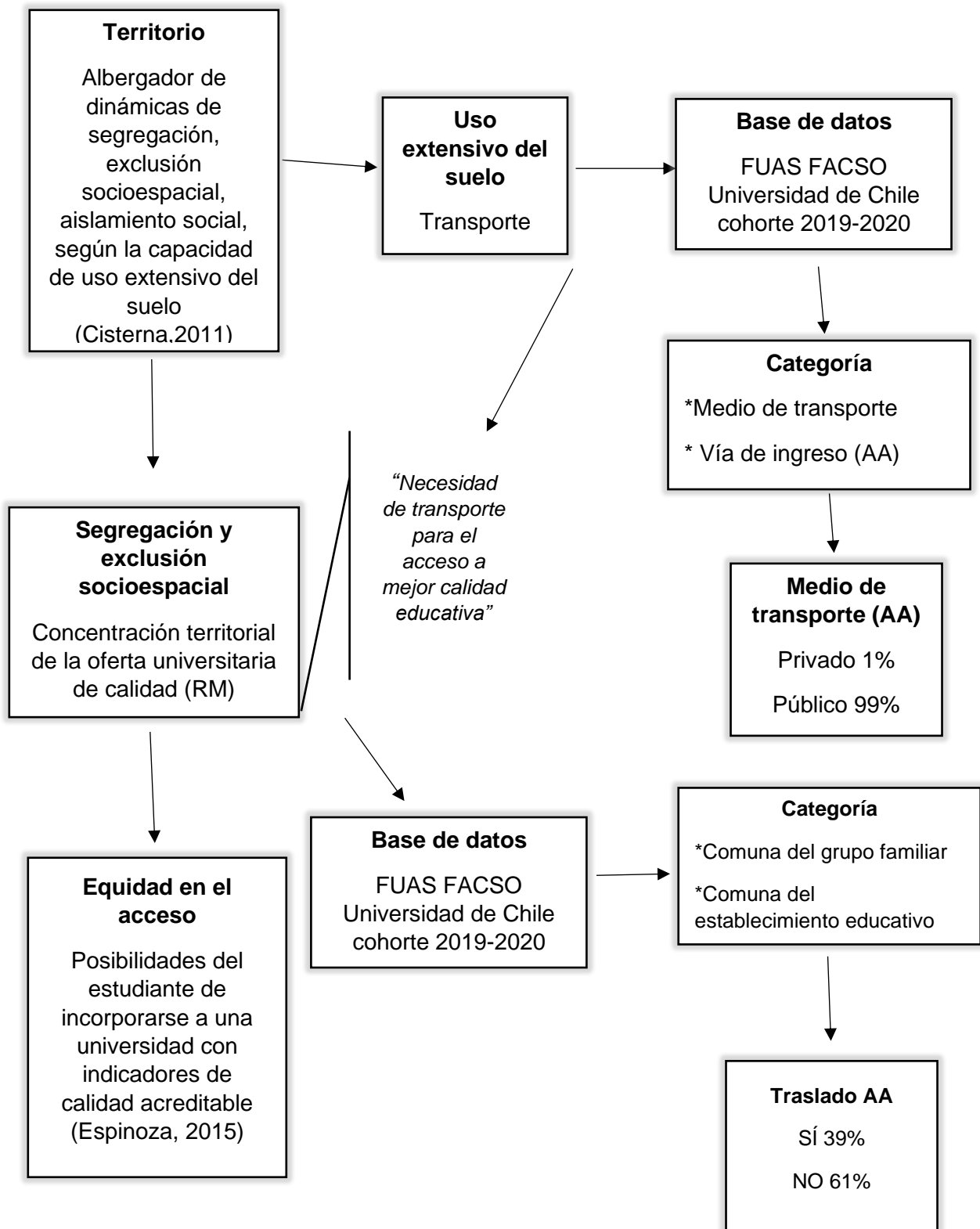
XII. Anexo n°5

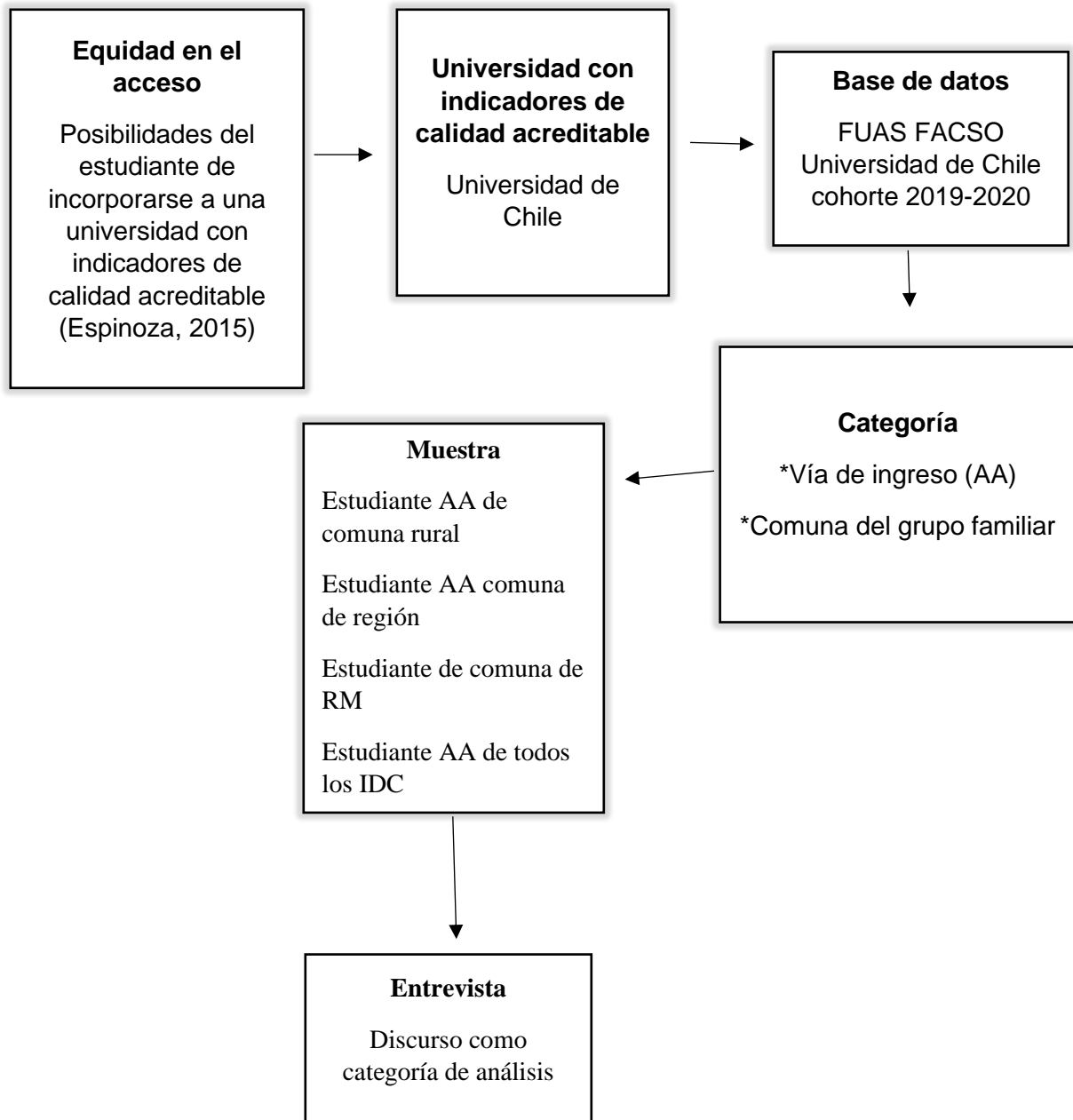
Mapa conceptual con datos estadísticos

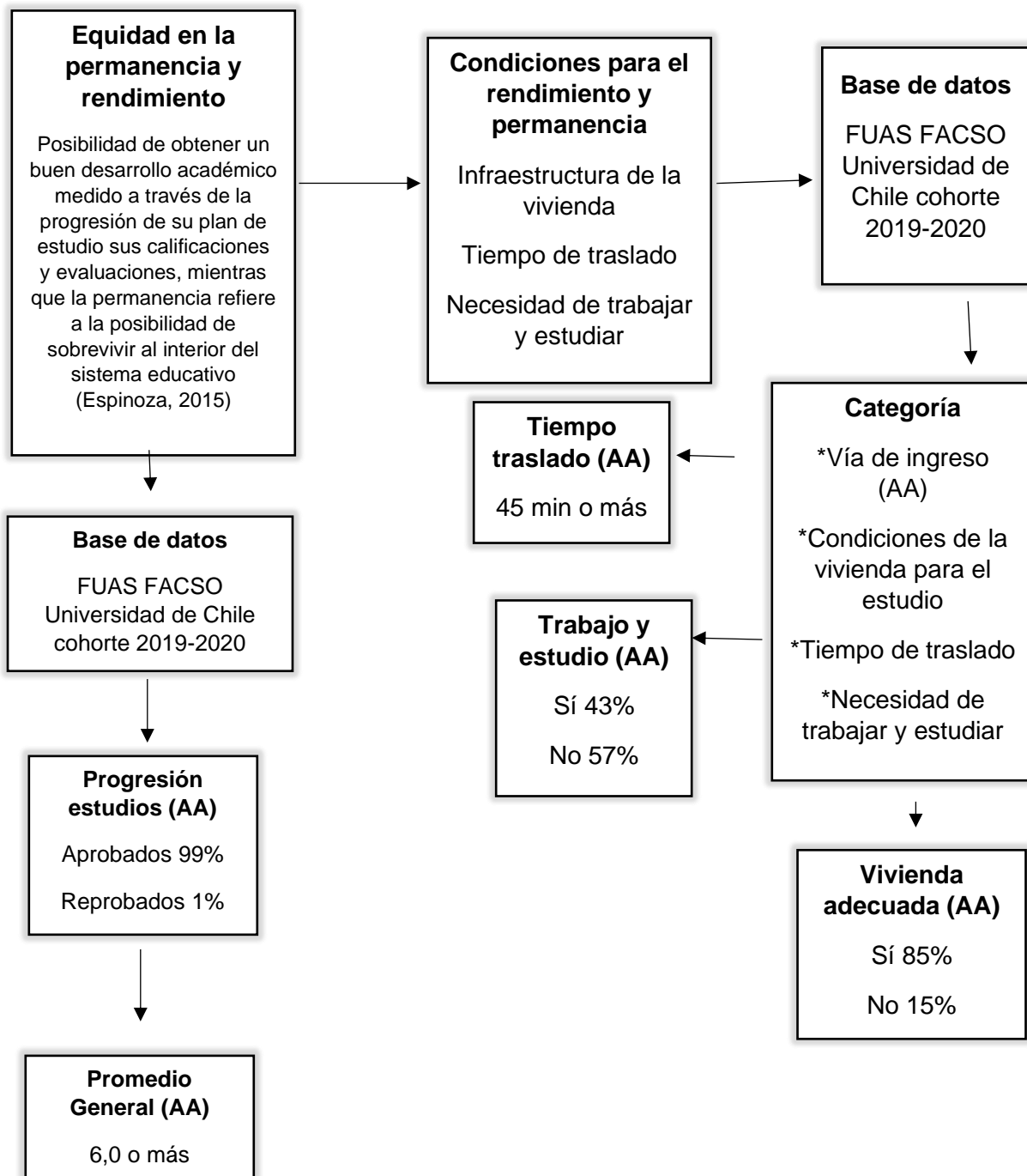












Implicancias del territorio en estudiantes que acceden por acciones afirmativas discurso como categoría de análisis.

