



ESCUELA DE
**ANTROPOLOGÍA,
GEOGRAFÍA E
HISTORIA**
FACULTAD DE
CIENCIAS SOCIALES

**TRAYECTORIAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR.
APORTES DESDE LAS EXPERIENCIAS DE LAS Y LOS ESTUDIANTES PACE DE
LA UNIVERSIDAD DE CHILE**

Estudiante: Serey Leiva, Daniela

Profesora Guía: Marinka Núñez Srýtr

Tesis para optar al grado de Licenciada en Antropología

Tesis para optar al título de Antropóloga

Santiago, diciembre de 2022

*A Matilde Ignacia,
a tus ojos,
a tu sonrisa.*

RESUMEN

La presente investigación se centra en comprender las trayectorias educativas en Educación Superior de las y los estudiantes PACE que son parte de la Universidad de Chile. Por medio de un enfoque mixto de investigación, basado en el levantamiento de datos cuantitativos para la caracterización del grupo y en un acercamiento cualitativo por medio de entrevistas a estudiantes PACE de las cohortes 2017 a 2021, se propuso un acercamiento a la composición del perfil socioeconómico y educativos de las y los estudiantes, como también se buscó comprender las valoraciones y percepciones entorno a su experiencia estudiantil y sus relaciones entre pares y el contexto institucional. En cuanto a los resultados, es posible señalar que las trayectorias educativas presentan nudos críticos comunes en cuanto a sus características de origen, como también en las experiencias que vivencian en lo académico y relacional al interior de la institución.

Palabras Claves: Trayectorias educativas, Programa PACE, Educación Superior, Experiencia estudiantil, Desigualdad.

AGRADECIMIENTOS

La vida ha sido generosa con las personas y los afectos que ha puesto en mi camino a lo largo de mi vida y que acompañan mi andar. La que soy hoy y lo que me permite terminar este trabajo, es fruto colectivo de amor genuino y dedicación, pero por sobre todo de convicción y aguante.

Este esfuerzo se lo dedico primero que todo, a mi compañera de vida, Matilde Ignacia. Mi hija, mi fuerza, mi amor inconmensurable. Te dedico todo este trabajo y te agradezco tu empuje diario en estos años, tu alegría constante, tus abrazos y tu determinación. Tu valentía es tu fortaleza y la mía. Te amo.

También agradezco a mi familia, mi núcleo formalmente disfuncional, mi nido y mi refugio. Agradezco a mi madre, la Vero, mujer fuerte y generosa, con la cual aprendí que el amor es el motor que permite hacer de la vida un lugar más habitable y amable. Gracias por confiar en mí a diario y por acompañar mis pasos. El haber estudiado y lo que he avanzado, ha sido posible porque te tengo a mi lado. Sumo a este saludo a mis hermanos, Daniel y Nicolás, mis amores desde mucho antes, los tíos de la Mati, quienes nos entregan su amor y han cuidado con cariño a su sobrina favorita.

Sigo agradeciendo a mis amigas de la vida que me entregó la UAHC, esas que se quedan a tu lado y deciden compartir sus afectos contigo. Agradezco a Javiera Rojas su amor sincero, por tu seguimiento atento de esta tesis, por tus observaciones certeras y por entregarme su aguante desde el otro lado de la cordillera; como también, por poner a disposición a su novio para apoyar este trabajo. Gracias Felipe por ser parte de la revisión de esta tesis. Sumo a estos agradecimientos a Javiera Azul (Mahan), por ayudarme a materializar mis ideas en imágenes para esta investigación y por tu atención en este trabajo. Las abrazo y las quiero mucho, y les doy las gracias por permanecer después de tanto tiempo.

Agradezco a Stephano, compañero de la vida, amigo incondicional, etnógrafo aficionado; gracias por confiar en mí, por querer y cuidar a Matilde, y apoyar este trabajo y mi andar como casi antropóloga de múltiples formas, con tu tiempo y tus recursos. En serio, muchas gracias.

Abrazo a mis amigos que la vida ha ido sumando con el pasar del tiempo y que estos meses me alentaron a diario para terminar este proceso: a Nicolás, Andrés, Sol y Nicole.

Un apoyo fundamental en este proceso han sido mis compañeres y amigos de trabajo. Gracias Pablo, por tu apoyo amoroso, por tu confianza para con mi trabajo, por respaldar mis ideas. Cuando pierdo la confianza en lo que digo respecto en temas de educación y siento que caigo, tu mano me levanta. Agradezco también a Paula por revisar mi escrito, a Fernanda por apoyar este proceso creativo y a Anita, por creer en mí, por apoyarme y gestionar que me quedará en el trabajo en el que estoy actualmente y del cual hoy me refiero en esta investigación. Adhiero a estos agradecimientos a la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado de la Universidad de Chile, por permitirme disponer del trabajo realizado en el marco del Programa PACE en Educación Superior, para poder realizar la presente tesis.

Agradezco a la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, por recibirme una vez más después de tanto tiempo, para poder cerrar este largo proceso. Especialmente le doy las gracias a Marinka, por recibirme y hacerme parte de un grupo de trabajo empático y disciplinado. Te agradezco sinceramente el haberme invitado a confiar en mí y *dar ese salto de fé*. Admiro mucho tu docencia, cercana al estudiantado, acompañando procesos y alentando el trabajo de cada uno. Sumo a estos agradecimientos a Miguel Bahamondes, por ser parte importante de mi formación profesional, por incentivar mi pensamiento crítico y la duda investigativa, como también la disciplina y el trabajo. Gracias por recibirme una vez más en su oficina después de tanto tiempo y volver a aceptar una nueva tesis.

Finalmente, agradezco a las y los estudiantes PACE con los cuales he tenido la oportunidad de compartir durante estos cinco años, por ser sujetos activos de sus procesos, por enseñarme a cuestionar la Educación Superior y por abrir sus espacios privados, su intimidad y su vida cotidiana conmigo. La vida no es justa y yo no puedo salvarlos de nada –como muchas otras investigaciones en Educación Superior y relacionadas al Programa PACE dicen- pero espero que mi ejercicio laboral haya sido un aporte en sus experiencias estudiantiles durante su tránsito por la Universidad.

Cierro con Paulo Freire, porque creo firmemente que *“La Educación no cambia el mundo, pero cambia a las personas que van a cambiar el mundo”*.

ÍNDICE

RESUMEN	2
AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE DE TABLAS	6
GLOSARIO	8
CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO	9
1.1. Introducción	9
1.2. Antecedentes generales y estado de arte	14
1.2.1. Educación Superior en Chile. Una breve panorámica	14
1.2.2. Acerca del Programa PACE	18
1.2.3. Programa PACE en la Universidad de Chile	20
1.2.4. Investigaciones y estudios respecto a la inserción y transición a la vida universitaria	23
1.3. Problematización	27
1.4. Pregunta de investigación	29
1.5. Objetivos	29
1.5.1. Objetivo general	29
1.5.2. Objetivos Específicos	29
1.6. Hipótesis, supuestos o pistas	29
1.7. Justificación de la investigación	30
1.8. Justificación del área de estudio	31
1.9. Limitantes	31
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	33
2.1. Marco teórico y discusión bibliográfica	33
2.1.1. Desigualdad y segregación en educación	33
2.1.2. Trayectorias educativas	34
2.1.3. Experiencia estudiantil	38
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	43
3.1. Enfoque metodológico	43
3.2. Tipo de investigación o de Estudio	43
3.3. Método y técnicas de la investigación	43
3.4. Diseño Metodológico	45
3.4.1. Tipo de muestreo o Muestra	45

3.4.2. Plan de análisis y Unidad de análisis	47
Carta Gantt	48
CAPÍTULO IV. MARCO DE EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	49
4.1. Estudiantes PACE en la Universidad de Chile	50
<i>Análisis de resultados</i>	76
4.2. Experiencias y tránsitos de las y los estudiantes PACE en la Universidad de Chile	79
4.2.1. Experiencias durante el ciclo inicial	80
4.2.2. Experiencias de ciclo intermedio	96
4.2.3. Experiencias de ciclo terminal	101
<i>Análisis de resultados</i>	106
4.3. Vínculos, relaciones y redes en Educación Superior	109
4.3.1. Interacciones entre pares. Cercanías y distancias	109
4.3.2. El rey solitario y el estudiantado. Criterios asimétricos	111
4.3.3. La mentoría académica como agente institucional de acompañamiento	113
4.3.4. Las y los estudiantes PACE y su vinculación con la institución	116
4.3.5. Personas significativas y familiares	127
<i>Análisis de resultados</i>	131
V. CONCLUSIONES	134
VI. BIBLIOGRAFÍA	142
VII. ANEXOS	148

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Síntesis de diseño de investigación	40
Tabla 2: Operacionalización de la estrategia de análisis de cualitativos	41
Tabla 3: Estudiantes PACE acumulado 2017-2021. Vía de ingreso y Matriculados / No matriculados	43
Tabla 4: Estudiantes Cupo PACE acumulado. Matriculadas/os /No matriculadas/os por año de ingreso	44
Tabla 5: número de estudiantes matriculadas/os y no matriculadas/os, por sexo y año de ingreso	45
Tabla 6: Estudiantes Cupo PACE. Matriculados / No matriculados por Unidad Académica	47

Tabla 7: Estudiantes Cupo PACE 2017-2021. Matriculadas/os /No matriculadas/os por situación académica al año 2021	53
Tabla 8: Número de estudiantes PACE por tipo de establecimiento educacional y por cohorte de ingreso	54
Tabla 9: Puntajes promedio, máximo y mínimo de selección. Puntaje Ranking, Ponderado PACE y Promedio Lenguaje y Matemáticas	56
Tabla 10: Número de preferencia de carrera de estudiantes PACE	57
Tabla 11: Instituciones de Educación Superior PACE PEM por cohorte y número de Establecimientos Educacionales (EE) que acompañan	59

ÍNDICE DE GRÁFICO

Gráfico 1: Estudiantes PACE UCH 2017-2021	17
Gráfico 2: Estudiantes Cupo PACE. Matriculados / No matriculados por Unidad Académica	48
Gráfico 3: Permanencia estudiantil estudiantes cupo PACE, cohortes 2017 a 2021.	50
Gráfico 4: Situación académica de estudiantes PACE, año 2022.	52
Gráfico 5: Porcentaje primera generación de estudiantes en Educación Superior, PACE / UCH, cohorte 2017.	64
Gráfico 6: Retraso acumulado por año y vía de ingreso	94
Gráfico 7: Estimación de egreso de estudiantes PACE 2017-2020, por generación.	96

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1: Mapa región Metropolitana por comuna	62
Figura 2: Mapa Provincia de Santiago y Ubicaciones facultades de la Universidad de Chile	63

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Listado de comunas y provincias por número. Mapas 1 y 2 Región Metropolitana	136
Anexo 2: Pauta de entrevista – estudiantes vigentes	138
Anexo 3: Pauta de entrevista – estudiantes postergados	141
Anexo 4: Pauta de Entrevista Mentores	144

GLOSARIO

AES: Acompañamiento en Educación Superior

DEMRE: Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo

DIRBDE: Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil

DIVIA: Dirección de Acceso, Subsecretaría de Educación

EE: Establecimientos educacionales

EPG: Estudiantes de Primera Generación

EUA: Encuesta Única de Admisión

IES: Instituciones de Educación Superior

IVE: Índice de Vulnerabilidad Escolar

PACE: Programa de Acceso a la Educación Superior

PAES: Prueba de Acceso a Educación Superior

PDT: Prueba de Transición

PEM: Preparación en Educación Superior

PPP: Puntaje Ponderado PACE

PSU: Prueba de Selección Universitaria

UCH: Universidad de Chile

CAPÍTULO I. MARCO INTRODUCTORIO

1.1. Introducción

La presente investigación tiene como propósito comprender como se configuran las trayectorias educativas de las y los estudiantes beneficiarios y participantes del Programa de Acceso a la Educación Superior (en adelante PACE o Programa) que ingresan a los diferentes programas formativos impartidos por las distintas facultades de la Universidad de Chile.

El Programa PACE es una política pública anclado en el Ministerio de Educación del Gobierno de Chile (MINEDUC), que busca promover la equidad en el acceso mediante mecanismos que contrapesen el sesgo socioeconómico existente en los requisitos académicos, facilitando el progreso y titulación de los estudiantes que ingresen a la educación terciaria, a través de acciones permanentes de acompañamiento y apoyo.

Las distintas Instituciones de Educación Superior (IES), preferentemente aquellas que componen el Consorcio de Universidades del Estado de Chile (CUECH), adscriben de manera institucional al mandato del Programa, comprometiéndose en el diseño y elaboración de distintas iniciativas que procuren y garanticen el ingreso efectivo a la Educación Superior y el desarrollo de la experiencia formativa de las y los estudiantes beneficiados. Por lo mismo, responsabilizarse por la ejecución del Programa considera la generación de oportunidades educativas a través de cupos adicionales al sistema regular donde se ingresa mediante la Prueba de Selección Universitaria [actual PAES], que aseguren el acceso a la Educación Superior de las y los estudiantes participantes de actividades de preparación, apoyo y acompañamiento en tercer y cuarto año de Enseñanza Media, principalmente de quienes provienen de los establecimientos educacionales con mayor índice de vulnerabilidad del país.

De esta forma, desde finales de 2014, la Universidad de Chile desde sus servicios centralizados -Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado (DEPREG), y Oficina de Equidad e Inclusión (OEI)- ha movilizado distintas estrategias para apoyar y acompañar a las y los estudiantes del Programa, tanto en su preparación en Educación Media, como a quienes deciden estudiar alguna de las disciplinas que ofrecen cupos para el PACE. A partir de ese momento, la institución se propone generar las condiciones para que las y los beneficiarias/os obtengan

los mismos entornos para enfrentar los desafíos académicos que las y los estudiantes que ingresan por vía regular o a través de otras vías de admisión especial y equidad.

En este sentido, comprender las trayectorias desde la experiencia de las y los beneficiarios, es decir, desde sus vivencias, interpretaciones y aprendizajes, permite adentrarse al fenómeno de estudio desde una dimensión subjetiva, y, por lo tanto, relevar los tránsitos académicos como procesos complejos, compuestos de índices de retención y deserción, pero que esos índices, están contenidos de sentidos y significaciones diversas.

Indagar las experiencias presentes en las distintas trayectorias académicas de las y los estudiantes del Programa PACE en general, y de la Universidad de Chile en particular, durante todo su proceso formativo de pregrado, constituye un área de investigación incipientemente explorada. A su vez, el programa PACE, al ser una estrategia de corta data de implementación en las instituciones de Educación Superior, presenta una sistematización en torno a la experiencia estudiantil en torno a la inserción a la vida universitaria.

En este sentido, ofrecer una mirada desde un enfoque antropológico, respecto a cómo estos/as estudiantes enfrentan la vida universitaria y los desafíos que ésta supone, entrega una perspectiva analítica holística de la experiencia de las/os estudiantes participantes; como también avanza a un acercamiento crítico para comprender cómo sortean la universidad las comunidades históricamente excluidas de las instituciones de educación superior. A su vez, este tipo de investigación busca tributar y brindar insumos a la política pública a través de la percepción y experiencia de los/las beneficiarios/as.

Se propone centrar los esfuerzos de indagación en torno al concepto de trayectoria educativa, entendiendo esta como la integración de distintos momentos del paso de un estudiante por las instituciones de educación superior, a saber, ingreso, permanencia, deserción, egreso. Asimismo, hemos definido reconstruir tales trayectorias educativas utilizando la experiencia de estudiantes como espacio privilegiado para la producción de información empírica. Así, a partir de tales experiencias atenderemos a los siguientes elementos para alcanzar una caracterización de la misma: experiencias previas, expectativas del plantel docente, interacción con los pares, determinantes de la permanencia o deserción, significación del egreso.

Se propone ahondar en un área que reúne algunos de los puntos anteriormente señalados, pero que busca avanzar en conocer las experiencias de las trayectorias educativas de las y los estudiantes PACE desde los distintos momentos del ciclo formativo, no solo considerando los procesos que vivencian en su etapa de inserción inicial en la universidad, sino también las experiencias que transitan en su etapa intermedia y su proyección hacia el egreso de educación superior y cómo esta experiencia se pone de manifiesto desde los relatos de las y los estudiantes. Es en sus vivencias y emociones en el marco de la vida universitaria, donde se despliegan las relaciones de poder y donde se configuran las estrategias utilizadas por ellas/os para permanecer en sus programas universitarios, sorteando así las dificultades y desafíos de la exigencia cultural y académica de la Educación Superior. Es, por tanto, la experiencia vital de las y los estudiantes la que nos permite visibilizar e identificar los nudos críticos que perpetúan mecanismos, prácticas y discursos de exclusión. Sustentando y estructurando así, diferenciaciones y desigualdades al interior del sistema educativo, que permiten fundamentar la segmentación entre tránsitos “no exitosos” (deserción) y “exitosos” (permanencia).

A modo de hipótesis que orientó nuestro trabajo de investigación, proponemos considerar que la conformación de las trayectorias educativas de las y los estudiantes PACE de la Universidad de Chile está explicada por el entramado de significaciones y valoraciones que el contexto educativo realiza sobre sus desempeños, cuestión que media con sus experiencias educacionales de origen enfatizando sus insuficiencias formativas previas y reproduciendo su condición de estudiantes desaventajados dentro del sistema educacional. La evidencia empírica necesaria para reconstruir este fenómeno se encuentra en la propia experiencia de las y los estudiantes del programa en cuestión.

En términos metodológicos, se busca dar cuenta de un acercamiento directo con las personas que integran las diversas comunidades (estudiantes, docentes, funcionarios) al interior de la institución, ya que son la principal fuente de aproximación para poder indagar la experiencia estudiantil que constituyen las trayectorias de las y los estudiantes PACE durante su permanencia en Educación Superior.

Se utiliza el enfoque mixto que fue el apropiado para desarrollar este trabajo de investigación ya que permite poder adentrarse a la comprensión holística de las representaciones de las y los estudiantes que ingresan a la Universidad de Chile, y cómo estos dan cuenta de su trayectoria en la institución. Con este enfoque, se logra una perspectiva más precisa del fenómeno; y

muestra una percepción de este más integral y completa. A su vez, permite obtener una mayor variedad de perspectivas del problema en cuanto a frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa). De este modo, la utilización de un enfoque metodológico mixto en esta indagación permitirá alcanzar una mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento (Sampieri et al, 2006, p. 755-756).

Esta investigación es de carácter comprensivo, ya que es un estudio busca comprender los elementos que conforman la experiencia estudiantil del grupo investigado y que son parte de la trayectoria de los mismos. Es mediante la investigación de las variables del fenómeno estudiado y los relatos de las y los estudiantes, donde se visualizan las relaciones que se establecen, las representaciones en torno a ellos y comprender los hechos.

Se utiliza el método etnográfico para poder captar y recoger todos aquellos procesos relevantes que pretende lograr la investigación, por medio de la observación, como también aquellos datos que se levantan a través del contacto y participación con la comunidad en su conjunto vinculada al Programa PACE de la Universidad de Chile. Concebimos este método como “una instancia empírica, un ámbito de donde se obtiene información y los procedimientos para obtenerla” (Guber 2001, p. 16).

En cuanto a las técnicas de producción de datos, se revisó material bibliográfico asociado a documentos institucionales de la Universidad de Chile; como también documentos e informes de caracterización e indicadores institucionales, los cuales fueron un insumo para la construcción de la línea base de la presente investigación. Este punto fue primordial para levantar información respecto a los lineamientos generales y concepciones políticas y educativas en las que se instala la institución, como también tener un panorama general respecto de las características principales del estudiantado al interior de la Universidad, lo cual permitió constituir un panorama general de la población y una posterior triangulación de la información obtenida a partir del trabajo etnográfico que ya hemos señalado. Durante esta investigación se realizaron entrevistas estructuradas y entrevistas en profundidad. El primer tipo de entrevistas permitió adentrarse a identificar los elementos subjetivos que componen las percepciones y valoraciones de los sujetos. En tanto las entrevistas en profundidad le dieron movilidad al levantamiento de información, sin dejar de lado la profundidad en los contenidos que en ellas se tratan.

El cuaderno de campo fue un elemento fundamental para el registro de la investigación, ya que se cuenta con apuntes y escritos durante los cinco años definidos como periodo de análisis.

En definitiva, la aproximación analítica y comprensiva de las experiencias de las y los estudiantes por su tránsito universitario, permite generar evidencia desde sus relatos y voces en lo que respecta a las oportunidades, dificultades y limitaciones institucionales y culturales que se presentan en sus vivencias formativas. Los resultados y hallazgos de la presente investigación permiten no sólo dar cuenta de las estrategias y formas en cómo las y los estudiantes históricamente excluidos enfrentan los desafíos académicos y emocionales que implica su participación en el espacio universitario.

La investigación está compuesta en primer lugar por el marco introductorio donde se presenta los antecedentes generales y estado del arte de la tesis, la presentación de la problemática y los objetivos propuestos, la hipótesis, la relevancia y las limitantes de este análisis. En un segundo lugar, se encuentra el marco teórico/conceptual de esta investigación, donde se trabajan conceptos claves como desigualdad, trayectorias educativas y experiencial estudiantil. Seguidamente, se presenta el marco metodológico el cual da cuenta del enfoque y los procedimientos realizados en la presente investigación.

Una vez presentado estos apartados, se muestran los resultados de la investigación, los cuales están dispuestos en tres capítulos consecutivos. En el primer capítulo, se presentan los datos vinculados a la caracterización sociodemográfica y educativa de las y los estudiantes PACE, los cuales nos entregan elementos comunes del grupo investigado, que nos permiten un primer acercamiento a la comprensión de su experiencia. En el segundo capítulo, se relatan las experiencias de las y los beneficiarios del programa, definidas por ciclos formativos. Se presentan las experiencias comunes y preponderantes de la etapa de ingreso o inicial, seguida del ciclo intermedio y cerramos con la etapa de finalización de estudios. En el tercer capítulo, nos adentramos a las relaciones que establecen las y los ingresantes PACE con sus pares, con el cuerpo docente y con la institución.

Finalmente, se presentan las principales conclusiones a las que esta investigación ha permitido llegar, las cuales se presentan como aproximaciones comprensivas respecto a la pregunta que articula este trabajo que busca comprender como se configuran las trayectorias educativas en las y los estudiantes PACE.

1.2. Antecedentes generales y estado de arte

1.2.1. Educación Superior en Chile. Una breve panorámica

Desde la implementación del modelo neoliberal en Chile, el sistema educativo enfrentó importantes transformaciones en su organización y administración. La educación dejó de ser un derecho social garantizado por el Estado de Chile, transitando a constituir un recurso de mercado. De esa forma, desde la década de los ochenta la Educación Superior dependió del nivel socioeconómico de las familias, donde el principal medio de financiamiento constituyó el acceso al crédito. La implementación del modelo de mercado permitió la diversificación de la oferta formativa en la educación terciaria, no solo considerando formación universitaria, sino que además el acceso a títulos técnico profesionales a través de Centros de Formación Técnica (CFT) e Institutos Profesionales (IP) (Sanhueza, J. M., y Orellana, V., 2021).

Para Díaz Romero, 2016:

la proporción de estudiantes pertenecientes a los quintiles IV y V es considerablemente mayor entre quienes ingresan a las universidades (seis de cada diez) y mucho más acotada en la educación técnico profesional (IP y CFT). Del total de estudiantes en CFT, un 39% pertenece a los dos primeros quintiles de ingreso, mientras que la educación universitaria apenas el 17% proviene de esos hogares (Díaz-Romero, 2016, p. 14).

Mientras que la Universidad de Chile perdía protagonismo nacional (Rioseco, 2002), donde la administración de sus sedes regionales transitaba a nuevos gestores educativos, comenzaban a emerger instituciones de carácter privado que se organizaban bajo un modelo de competencia. La privatización de la educación permitió un aumento exponencial de programas de carrera de corta, mediana y larga duración ajustándose a las necesidades de la población en relación a su lugar en la estructura social y su labor en la organización del mercado laboral.

Con el retorno a la democracia en 1990, el modelo de mercado en la educación se conservó y las desigualdades en los tránsitos y oportunidades formativas, sobre todo para los sectores vulnerados y populares del país, se profundizaron. Las comunidades históricamente excluidas de las instituciones universitarias continuaron siendo sectores empobrecidos, mujeres, disidencias sexuales y personas en situación de discapacidad quienes no contaron con las posibilidades para ingresar a la educación terciaria. Es más, a partir de la municipalización de

la educación pública, la proliferación de la educación subvencionada y la consolidación de la educación particular en la formación secundaria, perpetuó el carácter segregado por la educación, no solo fortaleciendo las diferencias económicas y culturales de la sociedad, sino que además se articuló con otras categorías de exclusión a lo largo de los años, tales como: etnia, raza, lugar de procedencia (rural/urbano), acceso a servicios de movilización y acceso a los establecimientos y, como se ha manifestado a causa de la pandemia, en relación a la situación de conectividad y uso de herramientas tecnológicas (Universidad de Chile, 2021).

A pesar de la apertura internacional a los nuevos desafíos y exigencias para el fortalecimiento de la educación como mecanismo de movilidad social y aseguramiento de la calidad en el tránsito formativo de niñas, niños y jóvenes, Chile comenzó a manifestar las inequidades de su sistema educativo, principalmente, a través de los resultados de sus pruebas estandarizadas como también de una evaluación comparada con otros países de la región (Carrasco, 2008). Independiente de su avance en materia económica, que lo convirtieron paulatinamente en una nación posible de participar de la OCDE, el acceso de su población a la cultura y a su participación en igualdad de los beneficios del desarrollo era una promesa incumplida por parte del Estado.

Frente a la creciente institucionalización de la desigualdad en el sistema educativo, Chile como el resto de los países de Latinoamérica, adscribieron a las orientaciones y principios movilizados por organizaciones internacionales (tales como UNESCO) que manifestaban la necesidad de fortalecer el acceso y participación de amplios sectores de la sociedad en los distintos niveles educativos, suponiendo con ello la asignación de posibilidades de acceso a mejores condiciones de vida. La obtención de la titulación de educación secundaria comenzó a masificarse como un requisito para la participación laboral (MINEDUC, 2009), por lo que las tasas de egreso de educación media aumentaron. Junto con ello, la educación terciaria comenzó a constituir una expectativa formativa para sectores históricamente excluidos sobre todo a través del acceso al crédito universitario. Este último, a través de la bancarización de la deuda universitaria, resolvió la problemática financiera de las familias, permitiendo la participación de jóvenes en carreras universitarias, tanto académicas como profesionalizantes. Sin embargo, el movimiento social por la educación en 2011, dio cuenta que esa posibilidad se sustentaba a costa de la vida de las y los estudiantes, acrecentando la desigualdad a partir de la deuda.

El último informe publicado por la UNESCO para dar seguimiento a la Educación en el Mundo (2017) incorpora el concepto de desarrollo social inclusivo, señalándolo como un desafío a nivel mundial. Para lograr un desarrollo social inclusivo, han de cuestionarse la marginación arraigada y las actitudes discriminatorias hacia las mujeres, las personas con discapacidad, las poblaciones indígenas, las minorías étnicas y lingüísticas, los refugiados y desplazados, entre otros grupos vulnerables. Cambiar las normas discriminatorias y empoderar a las mujeres y los hombres requiere mejorar el conocimiento e influir en los valores y las actitudes (División de Educación Superior, 2017, p. 6).

El escenario de crisis social y política que se genera en 2011, no sólo cuestionó el carácter mercantil de la administración del Estado del “derecho” a la educación, sino que también visibilizó el carácter elitista de la formación universitaria, sobre todo en las instituciones con tradición y excelencia académica. La educación privada se había visto fortalecida por la posibilidad de las y los estudiantes en acceder al crédito participando extensamente en su oferta formativa, preferentemente aquellas y aquellos estudiantes que no obtuvieron los puntajes de selección necesarios para acceder a la educación pública o a instituciones adscritas a la administración estatal donde participaban los sectores más favorecidos de la sociedad.

De esta forma, el movimiento social por la educación comenzó a articular la crítica en torno al carácter segregador de la Prueba de Selección Universitaria que permitía que el acceso a la educación de calidad y pública sólo fuese posible para quienes pudieron participar de establecimientos educativos que, por un lado, los preparasen para este instrumento de selección y, por otro lado, que proyectaban en el horizonte vital la educación terciaria para su población escolar.

Si bien el foco principal del debate (sobre la segregación) se centra en los niveles de básica y media, la segregación educativa se extiende a la educación superior, a pesar de la tendencia expansiva sostenida: si el año 1990 la matrícula total de pregrado no alcanzaba los 250.000 estudiantes, en marzo de 2010 casi cuadruplica esta cifra, superando en 2012 el millón de matriculados (Díaz-Romero, 2016, p. 12).

Para quienes el proyecto universitario se encontraba en su deseo, pero no participaban de educación que favoreciera esa posibilidad, debieron acceder a la oferta de preuniversitarios particulares, confiar en el acompañamiento preuniversitario gratuitos u organizados por congregaciones u organizaciones sociales o definitivamente invertir en el esfuerzo y gestión personal por conseguir un cupo en universidades del Estado.

Frente a la interpelación realizada por el movimiento social a las instituciones universitarias, sobre todo aquellas con protagonismo nacional, estas decidieron responsabilizarse y asumir su labor en la colaboración de la producción y reproducción de desigualdades sociales. En 2013, ya se mencionaba la necesidad de generar medidas que estuvieran en dirección de valorar la trayectoria escolar más allá de las críticas a la Prueba de Selección Universitaria, resultan muy sugerentes dado un sistema escolar que es altamente segregado y desigual:

En efecto, estas medidas favorecen la equidad y la cohesión social, al repartir las oportunidades entre aquellos estudiantes que aprovecharon al máximo sus oportunidades en sus respectivos contextos, con independencia de consideraciones tales como el nivel socioeconómico, el capital cultural de sus padres o la situación geográfica (Gil & Frites, 2016, p. 58).

De esta manera, algunas instituciones de educación superior iniciaron el diseño e implementación de acciones de apoyo para facilitar el acceso de sectores históricamente excluidos, valorando sus experiencias académicas previas más allá de su puntaje obtenido en su prueba de admisión. Otras instituciones, ya habiendo en periodos anteriores implementado acciones similares, decidieron fortalecer sus mecanismos de equidad y a partir de ello generar aprendizajes a través de la reflexión e investigación, socializando sus aprendizajes en instancias disciplinares y de colaboración institucional.

Iniciativas tales como los sistemas propedéuticos; cupos de acceso que valoraban trayectorias destacadas en educación secundaria; la asignación de becas y beneficios financieros para la participación de las y los estudiantes provenientes de contextos vulnerados; el apoyo y acompañamiento de preuniversitarios populares al alero de universidades de excelencia; el ajuste de puntajes y ponderaciones de admisión y; la creación de cupos de equidad se masificaron como opciones para fortalecer el sello de inclusión que el sistema educativo decidió garantizar. Finalmente, sería en 2014 que se abriría un Programa de carácter

gubernamental que permitiese la participación de las y los estudiantes de la educación superior independiente de su puntaje en la prueba de selección universitaria¹.

1.2.2. Acerca del Programa PACE

El Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) es una política de gobierno que se materializa en la Reforma Educacional implementada a nivel nacional bajo el segundo mandato de la presidenta Michelle Bachelet en el año 2014, el cual buscaba en primera instancia, restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores históricamente excluidos, bajo la premisa de que “los talentos académicos se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias, culturas, sexos y discapacidades” (Gil *et al.*, 2019, p. 260). En la actualidad, el propósito del programa se orienta a “garantizar el acceso a una educación de calidad que asegure la participación y el aprendizaje en todos los niveles educativos, a fin de propender a un país más integrado social y culturalmente” (MINEDUC 2021, p. 2).

Para cumplir de forma responsable con este desafío, el programa ha sido implementado desde el año 2015 por equipos de 29 Instituciones de Educación Superior (IES) que están en convenio con el Ministerio de Educación, quienes realizan actividades de preparación en 3º y 4º año medio en vinculación con 580 establecimientos educativos a lo largo de todo el país; como también, acciones de acompañamiento durante su primer y segundo año de estudios superiores en sus respectivas casas de estudios, con miras a que las y los estudiantes puedan permanecer en el sistema universitario y lograr su titulación. Las instituciones en convenio deberán asegurar, al menos, un cupo por cada carrera a través de la postulación centralizada en la o las sedes disponibles (MINEDUC, 2021).

¹ Son heterogéneas las estrategias en marcha para favorecer el acceso y retención de los estudiantes talentosos en contexto a las universidades más selectivas. Se suman a los programas públicos, como los cupos supernumerarios asociados a las becas de excelencia académica y las iniciativas financiadas a través de los Planes de Mejoramiento de Programa (MECESUP) y ahora el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE), y otras iniciativas más acotadas de las propias instituciones, como Talento e Inclusión de la Universidad Católica, la Beca de Equidad de la UDP o el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile. Todas encuentran, en el perfil específico de estos estudiantes y en las propias instituciones receptoras, importantes desafíos para consolidar el compromiso con la equidad y la calidad de la inserción que promueven. La deserción es, sin duda, una de las principales amenazas (Díaz-Romero, 2016, p. 16-17).

Los criterios de habilitación para la postulación a los cupos garantizados por el Programa PACE (MINEDUC, 2021) consideran el:

- (i) haber cursado tercero y cuarto medio en un establecimiento adscrito al Programa PACE, y haber egresado en año anterior al ingreso a una IES de cuarto medio de educación media de un establecimiento educacional que cumpla con la misma condición
- (ii) ubicarse en el 15% superior de ranking de notas del establecimiento de egreso; o, haber obtenido un puntaje ranking igual o superior a 749 puntos a nivel nacional² para el proceso de admisión del año en curso. Entre ambas opciones deberá optarse por la alternativa más beneficiosa para el estudiante
- (iii) rendir las pruebas de admisión universitaria correspondiente al año en curso de comprensión lectora y matemática, además de alguna de las dos pruebas electiva. Los puntajes obtenidos no fueron considerados para efectos de selección.

Las condiciones de admisión a los cupos garantizados y vacantes en el Sistema Universitario de Educación Superior por el Programa PACE para el proceso de admisión del año en curso, contempla que las y los estudiantes que cumplan con los criterios de habilitación anteriormente mencionados, podrán matricularse haciendo uso de los cupos definidos en los programas regulares modalidad presencial en jornada diurna y vespertina de los distintos niveles de las universidades en convenio.

Los factores de selección que son utilizados para calcular el Puntaje Ponderado PACE (PPP) - puntaje considerado para asignar los cupos garantizados por las IES en convenio para el proceso de admisión- son los siguientes:

1. Puntaje Ranking de notas del estudiante, ponderado al 80%
2. Puntaje Notas de Enseñanza Media, ponderado al 20%
3. Bonificación por territorio, consistente en una bonificación por la zona donde se ubica la institución de educación superior que imparte la carrera o el programa al que postula el/la estudiante.

² A efectos de la segunda alternativa, en el referido puntaje ranking nacional, se consideran los puntajes obtenidos por los estudiantes egresados de establecimientos educacionales municipales, de administración delegada de servicios locales de educación y particulares subvencionados del año de ingreso.

4. Bonificación por preferencia de postulación, consistente en la entrega de un bono adicional según orden de preferencia de las carreras o programas a los cuales postula el estudiante.

En síntesis, el programa busca asegurar el acceso y el acompañamiento académico y psicoeducativo de las y los estudiantes PACE que resulten habilitadas/os y se matriculen en alguna de las instituciones de educación superior en convenio, donde recibirán estos apoyos durante los dos primeros años de la carrera.

1.2.3. Programa PACE en la Universidad de Chile

A finales de 2014, y por invitación del Ministerio de Educación, la Universidad de Chile se sumó al Programa PACE. La primera etapa inicia el año 2015, mediante el trabajo con cinco establecimientos municipales de alta vulnerabilidad ubicados en la Región Metropolitana, con los cuales se ha desarrollado un trabajo vinculado a (i) el acompañamiento docente y estudiantil en tercero y cuarto medio, (ii) la preparación para la vida –en temas de orientación y desarrollo de habilidades–, y (iii) la vinculación entre comunidades³.

Desde el segundo semestre de 2016, se comienza a trabajar la estrategia de acompañamiento para estudiantes de ingreso PACE a la institución, cuyo objetivo es acompañar a los estudiantes en su primer y segundo año académico de formación de pregrado, a través del diseño e implementación de diversos dispositivos que aborden las necesidades de los estudiantes, en los ámbitos académicos y psicoeducativo. Para su operación se incluyen actividades de (i) inducción, (ii) seguimiento y alerta temprana, (iii) acompañamiento académico integral, y, (iv) acompañamiento psicoeducativo (DEPREG, 2022).

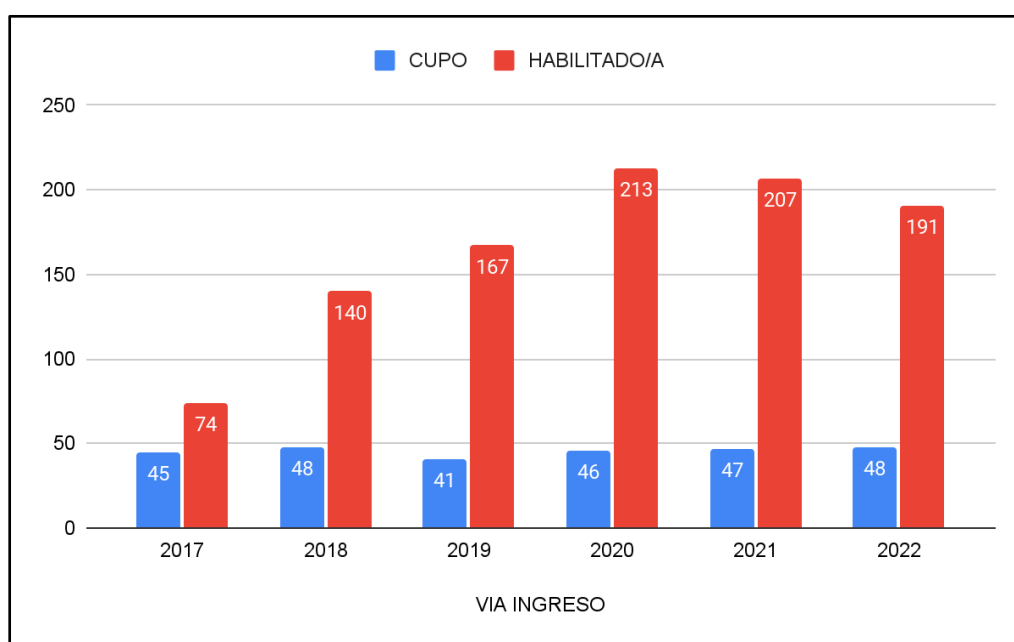
En el año 2017 la institución asumió la segunda etapa de implementación del Programa en la Universidad de Chile, al recibir a la primera generación de estudiantes provenientes de distintos establecimientos adscritos al Programa PACE. El universo de ingreso PACE durante el periodo señalado fue de 118 estudiantes. De este grupo, 45 se matricularon por vía de admisión especial

³ Actualmente, el Programa PACE en su área de preparación en Educación Media (PEM) acompaña a 7 establecimientos escolares: Metropolitana: Liceo Ciudad de Brasilia (Pudahuel), Liceo Malaquías Concha (La Granja), Centro Educacional Municipal Mariano Latorre (La Pintana), Escuela Profesora Gladys Valenzuela (Lo Prado), Centro Educacional Valle Hermoso (Peñalolén), Instituto Cumbres de Cóndores Oriente (Renca), Liceo Gabriela Mistral (Independencia).

PACE y otros 73 ingresaron a la Universidad de Chile por otros accesos. Al primer grupo de estudiantes, los cuales ingresan a la institución por la vía de ingreso especial propiamente tal se les denomina “Cupo PACE”, mientras que al segundo grupo que refiere a estudiantes que, perteneciendo al programa PACE ingresan por una vía de admisión diferente, se les denomina “Habilitados/as PACE”⁴.

Desde el año 2017 al 2022 han ingresado 6 cohortes de estudiantes Cupo y Habilitados PACE a la institución (con un total de 1266 estudiantes matriculados/as). El grupo de estudiantes cupo PACE alcanza una matrícula total de 275 estudiantes, los cuales corresponden a: 45 estudiantes en 2017, 48 en 2018, 41 en 2019, 46 en 2020, 47 en 2021 y 48 en el año 2022.

Gráfico 1: Estudiantes PACE UCH 2017-2021



Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

En este sentido, el Programa PACE se instala en la institución con especial atención en lograr la permanencia de sus estudiantes, buscando ser un aporte a los procesos de aprendizaje efectivo en grupos excluidos a través de la adopción y ejecución de políticas públicas integrales (Política de Equidad e Inclusión, 2014); y a su vez, propender a visualizar y establecer

⁴ Se considera estudiantes que ingresaron por el proceso de admisión regular –PSU/PDT-, y proceso de admisión especial - Sistema de Ingreso prioritario de Equidad Educativa (SIPEE), Beca de Excelencia Académica (BEA), Escuela de Desarrollo de Talentos (EDT), CUPO Explora, Ciclo Básico de Artes, entre otros.

posibilidades de acompañamiento en diversos ámbitos a otros grupos de estudiantes de ingreso vía admisión especial.

La Universidad de Chile cuenta con diversos dispositivos de acompañamiento y orientación al estudiantado cupo PACE, tanto a nivel central como a nivel local. En el primer nivel, los dispositivos son ejecutados desde el Departamento de Pregrado bajo la conducción de la Unidad de Aprendizaje, espacio donde se aloja e implementa el Programa PACE de la Universidad de Chile. En el segundo nivel, se encuentran las distintas iniciativas que promueven las facultades y programas de las 17 unidades académicas de la institución. Con foco en la articulación inter-institucional para el cumplimiento de este objetivo, es que desde los servicios centrales la Unidad de Aprendizaje aborda de manera colaborativa con las demás unidades académicas de la Universidad de Chile, el desarrollo de diferentes iniciativas en torno al acompañamiento, habilitación y preparación orientados a la inclusión y la equidad en la permanencia de los y las estudiantes, preferentemente prioritarios/as.

Todas las acciones que se implementan en la Universidad de Chile a partir de nuevas formas de ingreso –como lo es el caso del Programa PACE–, se orientan a lograr la permanencia y egreso de aquellos/as estudiantes. La permanencia, en este contexto, se entiende como un proceso de tres tiempos, donde existe un primer momento de ingreso a la universidad por parte de los estudiantes; seguida de una etapa de transición; y finalmente el egreso. La Universidad de Chile explícita en su Modelo Educativo (2021) la organización de la trayectoria formativa de las y los estudiantes en ciclos, que son comprendidos “como periodos o niveles de formación que se articulan de manera progresiva”, en donde se define:

“i) el *ciclo inicial o básico* donde considera actividades curriculares orientadas a introducirse en la formación disciplinar y profesional; ii) el *ciclo intermedio o especializado*, en el cual se consideran actividades curriculares orientadas a profundizar en la formación disciplinar y profesional; y iii) el ciclo terminal o profesional, orientado por actividades curriculares propias de la actuación profesional y de titulación profesional” (Universidad de Chile. 2018, p. 41).

1.2.4 Investigaciones y estudios respecto a la inserción y transición a la vida universitaria

La diversificación del perfil de las y los estudiantes, sobre todo en lo que respecta a su procedencia institucional en educación secundaria, es uno de los elementos explorados por estudios e investigaciones que anteceden a este proyecto. La democratización del proyecto universitario significó para determinadas comunidades la posibilidad histórica de pensar un ciclo formativo en educación superior vinculando, por ejemplo, a las y los estudiantes provenientes de la enseñanza media técnico profesional. Sin embargo, la presencia de este nuevo proyecto significa una ruptura en su trayectoria educativa (López, Mella & Cáceres, 2018) lo que implica la emergencia de nuevos desafíos que dificultan su participación en la universidad. Desde la conceptualización realizada por Dávila *et al.* (2005), la investigación de López, Mella & Cáceres (2018) visibiliza que para las y los estudiantes que ingresan desde una formación previa técnico profesional su transición a la educación superior, sobre todo, por vías de admisión de equidad o especial significa un cambio en el proyecto de vida específico modificando la ubicación de las y los sujetos en su posición en el espacio social, tranzando con ello nuevas trayectorias que se pueden ver fortalecidas por su experiencia previa o éstas significar una limitación.

Sin embargo, en algunos casos, los desafíos y exigencias no solo provienen del nuevo contexto formativo e institucional, sino que también de sus grupos cercanos de apoyo, principalmente sus familias. Para las y los estudiantes el hecho de ingresar a la universidad puede significar una presión familiar, dado que la nueva expectativa y proyección de futuro se articula con la idea de movilidad social, mejorando condiciones individuales y familiares de vida. Junto con ello, los recursos acumulados en la enseñanza media no son coherentes con su nueva experiencia formativa, por lo que se hace presente la necesidad de un periodo de ajuste de las estrategias para dar continuidad con el proyecto universitario. “En otras palabras, ni las orientaciones subjetivas, ni los capitales acumulados de forma estratégica hasta ese entonces son un recurso para jugar en el nuevo campo” (López, Mella & Cáceres, 2018, p. 300).

En relación con lo anterior, el estudio devela que el tiempo es un elemento significativo para pensar en el “éxito” de las trayectorias, dado que el/la estudiante en paralelo a la articulación de estrategias y recursos para enfrentar los nuevos desafíos, debe identificar la distancia entre lo que se necesita para participar de la vida universitaria y lo que tiene para ello. Esto se vuelve aún más prioritario para aquellos/as que ingresan a Programas de Bachillerato. De esta forma, las posibilidades y potencialidades de la experiencia de primeros años de universidad, que

debiese significar la búsqueda y la construcción de identidad, se vuelve un obstáculo para estudiantes pertenecientes a comunidades históricamente excluidas y aún más pertinente para aquellos/as que resolvieron ese proceso durante su educación media. Por ejemplo, las y los estudiantes TP al carecer de formación previa en áreas de ciencias básicas, tales como física, química y biología, se ven imposibilitados de afrontar sus cursos de la misma manera que quienes sí se formaron en dichas áreas, obligando a las y los estudiantes destinar tiempo para su participación en espacios de “nivelación” o “habilitación” de estrategias de aprendizajes.

Bajo esta última arista, vinculada a la participación de las y los estudiantes en espacios institucionales de apoyo y/o “nivelación” académica, también un estudio situado en la experiencia de un Programa de Bachillerato (Cifuentes, Munizaga & Mella, 2017), se concluye la existencia de diferencias que inciden en la trayectoria formativa en primer año para estudiantes que ingresan por vías de admisión distintas a la regular y quienes obtienen su puntaje de admisión en la prueba de selección. La presencia de dispositivos de apoyo, por ejemplo, en este caso de matemática para estudiantes, se vuelve necesario y pertinente para brindar más tiempo y de calidad para que prepararse de manera efectiva en su experiencia académica y sentirse parte de la comunidad universitaria. “Debe señalarse que la efectividad del dispositivo se ha verificado en este estudio para estudiantes que provienen, en mayor proporción, de hogares de menores recursos respecto a los de sus compañeros de cohorte” (Cifuentes, Munizaga & Mella, 2017, p. 3). Este resultado se relaciona con investigaciones que documentan, de manera teórica y empírica, que para las y los estudiantes provenientes de comunidades históricamente excluidas la universidad se presenta como un espacio discontinuo de tensión y permanente desafío (Gallardo *et al.*, 2014).

La experiencia de “desajuste” entre lo aprendido previamente y lo necesario de tener para enfrentar el espacio universitario se vuelve fundamental de pesquisar, para explorar de manera holística el fenómeno de la transición y permanencia estudiantil. De esta forma, la evidencia centrada en la experiencia sería la clave para apoyar y acompañar de manera pertinente a las y los estudiantes, sobre todo con el interés de modificar las estructuras institucionales y culturales de la vida universitaria para posibilitar su participación efectiva y de manera equitativa. Sin embargo, mientras se siga observando este fenómeno desde perspectiva deficitaria, es decir, desde la carencia de la formación previa del/la estudiante y lo que necesita para participar al igual que sus pares provenientes de establecimientos particulares, se seguirá fortaleciendo la idea que el problema lo tiene el/la estudiante o su establecimiento secundario, y no las prácticas

y formas de aprender en la universidad y con ello la idea de habilitar espacios extracurriculares para el desarrollo de aprendizajes y solventar necesidades de nivelación. Esta y otras experiencias

dan cuenta de la necesidad de incluir programas de acompañamiento articulados, que los apoyen para adquirir nuevos códigos y establecer nuevas relaciones y grupos de trabajo académico, lo cual resulta particularmente complejo pues los estudiantes provenientes de sectores vulnerables se reconocen en una condición de desigualdad, no sólo en lo referido al manejo de contenidos y ámbitos de estudio y cultura general, sino también en su capital social, pues sus redes se hallan muy desvinculadas al sistema universitario (Díaz-Romero, 2016, p. 20).

Observar los ámbitos y aspectos implicados en la experiencia universitaria, y no únicamente lo que carece el/la estudiante ingresante, implica realizar una revisión crítica de los diferentes mecanismos que dificultan e inciden en la permanencia de las y los estudiantes, sobre todo quienes acceden por vías de admisión especial y equidad. Por ejemplo, en esta línea, al considerar de manera holística la experiencia universitaria es posible otorgarle lugar de relevancia a las interpretaciones y expectativas que tienen la comunidad docente sobre las trayectorias de este tipo de estudiantes, las que podrían dar cuenta de la necesidad de profundizar transformaciones y modificaciones en las instituciones de educación superior, no sólo centrados en el seguimiento, apoyo y acompañamiento estudiantil, sino que más bien en las prácticas docentes y diseños curriculares.

Los desafíos y, principalmente, los mecanismos de exclusión presentes en la universidad, son múltiples y variados, por lo que identificarlos de manera oportuna y construir acciones de manera colaborativa con las y los estudiantes en relación estrecha a sus experiencias vitales e íntimas se vuelve fundamental.

Lo que se ha denominado como “retención” para la literatura en educación superior es uno de los ámbitos de interés de la presente investigación, sobre todo considerando que en el caso de la Universidad de Chile el fortalecimiento de los programas de apoyo y acompañamiento estudiantil se realiza a partir del financiamiento otorgado por el programa PACE. A pesar de la existencia de estrategias de acompañamiento entre pares, esta etapa del programa que vincula la permanencia de las y los beneficiarios/as forma parte de un vacío de conocimiento, lo que

deviene en una necesidad investigativa e institucional, sobre todo para promover herramientas y acciones institucionales para garantizar no solo el acceso, sino que también el egreso. Entre las recomendaciones del estudio, las y los autoras/es enlistan un conjunto de orientaciones y aristas a abordar, fundamentalmente, en torno a la necesidad de explorar de manera holística el proceso y la experiencia de las y los beneficiarios/as que ya han transitado y sorteado los diversos desafíos.

Para la conformación de estrategias que apoyen el fenómeno de la retención o deserción en educación superior se han basado, además de la evaluación y aprendizajes de las propias iniciativas, de la investigación aplicada desde la experiencia y vivencias de las y los estudiantes. Díaz-Romero (2016) nos presenta una importante síntesis de literatura nacional que entrega focos de atención para nuevas investigaciones, sobre todo para aquellas que desean abandonar el foco en el/la estudiante y transitar a la interpelación-crítica a los mecanismos de exclusión al interior de la misma institución y experiencia universitaria.

Entre los resultados del mapeo de literatura se encuentran tres aspectos que se vinculan a la posibilidad de deserción educativa. Por un lado, “causas externas”, como, por ejemplo, condiciones socioeconómicas tanto del estudiante como del grupo familiar: lugar de residencia, nivel de ingresos, nivel educativo de los padres y la necesidad de trabajar remuneradamente en paralelo a los estudios, entre otras. Por otro lado, “causas propias del sistema de las instituciones”, como, por ejemplo, la ausencia de programas articulados para atender a los estudiantes de menores ingresos que requieren de mayor apoyo debido a su desconocimiento de trámites y beneficios; la carencia de mecanismos adecuados de financiamiento (créditos y becas), y ambiente educativo e institucional (carencia de lazos afectivos con la universidad). Finalmente, “causas de orden académico”, preferentemente lo que tiene que ver con la formación académica previa y el nivel de aprendizaje adquirido, la excesiva orientación teórica y la escasa vinculación de los estudios con el mercado laboral, la falta de orientación recibida por los profesores, la falta de información al elegir la carrera y el desconocimiento de la formación en la profesión seleccionada, la carencia de preparación para el aprendizaje y reflexión autónoma y la excesiva duración de los estudios.

A partir de esta revisión de antecedentes de investigación, proponemos centrar nuestro esfuerzo de indagación en torno al concepto de *trayectoria educativa*. A partir de lo ya explicado, esta puede definirse como la integración de distintos momentos del paso de un estudiante por las instituciones de educación superior, a saber, ingreso, permanencia, deserción, egreso.

Asimismo, para superar los límites del estado del arte existente, hemos definido reconstruir tales trayectorias educativas utilizando la *experiencia* de estudiantes como espacio privilegiado para la producción de información empírica. Así, a partir de tales experiencias atenderemos a los siguientes elementos para alcanzar una caracterización de la misma: experiencias previas, expectativas del plantel docente, interacción con los pares, determinantes de la permanencia o deserción, significación del egreso.

1.3. Problematización

A partir de los antecedentes expuestos, es posible visualizar que el Programa PACE surge como uno de los esfuerzos por ampliar la cobertura en el acceso a la Educación Superior a nivel nacional, y constituirse como una iniciativa que busca promover la igualdad de oportunidades, la ampliación de expectativas educativas de ciertos sectores de la población, y por, sobre todo, ser un avance sustancial en la promoción de la equidad e inclusión en Educación Terciaria en Chile. A su vez, el programa busca favorecer la persistencia de las y los estudiantes que ingresan por vía cupo PACE, mediante acciones de acompañamiento durante los dos primeros años académicos.

En este sentido, analizar cómo se configuran las trayectorias educativas de las y los estudiantes que han ingresado a la Universidad de Chile por cupo PACE, tanto los que permanecen en la institución como los que ya no están, implica comprender la experiencia y las representaciones sociales de los mismos, como un continuo compuesto por diversas significaciones y relaciones que van más allá de las acciones implementadas por el programa.

Es importante comprender las trayectorias como un entramado complejo de experiencias, espacios y temporalidades (Roberti, 2017) que implica acercarse a entender: ¿quiénes ingresan?, ¿de dónde provienen?, ¿cuáles son sus experiencias previas, sus historias? Luego, será posible indagar en su experiencia al interior del ámbito universitario: ¿a qué carreras ingresan?, ¿quiénes se quedan?, ¿cuánto se quedan y por qué se quedan? Del mismo modo, es posible conocer a estudiantes que ya no continúan al interior de la universidad: ¿quiénes y por qué ya no están? Entre las y los que permanecen, ¿cómo es su experiencia entre sus compañeros/as, entre docentes?, ¿cómo se enfrentan a las asignaturas y contenidos?, ¿a la vida universitaria?; ¿cuáles son experiencias prioritarias o relevantes para permanecer en la educación superior?, ¿que los moviliza para terminar sus carreras?; o más aún, ¿qué las/os

identifica como estudiantes PACE y que los diferencia o distingue respecto de los/as otros/as estudiantes universitarios?

Entendiendo la trayectoria como un proceso, con su tiempo y espacio y compuesta de movimientos y contradicciones; y la permanencia, en tanto (i) ingreso, (ii) transición y (iii) egreso; es que esta investigación espera comprender cómo se configuran las distintas trayectorias, considerando que el Programa PACE alcanza al año 2021 cinco cohortes de ingreso de estudiantes, como también vislumbrar las representaciones en torno a la presencia de obstáculos y limitaciones estructurales –institucionales como culturales– expresados en los procesos de inserción y transición de las y los estudiantes beneficiarios/as del Programa PACE.

Estas interrogantes reúnen nudos críticos que han sido abordados desde las investigaciones en Educación Superior, ya sea en las experiencias de inserción a la vida universitaria de los estudiantes (Gil & Frites, 2016; Soto, 2016) en las trayectorias educativas vinculadas a programas de acción afirmativa en educación superior (Lizama, 2013; Vergara, et al, 2017; Williams, 2013); como también desde la perspectiva de la deserción en el sistema universitario (Blanco, Meneses & Paredes, 2018; Díaz-Romero, 2016). En el caso específico de investigaciones vinculadas al Programa PACE se ha avanzado en caracterizar las experiencias de inserción de estudiantes de ingreso PACE (Díaz, 2021; Guajardo, 2018; Navarro, 2020; Reyes, 2019; Salamanca, 2021), desde la descripción del programa o desde los relatos de los estudiantes beneficiarios (PAIEP, 2017), como también desde la evaluación y los impactos del programa (DIPRES, 2019; Munizaga & Pérez, 2022). Sin embargo, la presente investigación propone ahondar en un área poco explorada que reúne algunos de los puntos anteriormente señalados, pero que se propone avanzar a conocer las experiencias de las trayectorias educativas de las y los estudiantes PACE desde los distintos momentos del ciclo formativo, no solo considerando los procesos que vivencian en su etapa de inserción inicial en la universidad, sino también las experiencias que transitan en su etapa intermedia y su proyección hacia el egreso de educación superior y cómo esta experiencia se pone de manifiesto desde los relatos de las y los estudiantes.

Es en la experiencia formativa de las y los estudiantes, en sus vivencias y emociones en el marco de la vida universitaria, donde se despliegan las relaciones de poder y donde se configuran las estrategias utilizadas por ellas/os para permanecer en sus programas universitarios, sorteando así las dificultades y desafíos de la exigencia cultural y académica de la Educación Superior. Es, por tanto, la experiencia vital de las y los estudiantes la que nos

permite visibilizar e identificar los nudos críticos que perpetúan mecanismos, prácticas y discursos de exclusión. Sustentando y estructurando así, diferenciaciones y desigualdades al interior del sistema educativo, que permiten fundamentar la segmentación entre tránsitos “no exitosos” (deserción) y “exitosos” (permanencia).

1.4. Pregunta de investigación

¿Cómo se configuran las trayectorias educativas de las y los estudiantes que forman parte del Programa PACE en la Universidad de Chile durante el período 2017-2021?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Comprender la configuración de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que son parte del programa PACE de la Universidad de Chile durante el período 2017-2021.

1.5.2. Objetivos Específicos

- a) Caracterizar el perfil sociodemográfico y educativo de las y los estudiantes PACE de la Universidad de Chile entre los años 2017 y 2021.
- b) Describir las significaciones en torno a las experiencias de inserción y transición universitaria, de las y los estudiantes PACE de la Universidad de Chile durante los años 2017 y 2021.
- c) Analizar las relaciones de las y los estudiantes PACE con la comunidad educativa, considerando sus pares, cuerpo docente y contexto institucional en el marco de su trayectoria educativa durante el período 2017 y 2021.

1.6. Hipótesis, supuestos o pistas

El Programa PACE se presenta como una medida de inclusión educativa en Educación Superior dirigido a aquellos estudiantes históricamente excluidos de espacios de formación y aprendizaje en educación terciaria. Sin embargo, las investigaciones en torno al Programa parten de una premisa que podemos entender como “deficitaria”: es decir, han descrito al estudiantado que ingresa por esta vía de acceso como un agente pasivo y carente de conocimiento y capital social, cultural y económico, marcado por una experiencia previa que no le permite tener las condiciones subjetivas y materiales para permanecer en la institución,

ya que el punto de partida en el acceso y su posterior permanencia suceden en un contexto desigual.

Estas perspectivas del déficit han sido documentadas y sistematizadas en estudios de Educación Superior (Miranda-Molina, 2022) y son ejemplificadoras respecto de los programas de apoyo suplementarios en Educación Superior, como lo es el Programa PACE. Se entiende al estudiante como un sujeto que “refiere a una trayectoria educativa con un pasado de privación de oportunidades educacionales, con una preparación insuficiente en el presente, y a su vez, con una alta probabilidad de fracaso y abandono futuro” (p. 305).

A modo de hipótesis que orientó nuestro trabajo de investigación, proponemos considerar que la conformación de las trayectorias educativas de las y los estudiantes PACE de la Universidad de Chile está explicada por el entramado de significaciones y valoraciones que el contexto educativo realiza sobre sus desempeños, cuestión que media con sus experiencias educacionales de origen enfatizando sus insuficiencias formativas previas y reproduciendo su condición de estudiantes desaventajados dentro del sistema educacional. La evidencia empírica necesaria para reconstruir este fenómeno se encuentra en la propia experiencia de las y los estudiantes del programa en cuestión.

1.7. Justificación de la investigación

Indagar las experiencias presentes en las distintas trayectorias académicas de las y los estudiantes del Programa PACE en general, y de la Universidad de Chile en particular, durante todo su proceso formativo de pregrado, constituye un área de investigación incipientemente explorada. A su vez, el programa PACE, al ser una estrategia de corta data de implementación en las instituciones de Educación Superior, presenta una sistematización en torno a la experiencia estudiantil en torno a la inserción a la vida universitaria.

Desde esta línea, la Universidad de Chile busca ser un aporte a los procesos de aprendizaje efectivo y el logro de la permanencia de este grupo de estudiantes, en tanto integrantes de comunidades históricamente excluidas de la Educación Superior según lo descrito en la Política de Equidad e Inclusión (2014) de la misma institución.

En este sentido, ofrecer una mirada desde un enfoque antropológico, respecto a cómo estos/as estudiantes enfrentan la vida universitaria y los desafíos que ésta supone, entrega una perspectiva analítica holística de la experiencia de las/os estudiantes participantes; como también avanza a un acercamiento crítico para comprender cómo sortean la universidad las comunidades históricamente excluidas de las instituciones de educación superior. A su vez, este tipo de investigación busca tributar y brindar insumos a la política pública a través de la percepción y experiencia de los/las beneficiarios/as.

1.8. Justificación del área de estudio

El área de estudio a investigar comprende las comunidades de estudiantes, docentes, profesionales que componen el Programa PACE en la Universidad de Chile, ubicados en la provincia de Santiago, Región Metropolitana.

1.9. Limitantes

La presente investigación considera como limitante el conocimiento y trabajo previo con el tema y la problemática durante estos últimos años, en el sentido que esta cercanía puede interferir en la rigurosidad investigativa y pasar por alto elementos relevantes que componen las experiencias de las y los estudiantes. Otra limitante es la imposibilidad de acercamiento a un grupo de estudiantes que ingresaron por cupo PACE a la institución y que ya no continúan en ella por temas de tiempo.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1. Marco teórico y discusión bibliográfica

Para poder introducirse en la complejidad de las trayectorias educativas de las y los estudiantes PACE, es necesario definir ciertos lineamientos conceptuales que permitan comprender las representaciones y acciones que serán relatadas con posterioridad. El marco teórico como lente que nos permite ver el mundo, da cuenta desde donde la investigación toma posición para explicar los fenómenos sociales.

A continuación, presentamos los conceptos que se utilizarán para comprender los fenómenos a investigar:

2.1.1. Desigualdad y segregación en educación

“Salir adelante” a través de una buena educación es uno de los mandatos intergeneracionales más poderosos de los padres –especialmente de las madres– a sus hijos (PNUD).

En términos generales, la desigualdad guarda relación con la distinción que existe entre grupos sociales en cuanto a ingresos, oportunidades, acceso y ámbitos asociados al bienestar de los sujetos. Sin embargo, cuando hablamos de desigualdad o sociedades desiguales, no sólo queremos dar cuenta de grandes números e indicadores, sino también evidenciar que esos grandes números e indicadores tienen impactos específicos y visibles en la biografía de las y los sujetos, que estructuran su experiencia cotidiana y se articulan con complejos entramados culturales e institucionales, que a lo largo de su vida y su historia van marcando su reproducción y persistencia (Castillo, 2015).

Una de las formas más habituales de reproducción de la desigualdad es la transmisión de ventajas y privilegios de una generación a otra. Este mecanismo atenta contra la igualdad de oportunidades y para muchos es uno de los aspectos más injustos de la desigualdad social, puesto que predetermina las trayectorias de vida desde la infancia. Por ello las sociedades modernas han buscado nivelar el piso de las oportunidades a través de políticas públicas que compensen las desigualdades asociadas al origen familiar. El resultado de este proceso determina la movilidad intergeneracional o la correlación entre la posición socioeconómica de los padres y la de los hijos a través del tiempo (PNUD, 2017).

La educación es un ámbito central para aproximarse al estudio de la segregación, en tanto es un espacio en donde esta puede (re)reproducirse o aminorarse. En términos generales, la segregación educativa se refiere a una distribución desigual y homogénea de ciertos grupos sociales al interior del sistema educativo, que potencialmente favorece un desarrollo desigual de las y los estudiantes (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010).

En este sentido, el sistema educativo se posiciona como una estructura esencial en este proceso, la cual puede operar en una u otra dirección. Puede ser un canal central de movilidad social para los hijos de familias definidas socialmente como “menos aventajadas”, pero también puede servir como vehículo de reproducción de la desigualdad en el tiempo entre las clases sociales (Hout y DiPrete, 2004). Desde el punto de vista de la política pública, es la herramienta más importante de que se dispone para compensar las desigualdades de origen (PNUD, 2017).

La política pública ha puesto énfasis en los aspectos educativos como un motor para atender la desigualdad y la segregación social; pero a su vez, contribuyen a configurar un escenario desigual donde los criterios para atender la situación son reproductores de desigualdades (PNUD, 2017; González, 2017). De esta manera, el programa PACE, como política pública, cuenta con una estructura que busca la igualdad de oportunidades y de derechos, pero que asimismo promueve la desigualdad al interior de las comunidades educativas.

2.1.2. Trayectorias educativas

Al revisar el concepto de trayectorias, es posible señalar que este se ha posicionado al interior del campo de estudios biográficos. Este enfoque lleva implícito un supuesto ontológico respecto de la realidad social que busca integrar dialécticamente lo universal con lo singular (Ferrarotti, 1993). De este modo, la dualidad y la interacción existente entre estructura y agencia es un punto de partida relevante en la reconstrucción de trayectorias. Consideramos que los factores estructurales conforman la matriz de relaciones objetivas por la cual los sujetos transitan, pero no explican en su totalidad sus particularidades. Las experiencias, sentidos y estrategias subjetivas permiten comprender las singularidades que adquiere cada recorrido. Por consiguiente, “el análisis de trayectorias refleja tanto voluntades individuales como condicionantes estructurales e institucionales, que se entrelazan dinámicamente a lo largo del tiempo y el espacio” (Ferrarotti, 1993, p. 328).

Los conceptos de transición y trayectoria sirven para explicar las condiciones juveniles, ya que ofrecen la posibilidad de aunar nociones temporales y estructurales que se expresan de forma

particular en la juventud, como los proyectos de vida, los anhelos sobre lo que desean realizar o alcanzar, es decir, los jóvenes en esta etapa cimientan las posibilidades del futuro, en el cual las decisiones y sueños se enmarcan desde una posición social establecida, cada joven se desenvuelve en un contexto dado, donde lo objetivo y subjetivo dialogan. “En este juego entre presente y futuro, [...] entre lo ideal y lo posible, que los jóvenes se van haciendo adultos y ocupando un lugar en la sociedad, configurando su transición y trazando su trayectoria” (Ghiardo y Dávila, 2008, p. 53).

Las diferentes expresiones de estructuras de transición que se puedan presentar dependerán de los hitos que marquen la vida de los jóvenes, ya que los cambios junto a las decisiones, configuran según su secuencia, orden y tiempo, diversas formas de recorrer el camino hacia la vida adulta. Así también, la edad y las formas que va adquiriendo este recorrido son establecidas y reproducidas social y culturalmente. La tradicional estructura lineal de transición, definida por una secuencia culturalmente establecida y socialmente reproducida, en que de estudiar se pasa a trabajar, de ahí al matrimonio y la crianza de hijos, todo con plazos estrictos, con edades prescritas, ha ido cediendo terreno a nuevas formas de hacerse adulto, nuevas formas de transición, con otra estructura, con otro orden en la secuencia y otros tiempos para cada paso (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006, p. 70).

Las y los estudiantes viven una condición común, una transición hacia el mundo adulto que es inevitable, y ello al mismo tiempo los hace diferentes entre sí, porque los caminos y las posiciones van estableciendo un trazo —al que hace alusión Bourdieu con el término de trayectorias—, marcando en definitiva las perspectivas de futuro. Si bien la escolarización de la juventud ha intentado sobreponer una base para poder acceder a mejores oportunidades, los puntos de partida son iguales, pero los ritmos aún son lo suficientemente distantes entre sí para hablar de acceso a las mismas oportunidades.

Junto a lo anterior, las condiciones en las que se inscriben estas trayectorias se ubican en un plano distinto —pero no alejado del concepto de transición—, pues como plantea Bourdieu (2005), la trayectoria social de cada individuo en general, y de los estudiantes en particular, puede ser representada como un trazado inscrito en un espacio, que es también social, en el que convergen las dimensiones de capital económico y de capital cultural.

Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social [...]. A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos

equiparables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes [...]. De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida (Bourdieu, en Montes y Sendón, 2006, p. 383-384).

Las trayectorias que las y los estudiantes van formando a su andar son parte de un complejo ensamble de elementos, tanto individuales como colectivos, ya que las decisiones del presente se ven influidas por el recorrido familiar y por las posibilidades institucionales a las que puedan acceder. Con esto se pretende mostrar que la institución educativa también juega un rol en la construcción de las trayectorias. Pues una de las funciones es dar orientación para que el estudiante pueda optar con toda la necesaria y suficiente información entre varias opciones posibles. Función que puede ser cuestionada, debido a que la igualación de la estructura de oportunidades cae más en el acceso al sistema que en asegurar reales posibilidades de inclusión funcional a la sociedad, en una estructura abierta y múltiple de posibilidades.

Esta ubicación estructural de las trayectorias se puntualiza cuando se habla de las relaciones de poder entre los grupos sociales, ahí donde cada grupo busca posicionarse en la sociedad. Es así como “las posiciones estructurales y las disposiciones subjetivas que producen para las trayectorias importan el grupo social de origen, el nivel de educación alcanzado, el tipo de establecimiento escolar” (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006, p. 57). No por nada se habla del sello que pueda impregnar el liceo en los estudiantes, es como si pasara a segundo plano la formación recibida, existiendo un elemento simbólico más potente: “sólo dime dónde estudiaste”. Así también, el valor desraizado de la educación, que pasó de tener valor en sí mismo a el valor del proceso, al sólo estar o pasar.

Dada la gran importancia otorgada a la educación hoy en día —la legitimación de su discurso, la escolarización es un paso natural para todo joven, en el que se debiera complementar la formación, en tanto joven ciudadano y futuro adulto, como un paso ineludible y tiempo significativo para la vida. Una observación importante al respecto es que estamos frente a una generación de jóvenes más “escolarizados”, y se presenta en estos términos, ya que, si bien el sistema educativo ha logrado cubrir a gran parte de la población en edad escolar, la distribución de conocimientos o las condiciones en la que se realiza este proceso no es igual para todos. Además, los mismos estudiantes han mostrado que este paso por la institución escolar es necesario, por lo tanto, el paso por el liceo representa aquello.

El factor educativo en la formación de las trayectorias de las y los jóvenes estudiantes se configura entre las “dimensiones de tipo estructural y macrosocial, teniendo como horizonte el garantizar una integración funcional para estos jóvenes” (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006), y por otro, también a tener en cuenta “la dimensión subjetiva de los sujetos, expresada en las múltiples significaciones, diálogos y percepciones que establecen aquéllos con la dimensión estructural” (Ibíd., 2006, p. 245). Así, los cursos escolares y las trayectorias de vida toman diversas formas que dialogan entre estas dos dimensiones, las cuales el mismo sujeto va configurando en tensión entre su propio optimismo y las posibilidades reales de concreción de sus proyectos futuros que el entorno social, económico y estructural puede brindarle. Se integran en el análisis ambos conceptos, porque los cambios en las estructuras de transición no se entienden sin incorporar al análisis la trayectoria del grupo, puesto que se influyen mutuamente.

A la base del análisis que hemos seguido en esta investigación, se han definido tres tipos de trayectorias posibles a seguir por los jóvenes estudiantes, considerando como base la mayor meta escolar a la que los jóvenes aspiran. Éstas se relacionan con los anhelos y proyectos postsecundarios relacionados con: i) terminar la enseñanza media e integrarse al trabajo (trayectoria inmediata), ii) la consecución de estudios terciarios, ya sea en un Centro de Formación Técnica o Instituto Profesional (trayectoria mediata o cercana), y iii) una que conlleva más tiempo —visualizada por tanto más alejada— asociada a obtener un título universitario (trayectoria distante) (Ortega, 2013).

Los tres tipos de trayectorias se encuentran aún en una posición intermedia, entre lo que es deseado por los estudiantes sin haber salido del liceo todavía, y las posibilidades reales de concreción de sus planes. Es claro, por el momento, que las y los jóvenes estudiantes bosquejan un programa que se proyecta desde una base social y cultural adquirida (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006).

Un elemento importante para el análisis parte de la premisa de que las trayectorias educativas de las y los estudiantes PACE están enmarcadas en una estructura social y educativa con criterios desiguales. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2009) ya lo señalaban cuando se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con sus acciones legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de

inteligencia. Así, el paso por las instancias educativas formales consagraba, mayoritaria si bien no exclusivamente, a los estudiantes cuyas procedencias familiares –culturales, económicas y de vinculaciones sociales– los colocaban en situaciones aventajadas, o de complicidad objetiva, ante la acción escolar "igualitaria", que valoraba positivamente las sensibilidades, predisposiciones y conocimientos que traían de sus hogares y trayectorias previas, en múltiples aspectos coincidentes con los contenidos y destrezas impartidas como "nuevas" para todos pero que algunos ya poseían. De ese modo, los sistemas escolares reproducen y premian, bajo la adjudicación de desigual capacidad intelectual o interés frente al conocimiento, lo que, en realidad, son las consecuencias de las asimetrías sociales que se manifiestan simbólicamente (Bourdieu y Passeron, 2009).

Las diferentes procedencias sociales de las y los estudiantes universitarios, o las disímiles preferencias de elección de carreras según los géneros, para nombrar sólo las desigualdades más notorias que, con fines técnicos o críticos, se registraban en la lectura superficial de las informaciones estadísticas. La diferencia del aporte realizado por el libro de Bourdieu y Passeron consistió en explicar los mecanismos de elección de elegidos y de producción de las percepciones sociales de su justificación y, por lo tanto, de aceptación sumisa de la selección social por los propios perjudicados (Bourdieu y Passeron, 2009).

2.1.3. Experiencia estudiantil

En un sentido amplio, desde los análisis realizados en el marco de las IES -y desde MINEDUC o SECREDOC- para operacionalizar la comprensión de la experiencia estudiantil, se hace una descripción para referirse a la totalidad de las experiencias que los estudiantes viven en la Educación Superior. Incorpora los elementos curriculares y pedagógicos propiamente tales, pero también aquellos extracurriculares (participación en asociaciones estudiantiles, actividades deportivas y culturales, entre otras) (NMEDSUP, 2020). Esta, se asocia también al sentido de pertenencia e integración social que los estudiantes experimentan. Considera, además, la percepción sobre los servicios de apoyo y los recursos puestos a disposición del aprendizaje (bibliotecas, salas de estudio, plataformas virtuales, espacios de recreación, entre otros). Una experiencia estudiantil positiva debería estar asociada a una transición y un encuentro (o ajuste) más fluido con la educación superior (Ibíd., 2020). Son parte de esta experiencia todos los aspectos del desarrollo de las y los estudiantes: académicos, sociales, beneficios, servicios, instalaciones, tecnología, apoyo; y sin perder de vista el imperativo

central de cumplir la promesa académica de formación, competencia, integridad y calidad de los profesionales que la institución entrega a la sociedad.

Después de una investigación empírica, Dubet (2010) plantea la categoría experiencia como una alternativa para vincular a los individuos que participan en los procesos sociales. De tal manera, la experiencia individual forma parte de una experiencia social. Durante su proceso educativo, el individuo, como protagonista, incorpora experiencias que le permiten ver, creer, sentir y actuar frente a situaciones concretas o en las relaciones con otras personas. Los individuos participan en interdependencias con otros (Elías, 1990), son actores de reparto o protagonistas de un proceso educativo. Allí, “aprenden a desenvolverse identificando alternativas en su formación universitaria y en sus intercambios cotidianos” (Barragán, 2022, p. 149).

Los estudiantes se desenvuelven en una sociedad en particular que tiene unas lógicas (Bourdieu, 2004) y que establece las condiciones para su desarrollo. La experiencia educativa es situada y tiene un tiempo (Carli, 2012), es de carácter social y obedece a estructuras cognitivas, a dinámicas de formación y a comportamientos establecidos (Lahire, 2006). Se habla de que las configuraciones de las experiencias estudiantiles dependen de las particularidades sociales y económicas de la sociedad (Barragán, 2022, p. 150).

Barragán (2020) al revisar los elementos de la experiencia universitaria en América Latina, no observó aspectos formales relacionados con los procesos académicos, sino que se aventuró en aquellos aspectos que guardan relación con la vida privada y el mundo de los estudiantes. Desde luego, se establecieron diálogos con su formación, pero las transformaciones se daban en otros aspectos. En el proceso académico, se identificaron tres transformaciones: i) la exposición social, ii) participar en nuevas redes de personas y iii) formar parte de ellas. La exposición académica, está asociada a su contacto con el saber, con los discursos que ofrecen las y los compañeros, profesores, la universidad, y como estos vinculan a las y los estudiantes a sus representaciones del mundo; por último, la conciencia de sí, su ubicación en las relaciones y los espacios sociales, un alejamiento de la dependencia con otros (familia y amigos) en correspondencia con el avance del proceso de formación. De tal modo, el paso por la universidad enfrentó a los estudiantes a nuevas y diferentes realidades, al mismo tiempo que les ofreció formas de ver, actuar y enfrentar el mundo. La educación los transformó. En

definitiva, las claves de la experiencia universitaria ayudan a los participantes a construir la personalidad, la identidad y el autoconcepto (Yair, 2008 en Barragán, 2020, p. 152).

Según Carli,

Ahondar la experiencia universitaria supone varios desafíos. En primer lugar, implica capturar a través de la incursión en las historias individuales y colectivas y en las narrativas –en caso de las y los estudiantes– distintos aspectos de la vida universitaria; en segundo lugar, ahondar en elementos propios de las instituciones, combinando la perspectiva de los sujetos con la exploración de los rasgos de las culturas institucionales; por último, realizar una aproximación histórica que no aspira a una comprensión totalizadora sino a identificar y situar algunos fenómenos y problemáticas universitarias específicas. (...) lo que nos interesa es explorar los modos en que los estudiantes transitan la vida universitaria; buscamos producir un relato histórico atento a la sensibilidad de lo cotidiano y a los modos de apropiación de las instituciones, a los contextos materiales de lo vivido y al lenguaje de la narración retrospectiva (2012, p. 26-27).

A partir de esta revisión, se comprenderá la experiencia estudiantil como conjunto de percepciones, impresiones, valoraciones y reflexiones [dimensión subjetiva] de las y los estudiantes respecto a su participación, vinculación e interacción, por un lado, con los diferentes actores de la comunidad universitaria, y, por otro lado, en las distintas dimensiones implicadas en su proceso de transición e inserción a la educación superior, como son los aspectos académicos, personales e institucionales (Universidad de Chile, 2017 y 2020)

Se otorga valor a las trayectorias diversas y desiguales de las y los estudiantes que se insertan por las diferentes vías de admisión especial y equidad, reconociendo y valorando sus diversos tránsitos y estrategias utilizadas para enfrentar el desafío de la formación universitaria (Ibíd., 2020).

La vivencia como estudiante proveniente de los sectores históricamente excluidos de la educación superior y su experiencia como “población objetivo” de diferentes programas de apoyo y acompañamiento a lo largo de sus procesos de transición e inserción a la vida universitaria, forma parte de lo que ha sido paulatinamente nombrado como experiencia estudiantil, experiencia formativa o experiencia educativa. Estos conceptos se han hecho parte

de las reflexiones en espacios de socialización en torno a políticas de inclusión en educación superior, dando cuenta de una necesidad institucional: pesquisar, a partir de la comprensión de la experiencia del/la estudiante, las transformaciones institucionales que son necesarias para promover contextos de inclusión y equidad en los tránsitos estudiantiles por las distintas dimensiones de la vida universitaria (Universidad de Chile, 2020).

Lo anterior, ha permitido complejizar las reflexiones en torno al tránsito de las y los estudiantes por la educación superior, otorgando capacidad de apertura a las instituciones para comprender las diferentes situaciones, contextos e interacciones que inciden en los espacios formativos, sobre todo en momentos en que la universidad se “transforma” en términos de su composición estudiantil (Ibíd., 2020).

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque metodológico

La presente investigación da cuenta de un acercamiento directo con las personas que integran las diversas comunidades (estudiantes, docentes, funcionarios) al interior de la institución, ya que son la principal fuente de aproximación para poder indagar la experiencia estudiantil que constituyen las trayectorias de las y los estudiantes PACE durante su permanencia en Educación Superior.

En este sentido, el *enfoque mixto* fue el apropiado para desarrollar este trabajo de investigación ya que permitió poder adentrarse a la comprensión holística de las representaciones de las y los estudiantes que ingresan a la Universidad de Chile, y cómo estos dan cuenta de su trayectoria en la institución. Con este enfoque, se logra una perspectiva más precisa del fenómeno; y muestra una percepción de este más integral y completa. A su vez, permite obtener una mayor variedad de perspectivas del problema en cuanto a frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa). De este modo, la utilización de un enfoque metodológico mixto en esta indagación permitirá alcanzar una mayor amplitud, profundidad, diversidad, riqueza interpretativa y sentido de entendimiento (Sampieri *et al*, 2006, p. 755-756).

3.2. Tipo de investigación o de Estudio

El tipo de investigación realizado es de carácter *comprensivo*, ya que es un estudio que buscó comprender los elementos que conforman la experiencia estudiantil del grupo investigado y que son parte de la trayectoria de los mismos. Es mediante la investigación de las variables del fenómeno estudiado y los relatos de las y los estudiantes, donde se visualizan las relaciones que se establecen, las representaciones en torno a ellos y comprender los hechos.

3.3. Método y técnicas de la investigación

Se comprende como método la realización de una secuencia lógica de pasos para lograr un objetivo, es decir, un conjunto de pasos necesario para lograr un objetivo concreto. Distinta es lo que entendemos por metodología, la cual se ocupa de buscar las estrategias válidas para alcanzar el conocimiento científico. Es decir, otorga un fundamento epistémico para la construcción de saber científico, forma parte del proceso de investigación y, por tanto, permite

sistematizar el conjunto de métodos apropiados para desarrollar la presente indagación (Soler, 2009).

En este sentido, el procedimiento con el cual se indagó la manera en cómo las y los estudiantes del Programa PACE de la Universidad de Chile, y el cómo significan su experiencia de transición, en un escenario donde se movilizan mediante relaciones y prácticas a partir de las cuales constituyen su realidad, es el *método etnográfico* el que se utilizó para abordar la problemática y llegar a la comprensión del fenómeno.

De esta manera, se utilizó el *método etnográfico* para poder captar y recoger todos aquellos procesos relevantes que pretende lograr la investigación, por medio de la observación, como también aquellos datos que se levantan a través del contacto y participación con la comunidad en su conjunto vinculada al Programa PACE de la Universidad de Chile. Concebimos este método como “una *instancia empírica*, un ámbito de donde se obtiene información y los procedimientos para obtenerla” (Guber 2001, p. 16).

En cuanto a las técnicas de producción de datos, se consideró en primer lugar, un avance previo dado el contacto con las y los participantes del grupo PACE, a propósito de la vinculación laboral de la investigadora con el Programa PACE de la Universidad de Chile, por lo que ya existía un contacto inicial para poder realizar entrevistas por medio de la identificación de informantes claves.

En este sentido, se revisó material bibliográfico asociado a documentos institucionales de la Universidad de Chile; como también documentos e informes de caracterización e indicadores institucionales, los cuales fueron un insumo para la construcción de la línea base de la presente investigación.

Este punto fue primordial para levantar información respecto a los lineamientos generales y concepciones políticas y educativas en las que se instala la institución, como también tener un panorama general respecto de las características principales del estudiantado al interior de la Universidad, lo cual permitió constituir un panorama general de la población y una posterior triangulación de la información obtenida a partir del trabajo *etnográfico* que ya hemos señalado.

Durante esta investigación se realizaron entrevistas estructuradas y entrevistas en profundidad. El primer tipo de entrevistas permitió adentrarse a identificar los elementos subjetivos que

componen las percepciones y valoraciones de los sujetos. En tanto las entrevistas en profundidad le dieron movilidad al levantamiento de información, sin dejar de lado la profundidad en los contenidos que en ellas se tratan.

El cuaderno de campo fue un elemento fundamental para el registro de la investigación, ya que se cuenta con apuntes y escritos durante los cinco años definidos como periodo de análisis.

3.4. Diseño Metodológico

3.4.1. Tipo de muestreo o Muestra

La escala del estudio está compuesta por las comunidades de estudiantes, docentes, funcionarios y personal de colaboración que son parte del Programa PACE de la Universidad de Chile, Región Metropolitana.

La unidad de observación está compuesta por 227 estudiantes que han ingresado por cupo PACE entre los años 2017 y 2021 y que se encuentran actualmente matriculados/as en la institución; 36 docentes que han sido parte del programa de mentoría académica en el marco de la Estrategia de Acompañamiento para estudiantes PACE en Educación Superior; y, el personal de colaboración que componen las siguientes áreas: secretarías de estudio, dirección de asuntos estudiantiles, dirección de bienestar estudiantil, entre otras. Estas áreas están compuestas por profesionales de diversas áreas, pero con figuras como secretarios o secretarías de estudios, asistentes sociales, psicólogas/os, psicopedagogas/os, encargados de equidad e inclusión, encargados de programas de acompañamiento tutorial.

El tipo de muestra utilizado fue de *tipo no probabilística o dirigida*, debido a que el objetivo de la investigación fue comprender los elementos que conforman la experiencia estudiantil del grupo explorado. Por tanto, se seleccionaron los entrevistados de acuerdo a los criterios definidos previamente por la investigación, utilizando el *tipo de muestra sujeto-tipo*, en donde el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, y no la cantidad, y estandarización (Hernández, 1997).

La muestra contemplaba en un primer momento la realización de 20 entrevistas en profundidad a estudiantes PACE de las distintas facultades de la Universidad, que hayan ingresado en los últimos cinco años a la institución tuvieran disposición de ser entrevistados; hasta lograr la redundancia o saturación de la información a partir de los siguientes criterios (género, facultad,

área disciplinar y año de ingreso). Sin embargo, como ya se contaba con un número mayor de entrevistas (70, en total), debido a la inserción profesional de la autora en el programa de interés, se decidió apostar por un análisis de la totalidad del material cualitativo disponible, con el fin de lograr el análisis cualitativo de mayor densidad posible. Así, se utilizaron 20 entrevistas realizadas en el año 2017 a estudiantes vigentes, estudiantes postergados y mentores académicos; 30 entrevistas realizadas a beneficiarios/as PACE durante el año 2019 en el marco de la evaluación de la implementación del Programa en la Universidad de Chile; y, 20 entrevistas realizadas en el marco del seguimiento y acompañamiento de estudiantes PACE durante el 2020 y 2021. Para este último se utilizaron los registros de las entrevistas y conversaciones realizadas en el marco del seguimiento y acompañamiento de estudiantes PACE de la Universidad de Chile, las cuales son registradas en un cuaderno de campo.

Respecto a los otros agentes definidos en la muestra, se indicó anteriormente que se entrevistarían a cuatro docentes mentores que han acompañado a estudiantes de ingreso PACE en alguna de las facultades entre los años 2017 y 2021. El número de mentores/as propuesto guardaba relación con el número de estudiantes entrevistadas/os; sin embargo, en esta oportunidad, se aumentó el grupo y se utilizaron 10 testimonios escritos y 6 entrevistas con la finalidad de buscar representatividad de todas las facultades en las cuales se han acompañado a estudiantes PACE mediante este dispositivo.

Finalmente, respecto a la propuesta de entrevistar cuatro personas integrantes del personal de colaboración que trabajan en instancias de acompañamiento para estudiantes tanto a nivel central como a nivel local de la Universidad de Chile; fue posible acceder a notas de campo de reuniones y conversaciones con profesionales correspondientes a 12 facultades y de 6 profesionales que son parte a nivel central de la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado y de la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil DIRBDE.

A partir de lo señalado anteriormente, es posible sintetizar la definición de la escala de estudio, unidad de observación, tipo de muestreo y sus criterios de la siguiente manera:

Tabla 1: Síntesis de diseño de investigación

Pregunta de investigación	Unidad de Análisis	Unidad de observación	Muestra	Criterios muestrales
----------------------------------	---------------------------	------------------------------	----------------	-----------------------------

¿Cómo se configuran las trayectorias educativas de las y los estudiantes que forman parte del Programa PACE en la Universidad de Chile durante el período 2017-2021?	Trayectorias de las y los estudiantes cupo PACE de la Universidad de Chile que permanecen y sus experiencias en educación superior	227 estudiantes ingreso cupo PACE de las cohortes 2017 a 2021, 36 mentores/as académicos y funcionarios y personal de colaboración de la institución vinculados al Programa.	70 estudiantes cupo PACE de las cohortes 2017 a 2021, 15 mentores/as académicos y funcionarios y personal de colaboración de la institución vinculada al Programa PACE.	Sujeto – tipo: - Estudiantes de cada unidad académica, paridad de género; facultad, área disciplinar, año de ingreso; - Mentores/as, paridad, facultad; - Funcionarios, paridad, facultad.
--	--	--	---	---

Fuente: Elaboración propia en base a Hernández Sampieri, 1997.

3.4.2. Plan de análisis y Unidad de análisis

El proceso de análisis de información contempló el procesamiento de los datos cualitativos por medio de la utilización del Análisis de Contenido, donde se trabajaron dimensiones y categorías de análisis que permitieron indagar en el fenómeno, para comprender las condiciones contextuales del fenómeno, el proceso de comunicación en el que se inscribe y las circunstancias psicológicas, sociales, culturales e históricas de producción y de recepción de las expresiones comunicativas con que aparece (Piñuel, 2002). Fue por medio de una matriz de vaciado elaborada en Excel, donde se trabajaron las diversas categorías y se analizaron los tipos, atributos y alcances de la información recopilada.

El procedimiento de análisis de información describió los elementos constitutivos del fenómeno investigado e identificó las relaciones y contradicciones contenidas en el mismo; con el propósito de la búsqueda de la totalidad y que se presenta en los resultados de la investigación. A continuación, la Tabla 2 resume la correspondencia entre la unidad de análisis de esta indagación, las dimensiones y categorías de análisis.

Tabla 2: Operacionalización de la estrategia de análisis de cualitativos

Unidad de análisis	Dimensiones de investigación	Categorías y códigos para análisis cualitativo
---------------------------	-------------------------------------	---

Trayectorias Educativas en Educación Superior	Perfil del estudiantado	Composición estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> - N estudiantes - Matriculados/ no matriculados - Distribución de estudiantes por sexo, edad - Facultad - Carrera - Situación académica
		Factores de Contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes familiares - Composición familiar - Comuna de procedencia - Región de origen
		Experiencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Colegio de procedencia - Interés vocacional - Orientación Vocacional previa - Acompañamiento educación media - Trayectoria académica previa
		Autopercepción	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades - Capacidades - Proyecto de vida
	Experiencia estudiantil	Imaginario estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> - Inserción a educación superior - Tránsito en educación superior
		Persistencia estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño y avance académico - Acompañamientos en educación superior
		Interacciones	<ul style="list-style-type: none"> - tipos de relación (entre pares, con docentes y con la institución) - interacciones académicas - interacciones extraacadémicas - interacciones institucionales
Factores institucionales	Aspectos instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamiento - Implementación apoyos - Beneficios estudiantiles 	

Carta Gantt

Actividad	Mes					
	Jun	Jul	Ago	Sep	Oct	Nov
Fase 1. Revisión teórica de la investigación						

Levantamiento de información secundaria y construcción de antecedentes de la investigación.	X					
Revisión bibliográfica para elaboración de Marco Teórico.	X	X				
Fase 2. levantamiento de información primaria						
Sistematización información primaria y secundaria Programa PACE		X				
Realización de entrevistas semi-estructuradas		X				
Presentación diseño de investigación y resultados preliminares			X			
Realización entrevistas en profundidad			X			
Sistematización de la información			X			
Fase 3. Construcción del informe de investigación						
Escritura apartado etnográfico			X	X	X	
Revisión y cierre Marco teórico			X	X		
Entrega borrador 1 (75%)			X	X		
Fase 4. Análisis y cierre de la investigación						
Análisis y conclusiones				X	X	
Entrega borrador 2 (100%)					X	
Entrega de tesis						X
Defensa de tesis						X

CAPÍTULO IV. MARCO DE EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este capítulo presenta los principales resultados obtenidos en la investigación. Para ello, se distribuye la información en tres apartados organizados para responder a los objetivos específicos propuestos. En un primer momento se presenta una caracterización de la composición de la unidad de análisis, dando cuenta de definiciones que constituyen a este grupo

de estudiantes. En segundo lugar, se relevan las percepciones y significaciones de las y los estudiantes PACE respecto de los distintos momentos que componen su trayectoria estudiantil. Finalmente, se da cuenta de las relaciones que se establecen entre distintos actores y agentes al interior de la institución y cómo estas influyen en la experiencia estudiantil de las y los beneficiarios del programa.

4.1. Estudiantes PACE en la Universidad de Chile

Se denomina estudiantes cupo PACE al grupo de ingresantes matriculados en la Universidad de Chile, que utilizan la vía de acceso especial PACE. Esto implica que son estudiantes que cuentan con las características dispuestas como criterios de selección en el Ministerio de Educación y que les permite ser parte del grupo habilitado PACE en Educación Media. Tal como se señaló anteriormente, los estudiantes PACE provienen de establecimientos educacionales municipales, y a su vez, estos establecimientos cuentan con el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) más bajo de sus comunas.

Este grupo tiene que cumplir ciertos requisitos de ingreso para acceder a la universidad, que son la antesala en términos de características de acceso y antecedentes a la hora de revisar las definiciones sociodemográficas y educativas del estudiantado. En este sentido, se presenta una caracterización inicial que nos permitirá identificar con qué grupo estamos trabajando en relación a sus experiencias en Educación Superior

Este apartado tiene como propósito caracterizar a las y los estudiantes PACE de la Universidad de Chile entre los años 2017 y 2021, identificando elementos propios del grupo de estudio y desde allí aproximarnos a definir concepciones que den cuenta o se acerquen a una definición del grupo. Para ello, se realiza una descripción densa de los criterios que se han considerado relevantes para dar cuenta del cuerpo estudiantil que compone esta vía de acceso, tales como: la composición de la matrícula en cuanto a número de estudiantes, distribución por sexo y facultad; quiénes y en qué situación académica permanecen. También se han agregado datos de caracterización previa, como: tipo de establecimiento educativo del que provienen, puntajes de selección, preferencia de carrera, acompañamiento PACE PEM y lugar de origen. Todos estos elementos serán descritos a continuación.

Matrícula PACE

En primer lugar, es posible señalar que entre los años 2017 y 2021 han ingresado cinco generaciones de estudiantes PACE a la Universidad de Chile. El grupo total de estudiantes PACE (de las 5 cohortes) es de 1.028 ingresantes; de los cuales 227 han ingresado por la vía especial de admisión PACE y 801 vía habilitadas/os⁵, tal como podemos ver en la siguiente tabla:

Tabla 3: Estudiantes PACE acumulado 2017-2021. Vía de ingreso y Matriculados / No matriculados

VÍA INGRESO	MATRICULADA/O		NO MATRICULADA/O		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
CUPO	139	13,5	88	8,6	227	22,1
HABILITADO/A	662	64,4	139	13,5	801	77,9
TOTAL	801	77,9	227	22,1	1.028	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

Del total de 1.028 estudiantes que provienen de EE vinculados al Programa PACE que han sido considerados como estudiantes habilitadas/os para ser parte de la Universidad de Chile independiente de su vía de ingreso, consideraremos como muestra de estudio para esta investigación al grupo cupo PACE correspondiente a un total de 227 estudiantes.

Una observación general es que del número total de estudiantes que ingresan por el Programa, solo un grupo menor de estos utiliza la vía de acceso especial PACE, a diferencia del alto número de estudiantes habilitados/as que ingresa. Cabe señalar, que la Universidad de Chile presenta el mayor número de estudiantes habilitados/as recibidos de las IES vinculadas al Programa respecto del número total de beneficiarios/as matriculados por año (SUBEDSUP, 2022).

Respecto del número total de estudiantes PACE de la institución (tanto cupo como habilitadas/os), es posible dividir a este grupo entre estudiantes matriculados y no matriculados (Ver Tabla 4). Esto nos permite señalar que del número total de estudiantes PACE que han ingresado a la UCH entre el año 2017 y 2021 (227); 139 ingresantes se mantienen matriculados, representando al 61,2% del total y que para el año 2022 permanecían en la institución.

⁵ Nos referimos a estudiantes habilitados PACE para definir el grupo

Tabla 4: Estudiantes Cupo PACE acumulado. Matriculadas/os /No matriculadas/os por año de ingreso

AÑO INGRESO	MATRICULADA/O		NO MATRICULADA/O		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
2017	14	6,2	31*	13,7	45	19,9
2018	25	11	23**	10,1	48	21,1
2019	25	11	16	7	41	18
2020	39	17,1	7	3,1	46	20,2
2021	36	15,9	11	4,9	47	20,8
TOTAL	139	61,2	88	38,8	227	100

*Cinco de este grupo de estudiantes no matriculadas/os, ha egresado y, por lo tanto, ya no se encuentran en los registros de las carreras de pregrado.

** Una estudiante de este grupo de no matriculadas/os, se ha titulado y, por lo tanto, no se encuentra matriculada en la institución.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

De manera general, es posible señalar que las y los estudiantes que se mantienen al interior de la institución, han ido en aumento a medida que avanza la cohorte de ingreso. Otro elemento a considerar, es que 6 estudiantes (5 de 2017 y 1 de 2018) ya han finalizado su programa de pregrado. Este grupo está integrado por: cinco estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades que se han graduado de las carreras de Pedagogía en Educación Básica (3) y de Lengua y Literatura Inglesas (2); y una estudiante que se tituló de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales. Un aspecto a considerar es que este grupo de estudiantes de la Facultad de Filosofía cursó una carrera de Licenciatura, lo que implica que transitaron un programa de estudios de un periodo de 8 semestres, es decir, cuatro años de estudio.

Hasta el momento, estos datos nos entregan un primer elemento para adentrarse a las trayectorias educativas de las y los estudiantes PACE, relacionado con el hecho de que existen ciertas experiencias, como por ejemplo las dificultades académicas o los temas vocacionales que inciden en la permanencia de este grupo al interior de la institución, y que hace que el 38,8% de las y los estudiantes ya no se encuentre en la Universidad de Chile. Las experiencias de las y los beneficiarios que permanecen y los motivos que inciden en quienes se mantienen y cómo continúan, serán descritos con mayor detalle en los próximos apartados.

Distribución por sexo

En primer lugar, respecto de la diferenciación que se realiza desde el registro de matrícula, se usará la categorización definida por la UCH como división por sexo⁶.

Si revisamos los datos de caracterización de la admisión especial PACE, es posible declarar que esta es una vía de acceso a la Educación Superior altamente *feminizada*. Del total de estudiantes ingresantes durante los cinco años en consideración, un 76,7 % corresponde a mujeres y un 23,3% a varones (Ver Tabla 5). Además, es preciso destacar que los años 2018 y 2019 han sido los periodos con mayor ingreso femenino por vía PACE, en donde se matricularon 42 (87,5%) y 35 (87, 8%) estudiantes mujeres respectivamente.

Tabla 5: número de estudiantes matriculadas/os y no matriculadas/os por sexo y año de ingreso

AÑO INGRESO	FEMENINO						MASCULINO						TOTAL	
	MAT		NO MAT		TOTAL		MAT		NO MAT		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2017	9	4,0	24	10,6	33	14,5	5	2,2	7	3,1	12	5,3	45	19,8
2018	19	8,4	23	10,1	42	18,5	6	2,6	0	0,0	6	2,6	48	21,1
2019	20	8,8	15	6,6	35	15,4	5	2,2	1	0,4	6	2,6	41	18,1
2020	24	10,6	4	1,8	28	12,3	15	6,6	3	1,3	18	7,9	46	20,3
2021	29	12,8	7	3,1	36	15,9	7	3,1	4	1,8	11	4,8	47	20,7
TOTAL	101	44,5	73	32,2	174	76,7	38	16,7	15	6,6	53	23,3	227	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

Observando estos datos al alero de los estudios de género en educación superior, es posible señalar que,

En todas las regiones del mundo se ha producido un aumento considerable de la matrícula femenina en la educación superior, que se triplicó a escala mundial entre 1995 y 2018, con un ritmo de crecimiento mayor que el de la matrícula masculina durante dicho lapso (UNESCO. 2021, p. 14).

⁶ Entenderemos por sexo la distinción biológica de las y los estudiantes que ha sido declarada en el proceso de matrícula, y, por tanto, en este punto no se consideran las disidencias o identidades de género, ni definiciones respecto de lo no binarie, porque hasta la fecha de la investigación no han sido declaradas otras expresiones de género en los registros institucionales vinculados al Programa.

Esta sobrerrepresentación de mujeres a nivel general se expresa también en el caso de la matrícula de estudiantes PACE en la institución. Ahora bien, en cuanto a la permanencia de estudiantes en educación superior durante estos cinco años, es posible señalar que se mantiene un mayor número de mujeres al interior de la institución, con un 44,5% de estudiantado femenino, por sobre un 16,7% de estudiantes varones. En este sentido, la tendencia mundial indica que “las mujeres no solo son la mayoría de los estudiantes universitarios, sino que además tienen más probabilidades de terminar la educación superior que sus homólogos masculinos” (UNESCO, 2021, p. 16); lo que estaría en consonancia con la permanencia de estudiantes en la universidad.

Distribución por edad

Si revisamos la edad de las y los beneficiarios del Programa, es posible señalar que es un grupo compuesto por estudiantes de entre 18 y 26 años de edad para el año 2021. Cuando ingresan a su primer año académico, tienen entre 18 y 20 años, cuando llevan dos años en la universidad tienen entre 19 y 21 años; ya para el tercer año tienen entre 20 y 22 años, en cuarto tiene entre 21 y 24 años, y ya para su quinto año se encuentran entre los 22 y 26 años.

Como las y los estudiantes PACE deben cumplir con el criterio de ingresar a la Universidad, el año siguiente al haber salido de sus establecimientos escolares, se puede desprender que este grupo de estudiantes ingresa en una edad dentro del parámetro formal para cursar Educación Superior, correspondiente entre los 18 y los 22-23 años. Sin embargo, sabemos que, a la fecha, debido al retraso académico, contamos con estudiantes de hasta 26 años. Esto extiende el periodo formal de la edad de un estudiante de pregrado y permanecen más tiempo del establecido.

Distribución por Unidad Académica

Respecto a la distribución de estudiantes por unidad académica, es posible señalar que el grupo total de estudiantes cupo PACE que se distribuye entre matriculados y no matriculados, presenta variaciones dependiendo del número de cupos que se disponen por carrera y Facultad.

En la Universidad de Chile hay un total de 72 carreras de pregrado con un cupo PACE por programa de estudios, salvo en las siguientes carreras en donde existe más de un cupo por facultad: Diseño (2) y Geografía (2) en Arquitectura y Urbanismo; Ingeniería Agronómica (2)

e Ingeniería en Recursos Naturales Renovables (3) en Ciencias Agronómicas; Ingeniería Forestal (2) en Ciencias Forestales y de Conservación de la Naturaleza; Pedagogía en Educación Parvularia (5) y Trabajo Social (2) de Ciencias Sociales; Pedagogía en Educación Básica (10) de Filosofía y Humanidades; y, Administración Pública (3) de Gobierno. Así, la universidad ofrece un total de 72 cupos PACE entre todas sus carreras.

Considerando estas variaciones, los estudiantes PACE matriculados y no matriculados correspondientes a las cohortes 2017 y 2021 corresponden a un total de 227. Su distribución por Unidad Académica se presenta en la Tabla 6.

Tabla 6: Estudiantes Cupo PACE. Matriculados / No matriculados por Unidad Académica

UNIDAD ACADÉMICA	MAT		NO MAT		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
Facultad de Arquitectura y Urbanismo	7	3,1	6	2,6	13	5,7
Facultad de Artes	6	2,6	5	2,2	11	4,8
Facultad de Ciencias	11	4,8	4	1,8	15	6,6
Facultad de Ciencias Agronómicas	7	3,1	0	0,0	7	3,1
Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas	3	1,3	1	0,4	4	1,8
Facultad de Ciencias Forestales	4	1,8	2	0,9	6	2,6
Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas	4	1,8	6	2,6	10	4,4
Facultad de Ciencias Sociales	25	11,0	17	7,5	42	18,5
Facultad de Ciencias Veterinarias	5	2,2	1	0,4	6	2,6
Facultad de Derecho	3	1,3	2	0,9	5	2,2
Facultad de Economía y Negocios	9	4,0	5	2,2	14	6,2
Facultad de Filosofía y Humanidades	16	7,0	13	5,7	29	12,8
Facultad de Medicina	24	10,6	16	7,0	40	17,6
Facultad de Odontología	3	1,3	1	0,4	4	1,8
Facultad de Gobierno	6	2,6	5	2,2	11	4,8
Facultad de Comunicación e Imagen	5	2,2	2	0,9	7	3,1
Programa Académico de Bachillerato	1	0,4	2	0,9	3	1,3
Total	139	61,2	88	38,8	227	100,0

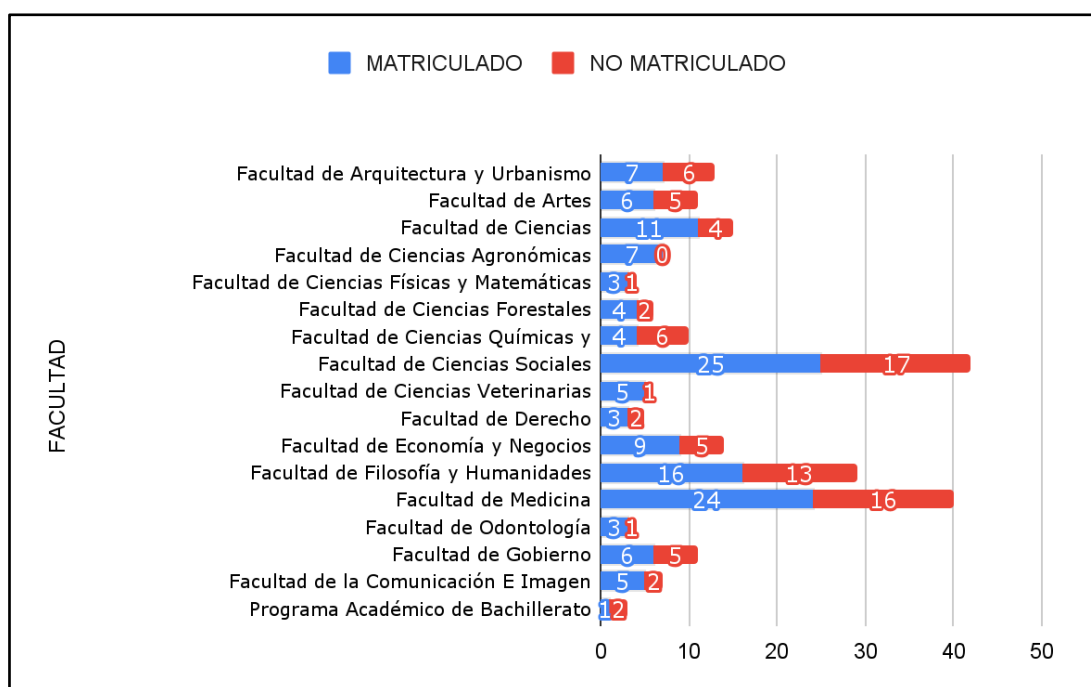
Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

Durante estos cinco años, el ingreso de las y los estudiantes PACE ha sido mayoritariamente a la Facultad de Ciencias Sociales, específicamente al programa de Pedagogía en Educación

Parvularía (26 estudiantes), y un/a estudiante de las otras carreras de la facultad, correspondientes a: Antropología, Sociología, Psicología y Trabajo Social; sin embargo, cabe destacar que no todos los años se han utilizados estos cupos. En segundo lugar, se encuentra la facultad de Medicina, en donde ingresa un/a beneficiario/a por carrera (existen 8 carreras) cada año. Por último, se encuentra la facultad de Filosofía y Humanidades donde se han matriculado 21 estudiantes, preferentemente a la carrera de Pedagogía en Educación Básica.

Respecto a las y los matriculados/as y no matriculados/os por facultad, es posible señalar que hay un panorama disímil por unidad académica, ya que, por un lado, existen unidades con un mayor número de estudiantes ingresantes, pero que también tienen un elevado porcentaje de estudiantes no matriculados, tal como podemos ver a continuación:

Gráfico 2: Estudiantes Cupo PACE. Matriculados / No matriculados por Unidad Académica



Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

El Gráfico 2 nos muestra que las mismas carreras que presentan el mayor número de estudiantes ingresantes, tienen por consiguiente un alto porcentaje de estudiantes que han salido de la institución.

Tenemos conocimiento de que el 62,1% del grupo total de matriculados/as en estos cinco años se mantiene al interior de la institución, principalmente en carreras vinculadas a las ciencias

alojadas en las Facultades de Ciencias Agronómicas, Ciencias Veterinarias y Pecuarias, Ciencias Físicas y Matemáticas y Ciencias respectivamente.

Respectivamente, con relación a las/os no matriculados/as se presenta que la Facultad de Ciencias Sociales cuenta con un total 17 de estudiantes correspondiente al 7,5% del total de estudiantes PACE cupo que ya no se encuentran en la institución, del cual 12 estudiantes pertenecían a la carrera de Pedagogía en Educación Parvularía, lo que posiciona a esta carrera como la que presenta el mayor número de estudiantes PACE fuera de la institución; seguido de dos de Psicología, una estudiante de Antropología y una de Sociología, sumado a una titulada de Trabajo Social. Seguidamente se encuentra la Facultad de Medicina con 16 estudiantes correspondiente al 7% del grupo total de estudiantes cupo que no continúa en la universidad. De esta facultad, las y los estudiantes que ya no se encuentran en la universidad corresponden a las carreras de Tecnología Médica (4), Enfermería (3) y Fonoaudiología (3); y, en tercer lugar, la Facultad de Filosofía y Humanidades con 13 estudiantes correspondiente al 5,7% del grupo total, correspondiente a 6 estudiantes de Pedagogía en Educación Básica y 2 de otros programas de estudios, más los 5 estudiantes graduados. En la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas se muestra que han salido más estudiantes de los que se mantienen con un 40% dentro y un 60% fuera de la universidad. Un antecedente respecto a las y los estudiantes que ya no se encuentran al interior de la institución, es que las primeras eliminaciones de estudiantes PACE de la institución, habían ingresado a carreras de esta facultad.

La Facultad de Arquitectura y Urbanismo, la Facultad de Artes y la Facultad de Gobierno presentan aproximadamente un 45% de estudiantes que ya no se encuentran en la institución. Finalmente, un punto a resaltar es que la Facultad de Ciencias Agronómicas mantiene su matrícula completa, es decir, el 100% de las y los estudiantes continúan en la universidad.

Respecto de los cupos disponibles por carrera para ser utilizados por estudiantes que acceden por PACE, es posible señalar que no han sido ocupados en su totalidad a lo largo de todos los años del programa. Hay carreras que han sido altamente demandadas y cuyos cupos han sido utilizados sistemáticamente (14), como, por ejemplo: Medicina, Kinesiología, Fonoaudiología, Enfermería, Obstetricia y Puericultura, Tecnología Médica, Terapia Ocupacional, Medicina Veterinaria, Ingeniería en Sonido, Ingeniería Comercial, Contador Auditor, Pedagogía en Educación Básica y Parvularía, y, Administración Pública. A la inversa, hay cupos (6) que en los años aquí catastrados (2017-2021) no han sido utilizados, los cuales en su totalidad

pertenecen a la Facultad de Artes, y las carreras son: Actuación Teatral, Diseño Teatral, Danza, Composición Musical, Interpretación Musical, Teoría e Historia del Arte.

Los datos recién presentados se enmarcan en un contexto en donde los programas de estudios vinculados a las ciencias de la salud y las ingenierías presentan una mayor retribución económica y una mayor valoración cultural; seguida por carreras de servicios como prácticas necesarias para el desarrollo social y educativo. En contraposición, se presentan carreras vinculadas a las artes y las culturas desiertas de participación, las cuales son asociadas -en base a los relatos de las y los estudiantes- a imaginarios de baja valoración económica y rentabilidad para la movilidad social. En palabras de una estudiante: *“no se ve bien estudiar algo relacionado con las Bellas Artes, como [que te pregunta], ya, pero de qué vas a vivir’, un clásico”* (Estudiante, Carrera Artes Plásticas, Facultad de Artes).

Lo anterior muestra que existe una concepción del acceso y derecho a la educación, asociada principalmente a la movilidad social y réditos económicos. Tal como señalan algunos autores (Sanhueza, J.M. y Calderón, V., 2021 2021) Chile es considerado una experiencia paradigmática de mercantilización educativa, coexisten rasgos de mercado con elementos propios de la larga trayectoria de la educación chilena: en particular, con su carácter históricamente bifurcado entre sistemas para la élite y para las masas.

Permanencia

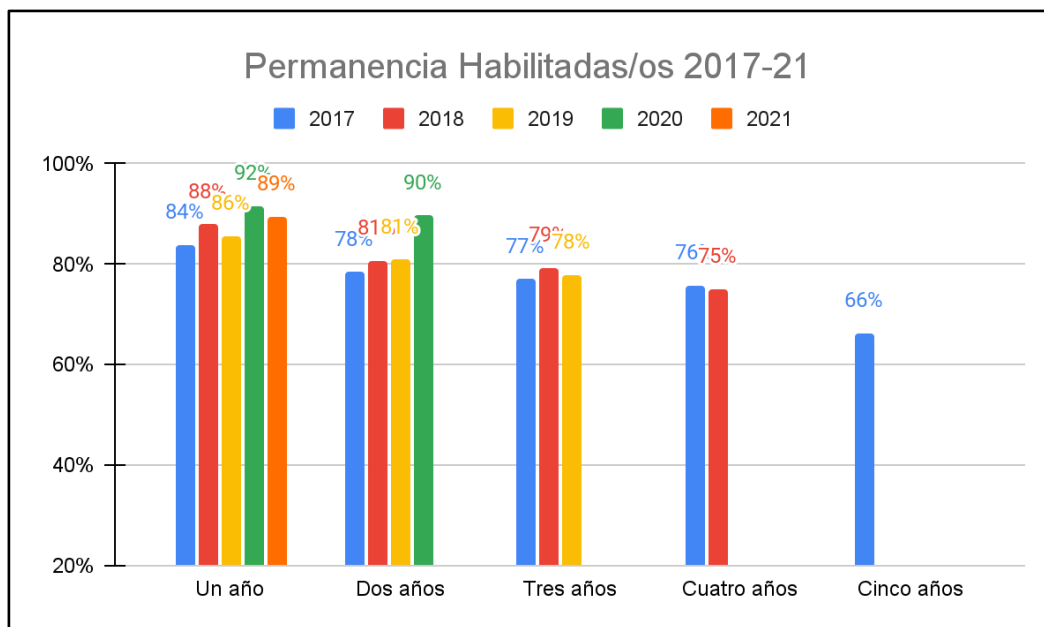
La permanencia es un indicador considerado en los estudios de educación superior. Este criterio, permite registrar el número de estudiantes con matrícula vigente respecto de los que no se encuentran matriculados en la Universidad de Chile.

A partir del estudio de cohorte de estudiantes PACE de la Universidad de Chile (Rojas, Díaz y Serey, 2021), publicado por el equipo PACE dependiente de la Unidad de Aprendizaje del Departamento de Pregrado, es posible retomar el estudio para conocer la evolución de las generaciones PACE, a través de indicadores como la permanencia.

Para su análisis, se realizó una comparación intra-cohorte (cambios en el tiempo del mismo grupo) e inter-cohortes (cambios en el tiempo de distintos grupos) de estudiantes Cupo PACE

mediante los criterios estadísticos de permanencia académica⁷ (p. 4). Analizando la permanencia del grupo Cupo PACE, en el Gráfico 3 se sintetiza la evolución de cada cohorte, organizadas y comparadas por años de antigüedad.

Gráfico 3: Permanencia estudiantil estudiantes cupo PACE, cohortes 2017 a 2021.



Fuente: datos estudio de cohorte, Programa PACE. Departamento de Pregrado.

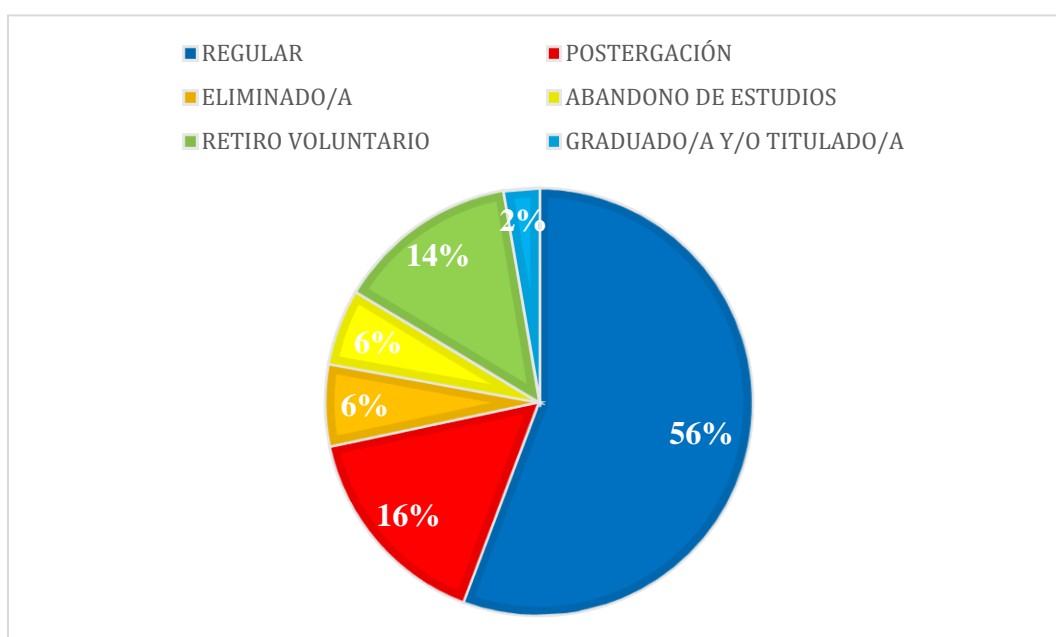
Entre los principales resultados que muestra el Gráfico 2, se observa que, dentro de una misma cohorte, la permanencia se comporta de forma decreciente con el paso de los años. Visto de manera comparativa, entre distintas cohortes, la tasa de permanencia entre los años 2017 y 2020 aumenta mientras más reciente es la generación. Por ejemplo, en el primer año, la permanencia de la cohorte 2017 tuvo 73,3%, la cohorte 2018 presentó un 75,0%, la cohorte 2019 aumentó a un 80,4%, y la cohorte 2020, llegó al 84,4%. Sin embargo, para el 2021 hay una importante caída de la permanencia en relación al resto de los años, alcanzando un 76,6%. Si bien, esto indica que en las últimas generaciones tuvieron una mayor probabilidad de permanencia en la institución, para el año 2021 se ha provocado una baja en el grupo PACE. Una de las razones que incidió en este cambio fueron los efectos de la pandemia en las condiciones materiales y subjetivas de las y los estudiantes.

Situación académica

⁷Total de estudiantes matrícula vigente cohorte X / (total estudiantes matrícula vigente cohorte X + total no-matriculados cohorte X). Fórmula aplicada en cada año de permanencia.

Como se señaló anteriormente, uno de los elementos para definir la permanencia es ver quiénes están matriculados/as y quiénes no. Sin embargo, al revisar la situación académica de las y los estudiantes, entendida ésta como el listado de los diferentes estados académicos que puede presentar un/a estudiante en la universidad, y su visualización por las diferentes instancias académicas –desde cómo lo identifica el o la estudiante hasta cómo está definido por los espacios institucionales como las secretarías de estudio y la Dirección de Pregrado–, podemos ver variaciones dentro del grupo PACE que dan cuenta de la complejidad de la permanencia, tal como está caracterizado en el siguiente gráfico:

Gráfico 4: Situación académica de estudiantes PACE, año 2022.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

Para poder comprender este gráfico es necesario definir algunos conceptos. Entenderemos por situación académica *Regular*, a las y los estudiantes matriculadas/os que se mantienen con actividades durante el periodo en curso; por *Postergadas/os* a estudiantes matriculados como no matriculados, que durante el periodo revisado no se encuentran con actividad académica por diversos motivos personales, académicos, de salud física o mental. La categoría de *Eliminadas/os* está compuesta por estudiantes que no se encuentran matriculadas/os debido a que la institución los ha suprimido de las actividades universitarias por motivos académicos (reprobación académica reiterada y/o acumulada). La definición de *Abandono de Estudios* está compuesta por estudiantes que no continuaron sus estudios, dejando de asistir a clases y, por

lo tanto, después de un periodo de inactividad, la institución los declara bajo este enunciado. El *Retiro Voluntario* es cuando un/a estudiante decide dejar sus estudios y realiza el procedimiento administrativo para informar a la institución y cerrar su proceso académico en la UCH. En cuanto a los *Egresados/as* son estudiantes que se encuentran en su etapa de finalización de estudios, mientras que los *Graduados/os* y *Tituladas/os* son estudiantes que ya han finalizado sus estudios de pregrado.

En términos generales, podemos ver que más del 50,0% de las y los estudiantes permanecen de forma regular en la institución; seguido de un 15,9% de beneficiarios/as postergados/as. En tercer lugar, un 13,7% se han retirado de forma voluntaria de sus programas académicos, 5,7% han abandonado sus estudios, mientras que un 6,2% ha sido eliminado de la Universidad de Chile.

Ahora, al hilar más fino, cruzando la situación de matrícula, se abre un panorama con un grado de complejidad mayor, como es posible visualizar en la siguiente tabla:

Tabla 7: Estudiantes Cupo PACE 2017-2021. Matriculadas/os /No matriculadas/os por situación académica al año 2021

SITUACIÓN ACADÉMICA	MAT		NO MAT		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%
REGULAR	126	55,5	0	0,0	126	55,5
POSTERGACIÓN	11	4,8	25	11,0	36	15,9
ELIMINADO/A	1	0,4	13	5,7	14	6,2
ABANDONO DE ESTUDIOS	0	0,0	13	5,7	13	5,7
RETIRO VOLUNTARIO	0	0,0	31	13,7	31	13,7
EGRESADA	1	0,4	0	0,0	1	0,4
GRADUADO/A Y/O TITULADO/A	0	0,0	6	2,6	6	2,6
TOTAL	139	61,2	88	38,8	227	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

Al hacer este desglose, es posible vislumbrar que a la fecha se mantienen como estudiantes activos, es decir, matriculados y regulares, 126 estudiantes correspondientes al 55,5% del grupo total de estudiantes Cupo PACE. Respecto de los estudiantes postergados/as, podemos decir que existen un total de 36 estudiantes (15,9%). Esta situación académica es difusa dado que, en algunos casos, son estudiantes que se matricularon para mantenerse al interior de la

institución, y en otros casos, realizaron el trámite, pero no continuaron estudiando. En cuanto a las y los estudiantes que ya no continúan al interior de la universidad, ya sea porque fueron eliminados/as, abandonaron estudios, o porque hicieron retiro voluntario, suman un total de 58 estudiantes correspondientes al 25,6 %.

Tipo de establecimiento

El Programa PACE acompaña a “establecimientos educativos públicos de enseñanza media joven diurna de todo el territorio nacional, priorizando aquellos establecimientos con altos índices de vulnerabilidad escolar (IVE), el cual es igual o por sobre el 60% de IVE” (DIVIA, 2022, p. 1). Según la división de acceso de la Subsecretaría de Educación Superior, para el año 2022, el 55,6% de las y los estudiantes PACE provienen de un tipo de enseñanza principalmente Técnico Profesional (TP). Si bien, con el transcurso del tiempo ha incrementado el estudiantado proveniente de una formación Científica Humanista (CH), acercándose a una composición más equilibrada, el estudiantado técnico profesional continua siendo mayoritario (Ibíd., 2022).

En cuanto al grupo cupo PACE de la Universidad de Chile, podemos indicar que de las cohortes 2017 a 2021 matriculados para el 2022, un 72,7% de las y los estudiantes provienen de un establecimiento técnico profesional y un 27,3% de uno científico humanista (Ver Tabla 8). El 2020 fue el año con mayor número de ingreso de estudiantes PACE, llegando a un 76,1% del grupo total.

Tabla 8: Número de estudiantes PACE por tipo de establecimiento educacional y por cohorte de ingreso

Cohorte	TP		CH		Total
	N	%	N	%	N
2017	33	73,3	12	26,7	45
2018	36	75,0	12	25,0	48
2019	30	73,2	11	26,8	41
2020	35	76,1	11	23,9	46
2021	31	66,0	16	34,0	47
Total	165	72,7	62	27,3	227

Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

Puntajes de selección para la educación superior

La prueba de selección universitaria es un criterio casi excluyente para ingresar a estudios terciarios. Los criterios de utilización de este filtro dependen del tipo de institución de educación superior al que las y los estudiantes quieran ingresar y de las limitaciones contempladas por las instituciones. En algunos casos, se consideran puntajes mínimos de corte o de ingreso para poder matricularse a un programa de pregrado, como, por ejemplo, se puede ingresar a una carrera con un puntaje mínimo de 500 puntos; mientras que en otros se considera la prueba de selección universitaria rendida. La Universidad de Chile cuenta con puntaje de ingreso mínimo por vía de admisión regular por sobre los 600 puntos; y generalmente, los últimos estudiantes que ingresan a las diversas carreras de la institución cuentan con un puntaje por sobre ese mínimo.

Para el Programa PACE, la rendición de la prueba de selección es un criterio de habilitación, es decir, que es uno de los elementos que se tiene que estar presente en el listado de requerimientos para ser estudiante PACE, pero no se considera el valor del puntaje de la prueba de selección para que un estudiante quede seleccionado e ingrese a una carrera, como si se hace en el caso de estudiantes que ingresan a las instituciones de educación superior por vía regular, es decir, cumpliendo con los puntajes que piden.

El puntaje Ranking es un criterio de selección para estudiantes PACE, ya que esta vía de ingreso considera la experiencia estudiantil previa en sus contextos escolares. Este puntaje se entiende como “un factor de selección que considera el rendimiento académico de un estudiante en relación a su contexto educativo. La información del estudiante es el Promedio Acumulado de notas, y la información sobre su contexto es el Promedio Histórico y el Promedio Máximo Histórico” (DEMRE). Este puntaje considera la trayectoria y las calificaciones en educación media de las y los estudiantes un factor importante, el cual junto al puntaje NEM (el puntaje correspondiente a las notas de egreso de educación media) y otros criterios de selección anteriormente señalados –como el territorio y la preferencia de carrera–, son los que articulan el Puntaje Ponderado PACE. Esta elaboración de un puntaje que considera otras variables para la selección de estudiantes y habilitación para su ingreso a educación superior es un cambio cualitativo en los procesos de selección universitaria, ya que permite que las y los estudiantes

históricamente excluidos/as, sean considerados por su experiencia académica previa, y, por lo tanto, abre una ventana para su acceso a espacios estudiantiles.

Considerando los puntos anteriormente señalados, es posible realizar una comparación entre los puntajes que el grupo de estudiantes PACE presenta en su ingreso a educación superior.

A partir de los datos entregados en la tabla 10, se puede observar que hay una distancia significativa entre el Puntaje Ranking, el Puntaje Ponderado PACE y el puntaje promedio entre la prueba de selección universitaria de Lenguaje y Matemáticas.

Tabla 9: Puntajes promedio, máximo y mínimo de selección. Puntaje Ranking, Ponderado PACE y Promedio Lenguaje y Matemáticas

Puntaje	Ranking	Ponderado PACE	Promedio Len-Mat
Promedio	792,6	741,89	493,47
Máximo	850	969,99	709
Mínimo	584	432,5	239

Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

En esta tabla, es posible identificar que el promedio del Puntaje Ranking obtenido por las y los estudiantes PACE es más alto que el promedio del Puntaje Promedio de Lenguaje y Matemáticas de la Prueba de Selección Universitaria. También es posible visualizar que el puntaje mínimo del Promedio de la Prueba de Selección se encuentra muy por debajo de la puntuación mínima necesaria para ingresar a la Universidad de Chile, el cual requiere como mínimo contar con 600 puntos de promedio en ambas pruebas de selección.

Estos puntajes y sus comparaciones nos indican, que los puntajes de Selección Universitaria que obtuvieron las y los estudiantes PACE están por debajo de lo requerido, y que, por lo tanto, su ingreso a la universidad no hubiese sido posible por vía regular con ese puntaje. A la inversa, el Puntaje Ranking que han obtenido y el Puntaje Ponderado PACE presentan altos valores y, por lo tanto, cumplen con los criterios de selectividad para que puedan incorporarse por la vía de ingreso especial PACE a la institución.

Un punto relevante, es que la institución ha declarado el carácter predictivo de los puntajes obtenidos en las Pruebas de Selección Universitaria donde indican que las y los estudiantes que

obtienen mejores puntajes en las pruebas de selección, tienen mayores probabilidades de mantenerse en educación superior ya que cuentan con mayor capital cultural y académico para enfrentar la vida universitaria.

Por el contrario, se asume que las y los estudiantes que ingresan a la universidad por vías de admisión que no consideran puntajes mínimos de las pruebas de selección, tienen menos probabilidades de mantenerse en Educación Superior. En este sentido, según esta última lectura, se indica que si bien presentan altos puntajes que acreditan su trayectoria previa, los puntajes de la prueba de selección son bajos, y, por lo tanto, estos estudiantes ingresarían con mayores dificultades. Sin embargo, esta política pública establece que es necesario considerar las trayectorias educativas previas, y de esa forma entregar oportunidades a las y los estudiantes que cuentan con capacidades para enfrentarse al estudio, hecho puesto en evidencia en sus contextos escolares, pero que no cuentan con los aprendizajes esperados para obtener un puntaje en la prueba de selección universitaria, dado por la escasa o nula preparación académica necesaria para ello.

Preferencia de carrera

Otro criterio de habilitación para estudiantes PACE es la preferencia de carrera. Sin embargo, el número de preferencia de carrera no solo es un indicador, sino que también nos muestra la decisión de la o el estudiante en donde se cruzan temas vocacionales, expectativas propias y de su entorno, y de sus proyectos de vida. A continuación, en la Tabla 10 podemos ver que el mayor número de estudiantes (73,1% del total) ha ingresado formalmente a la primera carrera que ha escogido, y más de un 25% ha ingresado a otra preferencia, teniendo el caso extremo de estudiantes que han ingresado hasta su séptima o novena preferencia.

Tabla 10: Número de preferencia de carrera de estudiantes PACE

Preferencia	N	%
0	3	1,3
1	166	73,1
2	30	13,2
3	11	4,8
4	10	4,4
5	2	0,9

6	2	0,9
7	1	0,4
8	0	0,0
9	2	0,9
Total	227	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

La preferencia de carrera está íntimamente relacionada con la elección vocacional y los factores que influyen en ella. Ahora, los datos expuestos evidencian que si bien, hay un gran número de estudiantes que han ingresado a su primera preferencia, esto no significa necesariamente que las y los estudiantes han ingresado a la carrera que querían estudiar, tal como lo señala una estudiante:

Lo que pasa es que yo tenía como primera opción medicina veterinaria y segunda arquitectura. Y se me ha hecho súper difícil. (Esto me ha provocado) problemas de salud mental y quería ver el cambio internamente, pero me piden nota 5.5 y quería ver si hay alguna posibilidad por PACE (Estudiante, Carrera Diseño, Facultad de Arquitectura y Urbanismo).

Esta distancia entre la preferencia formal y la elección real de una carrera será abordada de forma posterior en el apartado de experiencias en la etapa inicial en educación superior.

Acompañamiento PACE PEM

El Programa PACE tiene una etapa de preparación en educación media (PEM) y otra de acompañamiento en educación superior (AES). En el primer ciclo de apoyo, las universidades vinculadas al programa acompañan a diversos establecimientos educacionales (EE) a lo largo del territorio nacional. La Universidad de Chile acompaña a 7 colegios de distintas comunas de la Región Metropolitana; sin embargo, las y los estudiantes que ingresan por la vía de admisión especial a la institución, provienen de EE que fueron acompañados por otras Instituciones de Educación Superior (IES).

Los ingresantes PACE UCH han sido acompañados/as por 19 IES a nivel nacional, dependiendo de su lugar de origen. De estas, hay cinco IES que cuentan con el mayor número

de estudiantes ingresantes a la UCH, en donde el apoyo y la preparación en educación media, fueron realizados por sus equipos PACE PEM. En primer lugar, se encuentra la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), seguido por la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), y en tercer lugar la Universidad Alberto Hurtado (UAH). La Universidad de Chile se encuentra en un sexto lugar como lo muestra la Tabla 12:

Tabla 11: Instituciones de Educación Superior PACE PEM por cohorte y número de Establecimientos Educativos (EE) que acompañan

PACE PEM	2017	2018	2019	2020	2021	Total	N de EE
UCSH	10	6	9	8	12	45	21
UTEM	7	8	9	9	7	40	15
UAH	5	9	6	5	9	34	12
UMCE	8	4	4	7	4	27	12
USACH	5	4	4	4	6	23	14
UCH	3	3	0	4	2	12	6

Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

El hecho de que estas IES presenten el mayor número de estudiantes acompañados, guarda relación con que son instituciones que trabajan con un mayor número de establecimientos educacionales en la Región Metropolitana. Los EE con mayor número de estudiantes ingresantes son el Liceo Bicentenario Presidente Balmaceda de Curacaví (6) y el Liceo Polivalente Manuel Rodríguez de Til Til (6), ambos EE localizados en comunas pertenecientes a provincias de la Región Metropolitana que se encuentran en los límites de la región y ambos acompañados por la UTEM.

Lugar de origen

Respecto al lugar desde donde provienen las y los estudiantes PACE de la Universidad de Chile, es posible visualizar que el 84,6% de los que han ingresado a la institución, provienen de la Región Metropolitana, de los cuales un 51,5% (117) permanecen. En segundo lugar, un 9,3% de las y los estudiantes provienen de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins (Rancagua, San Fernando, San Vicente de Tagua Tagua, Mostazal, Las Cabras, Graneros y Doñihue). Le siguen estudiantes de la Región de Valparaíso, mientras que un número menor de participantes provienen desde la región de Tarapacá hasta el Bío Bío (ver Tabla 13).

Tabla 12: Estudiantes matriculadas/os y no matriculadas/os por región de origen

REGIÓN	MATRICULADO	NO MATRICULADO	TOTAL
--------	-------------	----------------	-------

	N	%	N	%	N	%
REGIÓN DE TARAPACÁ	1	0,4	0	0,0	1	0,4
REGIÓN DE ATACAMA	1	0,4	0	0,0	1	0,4
REGIÓN DE VALPARAÍSO	4	1,8	4	1,8	8	3,5
REGIÓN METROPOLITANA	117	51,5	75	33,0	192	84,6
REGIÓN DEL L. B. OHIGGINS	12	5,3	9	4,0	21	9,3
REGIÓN DEL MAULE	1	0,4	0	0,0	1	0,4
REGIÓN DE ÑUBLE	1	0,4	0	0,0	1	0,4
REGIÓN DEL BIOBÍO	2	0,9	0	0,0	2	0,9
TOTAL	139	61,2	88	38,8	227	100,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos de monitoreo y seguimiento Programa PACE, Universidad de Chile.

Es relevante poder observar con detención la concentración de estudiantes provenientes de la Región Metropolitana. Si bien la región contiene un alto número de beneficiarios en su territorio, la distribución geográfica en donde se sitúan las y los estudiantes se presenta de manera disgregada; es decir, si se realiza una revisión del número de estudiantes por provincias y por comunas es posible visualizar que estos se distribuyen en comunas de todas las provincias de la región metropolitana y no solo se concentran en la provincia de Santiago o el sector llamado el Gran Santiago.

Respecto a la distribución del lugar de origen, la Figura 1 presenta las comunas de proveniencia de las y los estudiantes PACE al interior de la Región Metropolitana, la cual nos muestra que las comunas que concentran más estudiantes quedan alejadas del sector concéntrico de la provincia de Santiago, y, por lo tanto, de los campus y facultades a las que deben desplazarse los estudiantes (ver Figura 2).

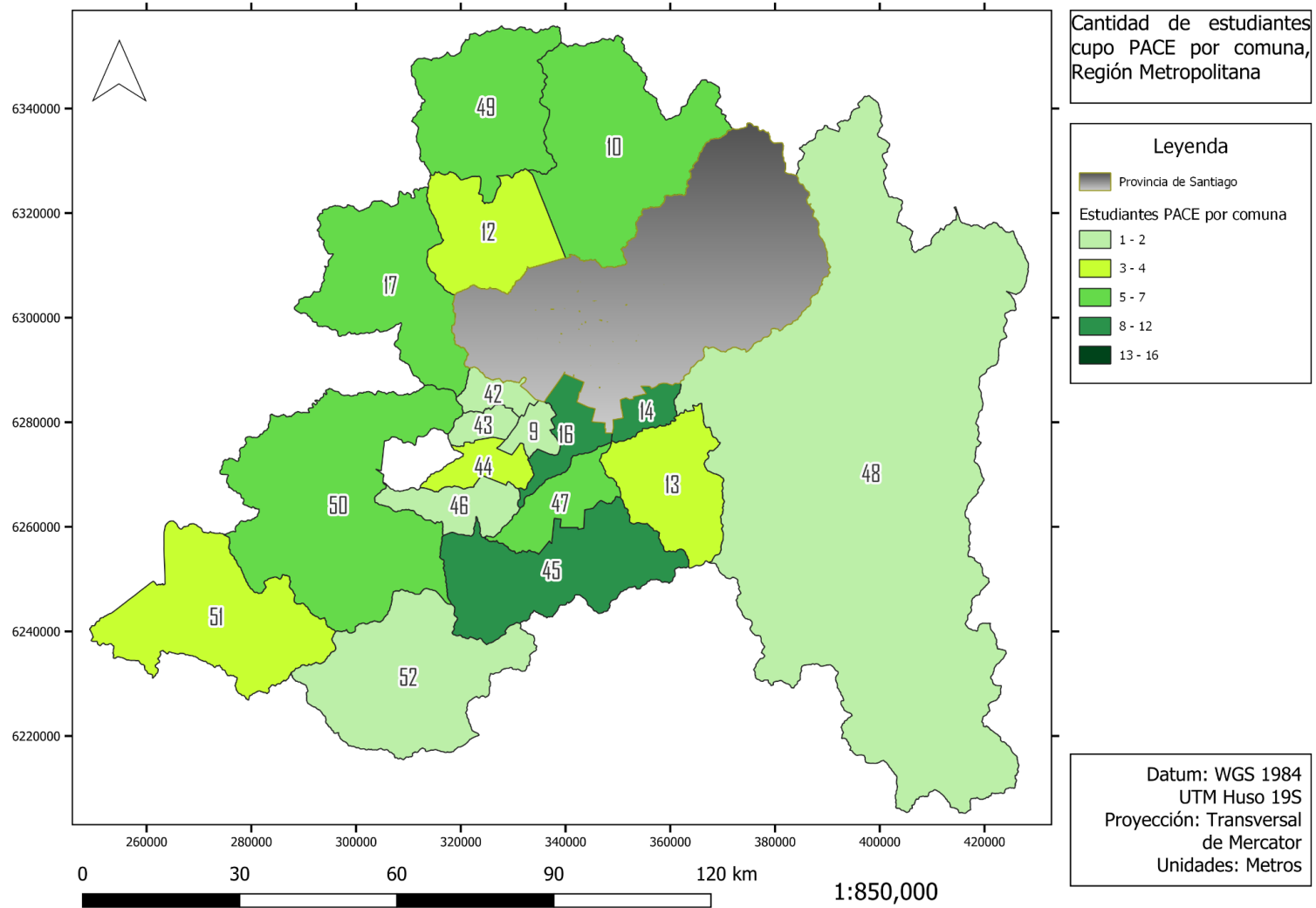
A partir de las figuras 1 y 2, es posible señalar que el 30,2% del estudiantado proviene de cinco comunas de Santiago, 3 de las cuales pertenecen a otras provincias de la RM (Puente Alto de la provincia Cordillera y San Bernardo y Paine de la provincia de Maipo).

Respecto de la Provincia de Santiago, la figura 2 muestra que las comunas donde se concentran más estudiantes cupo PACE son: Santiago con 16 beneficiarios, seguido de Recoleta con 9 ingresantes, Maipú y Peñalolén con 7 estudiantes seguido de Independencia y Quinta Normal con 6. Les sigue Renca con 5, y Estación Central y Pudahuel con 4. Aquí, con excepción de la comuna de la comuna de Santiago que presenta el mayor número de estudiantes PACE y Peñalolén, que se ubica en el sector oriente de la capital; es posible señalar que las y los

estudiantes PACE provienen preponderantemente de las comunas que se ubican en los sectores sur-poniente de Santiago.

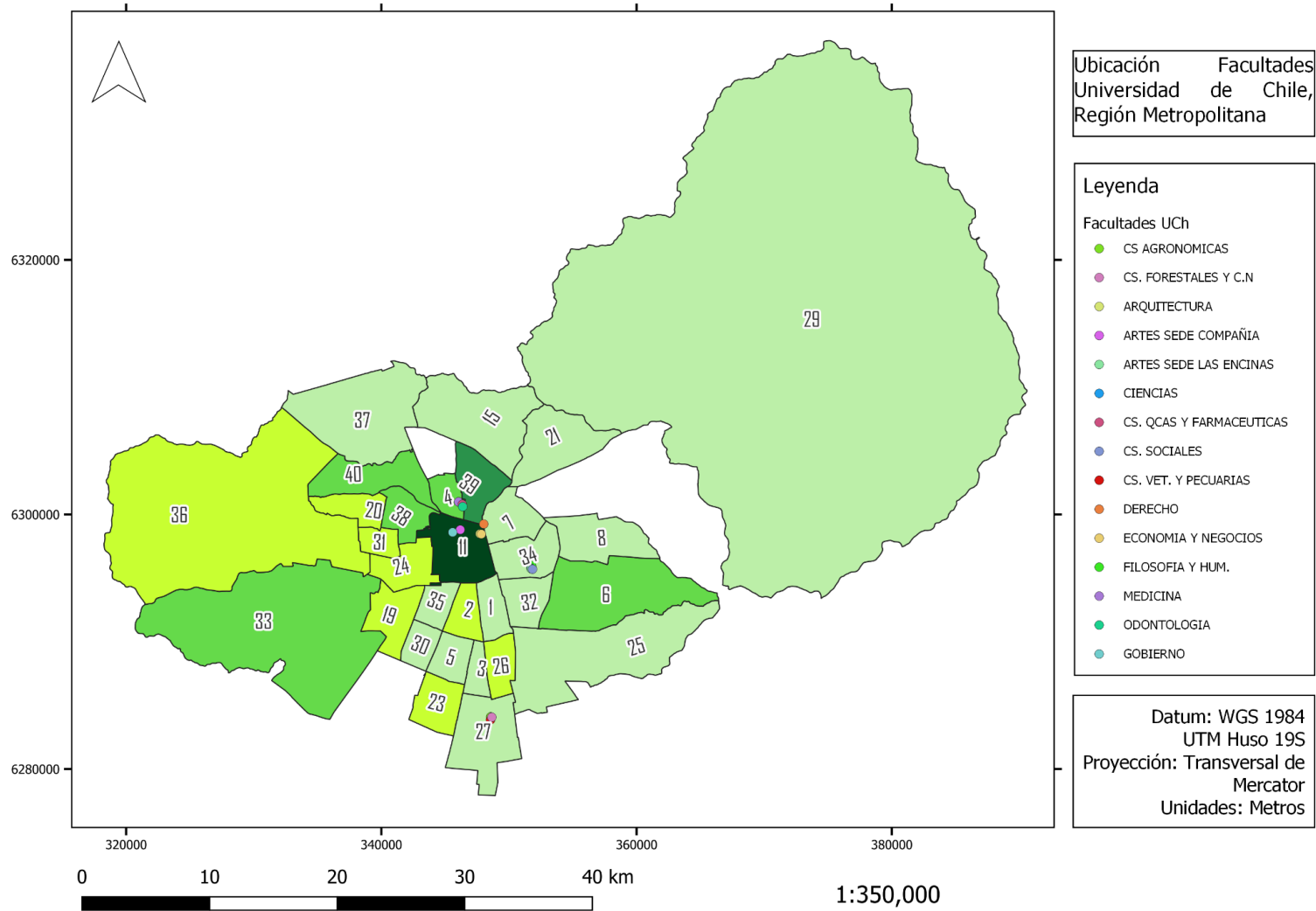
Si vemos la figura 1 podemos observar que se presenta una alta concentración de estudiantes que residen en comunas de los sectores periurbanos de la Región Metropolitana. Comprenderemos como espacios periurbanos (Barsky, 2005) a las provincias de la Región Metropolitana: Cordillera, Maipo, Talagante, Melipilla, Chacabuco, y que se encuentran en una situación de interface entre dos tipos geográficos aparentemente bien diferenciados: el campo y la ciudad, pero que pueden recibir diversas definiciones como periferia urbana, la frontera campo-ciudad, territorios de borde, el contorno de la ciudad. Es un espacio que se define por la indefinición: no es campo, ni es ciudad; y del cual provienen las y los estudiantes PACE. Con relación a estas provincias y respecto de las comunas de las cuales provienen un mayor número de estudiantes, se presenta en primer lugar las comunas de Buin -de la provincia de Maipo- con 6 estudiantes, seguidos de las comunas de Colina y Til Til -ambas de la provincia de Chacabuco de las cuales provienen 5 estudiantes respectivamente. Seguido se encuentran las comunas de Pirqué y Talagante, de las cuales provienen cuatro estudiantes por municipio; y Lampa y San Pedro de las cuales se trasladan tres estudiantes de cada comuna.

Figura 1: Mapa Región Metropolitana por comuna⁸.



⁸ Para la identificación del número de cada comuna de la Región Metropolitana, ver Anexo 1.

Figura 2: Mapa Provincia de Santiago y Ubicaciones facultades de la Universidad de Chile⁹.



⁹ Para la identificación del número de cada comuna de la Provincia de Santiago, ver Anexo 1.

El lugar de origen y desde dónde y hacia donde se trasladan las y los estudiantes PACE dan cuenta de experiencias que inciden en la respuesta del estudiantado. El tener que trasladarse diariamente entre 2 a 6 horas diarias para llegar a sus facultades, las cuales se encuentran en sectores de la provincia de Santiago, marca un traslado desigual, en tanto que la disposición geográfica y los territorios a los cuales pertenecen marcan diferencias que evidencia en el bienestar físico y emocional, y por lo tanto en sus experiencias educativas que serán presentadas de forma posterior en el apartado de las experiencias y tiempos de traslados en el ciclo inicial de ingreso a educación superior. Las significaciones respecto a las experiencias de las y los estudiantes PACE en torno a la distancia y el traslado de sus lugares de origen a sus facultades, será abordado en el capítulo siguiente.

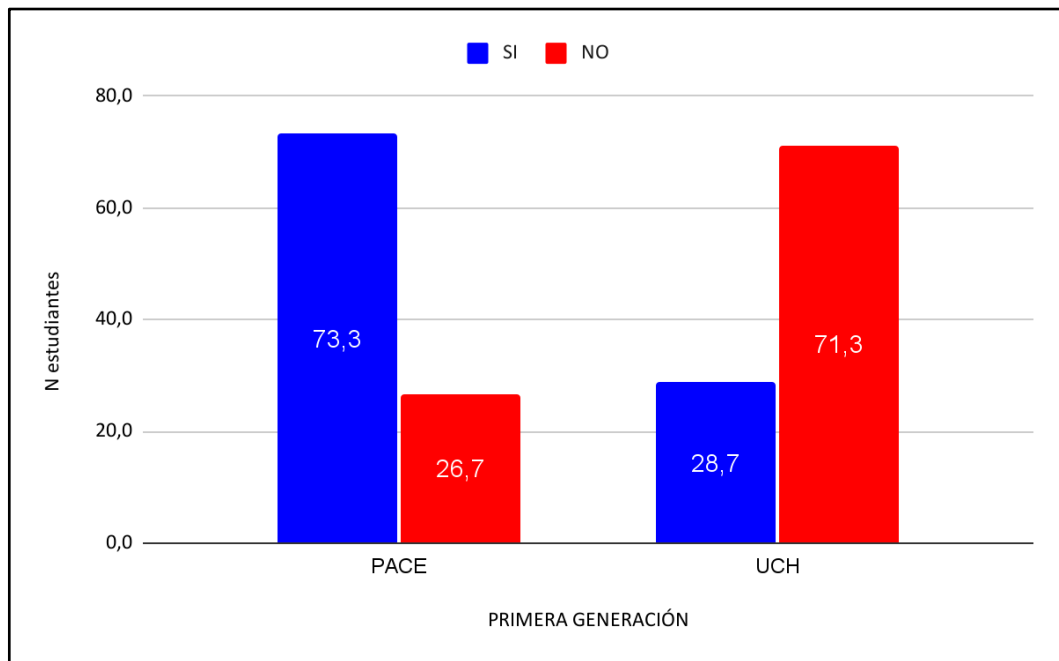
Primera generación de estudiantes en Educación Superior

Tomando las palabras de Soto (2016), es importante indicar en primer lugar, que “la expresión de estudiantes de primera generación (EPG) fue concebida en el marco de la expansión de la educación superior y el aumento de estudiantes procedentes de sectores populares” (p. 1158), y que la definición más generalizada de EPG se refiere a hijos de padres sin diploma de estudios superiores y sin experiencia en este nivel educacional.

En el marco de la Universidad de Chile, se utiliza una concepción similar respecto a las y los EPG donde se considera que este grupo está compuesto por estudiantes cuyos padres no cuentan con estudios universitarios. Sin embargo, para los efectos de esta investigación, se utilizará el concepto de primera generación de estudiantes en educación superior más amplio, el cual considera como EPG a ingresantes cuyos padres no cuenten con estudios en educación superior, es decir: *Estudios Universitarios, en Institutos Profesionales y/o Centros de Formación Técnica*.

En este sentido, la información entregada por la Encuesta Única de Admisión (EUA) expresada en el gráfico 4, nos muestra que hay una diferencia inversamente proporcional entre las y los estudiantes PACE y el universo de estudiantes de la Universidad de Chile (UCH). Esta información nos indica que, para el primer caso, más del 70% de las y los estudiantes que ingresan por PACE son estudiantes de primera generación, mientras que el panorama a nivel institucional indica que menos del 30% de los ingresantes son primera generación de estudiantes que ingresan a educación superior.

Gráfico 5: Porcentaje primera generación de estudiantes en Educación Superior, PACE / UCH, cohorte 2017.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Encuesta Única de Admisión, Departamento de Pregrado, Universidad de Chile.

Financiamiento estudiantil

El cómo financian sus estudios y los beneficios económicos a los cuales acceden es un punto estructural para que las y los ingresantes PACE puedan estudiar en educación superior. El programa PACE es una vía de acceso y no está asociada a una beca de financiamiento. Durante los primeros años del programa, tal como relatan las y los estudiantes, se instaló la idea en los acompañamientos que realizan las IES en PACE PEM de que el estudiante debía recibir ambos beneficios, es decir, que al acceder por cupo PACE se le asignará de manera inmediata la gratuidad. Sin embargo, esto no tenía relación en el sentido que la vía de ingreso no contemplaba el financiamiento de la carrera y durante el proceso de matrícula el/la postulante se encontraba con que PACE solo constituía una vía de ingreso (Programa PACE, 2017).

En ese entonces, se consideraba las características de contexto de un/a estudiante PACE, los cuales provenían de un establecimiento educativo y un contexto social vulnerado, con lo cual no contaban con los recursos económicos para pagar un arancel universitario, y, por lo tanto, sus condiciones materiales le permitían acceder a beneficios estudiantiles del Estado. Estas características se asumieron por parte de los programas de acompañamientos PACE PEM en distintos EE que PACE y gratuidad iban de la mano.

En la actualidad se ha despejado ese criterio, y si bien, un porcentaje importante de beneficiarios financian sus estudios con gratuidad, hay algunos que cuentan con otras becas, con Crédito con Aval del Estado (CAE) o incluso hay quienes no tienen beneficios de arancel y deben pagar su mensualidad de forma autónoma.

Al observar la Tabla 14 podemos ver que sobre el 80% de los estudiantes matriculados al 2021 y 2022, cuenta con el beneficio de la gratuidad, seguidamente están quienes no cuentan con beneficio (4,3%), mientras un 3,6% cuenta con Beca Vocación de Profesor (BVP), siendo estos los beneficios con mayor representatividad.

Tabla 13: beneficios de arancel de estudiantes PACE cohorte 2017 a 2021, matriculados al 2021 y 2022

Beneficio de Arancel	2021		2022	
	N	%	N	%
GRATUIDAD	121	87,1	114	82,0
BVP*	5	3,6	5	3,6
BBIC**	2	1,4	2	1,4
CAE***	2	1,4	2	1,4
SIN BENEFICIO	6	4,3	6	4,3
ARANCEL AJUSTADO	0	0,0	2	1,4
FSCU****	0	0,0	5	3,6

*BVP: Beca vocación de profesor.

**BBIC: Beca Bicentenario

***CAE: Crédito con Aval del Estado

****FSCU: Fondo Solidario de Crédito Universitario

Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Dirección de Desarrollo y Bienestar Estudiantil (DIRBDE), Universidad de Chile.

Un dato que se agrega en esta tabla, es los beneficios de arancel con el que cuentan las y los estudiantes que han ingresado entre el año 2017 y el año 2021 para el registro de la matrícula del año 2022. Este dato proyecta un elemento relevante: las y los beneficiarios del Programa PACE del año 2017 que cuentan con el beneficio de gratuidad, ya han utilizado su beneficio por los años asignados (generalmente son cinco años de gratuidad, que corresponde a la duración formal de la carrera) y han tenido que buscar otras formas de financiamiento por los años que le quedan de carrera. En este sentido, vemos como para el año 2021, un total de 121 estudiantes contaban con gratuidad y ese número baja a 114 para el año 2022, eso significa que hay una diferencia de 7 estudiantes que ya no cuentan con gratuidad. Y si seguimos revisando los datos, vemos que ese número de estudiantes sin gratuidad se han trasladado a buscar otro

tipo de financiamiento por medio de un cobro de un arancel ajustado (2) o con el Fondo Solidario de Crédito Universitario (5). Este es una problemática que ha emergido los últimos años en cuanto a ver posibilidad de apoyo a la permanencia de estudiantes PACE y también de problemáticas propias del ciclo terminal de las trayectorias educativas de estos estudiantes. Este último punto será abordado en el capítulo posterior.

Análisis de resultados

La caracterización general de este apartado pone en evidencia elementos prioritarios de la composición del grupo total de beneficiarios cupo PACE. En primer lugar, es posible señalar que la trayectoria educativa está marcada por la permanencia de estos estudiantes; pero que esta comprensión debe necesariamente considerar los elementos de caracterización que constituyen las subjetividades de las y los estudiantes PACE.

La composición de la matrícula de estudiantes PACE da cuenta que la permanencia, comprendida como las y los estudiantes que continúan sus estudios en la institución, está por debajo de los indicadores institucionales, lo cual ya responde a los supuestos deficitarios con los que ingresa este grupo estudiantil, cargando así con una experiencia que los dirige de algún u otro modo a la puerta de salida de la institución. Es interesante destacar que de cada 10 estudiantes cupo PACE que ingresan a la Universidad de Chile, solo 6 de estos se mantienen en la institución; y de aquellos que persisten, lo hacen en carreras de las áreas de Ciencias. Esto representa un hallazgo de esta investigación, dado que, si consideramos que gran parte de todos los incentivos que están dirigidos a estos estudiantes tiene que ver con una preparación en ciencias básicas (biología, física y química) y matemáticas, dado que en sus contextos escolares principalmente técnico-profesionales, estos conocimientos previos no les fueron entregados, dado que fueron reemplazados por aprendizajes vinculados a su especialidad técnica; se podría pensar que los estudiantes que ingresan a estas carreras desertan con mayor facilidad por no contar con estos conocimientos de mejor modo. Sin embargo, los datos anteriormente entregados muestran que las y los estudiantes que permanecen entre los años 2017 y 2021 son estudiantes vinculados a las carreras de Ciencias como, por ejemplo, los programas de la Facultad de Ciencias, de Ciencias Agronómicas, de Ciencias Físicas y Matemáticas, de Medicina, entre otras. Esta situación se debe a que las y los estudiantes PACE, como beneficiarios/as del programa, cuentan con dispositivos de apoyo académico principalmente en las áreas de ciencias básicas y matemáticas, con tutorías en dichas asignaturas y, además, con

acompañamiento por parte de una profesional que va brindando opciones para sortear de mejor manera estos aprendizajes (Programa PACE, documento interno).

A su vez, la situación académica puede establecerse como un predictor cualitativo de la permanencia estudiantil. También es la antesala de la experiencia estudiantil en la medida que entrega información de lo que está pasando en términos académicos con las y los estudiantes. Pero es mucho más que eso, es una alerta en la medida que indica una situación que está interfiriendo en la trayectoria de las y los estudiantes. Por ejemplo, la declaración de una situación de postergación da cuenta de que la o el estudiante, está atravesando una situación que está afectando significativamente su vida cotidiana, a tal punto, que decide suspender sus estudios, o bien, si estas situaciones son de una mayor carga él o la estudiante toma la decisión de abandonar sus estudios o retirarse de forma voluntaria.

Las situaciones que conducen a las y los estudiantes al abandono o retiro voluntario de sus estudios son de diverso tipo. Pueden estar asociadas a lo académico, a la hora de enfrentarse a dificultades dentro del proceso de aprendizaje, tales como la reprobación de asignaturas. A su vez, pueden ser de carácter vocacional, en la medida que el estudiante reconoce que su programa de estudios no cumple con las expectativas e imaginarios iniciales, o bien, porque refuerza el hecho de haber tomado una decisión en donde se priorizaron factores externos. Asimismo, pueden primar situaciones económicas, en la medida que las condiciones materiales no son compatibles con el contexto universitario. El estudiante también puede verse afectado por situaciones de salud, sea porque existe alguna afectación física que limita su participación universitaria o de salud mental. En relación a esto último, en muchos casos los beneficiarios arrastran estados desde su etapa escolar, sumado a situaciones emocionales que se presentan durante su proceso de vida universitaria, inhabilitando en algunos casos la continuidad del estudiante en la universidad.

En lo que refiere a la salud mental, cabe destacar que en los últimos años las afectaciones en este ámbito han ido en aumento entre estudiantes de educación superior. Esta situación se agudizó particularmente con el confinamiento experimentado durante 2020 y 2021 a raíz de la pandemia COVID-19 y con ello los cambios sucedidos en las relaciones sociales y prácticas cotidianas de las y los jóvenes.

Finalmente, cuando las y los estudiantes ya han tenido una trayectoria de quiebres y desajustes en donde no han podido avanzar académicamente, donde generalmente han pasado por una, dos o hasta tres causales de eliminación, la institución decide no dar continuidad en sus programas de estudios, con lo cual son eliminados de la Universidad de Chile. En este proceso de causales de eliminación las y los estudiantes pasan por varios lugares donde pueden apelar y argumentar cuáles son las razones que los han llevado a tener dificultades académicas que han decantado en una situación de causal de eliminación. En primer lugar, pasan por una apelación en su facultad en su secretaria de estudios y justificado por su director de carrera (espacio donde se ven los temas de situación académica), después pasan por el Director/a de Pregrado de la Facultad, donde generalmente se les entrega una matrícula de gracia; y finalmente, existen casos que antes de ser eliminados pasan por decanos de las facultades e incluso por la rectoría de la Universidad. Hasta qué etapa puede llegar un/a estudiante para resolver sus temas de causales de eliminación depende de cómo es abordado por cada unidad académica.

Si hacemos un zoom general y establecemos un arquetipo de un/a estudiante PACE, podemos decir que son principalmente mujeres, lo cual arrastra una estructura de formación y aprendizaje vinculada a estereotipos de género; preferentemente provienen de sectores periurbanos, por lo tanto, se considera un grupo con características sociales y culturales diversas, y que además, tiene que lidiar con el tiempo de traslado y todo lo que implica la distancia territorial; provienen de establecimientos educativos técnico profesionales, lo que indica que su acervo educativo contempla contenidos diversos más bien proyectados a una salida técnico profesional para desempeñarse en el ámbito laboral próximo; que han ingresado a la institución a su primera preferencia de carrera, pero que hay un grupo importante de estudiantes que no están cursando un programa que desean estudiar, donde los datos cualitativos nos indican que esta preferencia está permeada por presiones de contexto entre lo que quieren estudiar o lo que su entorno dice que deberían generalmente estudiar a propósito de provenir de una experiencia escolar previa exitosa; o también porque no quedaron en su primera preferencia pero si en educación superior y en la Universidad de Chile entonces hay que aprovechar esta oportunidad y por lo tanto, se quedan en los programas a los cuales ingresaron. Este punto se profundizará en el siguiente capítulo, en el apartado de experiencias en educación superior.

También estos datos nos muestran, que en su mayoría son estudiantes de primera generación y que estudian con gratuidad, lo que por antonomasia los categoriza como estudiantes provenientes de sectores socioeconómicamente vulnerables.

Por último, este acercamiento también nos permitió definir particularidades que asumen la complejidad de este cuerpo estudiantil y que, si bien comparten características similares como grupo, estos estudiantes no son solo sus cualidades de origen; sino que encarnan subjetividades que dan cuenta de una trayectoria diversa y heterogénea, elemento en el que nos detendremos a continuación.

4.2. Experiencias y tránsitos de las y los estudiantes PACE en la Universidad de Chile

La experiencia formativa de las y los estudiantes que ingresan por vía PACE presentan diversos supuestos previos en torno a los desafíos y dificultades respecto de su trayectoria universitaria, como, por ejemplo, la formación previa, las características del perfil de las y los ingresantes y los factores de contexto en los cuales se circunscribe su experiencia vital. Para este caso, se definirá un periodo en específico para revisar las particularidades de las y los estudiantes comprendido entre 2017 y 2021, lo cual implica que las y los sujetos que son parte de esta investigación han participado de maneras diferentes y distintivas en su proceso de transición y permanencia al interior de la institución. Si bien el grupo de estudio se encuentra en diferentes momentos del avance curricular y de la experiencia universitaria, ya sea en ciclo inicial, intermedio o final, se vislumbran elementos comunes en el conjunto de vivencias y desafíos que enfrentan y que se encuentran más allá de los límites que caracterizan a cada etapa formativa.

A continuación, se exponen los principales resultados y hallazgos de esta investigación centrada en la experiencia de las y los estudiantes, diferenciando la descripción según momento formativo del tránsito universitario. De esta manera se detallan las percepciones, significaciones y vivencias que se encuentran circunscritas a las distintas etapas que las caracterizan, pero también con foco en los nudos críticos que dependen de las propias trayectorias de los participantes del programa y representan las experiencias de quienes ingresan por esta vía de admisión de equidad.

4.2.1. Experiencias durante el ciclo inicial

En primer lugar, se definirá como ciclo inicial desde que el estudiante ingresa (se matricula) en la institución hasta que termina de cursar los cuatros primeros semestres de su programa académico. En este ciclo el estudiante puede durar dos, tres o hasta cuatro años, incluso un/a estudiante puede demorar, excepcionalmente, más años en terminar este periodo académico.

Esta definición, estrictamente curricular, permite delimitar y focalizar las acciones de acompañamiento; sin embargo, desde una perspectiva integral del aprendizaje y de acuerdo a las vivencias de las y los estudiantes, la comprensión de este período se ha ampliado a partir de las experiencias que deben enfrentar, tales como: la matrícula y bienvenida a la institución, las concepciones respecto al ingreso a la institución, los desafíos académicos, el autoconcepto respecto de sus aprendizajes y de lo que ellas y ellos significan respecto del ser estudiante universitario, las labores adicionales al estudio, los traslados de y hacia la institución y provenir de región. Estos elementos serán presentados en los apartados a continuación.

La matrícula y el premio del PACE

De manera inicial, las y los estudiantes tienen su primer contacto formal con la educación superior durante el periodo de postulación a la universidad. Para las instituciones de educación superior, un/a estudiante forma parte de su comunidad una vez que se matricula en la misma; por tanto, es la matrícula el hito inicial que da el sello de ser estudiante de educación superior.

En este primer momento, las y los estudiantes señalan de manera transversal que el ingresar a la universidad por la vía de acceso PACE, es concebida por ellas/os y por sus entornos como un premio y una oportunidad que se les ha entregado para ingresar a la educación superior. En algunos casos, las y los beneficiarios ingresantes no contemplaban dentro de sus proyecciones a futuro la posibilidad de continuar estudios terciarios, pero el formar parte del Programa y contar con una oportunidad concreta de ingreso a la Universidad es recibida como una noticia positiva y una como una aceptación a este premio recibido. Así lo expresa una estudiante: *“Cuando supe que me gané el PACE, no tenía planes de estudiar en la U, pero tenía que aprovechar este premio. Estas oportunidades no se dan dos veces en la vida”* (Estudiante, Carrera de Contador Auditor, Facultad de Economía y Negocios).

Bienvenidos y bienvenidas a la Universidad de Chile

Una vez matriculados/as, las y los estudiantes tienen que pasar el primer umbral hacia su vida universitaria, lo cual es sobrellevado con procesos de inducción y bienvenidas realizadas por las casas de estudio y/o las facultades. En estos procesos, los actores institucionales reciben a este nuevo cuerpo de estudiantes de formas diversas. En el caso de la Universidad de Chile, los procesos de bienvenidas e inducciones están a cargo de las facultades y carreras donde las y los estudiantes ingresan. Estas bienvenidas pueden ser desde una charla expositiva en un auditorio que dura un par de horas, hasta ciclos de actividades recreativas y/o deportivas que pueden sumar más de una jornada diaria.

Para las y los estudiantes PACE, se han realizado inducciones focalizadas durante los cinco años de ingreso, en ellas se han llevado a cabo actividades entre estudiantes PACE y otros grupos de ingreso especial como estudiantes de ingreso SIPEE o estudiantes de admisiones especiales. Estas bienvenidas han sido presenciales desde 2017 a 2019, en distintos espacios universitarios, y durante 2020 y 2021 fueron actividades virtuales.

Estas instancias buscan ser un punto de partida para que las y los estudiantes PACE logren establecer vínculos iniciales entre pares, conocer espacios donde pueden acudir para atender ciertas dimensiones de la vida universitaria vinculadas a los beneficios estudiantiles, entre otros; como también, obtener información que les permitirá ubicarse en la comunidad universitaria. Estas acciones han sido ampliamente valoradas por las y los estudiantes PACE que han podido participar, ya que les ha permitido enfrentar sus procesos de inserción a la vida universitaria apoyados en la idea de que están siendo acompañados/as a nivel institucional.

Nos hacían clases de matemáticas y de lenguaje. Igual yo las vi como súper útiles, especialmente las de lenguaje, que nos enseñaron a citar en APA y todo ese tipo de cosas. Las de matemáticas no me gustaban mucho porque eran en la tarde. Ahí me hice dos amigas, una que también es PACE. Una que estudiaba Artes Plásticas y otra Teoría. Pero la de Teoría se fue, pero de ellas me hice amigas (Estudiante, Carrera Ingeniería en Sonido, Facultad de Artes).

Pese a lo anterior, existe un grupo considerable de estudiantes que no pueden participar de dichas instancias por diversas razones, tales como: no contar con residencia en la Región

Metropolitana durante el periodo en que se realizan estas actividades, porque se encuentran realizando sus prácticas técnico-profesionales durante el periodo entre enero y marzo, porque se encuentran trabajando, ya sea para aportar en sus hogares o para juntar dinero para su manutención durante su periodo universitario, porque se encuentra a cargo del cuidado de un tercero; como hijas/os, adultos mayores o personas enfermas, dado que se encuentran en periodo de mudanza, o en menor medida, porque no manifiestan interés en asistir. En este último punto, las y los estudiantes señalan que no quieren asistir porque no les gusta participar de bienvenidas o celebración, o encuentros con números mayores de personas. En otras oportunidades, este desinterés encubre una sensación de vergüenza o una personalidad tímida de un/a estudiante, es decir, señalar que no les interesa, pero en realidad es que no quiere participar de una actividad con un número alto de personas porque les da vergüenza o se ponen nerviosos imaginando que podría pasar en esas instancias y, por lo tanto, prefieren evitarlas.

Cabe señalar que, las actividades de inducción se levantan durante el 2017 con el objetivo de que las y los estudiantes PACE logren establecer vínculos iniciales y recibir información general de la institución. Este objetivo considera a las/os beneficiarios PACE como una comunidad históricamente excluida del ingreso a educación superior y que por lo tanto no cuentan con experiencias previas en estos contextos. Por lo tanto, promover un espacio de encuentro se entiende como un factor clave para generar el sentido de pertenencia a la comunidad una vez que ya están dentro de la institución. Con el pasar de los años, las actividades de inducción se van complejizando en su contenido ya que agregan actividades de formación; como también se incorporan estudiantes que provienen de otros ingresos por vías de equidad.

De esta forma, es posible señalar que la matrícula es la marca administrativa de este tránsito a la educación terciaria, pero la inducción es la *marca cultural* en tanto rito de paso en su experiencia vital dentro del espacio universitario.

El privilegio de estar en la Universidad de Chile

En base a los relatos de las y los estudiantes, estos parecieran escoger la Universidad de Chile, por su prestigio, excelencia académica y papel en la sociedad; dejando en un lugar posterior, su carrera, su área disciplinar o su proyección profesional. Si bien, los datos indican que un porcentaje importante de las y los estudiantes ingresaron a su primera preferencia en educación

superior, los registros de sistematización y acompañamiento previa que levanta la institución, respecto a estudiantes que ingresan por vía de admisión de equidad/especial, han demostrado que las elecciones de carrera se encuentran influenciadas por imaginarios y representaciones en torno a la profesión, muchas veces ajenos a sus trayectorias formativas previas, sin conocimiento respecto a la labor desempeñada por las y los egresados/as de su carrera y/o determinados por expectativas sociales/familiares. Para el año 2017, aproximadamente el 50% de los ingresantes indicó que no conocía a qué se dedicaban las y los egresados, esta cifra disminuyó para el 2021 casi un 20%.

El prestigio social de la institución ha sido identificado en la Encuesta Única de Admisión (Universidad de Chile), la cual muestra que para el año 2017 el 100% de las y los estudiantes PACE han escogido ingresar a la institución por su prestigio institucional, mientras que para 2021 el 93,8% de estos mantenía dicha posición.

La Universidad de Chile, definida como una comunidad históricamente selectiva, que basa su calidad educativa en la excelencia académica de sus estudiantes y en su contribución en la formación de profesionales destacados al servicio del país, alimenta expectativas de movilidad social en las y los estudiantes, y en sus comunidades de origen quienes han sido históricamente excluidos del derecho a educarse en espacios universitarios. En este sentido, de la misma forma en cómo los beneficios de participar de la Universidad de Chile se convierten en un fundamento identitario, este proyecto sustenta discursos y prácticas de exclusión al interior de los procesos formativos de las y los estudiantes.

Así, estudiar en la Universidad de Chile promete mejoras sustentables en la calidad de vida futura, pero también implica participar de una forma desigual de la experiencia universitaria dado por la invisibilización de las diferencias en las trayectorias educativas entre quienes ven garantizado su derecho a educarse y quiénes no.

(Entrar a la Universidad de Chile) es una oportunidad... En realidad, es una oportunidad súper buena y es como importante aprovecharla, porque igual es como una facilidad para entrar a estudiar algo que te va a servir para el resto de tu vida y sobre todo una cosa que te gusta, que te den la posibilidad para entrar a la carrera que tú quieras o la con la que te sientes como cómoda, entonces igual es como bacán tener como esa

oportunidad sin que te vaya bien como excelente en la PSU (Estudiante, Facultad de Ciencias Sociales).

“Es que yo no tuve esa materia, entonces no sé nada”¹⁰

Una vez que se pasa este primer hito, las y los estudiantes tienen que enfrentarse a las actividades académicas de sus programas de estudios: sus primeras clases, laboratorios, guías, libros, pero ahora desde el campo universitario. Esta experiencia de inserción académica presenta un quiebre inicial en las vivencias de las y los estudiantes, quienes señalan que se enfrentan a un panorama de enseñanzas no vistas con anterioridad y con dinámicas de estudios ajenas a sus experiencias escolares, tal como se presenta en el título de este capítulo, donde tomamos la reflexión de un estudiante de la Facultad de Ciencias, para ejemplificar la percepción de la experiencia de ingreso. Las y los ingresantes traen consigo experiencias educativas que no están proyectadas para dar continuidad en educación superior, dado que los contenidos enseñados y trabajados en educación media tienen objetivos y resultados de aprendizajes distintos. Hay diferencias respecto de provenir de liceos públicos o colegios privados, como también entre establecimientos técnico-profesionales y científicos humanistas.

En los establecimientos públicos, los conocimientos entregados presentan una revisión general de contenidos en las áreas básicas del currículum nacional en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, historia e inglés. A su vez, en los colegios técnico-profesionales se entregan los contenidos generales ya mencionados en primer y segundo medio; y en tercero y cuarto medio, se reduce el currículum general y se agregan asignaturas de la especialidad en la cual se encuentre cursando. Estos contenidos están asociados a actividades diversas, desde técnico agropecuario, hasta técnico en párvulos y técnico en administración, contabilidad, empresas y temas asociados. Además, la formación técnica finaliza con la realización de una práctica profesional, que por lo general se realiza en el periodo de verano.

Este recorrido implica que hay preparación académica en áreas y contenidos distintos a los que se requieren para rendir la prueba de selección universitaria. Aquí ya hay una primera situación que vivencian las y los beneficiarios del programa: tienen que rendir una prueba, que les exige

¹⁰ Cita de estudiante Facultad de Ciencias, utilizada como título a modo de ejemplo de la experiencia.

tener conocimientos previos, con un sistema educativo que no los ha preparado y donde han cursado los últimos cuatro años de su vida. Una estudiante lo relata en los siguientes términos:

En la PSU me fue muy mal, a pesar de que fui a muchas clases de preu en el colegio, porque no tenía para pagar un preu y mi mamá nunca me iba a pagar uno... No, y en matemáticas me fue horrible, y tengo muy mala base, además. Mi colegio no era muy bueno, en realidad era malo. En tercero y cuarto medio no tenía nada de biología y química, solamente historia y lenguaje, ramos más básicos para integrar los de especialidad (Estudiante, Carrera Lengua y Literatura Inglesas, Facultad de Filosofía y Humanidades).

Acá se presenta una situación: se espera que las y los estudiantes pasen por un proceso de selección, donde el sistema educativo en educación media y los establecimientos de procedencia, no les entregan las herramientas, contenidos y habilidades necesarias para enfrentar los procesos de selección; en consecuencia, se les hace responsable de ello. En este punto, los discursos del déficit (Miranda, 2022) indican que las y los estudiantes provienen con brechas y faltas que es necesario nivelar y que prueba de ello es el bajo puntaje que obtienen en las pruebas de selección. Sin embargo, desde esta investigación el análisis que se asume es distinto. A propósito de lo que “no han recibido” con anterioridad las y los estudiantes, aquí no hay brechas, aquí hay una responsabilidad social y educativa que no ha sido cubierta. A las y los estudiantes no se les puede exigir saber algo que no conocen y que no se les ha mostrado en el sistema escolar, no se puede esperar o asumir por tanto que haber atravesado la enseñanza media implique automáticamente que estos provengan con dichos conocimientos. En definitiva, las pruebas de selección no dan cuenta de las brechas educativas, dan cuenta de la desigualdad y su expresión específica en el ámbito educativo.

Transcurridos los cinco años de implementación del programa PACE en la Universidad de Chile, se ha evidenciado que los programas de pregrado que cuentan con asignaturas con alto componente en ciencias básicas (asignaturas de química, biología, física) y/o matemática presentan importantes desafíos para las y los estudiantes que ingresan por estas vías de acceso. Las trayectorias previas de las y los estudiantes que ingresan por este tipo de vías de admisión, caracterizados por provenir de establecimientos Técnico-Profesional (TP) o cuya tasa de participación es mayoritariamente femenina son diversas. Estas trayectorias han sido caracterizadas por la literatura, la cual ha visibilizado las desigualdades entre las y los

estudiantes que provienen de educación técnico profesional o entre la formación de varones y mujeres en las áreas de las ciencias “duras” durante la etapa formativa en educación secundaria. Estos antecedentes están en sintonía con los datos anteriormente señalados en el capítulo de caracterización sociodemográfica de las y los estudiantes PACE, si consideramos que el 72,9% de las y los estudiantes que ingresan vía PACE provienen de establecimientos técnico-profesionales, y el 80,6% del mismo grupo son mujeres.

Se han explorado los quiebres identitarios producidos durante el proceso de inserción a la vida universitaria de las y los estudiantes provenientes de liceos técnico-profesionales (López, Mella & Cáceres, 2018). Así, se identifica que las expectativas generadas por su paso por la formación técnica se transforman y modifican al momento de pensar su participación en una institución universitaria. Además de los desafíos implicados a la transición a la educación superior, las y los estudiantes que provienen de establecimientos técnico profesional, por un lado, deben enfrentar una docencia desvinculada de sus necesidades formativas, salvo cuando las y los docentes implementan prácticas inclusivas acordes a los “recursos” acumulados por su formación técnica (p. 302), o por otro lado, poseen menos “recursos” para enfrentar cursos de las ciencias “duras” vinculados en su mayoría, a sus carreras de preferencia (p. 303).

Las y los beneficiarios PACE identifican sus experiencias académicas previas como carentes o con vacíos de contenido, sobre todo al compararse respecto a la media del grupo curso. Estos discursos son relatados de forma transversal en áreas vinculadas a las ciencias básicas y matemáticas, como podemos ver a continuación:

Es que la verdad es que yo sentía que tengo una muy mala base de conocimiento. Como que decían, como que empezaba, me pasó mucho en matemáticas y en química, que era como que enseñaban algo y yo ya tenía que saber otra cosa, era la base, me enseñaban, no sé, a multiplicar, y yo ya tenía que saber sumar, pero a mí nunca me enseñaron a sumar (Estudiante, Facultad de Ciencias).

Estas dificultades si bien se presentan prioritariamente en el área ya mencionada, también está presente en conocimientos vinculados a la lectura y escritura académica, pensamiento crítico, entre otros, tal como lo indican las estudiantes que cursan carreras de las ciencias sociales y humanidades.

No sabía nada de lo que me estaban enseñando. Filosofía, para mí era lo peor de la vida. Todo lo que era lectura también. Porque para mí eran puros números. Yo no, lo único que sabía hacer eran cálculos, libros de contabilidad y esas cosas, y que me pasaran un texto y lo leyera... (yo me decía) no, cómo se lee esto (Estudiante, Carrera Pedagogía en Educación Parvularía, Facultad de Ciencias Sociales).

Las experiencias académicas vivenciadas por las y los beneficiarios del programa PACE, dan cuenta de un proceso inicial marcado por la desigualdad, como lo señala una estudiante: “*me golpeó la realidad, que el examen de segunda de matemáticas en el cual se necesitaba más base, le dieron solo ingresos especiales. Ingreso extranjero, ingreso Rapanui, ingreso SIPEE y yo*” (Estudiante, Carrera de Medicina, Facultad de Medicina).

De esta manera, las y los estudiantes se enfrentan a procesos de enseñanza y aprendizaje que no consideran la diversidad del estudiantado, con lo cual deben enfrentarse a desafíos que implican una serie de presupuestos, tales como “que son ellas y ellos los que no saben”, puesto, así como una responsabilidad de tipo individual. Esta contradicción se expresa en sentimientos y emociones de responsabilidad por parte del estudiantado, donde ellas y ellos señalan que no saben nada, se sienten frustrados y fracasados. A su vez, asumen como un problema propio, que en sus colegios no hayan visto los contenidos que se requieren para el ámbito universitario. Asimismo, el contexto institucional con el que se encuentran, compuesto por docentes, agentes de acompañamiento y estudiantes de diversos estratos sociales y educativos, refuerzan la idea de que estos vacíos son parte de las y los estudiantes PACE, sin una reflexión autocrítica que permita avanzar en que estas dificultades son parte del sistema educativo y no “propias” del/la ingresante.

Aprendizajes desde la sobrecarga académica

A partir de los registros de monitoreo del Programa PACE y lo que señalan las y los estudiantes del Programa, es posible indicar que la sobrecarga académica constituye no solo uno de los principales obstáculos para enfrentar los desafíos académicos al interior de los programas formativos, sino que también incide en su participación y asistencia en la construcción de lazos y vínculos sociales, en la participación de espacios extra-académicos, en los espacios de acompañamiento integral disponibles, en los tiempos de movilización entre la facultad y su espacio de residencia, entre otros.

En términos generales, un o una estudiante de primer año se encuentra con una malla curricular que contiene generalmente seis asignaturas, dependiendo de la carrera que estén cursando. En carreras con alto componente de matemáticas y ciencias básicas, se encuentran con cuatro de seis asignaturas vinculadas a esos contenidos. Si son carreras de las ciencias sociales, se encuentran con asignaturas vinculadas a epistemología, filosofía, o lectura y escritura académica, las cuales son un hito que enfrenta al estudiantado a nuevas formas de conocimientos y estudios.

En ambos casos, un/a estudiante cupo PACE de primer año que se encuentra cursando su primer semestre de carrera, dada la distribución y la sobrecarga de asignaturas, presenta altos porcentajes de reprobación. Esto implica que, durante el segundo semestre, generalmente no pueden inscribir los ramos correspondientes por malla a ese periodo, sino que tienen que volver a cursar los ramos del primer semestre, o bien, esperar el primer periodo del año siguiente. Esta experiencia, al mismo tiempo, las y los enfrenta a su primera evaluación de reprobación, cargada de presión académica, estrés, angustia y cansancio; toda vez que los enfrenta al retraso automático de su programa de estudios al menos un semestre o un año de la carrera. Tal como nos señala la siguiente estudiante:

El primer semestre tenía ramos de química y matemáticas, y en el colegio nunca tuve química, y lo reprobé dos veces, y tuve que elevar solicitud de permanencia. Me la aceptaron y la volví a tomar, pero lo tuve que botar porque lo estaba reprobando de nuevo. Tuve que botarlo para que no me lo echara. Matemáticas también me aconsejaron botarlo (Estudiante, Carrera Medicina Veterinaria, Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias).

Este cambio en la trayectoria curricular implica que en los semestres siguientes las y los estudiantes tendrán periodos de una menor carga académica y otros de una alta inscripción académica, pudiendo llegar incluso a 10 asignaturas registradas por semestre. Una de las cosas que la experiencia de las y los estudiantes nos muestra, es que cursar entre 6 y 8 ramos, implica una carga sustantivamente distinta respecto de su trayectoria anterior; ya que pasan de tener una experiencia escolar donde dicen que “no estudiaban, o solo tomaban atención y daban pruebas”, a una experiencia de aprendizaje de grandes presiones y exigencias, alto volumen de asignaturas y múltiples evaluaciones, todos estos factores que interactúan diariamente en el

ámbito de lo académico. Esto lo podemos vislumbrar en la continuación del relato de la estudiante de la Facultad de Ciencias Veterinarias:

Boté el ramo de histología, porque tenía mucha carga académica. Fui a secretaria de estudios y ahí me recomendaron botar el ramo. Tenía los ramos de segundo semestre y además tenía que tomar química que lo había reprobado antes. Entonces tenía que enfocarme en ese ramo, más los cuatro que tenía, eran como cinco ramos, más inglés y más el electivo deportivo, entonces igual era harto (Estudiante, Carrera de Medicina Veterinaria, Facultad de Ciencias Veterinarias y Pecuarias).

A su vez, estas experiencias son vivenciadas en un contexto de culturas institucionales locales y prácticas docentes que consideran perfiles rígidos de estudiantes y experiencias de aprendizaje limitadas, que no han sido actualizadas acorde a las nuevas experiencias educativas y son movilizadas como las únicas formas válidas de aprendizajes. Este punto será profundizado en el siguiente capítulo.

Autopercepción y estigmatización como norma

Los relatos de las y los estudiantes PACE nos muestran que construyen su autopercepción de formas heterogéneas, donde se identifican a partir de los supuestos propios, de sus contextos personales, escolares y familiares; como también de los imaginarios construidos y relatados a nivel institucional.

Dentro de los elementos recurrentes respecto de su autopercepción, podemos evidenciar que él o la estudiante que llega a la universidad proviene, en la mayoría de los casos, con un historial de éxito académico en sus contextos escolares, considerados como “los mejores de sus cursos”, y en donde sus experiencias de estudio tuvieron una carga académica liviana o incluso, el colegio no fue considerado como una dificultad por ellas/os. A su vez, traen consigo un reconocimiento transversal de sus entornos, validados tanto por sus establecimientos escolares de origen como por sus grupos de familiares y cercanos. En este sentido, lo primero que podemos indicar es que esta autopercepción tiene un carácter relacional, en tanto, se construye a partir de lo que estos piensan respecto de su propia forma de ser, sentir y hacer; y cómo su entorno los va definiendo a partir de las acciones que realizan y las interacciones que establecen con las/los otros/as.

Esta experiencia previa se enfrenta o literalmente choca con sus experiencias de inserción a la vida universitaria; donde este encuentro se produce en tiempos y formas distintas por las y los estudiantes PACE durante los primeros semestres de sus programas de estudios. En algunos casos, presentan una confianza respecto de sí mismos, que se cruza con la experiencia académica durante las primeras clases donde se dan cuenta *“que no saben nada”*. A medida que avanza el semestre, llegan a las primeras evaluaciones, y para ese entonces, ya se sienten frustrados y acomplejados respecto de estas nuevas formas de aprender; donde como señalamos anteriormente argumentan no tener base, o no saber cómo estudiar, entre otros. Este quiebre merma su etapa inicial y hace que las y los estudiantes, en la mayoría de los casos, sientan que están destinados al fracaso. Tal como señala una estudiante: *“yo sabía cómo que me iba a ir pésimo, básicamente por el tema de nivelación, porque sabía que me iba a costar mucho. Cuando hacíamos ejercicios, yo veía que había compañeros que sabían más”* (Estudiante, Carrera de Ingeniera en Alimentos, Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas).

Este sentir no solo proviene del estudiantado PACE, sino que se cruza, con los supuestos y estereotipos con los que se enfrentan en esta institución. Durante estos últimos años, la Universidad de Chile ha promovido políticas de equidad e inclusión (Universidad de Chile, 2014) y sellos institucionales movilizados bajo el paradigma de la valoración de la diversidad como condición para la calidad. Sin embargo, es posible visualizar que este discurso se enfrenta a su bajada práctica en las aulas y espacios de acompañamiento institucional con bastante dificultad, donde el relato que subyace en distintos niveles y promovidos por diversos actores institucionales, en mayor o menor medida, está asociado a concebir al estudiante como un sujeto carente de conocimiento que es necesario *“trabajar en esa brecha adaptativa, perfectamente observable, que existe entre los estudiantes que ingresan por esta vía versus quienes ingresan por la vía común”* (Mentor, Facultad de Artes).

Este cruce, entre una experiencia de fracaso en su periodo académico inicial y un relato institucional que en el discurso promueve la equidad e inclusión, como lo declara el Modelo Educativo (Universidad de Chile, 2021); pero que en sus expresiones locales promueve discursos desiguales con este grupo de estudiantes, como por ejemplo cuando las y los docentes se refieren de forma despectiva a las y los estudiantes al interior de las aulas, o cuando los funcionarios de las facultades recomiendan alternativas de salida a estudiantes PACE; concluye en la construcción de un imaginario de un estudiante desprovisto de los elementos necesarios

para ser merecedor de esta experiencia y con un estigma que las y los beneficiarios/as PACE deben cargar en sus espaldas y transitar su experiencia formativa con el desafío permanente de demostrar que pueden cruzar esta etapa y salir airosos de ella.

Labores adicionales a estudiar: trabajo y cuidados como parte de la vida

Desde la concepción institucional, un estudiante universitario es aquel sujeto/a que se dedica a estudiar; pero lo que subyace a esta idea es que, además, tiene una dedicación exclusiva a su formación. Si esto se traduce en clases lectivas y horas de trabajo autónomo no lectivas, cumplen en promedio una jornada completa de trabajo (40 horas semanales aproximadamente).

Sin embargo, a propósito de los cambios en la composición estudiantil debido a la masificación y diversificación de la matrícula, es posible identificar diversos tipos y perfiles de estudiantes, los que deben combinar el estudio con el trabajo, cuidar de terceros y/o cumplir con diversas actividades y responsabilidades adicionales a los estudios.

Considerando sólo los casos de la Encuesta Única de Admisión (EUA) del 2021 (Universidad de Chile), en el caso de la población de estudiantes que ingresaron vía PACE, el 5,5% declaró estar trabajando al momento de ingresar a la universidad y el 23,4% señaló estar buscando trabajo. Dentro de las y los beneficiarias/os PACE, el 19,1% declaró cuidar a niñas, niños y niñas, adultos mayores y/o personas enfermas, mientras que el 48,9% indicó que realiza labores domésticas en su lugar de residencia. De este grupo anteriormente descrito, es posible señalar que disminuyen las responsabilidades vinculadas al cuidado de niños, y se mantienen las labores de cuidado de adultos mayores. Del grupo PACE del 2021 podemos agregar que al menos el 50% de las y los estudiantes, continuará realizando durante su año académico.

Las labores de cuidado implican trabajos no remunerados como cuidar de hijas/os, hermanos/as menores, familiares, personas cercanas enfermas o adultos mayores. También un grupo importante de estudiantes debe trabajar y estudiar, ya sea para sostener sus gastos personales y/o de manutención, el pago de aranceles, como también ser un aporte económico en sus hogares. Asimismo, en varios casos, las y los estudiantes tienen que ir a trabajar con sus madres, padres o familiares, quienes sostienen económicamente los hogares, poniendo así a disposición su fuerza de trabajo para el sustento familiar. Un ejemplo de esto lo relata una estudiante:

Empecé a trabajar en una cafetería... lo que pasa es que mi mamá se hace cargo de nosotras dos y pagamos casa, arriendo, y a parte de los gastos: luz, agua, internet y comida. Entonces mi mamá tiene muchos gastos (...) y ha entrado como en deudas, porque lo que gana no le alcanza mucho. (...) Hemos estado un poco ajustadas con el dinero; por eso decidí empezar a trabajar, de verdad lo necesito (Estudiante, Carrera Contador Auditor, Facultad de Economía y Negocios).

En síntesis, considerar las actividades de cuidado y laborales como ajenas a la experiencia universitaria, predispone a este grupo de estudiantes a una situación desigual. Es decir, asumir que un/a estudiante solo estudia y no considerar las responsabilidades adicionales como parte de sus trayectorias educativas, genera tipos ideales de estudiantes que compiten en situación de avance o privilegio respecto de los otros que tienen que sortear esta experiencia con una carga adicional auestas. Para las y los estudiantes PACE, este panorama desigual donde los criterios de acceso son diferenciados para ellas y ellos, en tanto que pueden ingresar por una vía diferente a la institución, pero que una vez adentro, las condiciones para cursar los programas de estudios son iguales para todas y todos, es una responsabilidad institucional que decanta en un atentado a la equidad.

Traslados para llegar a estudiar. Viajes largos y agotadores

A propósito de lo señalado con relación al lugar de origen en el apartado anterior, donde fue posible señalar que las y los estudiantes PACE provienen principalmente de sectores y comunas alejadas de sus centros de estudios, es necesario revisar los tiempos de traslado y su incidencia en la experiencia de las y los estudiantes. La distancia entre el lugar de procedencia y la facultad a la que asisten guarda relación con el tiempo de viaje que las y los estudiantes utilizan para trasladarse de un lugar a otro. Este trayecto ha sido levantado en los estudios de caracterización institucional, donde en promedio las y los estudiantes han declarado que se demoran entre 1 hora y 1 hora y media de viaje entre sus lugares de residencia y sus aulas de clases (Universidad de Chile, 2017, 2018, 2019, 2020). Sin embargo, los relatos individuales indican un rango de tiempo en donde pueden llegar a demorar entre 30 minutos a más de dos horas de viaje de ida, incluso llegando a tres horas de traslado, a lo cual debe sumarse el mismo tiempo de vuelta a sus hogares. Esto implica que un/a estudiante utiliza entre una hora a seis horas de su jornada diaria solo en movilización. Además del tiempo que utilizan para el traslado, también hay que

tener en consideración los medios de transporte y los transbordos que estos deben realizar durante sus trayectos.

En este punto, emerge una situación que ha sido relatada por las y los estudiantes como una dificultad para un grupo de estos, y que no ha sido atendida a nivel institucional. Cuando se habla de tiempos de movilización y traslado, aparece un grupo de estudiantes que denominaremos estudiantes que provienen de sectores periurbanos, los cuales entenderemos como sujeto/as que formalmente son residentes de la Región Metropolitana, pero cuando se revisa la división territorial, provienen de comunas alejadas de la provincia de Santiago.

En este sentido, un estudiante que proviene de una comuna situada a las afueras de la provincia de Santiago, por lo general, tiene que considerar el uso de buses interurbanos, taxi colectivos y tren solo para llegar a una comuna de la provincia de Santiago; después de eso, tomar metro y/o bus urbano. El uso de transporte interurbano cuenta con horarios de funcionamiento más restringidos, donde un bus en la mañana puede pasar una vez en la mañana a una hora determinada o solo algunas veces, de igual forma sucede en las tardes. Si este transporte, sea bus o tren, no es tomado a la hora, el estudiante pierde la locomoción para regresar a casa. Esta preocupación hace que las y los estudiantes tengan que gestionar sus decisiones y sus clases que son asignadas en bloques a primera hora de la mañana y durante las tardes, y también escoger entre participar de una clase o volver a su casa. Como lo relata una estudiante que se traslada de Curacaví a la Facultad de Filosofía y Humanidades en la comuna de Ñuñoa:

Vivo en el Ajial, Curacaví. (¿Y cómo ha sido venir a Santiago?) Agotador, demasiado. Todos los días pienso en dejar la universidad. Soy mamá y me cuesta demasiado. En la Universidad me ha ido súper bien, me gusta mucho, pero el viaje es demasiado. El viaje es una hora y media en bus y luego una hora y media más en metro. Entonces, me vengo parada en todo, y me voy parada y es demasiado agotador (Estudiante, Pedagogía en Educación Básica, Facultad de Filosofía y Humanidades).

Provenir de región. Cambios y distancias que pasan la cuenta

Actualmente el 15,4% de las y los estudiantes cupo PACE provienen de regiones distintas a la Región Metropolitana, y, por lo tanto, tienen que trasladarse de sus lugares de origen. Esto

implica diversos cambios en su vida cotidiana, que requieren una gestión individual de sus tiempos, sus recursos, sus actividades; y que de una u otra forma los llevan a tener vivencias con mayores grados de autonomía.

En algunos casos, las y los estudiantes de la región pudieron acceder a las Residencias Universitarias dispuestas por la universidad. Estas viviendas están disponibles para recibir a estudiantes que no cuentan con una residencia universitaria, y que no cuentan ni con los recursos para financiar una vivienda, ni tampoco con redes de apoyo en la Región Metropolitana. Este beneficio está disponible principalmente para estudiantes de vías especiales de admisión y tiene un foco en primer y tercer año académico. Estos lugares son espacios de encuentro e interacción con otros estudiantes que provienen con experiencias similares, las cuales podemos entender como:

Es cómodo... es que igual se hacen lazos con los compañeros de habitación y la habitación es como de nosotros; y ahí nosotros vemos que hacemos con la habitación. (viven) de tres a dos, en algunas tres y hay una habitación de a cuatro. (...) (no me costó quedar) ya postulé y quedé al tiro porque era prioridad PACE. Es que me dijeron que los ingresos especiales tienen prioridad (Estudiante, Carrera de Administración Pública, Facultad de Gobierno).

También están las experiencias de estudiantes que llegaron a la Región Metropolitana a vivir a casas de familiares o redes de apoyo de sus contextos, en donde son recibidos de distintas maneras. En algunos casos, se presentan experiencias positivas donde el o la estudiante llega a habitar un espacio acogedor, como también se registran experiencias menos amables donde los hogares están cargados de situaciones y relaciones complejas.

Al principio vivía con mi tío acá, porque él vive acá, pero como que hubieron problemas. Es que igual, yo estoy con mi hermana acá, ella también estudia acá. Entonces igual, era como muy chico donde vivía mi tío, teníamos una pieza para las dos, que igual era muy chica. (...) es que mi tío estaba con una pareja igual y ella no era muy buena onda (Estudiante, Carrera Química Ambiental, Facultad de Ciencias).

Otra forma de residir en Santiago es a través del arriendo de espacios compartidos por otros/as estudiantes o viviendas autónomas ya sea de forma individual, con familiares (primos,

hermanos) o compañeros de colegio. Este tipo de arriendos se financian de forma autónoma o en algunos casos con becas de residencia interna, la cual entrega un monto específico para costear parte de la mensualidad. Esta experiencia es diversa y depende de con quiénes compartan el lugar de residencia, los niveles de cercanía y confianza, así como los límites establecidos por las residencias. Ejemplo de ello es:

Estoy arrendándole a una señora viejita, es un departamento. Ella vive sola y le arriendo una pieza (...) Hablamos hartos, pero no comemos juntas porque como sola. Tiene una mesa, pero no le gusta usarla, usa la mesa de la cocina, es una mesa chiquitita. Ella come primero ahí y después yo como ahí. (...) La única regla que tengo acá es que no me gusta que metan a nadie (Estudiante, Carrera Lengua y Literatura Inglesas, Facultad de Filosofía y Humanidades).

El tiempo no libre

La utilización del tiempo de las y los estudiantes de pregrado está siendo una preocupación en las Instituciones de Educación Superior. En la Universidad de Chile, desde la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (DIRBDE) se está trabajando en un Sistema de Uso y Distribución del tiempo, donde se define cuatro tipos de uso del tiempo:

- i) el *tiempo necesario*, el cual es utilizado en cuidados personales, como alimentación, sueño, salud e higiene personal, por lo tanto, es ineludible y se realiza rutinariamente;
- ii) el *tiempo contratado*, el que es usado para el empleo remunerado y estudios, y considera los tiempos de traslado y espera;
- iii) el *tiempo comprometido* o el que desde esta investigación llamaremos *tiempo de cuidados*, referido a actividades personales, tales como: tareas domésticas, cuidado a terceras personas, y otras actividades no remuneradas; y finalmente,
- iv) el *tiempo libre*, el cual corresponde al tiempo restante, usado para actividades de ocio y vida social (DIRBDE, 2021).

De esta distribución, y considerando como tiempo libre al tiempo que resta para realizar actividades que no son académicas, laborales y/o de cuidados; es posible señalar que las y los beneficiarios del Programa, declaran que hay un quiebre entre la utilización del tiempo libre en su experiencia escolar, su ingreso y su trayecto en educación superior.

La mayoría de las y los estudiantes realizaban alguna actividad de tipo deportiva, artística, religiosa, política, social o comunitaria y/o cultural antes de ingresar a la universidad, y, además, contaban con tiempo para realizar actividades y hobbies como leer, pintar, ver series, jugar videojuegos, entre otros; además de ver amigas y amigos.

Sin embargo, una vez que ingresan a la institución, la distribución de su tiempo presenta un cambio abrupto. Su tiempo pasa a estar principalmente distribuido entre el estudio, trabajo, cuidados y las actividades básicas del día a día. Si existe una frase transversal en los relatos es que dicen que *“ya no tienen tiempo libre”* y que, ahora, su tiempo libre lo ocupan en estudiar. Van a la Universidad a estudiar, están todo el día estudiando, se van estudiando en sus trayectos de ida y de vuelta y llegan a sus casas a estudiar. Como relata una estudiante:

En mi tiempo libre me gusta dormir, pero no tengo nunca. Estudio y trabajo. Antes me gustaba leer, escuchar música, estar con amigos. Pero ahora todos los tiempos en los que no estoy en la casa ni trabajando, estudio (Estudiante, Carrera Tecnología Médica, Facultad de Medicina).

Sumado a las actividades que se relatan con anterioridad, donde no solo hay un mayor uso de tiempo dedicado a los estudios, sino también una intensidad y una sobrecarga respecto a esas actividades. En este sentido, es posible indicar que la no realización de actividades de ocio, vida social y/o esparcimiento en general puede afectar el bienestar subjetivo de las personas, y a propósito de la distribución del uso de tiempo libre, podemos ver que existe una tensión entre la carga de estudio, trabajo y tiempo libre (DIRBDE, 2021).

4.2.2. Experiencias de ciclo intermedio

Como ciclo intermedio definiremos un periodo variable, en el sentido que va a depender de la duración de las carreras. Para estudiantes de licenciatura, el ciclo intermedio podría ser entre segundo y cuarto año (o entre su segundo-tercer semestre y su séptimo-octavo semestre); para un estudiante de una carrera profesional de duración de cinco años, su ciclo intermedio puede ser entre tercer y cuarto año (o entre su quinto y octavo semestre); para un estudiante de una carrera de más de cinco años (ya sea de una duración de 12 o 14 semestres), su ciclo intermedio puede ser más extendido (desde el quinto semestre hasta el undécimo semestre).

Independiente de la duración específica del ciclo y la cantidad de semestres cursados por las y los estudiantes, se considerará el periodo donde estos se acercan a su campo disciplinar y donde conocen las áreas de especialización profesional.

Avanza el tiempo, pero no tanto el avance curricular

Una vez que llegan a tercer o cuarto año de la carrera, es decir, que formalmente se encuentran transitando entre el quinto y octavo semestres, es posible señalar que ya han pasado la etapa inicial. Esto se indica cuando las y los estudiantes han pasado formalmente el ciclo de formación general o inicial en sus programas de estudios. Sin embargo, en algunos casos, que las y los beneficiarios lleven tres o cuatro años al interior de sus carreras no indica necesariamente que hayan pasado el ciclo inicial de formación. Cuando un/a estudiante reprueba las asignaturas durante sus primeros cuatro semestres, se bloquea su avance académico, y no puede seguir cursando los ramos siguientes, y, por lo tanto, puede que continúe dentro el ciclo inicial o bien que se esté acercando al ciclo intermedio.

La experiencia de las y los estudiantes cupo PACE muestra, que, en varios casos, estos cursan varias veces algunas asignaturas que se transforman en un tope en su avance curricular. Estas reprobaciones generalmente vienen arrastradas desde sus cursos del ciclo inicial, asociado a asignaturas vinculadas a matemáticas y ciencias básicas. Inclusive se presentan casos en donde estudiantes llevan entre cuatro y cinco semestres cursando la misma asignatura, lo que implica que estos sujetos, llevan dos años y medio cursando el mismo ramo. A propósito de esto, el Programa PACE ha identificado qué asignaturas son las que cuentan con más alta reprobación por semestre y carrera.

El primer semestre descargue química y me eché biología y el año pasado de nuevo me eché los dos. Este año lo pasé menos mal. Me iba atrasando, pero iba adelantando otros ramos; pero igual me atrasé hartito (Estudiante, Carrera Tecnología Médica, Facultad de Medicina).

Cuando ocurren estas situaciones de reiterada reprobación, también vienen acompañadas de trámites administrativos que las y los estudiantes deben sortear, como, por ejemplo, cómo resolver una causal de eliminación. “Caer en causal” implica que las y los estudiantes han incumplido algún criterio académico, como, por ejemplo, reprobar una asignatura por segunda

vez. Si un estudiante llega a causal de eliminación, debe justificar mediante una carta al decano de la facultad las razones que han influido en que el o la estudiante, no haya podido avanzar académicamente en dicha asignatura. Estas razones son de tipo académicas, no haber logrado aprender los contenidos y habilidades; o laborales, ya que trabajar implica una merma en sus tiempos de dedicación de estudio e interfiere en su desempeño académico; o por temas de traslado y cansancio, por temas familiares o personales; por salud física si hay alguna enfermedad o condición que atender o bien por salud mental.

Este último punto se ha transformado en uno de los motivos preponderantes al momento de tener dificultades para avanzar en sus asignaturas y semestres, ya que las y los estudiantes indican que pasar por estos procesos es frustrante, angustiante y preocupante; ya que por un lado, implica un proceso de fracaso personal y académico; pero también, atrasarse en el rendimiento de sus mallas curriculares implica asumir que a futuro habrá uno o más semestres que deberá resolver cómo costear sus carreras, porque en la mayoría de los casos, estos estudiantes estudian con gratuidad y esta cubre sólo la duración formal de la carrera y el retrasarse académicamente extiende los años de duración de la carrera. Estos factores estresantes decantan en algunos casos, en cuadros de depresión, de angustia o de ansiedad. En palabras de una estudiante: *“Mientras estaba como en el ciclo de “no entiendo, tengo que estudiar más” y no entiendo, no entiendo y me cerraba, y el estrés no me dejaba entender... y ahí fui al psicólogo por la misma U”* (Estudiante, Carrera de Medicina, Facultad de Medicina).

Se avanza lento porque se avanza lejos

Entendiendo que las y los estudiantes llegan al ciclo intermedio, atrasados en su malla curricular respecto de los tiempos y contenidos formales de la carrera; una vez que pasan este período, continúan avanzando académicamente sin mayores sobresaltos. En términos generales, los estudiantes que se mantienen en la Universidad de Chile y que ingresaron formalmente a educación superior el año 2017 y 2018, han transitado su experiencia académica con calificaciones aprobatorias en todos sus ramos. Es decir, una vez que reprobaron alguna asignatura que les dificultó, preferentemente vinculada a Matemáticas y Ciencias Básicas e inglés, las y los estudiantes continúan su avance curricular de manera “exitosa”. También existen casos de estudiantes PACE con aprobación 1, lo cual indica que no han reprobado ninguna de sus asignaturas a lo largo de toda su trayectoria académica.

Un punto importante, es que las y los estudiantes vivenciaron su ciclo intermedio en pandemia, lo que implicó desafíos en el desarrollo de los procesos de aprendizaje. En este grupo, se vieron casos de estudiantes que, por el contrario, tuvieron diversas dificultades durante 2020 y 2021, presentando situaciones de salud física y mental, así como también dificultades materiales y laborales en sus entornos. Hechos que fueron deteriorando el bienestar subjetivo de las y los estudiantes y que se expresaron en una mayor reprobación y con ello, en un cambio de situación académica en el ámbito universitario.

La permanencia durante este periodo está cruzada porque a lo largo de los años se arrastran elementos constitutivos de su vida cotidiana -ya presentados en los apartados anteriores-, con los cuales deben aprender a convivir, junto al estudio y las complejidades que se presentan en su formación académica. Con el paso del tiempo las y los estudiantes continúan trabajando y viajando desde sectores alejados de sus facultades, el agotamiento aparejado a dicho “ritmo” de vida, en muchos casos, atraviesa su salud física y mental.

Acercamiento disciplinar. Conocer la carrera

A diferencia del ciclo inicial, para este periodo las asignaturas que deben cursar las y los estudiantes son de carácter disciplinar, es decir, son contenidos asociados directamente a sus programas de estudio. En este sentido, la institución parte del supuesto de que las y los estudiantes se acercan a esta etapa intermedia con mayor claridad de sus intereses vocacionales y con más información respecto de su desempeño profesional, a partir de lo cual comienzan a tener los primeros acercamientos al ejercicio profesional. Las y los estudiantes cursan contenidos específicos de la disciplina y ramos prácticos, estos últimos les entregan un primer acercamiento directo a la profesión y a la interacción con sus comunidades. Estas acciones implican un ejercicio identitario donde se expresa el sentido de pertenencia a sus carreras, y, por lo tanto, a tener una mayor cercanía para entender si lo que han decidido estudiar es a lo que se quieren dedicar durante su etapa de adulto profesional.

Ahora bien, las y los estudiantes se enfrentan a esta etapa con temor y la sensación de no comprender hacia dónde va la carrera, o bien, se dan cuenta que no les gusta. Por el contrario, también hay quienes en la medida que se acercan al área, perciben que la carrera que han escogido cumple con sus expectativas.

En esta etapa, a propósito de su acercamiento disciplinar, varios estudiantes comienzan a realizar actividades docentes y de acompañamiento estudiantil como ayudantías, tutorías, o clases donde son monitores o auxiliares. Las y los beneficiarios PACE han trabajado en ramos de taller en Arquitectura; en las Ciencias Sociales han realizado ayudantías de Filosofía, Antropología, Teoría Sociológica; en el área de Párvulos han realizado ayudantías de prácticas pedagógicas en sus distintos niveles; y en la Facultad de Medicina han realizado tutorías de Biología.

La elección de carrera y la claridad vocacional. Proyecto de vida y cruce de expectativas

La vocación hace referencia a los “procesos psicológicos que una persona concreta moviliza en relación con el mundo profesional adulto en el que pretende incardinarse activamente, o en el que ya está instalado” (Castañeda-Rentería y Solorio-Aceves, 2013, p. 56). Lo vocacional o los temas que están vinculados a los intereses de las y los estudiantes, generalmente se trabajan en educación desde la “orientación vocacional” para la elección de carrera.

Según Ojer (como se cita en Tintaya Condorí, 2016), cuando se habla de vocación se trata de “Una inclinación creciente hacia la profesión, la que tiene como base un interés vital del sujeto sea intelectual, ético, social, etc., así como la conciencia de su posibilidad de satisfacer dicho interés” (p.47). Para Dubet (1994b), el concepto de vocación se orienta hacia una significación “ética” de los estudios. Desde esta dimensión, la experiencia universitaria es vivida como un “sentimiento de realización intelectual” (p. 517) gracias a los nuevos conocimientos.

La vocación es una de las dimensiones centrales de esta experiencia, aquella que permite sentirse “verdaderamente estudiante”, en la medida en que ella define la influencia (...) de la formación sobre la personalidad, sobre las formas de ver el mundo y de situarse en él (Dubet, 1994b, p. 519).

Considerando todos estos aspectos, es posible señalar que los aspectos vocacionales son relevantes al momento de definir la permanencia y deserción de estudiantes PACE. Recapitulando los datos ya entregados, se declara que 36 estudiantes han postergado sus estudios, de los cuales 11 están matriculadas/os y 25 no lo están. Por otro lado, 14 han sido eliminados, 13 han abandonado sus estudios y 31 han realizado retiro voluntario. De este grupo total de estudiantes que no se encuentran al interior de la institución o que están con sus estudios

suspendidos (como el caso de las/os postergadas/os matriculadas/os), señalan que los principales motivos para dejar de estudiar son de tipo vocacional, académico y/o de salud mental (Universidad de Chile, plataforma UCampus). Mediante estos criterios, las y los estudiantes indicaban que abandonaban sus estudios porque no era lo que querían o esperaban en términos académicos, les interesaba otra área disciplinar, les resultaba muy difícil transitar los aspectos académicos, al no entender contenidos y reprobar asignaturas, o bien, porque cualquiera de los dos puntos anteriores, habían detonado una situación difícil de enfrentar, derivando en una situación de salud mental, como también en algunos casos, es preciso recordar que estas experiencias se arrastran desde la etapa escolar y por lo tanto se mantienen o activan en la universidad.

Considerando las situaciones vocacionales, es posible señalar que 13 estudiantes de ingreso cupo PACE se han transferido de una carrera a otra por temas vocacionales. Algunas/os de ellas/os lo hicieron vía mecanismos regulares de la universidad, ya sea por los procesos de Transferencia por Ajuste Vocacional (TAV) o Transferencia Interna Regular (TIR). Sin embargo, existen cuatro casos de estudiantes que realizaron transferencia por medio de la voluntad política de dos facultades, donde sus autoridades asumieron las gestiones de realizar procesos de cambio interno.

Las decisiones vocacionales presentan variaciones, porque en varias oportunidades estas son permeadas por el contexto en donde se desenvuelve el o la estudiante, ya sea el colegio o el contexto familiar y social. Tal como lo señala el relato de esta estudiante:

Mi orientación de primera parte fue en Fono por parte de mis papas, pero cuando ya hice la preparación en PACE, mi vocación se inclinaba más a Kine o profe de educación física. Y cuando postulé lo hice pensando en mis papas y no en mis propios gustos (Estudiante, Carrera Fonoaudiología, Facultad de Medicina).

4.2.3. Experiencias de ciclo terminal

Finalmente comprenderemos las experiencias del ciclo terminal como el periodo comprendido desde el séptimo semestre al decimocuarto semestre, dependiendo del programa de estudios. Este ciclo está definido por ser la etapa de cierre o finalización de la formación de pregrado, la cual implica enfrentarse a desafíos de cursar asignaturas y actividades de finalización de

estudios, realizar actividades prácticas que acercan a las y los estudiantes al desempeño profesional, como también elaborar productos académicos orientados a finalizar su etapa formativa como memorias, tesis, exámenes de grado, entre otros.

Un punto importante a considerar es que el grupo de estudio va atrasado en el curso de sus programas académicos, lo que implica que si bien, de acuerdo a la duración formal de las carreras, ya varios estudiantes deberían haber finalizado sus carreras, vemos que la duración real de las carreras supera el año de duración de la carrera + 1, ya que, hasta el primer semestre de 2022, 6 estudiantes han finalizado sus estudios, los cuales contaban con mallas curriculares conducentes a la licenciatura. Es decir, tardaron uno o dos años más en cerrar su proceso formativo. Sin embargo, del grupo cupo PACE un número de 13 estudiantes pertenecientes a la generación 2017 continúa en calidad de estudiante, con un retraso de entre dos y cuatro semestres aproximadamente.

Prácticas profesionales

Las y los estudiantes PACE relatan con conformidad cuando describen sus procesos de práctica profesional. Indican que en los espacios a los que han llegado han podido aprender y enfrentarse a una primera aproximación al campo laboral.

Del grupo de estudiantes de la muestra, podemos evidenciar que: en el caso de Pedagogía en Educación Parvularia, cuentan con prácticas profesionales durante todos los semestres de la carrera, siendo estos espacios etapas relevantes dentro del proceso formativo en donde se consolida un quehacer pedagógico en las/los estudiantes.

En el caso de Arquitectura, un estudiante realizó su práctica profesional en una consultora dedicada al área de interés del estudiante.

En la Facultad de Economía y Negocios, las carreras cuentan con tres prácticas con distintas aproximaciones al desarrollo profesional: individual, social y profesional. En estos espacios trabajan en múltiples lugares que la facultad dispone para ello. En el caso de la estudiante PACE, esta ha realizado sus prácticas en espacios de la propia facultad, vinculada a acciones de acompañamiento en educación superior para estudiantes PACE, y prácticas en empresas vinculadas a su formación profesional.

En el caso de la Facultad de Medicina, las y los estudiantes tienen prácticas clínicas, las cuales las/los insertan al desarrollo profesional directo. En estos casos, las estudiantes han relatado que en términos generales no han tenido inconvenientes, pero que han tenido que lidiar con las relaciones sociales que se establecen en los espacios de trabajo entre los equipos de los establecimientos de salud a los cuales asisten. Estos vínculos son definidos como difíciles, en el sentido de que se presentan dinámicas de exigencias de estos equipos para con las y los estudiantes, o formas de enseñanza hostiles de los primeros en modo de retos, insultos y malos tratos.

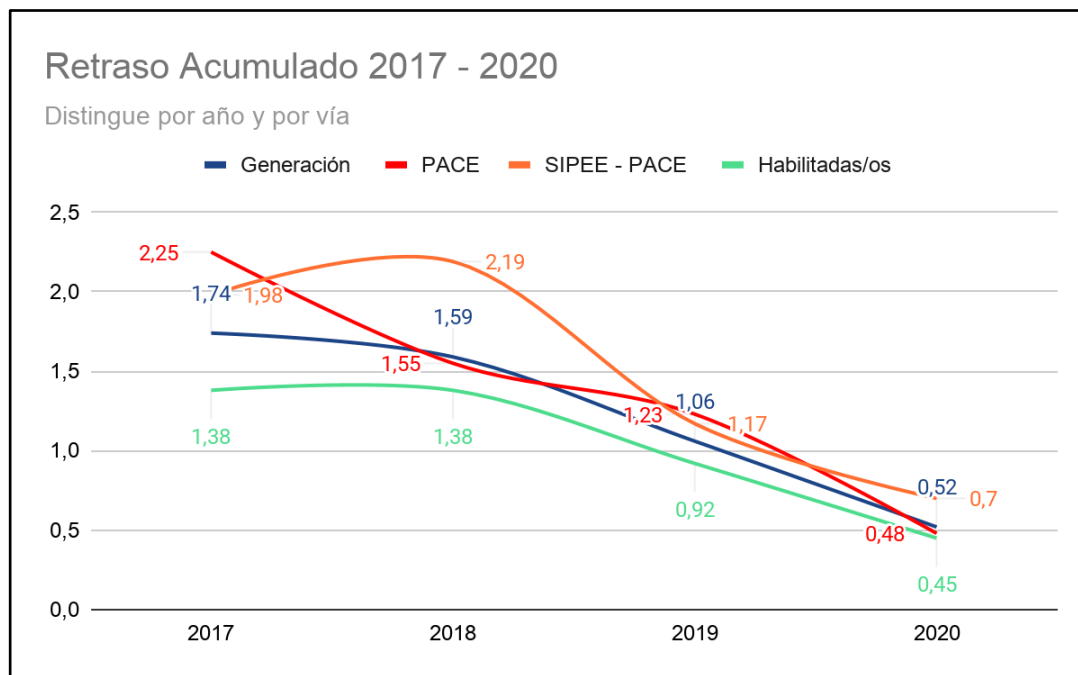
En la Facultad de Gobierno, las prácticas profesionales que han cursado las y los estudiantes PACE están vinculadas a trabajar en instituciones públicas del Estado, como el Registro Civil o el Ministerio de la Mujer y Equidad de Género. Estos espacios son altamente valorados: *“en donde estoy he aprendido harto, pero tengo que trabajar todo el día de 08:00 a 18:00 hrs. Me dieron una credencial y me tengo que vestir más ordenado”* (Estudiante, Administración Pública, Facultad de Gobierno).

Procesos de cierres formativos

A propósito de los retrasos académicos en las mallas curriculares de las y los estudiantes PACE, el primer dato a considerar es que existe un número menor de beneficiarios que ha logrado egresar, graduarse y/o titularse. Tal como se mencionó anteriormente, para el año 2021 formalmente se graduaron cinco estudiantes y se tituló una. Sin embargo, considerando los retrasos, varios de las y los beneficiarios del programa están en su etapa final por lo que la proyección es que, si todo sigue en el mismo camino académico y no se presentan dificultades, saldrán de sus programas de estudios.

A propósito del análisis de los créditos transferibles (SCT) -que son el indicador de avance en Educación Superior-, y del registro nominal y real de la duración de carreras, el estudio de cohorte del Programa PACE (Rojas, Díaz y Serey, 2020) muestra la estimación del retraso y del egreso académico de las y los estudiantes PACE, completados por el estudiante en su primer año de estudios. Con ese registro se estimó el avance/retraso promedio por generación de las y los estudiantes de primer año, donde se mostró que el retraso de primer año disminuye entre generaciones como podemos ver en el Gráfico 6:

Gráfico 6: Retraso acumulado por año y vía de ingreso



Fuente: estudio de cohorte de estudiantes PACE 2017-2021. Universidad de Chile.

Si vemos la información entregada por el gráfico, en primer lugar, es posible señalar que en promedio existe un retraso del curso de las carreras de entre medio semestre (0,5) y dos semestres y medio (2,5). También podemos ver, que a medida que avanzan las generaciones de ingreso, va disminuyendo el retraso acumulado respecto de su corte en curso. Es decir, a medida que pasan los años de ingreso, las y los estudiantes de generaciones más recientes utilizan menos tiempo para cursar su carrera.

Otro elemento a considerar es la distinción de las y los estudiantes PACE, respecto de las y los estudiantes que contienen una doble vía. Esta doble vía se considera cuando es un estudiante PACE habilitado/a, pero que ingresó por SIPEE y por lo tanto tienen una “doble militancia”. Los datos muestran que estos estudiantes que contienen esta doble definición (PACE-SIPEE) tienen el porcentaje más alto de retraso.

Duración real de una carrera y proyecciones laborales

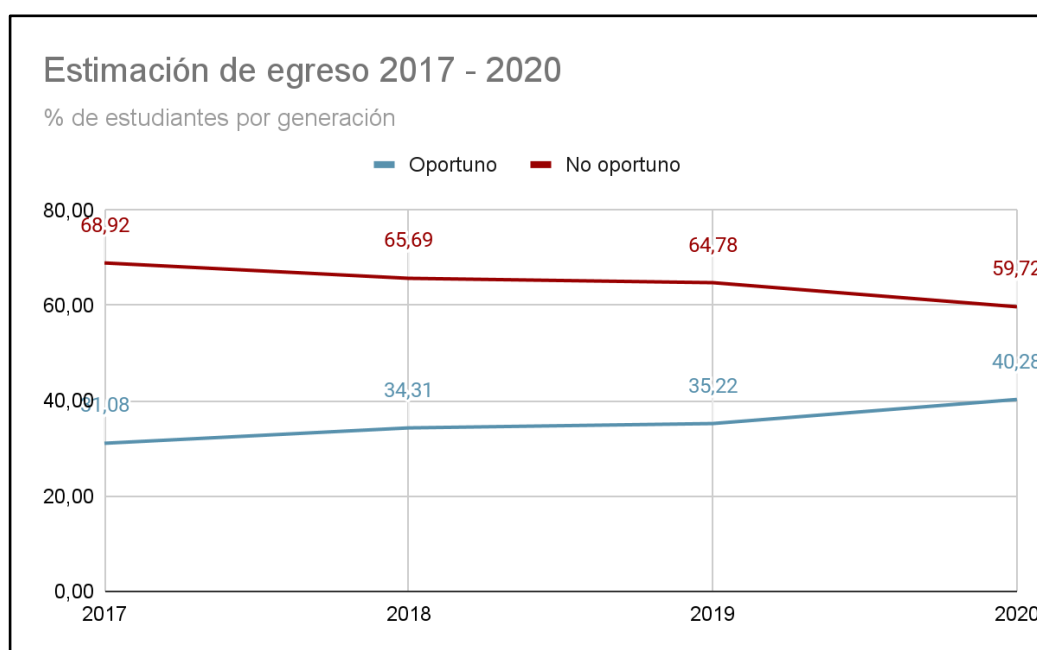
La proyección laboral es un tema presente en la trayectoria de las y los estudiantes PACE, pero es un panorama al cual todavía la mayoría del grupo de estudio no llega. En términos formales, la duración ideal de un programa de estudios es de dos años para un bachiller, cuatro años para

una licenciatura, cinco años para un título profesional de una carrera promedio, y entre seis y siete años para carreras con mallas extendidas.

Un primer punto presente, es que las y los beneficiarios que ingresaron en la primera o segunda cohorte, el año 2017 y 2018 respectivamente, tendrían que haber finalizado sus estudios de pregrado en promedio durante los años 2021 y 2022, si bien los casos son variados. Por ejemplo, un/a estudiante que ingresó a una carrera de licenciatura en 2017, debería haber salido en 2020, mientras que un estudiante con un programa de cinco años, tendría que haber salido en 2021. Así, es posible hacer diferentes cruces al respecto.

El retraso en el término de la carrera implica que todavía la Universidad de Chile tiene un grupo de estudiantes que continúan estudiando y que lleva más años de los que dura su carrera (nos referimos a duración formal). Este dato, difumina la situación de egreso, ya que hay estudiantes que aún no salen debido al retraso. Según los datos entregados, es posible visualizar que cerca del 60% de las y los estudiantes PACE no ha egresado de manera oportuna, tal como lo indica la siguiente tabla:

Gráfico 7: Estimación de egreso de estudiantes PACE 2017-2020, por generación



Fuente: estudio de cohorte de estudiantes PACE 2017-2021. Universidad de Chile.

Alerta material por los beneficios estudiantiles

Una de las dificultades que se presenta en este ciclo formativo, guarda relación con la forma de financiamiento que las y los estudiantes utilizan para costear sus estudios. Como vimos con anterioridad, la mayoría de las y los estudiantes PACE costean sus estudios con gratuidad. Esto implica que los programas cuentan con financiamiento por la duración formal de la carrera. La alerta que se proyecta en estos casos es con el grupo de beneficiarios/as PACE que ya han cumplido los años que el beneficio estudiantil cubre el arancel de la carrera, pero las y los estudiantes continúan en sus programas de estudios generalmente en sus etapas de cierre de pregrado.

En estos casos, lo que ocurre es que este grupo tiene que buscar formas alternativas de financiamiento, como el pago de arancel diferenciado, ya que la Universidad de Chile realiza un cobro de un 50% del arancel en el primer año sin gratuidad y un 75% del arancel en el segundo año.

En otros casos, las y los estudiantes toman otros beneficios de financiamiento estudiantil como el Fondo Solidario de Crédito Universitario (FSCU) o el Crédito con Aval del Estado (CAE), los cuales son créditos estudiantiles con alto cobro de intereses para costear lo que queda de carrera. En este sentido, el estudiante es depositario de la responsabilidad de financiar el tiempo adicional de estudios que él o ella no ha terminado de cursar por su retraso académico.

Independiente de la forma de financiamiento, las y los estudiantes han manifestado su preocupación por esta situación, incluso antes de que les corresponda realizar esta gestión, como lo indica una estudiante: *“me gustaría saber cómo se paga después la universidad, porque si bien, no tengo que pagar ahora, me tengo que organizar para ver si puedo tener una beca o si me toca pagar, juntar la plata desde ahora”* (Estudiante, Carrera Terapia Ocupacional, Facultad de Medicina).

Análisis de resultados

Las percepciones y valoraciones respecto a las trayectorias académicas están ancladas a las diversas experiencias e hitos que vivencian las y los estudiantes en Educación Superior. Los ciclos formativos permiten de cierta forma, ordenar temporalmente las experiencias relatadas, pero no por ello, cada ítem debe ser considerado exclusivo del periodo descrito, sino más bien, se presenta una preponderancia de dichas experiencias durante ese periodo.

En términos generales, las y los estudiantes PACE ingresan a la Universidad de Chile desde una posición de subordinación, justificada por sus experiencias previas y su forma de acceso a la Educación Superior. El ingresar a la educación terciaria es un premio que otorga este programa e ingresar a la Universidad de Chile, es un privilegio y una marca social. Con esta carga simbólica y concreta a costas, las y los estudiantes deben enfrentar su experiencia académica sin tanta benevolencia respecto de sus antecedentes, sino más bien, bajo los criterios de ser un estudiante universitario en una instrucción altamente selectiva: tener preparación académica y condiciones de base para continuar estudiando y disponerse de forma completa al estudio.

Este ajuste en la etapa inicial se complementa con que las y los estudiantes PACE, se encuentran con que deben tener conocimientos previos que no les fueron entregados, con exigencias académicas al interior de las aulas que no habían experimentado antes, y con experiencias académicas dificultosas, tales como la reprobación de asignaturas, lo cual desde el inicio los atrasa. Esto se cruza, con su autopercepción previa fundada en el éxito académico del cual provenían desde sus establecimientos escolares de origen, lo cual automáticamente les genera un quiebre. Sumado a esto, las y los estudiantes PACE, tienen que compatibilizar sus estudios con labores de cuidado y responsabilidades laborales, ya sea para aportar en sus entornos o sustentar sus manutenciones, y en la mayoría de los casos, ocupan varias horas del día para trasladarse desde sus hogares hasta las facultades y viceversa.

Los datos entregados en la Encuesta Única de Admisión (2021) dan cuenta que las y los estudiantes que ingresan a la Universidad de Chile, muestran una composición heterogénea respecto al tiempo de traslado, pero el promedio de traslado a nivel institucional es de una hora a una hora y media. En este sentido, en comparación a la generalización anterior de las y los estudiantes PACE y sus situaciones asociadas al tiempo de traslado, es posible señalar que si bien, estas dificultades y las complejidades asociadas están presentes en todas las y las estudiantes matriculadas/os en la Universidad de Chile, esto se da de manera predominante entre estudiantes PACE. Además, lo importante de señalar este punto, es que no solo se entiende en sí mismo, sino que el tiempo de traslado y el efecto en cadena que provoca en tanto a sus tiempos y actividades académicas, se interrelaciona con otros elementos analizados y esos dan cuenta de elementos como mayor preeminencia en el grupo de beneficiarios/as PACE.

Estas experiencias que los acompañan en un periodo inicial se arrastran a lo largo de los años, y cuando llegan a vivenciar su ciclo intermedio, ya vienen atrasados respecto de su grupo en la mayoría de las carreras con alto componente de asignaturas involucradas a las Ciencias Básicas y Matemáticas, salvo en algunos casos, como en las carreras de pedagogías y de administración pública. Sin embargo, una vez que llegan formalmente al ciclo intermedio, donde se encuentran con el acercamiento disciplinar, avanzan académicamente sin dificultades aprobando todas sus asignaturas.

En cuanto a sus percepciones respecto de este ciclo, es posible señalar que, hay mayor exigencia académica y personal, pero ya se han construido los recursos para enfrentar estos desafíos. Estos recursos son establecer nuevas formas de estudios, armar grupos de estudios, asistir a espacios de apoyo académico, como también de apoyo integral y personal, como centros de aprendizaje, o psicólogos de las facultades. También en algunos casos, ellas y ellos señalan que han logrado adaptarse a esta nueva forma de habitar un espacio educativo, en asumir las responsabilidades, a ser recibir comentarios y críticas con mayor resistencia, o bien, resistir estas prácticas, sintiéndose mal (ansiosas/os, frustradas/os, entre otros) y continuando con ese malestar.

Sin embargo, en algunos casos, los costos de estos desafíos implican la salida de las y los estudiantes. En este periodo, se establece un nudo crítico vinculado a la deserción estudiantil, donde si bien, existe un porcentaje importante de estudiantes que sale en el ciclo inicial; es en ciclo intermedio donde las decisiones vocacionales toman el peso suficiente para decidir no continuar arrastrando una agonía y salir (obligada o voluntariamente) de la institución.

El ciclo terminal es una etapa en desarrollo para este grupo de estudiantes. Por un lado, existe un grupo PACE que ha egresado de pregrado y en varios de esos casos continúan estudiando. A su vez, este punto se cruza con la duración real de los programas de estudios, por lo que eso significa que las y los estudiantes continúan estudiando, cuando sus tiempos formales indican que ya deberían haber egresado. En esta etapa, las y los beneficiarios del programa, están cursando sus prácticas profesionales, donde relatan que son experiencias de alta exigencia y al mismo tiempo de bastante aprendizaje. Sin embargo, se ha visto de manera incipiente, que este término se enfrenta con una realidad material: ya para este periodo, han finalizado los años de duración de la gratuidad y deben comenzar a barajar opciones de financiamiento para salir de la institución. Esto adosa una preocupación adicional, pero que es aparte del tránsito general; en la mayoría de los casos de estudiantes PACE, las condiciones materiales y las

preocupaciones económicas son un punto clave de cómo transitan y cómo vivencian su tránsito por la educación superior.

4.3. Vínculos, relaciones y redes en Educación Superior

4.3.1. Interacciones entre pares. Cercanías y distancias

Las relaciones que se establecen entre estudiantes presentan distintos momentos de interacción a lo largo de su trayectoria académica, ya sea en la etapa de inserción a la vida universitaria, durante el tránsito en la carrera y en la etapa de egreso de sus programas de estudios. Es posible establecer un punto en común entre las experiencias de las y los estudiantes cupo PACE; lo que comparten son vinculaciones diversas, las cuales dependen de su trayectoria de vida, su experiencia escolar, su personalidad y su carácter, el contexto del cual provienen, las redes de apoyo y cómo resuelven los desafíos académicos de manera individual y/o colectiva.

Algunas/os estudiantes establecieron sus primeras vinculaciones con pares en sus experiencias de inserción a la universidad como inducciones o bienvenidas institucionales, donde compartieron con otros/as estudiantes que también están ingresando a la universidad y con estudiantes de cursos superiores. Por una parte, las y los beneficiarios que participaron de este primer espacio de encuentro, señalan haber establecidos sus primeras amistades; y por otro, tenemos las experiencias de estudiantes que no participaron en dichas acciones lo cual lo ven como una merma a la experiencia de inserción a la vida universitaria.

Durante el tránsito por la vida universitaria, las interacciones entre pares dependen de diversos factores; como intereses, motivaciones, experiencias académicas y no académicas, participación en espacios universitarios entre otros. Esta diversidad se presenta como un abanico de encuentros posibles, desde estudiantes que no encontraron espacios para establecer vínculos entre pares y mantienen una relación estrictamente académica en su carrera; u otros/as que, al ingresar a sus actividades académicas, pudieron encontrar espacios para establecer relaciones entre pares que, permanecen a lo largo de sus trayectorias académicas.

Las dinámicas que tienen que sortear las y los estudiantes PACE son vividas entre pares de forma individual como colectiva. A parte de la vía de ingreso, los unen vivencias similares como enfrentar desafíos académicos, estudiar, aprender a organizarse, moverse por las

facultades y habituarse a una vida cotidiana con permanentes cambios. En algunos relatos, se presentan experiencias donde una estudiante ha podido enfrentar de manera favorable estas actividades; y en otros, les ha sido más dificultoso establecer relaciones cercanas o de amistad entre compañeros/as. Ejemplo de ello, es como estudiantes de la misma carrera y de la cohorte de ingreso de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularía relatan vivencias disímiles del mismo periodo:

Entré y me llevé súper bien con todas mis compañeras. Incluso ahora tengo una compañera con la que somos súper amigas que nada que ver con la beca PACE. No me costó hacer vínculos, al principio pensé que iba a ser difícil, pero no (Estudiante 1, Carrera Pedagogía en Educación Parvularía, Facultad de Ciencias Sociales).

[Con el trabajo en grupo] siempre hay dificultades porque hacen las cosas a última hora. Entonces todos los trabajos que yo he tenido que hacer, siempre son a última hora. Les escribo días antes como que tenemos que hacer el trabajo, pero no, a última hora. Pero tampoco me permiten hacer los trabajos sola (Estudiante 2, Carrera Pedagogía en Educación Parvularía, Facultad de Ciencias Sociales).

Otro momento a vivenciar es la interacción que se establece entre beneficiarios/as del programa PACE y estudiantes que han ingresado a la universidad generalmente por otras vías de ingreso; pero por, sobre todo, que provienen de otras experiencias escolares previas y de contextos socioeconómicos y culturales distintos. En estos casos, los relatos de las y los estudiantes presentan una constante, en la cual indican que notan diferencias en sus desempeños académicos, en sus interacciones en clases, llegando a instancias donde han sentido discriminados y disminuidos por este “otro” grupo de estudiantes como lo señala en el siguiente testimonio:

Desde el primer momento que uno ve a los compañeros, todo cambia. Las conversaciones que se escuchan en las salas...Es choqueteante desde los apellidos que se ven, apellidos que jamás uno ha escuchado en la vida, aparecen. O conversaciones, no sé, una vida totalmente distinta a la de uno. Se nota el sesgo económico y social. Con los mismos compañeros, no es que se lleve uno mal, pero venimos de realidades muy distintas (...) Uno se puede encontrar hasta con compañeros que son déspotas o que filtran, no sé, “tu veni’de liceo municipal” hacen filtros. (...) son comentarios tan

internalizados que a veces la gente no se da cuenta, pero se nota la burbuja que muchos traen (Estudiante, Carrera Medicina, Facultad de Medicina).

También encontramos relatos que presentan esta interacción de forma inversa, donde la diversidad presente en las aulas y espacios universitarios ha propiciado aportes en las formas de vida de las y los estudiantes:

En el liceo eran todos iguales y como que acá son todos diferentes, uno entra y ve a unos con su color de pelo loco. Comparto con una compañera vegana y una vegetariana, y yo les pregunto qué pueden comer y que no. Yo no como carnes rojas ni pescado y con todo lo que está pasando con el cambio climático... (Estudiante, Carrera Administración Pública, Facultad de Gobierno).

Otro vínculo que es puesto en valor es el que establecen con estudiantes pares de cursos superiores, los cuales han conocido porque han sido sus madrinas o padrinos, porque han sido sus tutores o porque los han conocido en actividades de carrera o de facultad.

4.3.2. El rey solitario¹¹ y el estudiantado. Criterios asimétricos

Uno de los vínculos que presenta mayor complejidad en los relatos de los y las beneficiarios/as, es la relación que se establece entre docentes y estudiantes. En un proyecto educativo los docentes son reconocidos como actores claves en la formación de las y los estudiantes, como también en avanzar en la construcción de una universidad más plural, acogedora, motivadora y exigente (Gallardo, 2010). Sin embargo, existen algunos nudos presentes en gran parte de las instituciones en Chile que pueden amenazar o afectar su desempeño en relación con la enseñanza y sus estudiantes, y que en la Universidad de Chile se manifiestan latentemente.

En primer lugar, para poder comprender las relaciones que se establecen entre las y los estudiantes PACE, compartimos lo señalado por Gallardo (2010), el cual señala que:

Los docentes universitarios no tienen formación pedagógica, por lo que, muchos utilizan un conocimiento educativo fundado en sus propias experiencias y un contexto

¹¹ Tomo el concepto citado en Gallardo, 2010.

de creencias estable sobre el que sostendrían sus prácticas y actitudes hacia los estudiantes. Lo anterior estaría relacionado con la creencia mayoritaria de que una sólida formación científica y profesional le basta al docente para transmitir los contenidos de su asignatura, desestimándose los saberes pedagógicos (p. 85).

Partiendo de esta premisa, tiene sentido lo relatado por los y las estudiantes, las cuales plantean que:

Son muy distintos los profesores del liceo. En el liceo mi curso le ponía mucho empeño en aprender, y los profesores también, era el mismo empeño de vuelta. Como que se esforzaban en que tú aprendieras, podían estar mucho rato explicándote. Y la conversación con el profesor era más directa e ir aprendiendo a medida que ibas conversando con él. Aquí eso no pasa. La relación con los profes aquí es nula. Son pocos los profesores como que realmente le ponen empeño para entender a los alumnos y son como drásticos (Estudiante, Carrera Medicina, Facultad de Medicina).

Otro elemento con el que se encuentran las y los beneficiarios del programa, surge cuando sortean los desafíos vinculados al aprendizaje, los contenidos y habilidades previas, descritas en el capítulo anterior. Porque además de lidiar con sus propias complejidades, se enfrentan a una recepción distante y en algunos casos soberbia u hostil, cuando manifiestan que las materias pasadas en clases les dificultan. Se señala de manera transversal que, frente a estas dificultades en el aula, las y los académicos responden desde el cuestionamiento y poca empatía, manifestando su crítica a esta realidad diversa, pero disímil:

Venía a clases y no entendía nada, era casi pura matemáticas y química y era justo la materia que no tuve. Y todos (los estudiantes) así, le responden al profe y yo nunca entendí nada, nada. Y era toda la materia y el profe decía “pero cómo no van a entender si es de tercero y cuarto”, pero yo tercero y cuarto no tuve esas materias. Y yo le dije al profe y me decía “yo no puedo hacer nada, es la materia que tengo que pasar (Estudiante, Carrera de Ingeniería Agronómica, Facultad de Ciencias Agronómicas).

Las y los estudiantes PACE, relatan que es necesario ver mecanismo de acercar la educación y los preceptos de equidad e inclusión, para que las y los académicos puedan modificar sus formas de tratar al estudiantado en las aulas, y sean capaces de comprender que hay distintos

tipos de personas participando de las clases. Una clara declaración de una estudiante de la Facultad de Medicina propone:

Educación a los mismos docentes sobre el programa porque muchos docentes tienen la idea que tú sacaste un puntaje excelente en la PSU, sabes todo esto de memoria y no debes tener dificultad cuando estoy explicando esto. Muchos docentes dicen que los estudiantes de medicina de Chile son la élite educacional del país. A los docentes les cuesta mucho entender a los otros alumnos, que hay personas que no vienen del mismo ingreso que ellos. Como los estudiantes del programa SIPEE, el primer semestre todos se echaron algo o descargaron. Y a veces no está el apoyo, los profesores no entienden... o cuando uno les repite, como uno viene con una carga distinta, le da vergüenza, porque todos mis compañeros y el profesor creen que todos saben, y uno empieza a hablar con los mismos SIPEE y como que nadie se pone en la postura del otro... y las profes no tienen idea (Estudiante, Carrera Medicina, Facultad de Medicina).

Por otro lado, en menor medida, hay estudiantes que indican experiencias de cercanía y preocupación por parte de las y los docentes de sus carreras, donde estos les muestran que tienen más libertades que en el colegio, y establecen relaciones más cercanas con sus profesores; los definen como personas “abiertas, amables y humanas”, incluso mostrando impresión respecto a esta actitud. Señalan que las y los docentes están abiertos a solucionar problemas juntos, como también que son profesores/as comprensivos y que los han hecho sentir acogidos/as.

Las formas de relacionarse que se establecen entre profesores/as y estudiantes se encuentran marcadas por frustraciones, decepciones y temores. En términos generales, la docencia universitaria -salvo excepciones- es definida desde las y los estudiantes como un ejercicio despectivo, hostil y poco pedagógico, transformándose en agentes de invalidación institucional y figuras que afectan de forma directa la vida cotidiana de las y los estudiantes. Argumentan que la poca flexibilidad curricular expresada en las aulas promueve el estrés y la ansiedad entre el cuerpo estudiantil.

4.3.3. La mentoría académica como agente institucional de acompañamiento

El Programa PACE presenta dentro de su estrategia de trabajo, una línea de acompañamiento psicoeducativo en la cual se realizan diversas acciones para responder a las necesidades de las y los estudiantes. Una de las primeras iniciativas en esta área fue el levantamiento del Programa de Mentoría Académica. Este Programa, de carácter institucional y transversal, se plantea como objetivos (i) acompañar a sus estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria, apoyando su inclusión, autonomía y responsabilidad, favoreciendo su permanencia y egreso, y (ii) constituir a Mentores y Mentoras como agentes de cambio institucional a partir de la experiencia de acompañamiento estudiantil.

La Mentoría es ejercida por docentes de distintas facultades de la institución, comprometidos con los y las estudiantes y que cuentan con habilidades demostradas de liderazgo en sus contextos. Además, forman un colectivo multigeneracional y multidisciplinario. El mentor o mentora pone a disposición su capacidad de agencia (Rendon, 2011), es decir, su posición y sus redes, para entregar de forma directa recursos, apoyos y oportunidades institucionales a quienes ingresan a la universidad. Se trata de individuos que tienen la sensibilidad, la formación y la experticia que les permite ser receptivos y de ayuda para las y los estudiantes históricamente excluidos (Pendakur, 2016).

El/la Mentor/a ha constituido un agente institucional significativo para una adecuada transición e inserción a la vida universitaria. Durante el 2017 y 2018, esta figura se levantó desde el Programa para el acompañamiento a estudiantes de primer año, donde se contó con la participación de mentores que acompañaron a las y los estudiantes. Las acciones de apoyo ejercidas por estos fueron diversas dependiendo de los grados de cercanía y periodicidad de los encuentros, y en la medida que se establecieron vínculos más cercanos y unos más formales, dependiendo del estilo de la o el docente que está ejerciendo este rol. En algunos casos, se establecieron vínculos cercanos y encuentros periódicos, donde él o la docente tenía contacto directo con las y los estudiantes, hablaban por teléfono o WhatsApp, se reunían a almorzar.

En otros casos, se encontraban las y los docentes donde se comunicaban y encontraban con las y los estudiantes, para entregar información y orientación en lo académico, es decir, en cómo sobrellevar una asignatura y buscar un apoyo para atenderlo que le estaba dificultando, o cómo realizar un trámite al interior de la facultad. Y en el lado más operativo, se encontraban mentoras y mentores, donde la interacción se reducía a un contacto formal, basado en el envío de un correo electrónico y entregando la información de su disponibilidad, argumentando que

esa es la forma de comunicarse con las y los estudiantes, los cuales “debían” aprender cómo las personas se comunican en Educación Superior.

Frente a la ausencia del/la Mentor/a emerge, a nivel central, la figura de una profesional de acompañamientos desde el Programa PACE como un agente significativo que acompaña y apoya distintos procesos institucionales. A nivel local, emerge la figura del/de la Asistente Social forma parte de los vínculos de apoyo y acompañamiento en lo que respecta a inquietudes en torno a beneficios económicos. Todas estas personas, en sus distintos espacios y labores, cumplieron la labor de informar y orientar a las y los estudiantes, cuando estos tenían alguna situación que atender.

Uno de los elementos relevantes de estas acciones, fue que las y los académicos participantes relatan que acompañar a las y los estudiantes los invitó a revisar y cuestionar su propia práctica. En palabras de un mentor:

La experiencia de mentoría fue muy interesante para poder conocer más sobre el funcionamiento de la Universidad de Chile como organización y también mi Facultad. Como un producto indirecto del ser mentor en mi Facultad he mejorado mi disposición en atender a los alumnos en general. (...) La relación construida con los estudiantes fue más bien de consejero asistiendo las necesidades académicas de los estudiantes y fue mejorando paulatinamente conforme fueron entendiendo cuáles eran los alcances de la mentoría, además de conocimiento de los temas académicos y también personales de cada parte (Mentor, Facultad de Ciencias Químicas y farmacéuticas).

Durante los años siguientes del programa y de la incorporación de nuevas cohortes de estudiantes PACE, la figura de mentoría ha ido mutando respecto de su instalación institucional, de los espacios que ocupa y de las acciones que realizan. En algunas facultades se han mantenido las y los mentores acompañando a estudiantes sin la estructura que definió programa en un primer momento, pero sí realizando diversas acciones para apoyar a las y los estudiantes. Un caso emblemático es la facultad de Medicina, donde existen dos académicas que fueron participantes del grupo convocado en una primera etapa y que hasta la fecha siguen ejerciendo acciones de apoyo con estudiantes en la unidad académica.

Otra experiencia, es que profesionales y funcionarios de la Universidad de Chile, han tomado ese rol en ciertas facultades, siendo el agente de contacto y apoyo para las y los estudiantes PACE. En este caso existen las figuras de las y los Directores de Pregrado, las Directoras de Bienestar y Asuntos Estudiantiles, las Asistentes Sociales y profesionales de apoyo al aprendizaje disponibles en las distintas unidades académicas.

También han surgido ejercicios locales de mentorías, donde las facultades han instalado a mentores y mentoras académicas/os para que acompañen a estudiantes de ingresos especiales, y entre ellos estudiantes PACE como en el caso de las Facultades de Ciencias Forestales y de Odontología.

4.3.4. Las y los estudiantes PACE y su vinculación con la institución

Cuando se habla de la vinculación entre las y los estudiantes y la institución, se produce una definición un tanto confusa, en la medida que esta relación tiene como contraparte figuras y agentes abstractos de contacto. “La institución” o “la Universidad de Chile”, es una representación de un “algo”, un ente difuso, del cual las y los estudiantes son parte. Sin embargo, la institución es el espacio donde las y los estudiantes habitan de forma cotidiana: la sala de clases, los laboratorios, los auditorios, los baños, los patios, como también las oficinas o entidades que están a disposición para acompañar el tránsito académico del cuerpo estudiantil, las personas que componen esta estructura y están a cargo de los distintos espacios y procesos como su tránsito formativo, ya sea las facultades para ver temas académicos, de beneficios estudiantiles, de bienestar estudiantil; como también los espacios centrales que atienden temas de salud estudiantil, entre otros; y las acciones realizadas en estos lugares por los agentes institucionales.

Enumerando este entramado donde habitan las y los estudiantes es que se estima fundamental, entender las acciones y procesos que se realizan en la institución y por, sobre todo, las relaciones que se establecen en estos espacios. Para ello, se tomará en consideración los momentos vinculados a la inducción de la vida universitaria como un primer espacio de interacción de estudiantes con la institución, los encuentros con los agentes institucionales centrales y locales, que en cierta medida son representados como “la institución”. Finalmente, se retoma un vínculo primordial de las experiencias y relaciones que son parte de las trayectorias de las y los estudiantes, comprendidas como la familia o personas significativas.

Acciones de inducción a la vida universitaria

El primer momento de interacción dispuesto de manera formal en la institución son los procesos de inducción a la vida universitaria. En este sentido, el PACE realiza desde el año 2017 una actividad llamada Programa de Inducción a la Vida Universitaria para estudiantes que ingresan a la institución. Esta acción es una bienvenida institucional para estudiantes de primer año y cuenta con diversas actividades y recursos para entregar información y herramientas vinculadas a procesos a los cuales se enfrentarán a las y los estudiantes. Estas jornadas se realizan generalmente la primera semana de marzo, y en algunas oportunidades se ha realizado durante el mes de enero, ya que el criterio es que sea un espacio de encuentro previo al inicio de clases. Para las y los estudiantes cupo PACE se han realizado procesos de inducción diversos, los cuales han ido variando cada año.

El primer año de ingreso se realizó una bienvenida presencial en Casa Central de la Universidad de Chile para vías de admisión especial SIPEE y PACE, organizada por la oficina central a cargo de los acompañamientos para estudiantes llamada Unidad de Aprendizaje perteneciente al Departamento de Pregrado y la Oficina de Equidad e Inclusión. En esta jornada se realizaron actividades de comunicación asertiva y vinculación de estudiantes con mentores académicos.

Durante el año 2018, se realizaron dos jornadas espejo de actividades (enero y marzo) donde se convocó a la mayor parte de la población que ingresa por vías de admisión de equidad y/o especial, y entre ellos se invitó a las y los estudiantes PACE de la cohorte entrante. Estas actividades fueron presenciales y se realizaron talleres de habilitación en resolución de problemas, y lectura y escritura académicas, y de vinculación a temas y desafíos que las y los estudiantes enfrentan en su primer año académico. El año 2019 se implementa el Programa Inducción a la Vida Universitaria nuevamente convocando a las y los estudiantes que ingresan por vías de admisión especial y equidad. Durante este tercer año, se replicaron las actividades del año anterior, pero se institucionaliza estas actividades como un hito inicial de vinculación entre las y los estudiantes PACE (y de otras vías especiales y de equidad) y la institución. Para el 2019, se continuó con el intento de realizar actividades presenciales, pero solo se realizaron de manera parcial a propósito del estallido social que se vivía en Chile desde el año anterior y la pandemia mundial que estaba ingresando al país.

El 2020, se realizaron actividades virtuales de inducción para todos las y los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Chile donde se convoca a las y los estudiantes PACE para que participaran en un curso virtual que recoge todos los aprendizajes de los años anteriores y realizó diversas actividades y videos que entregaban información útil para avanzar en su primer año académico. El 2020 se replicaron las acciones virtuales y se agregaron actividades de vinculación para estudiantes PACE con la finalidad de generar un sentido de pertenencia con relación a los territorios de origen y a los espacios de ingreso. Esto permitió que estudiantes PACE se encontraran y pudieran generar lazos para su año académico.

En términos generales, las acciones presenciales de los tres primeros años permitieron movilizar conocimientos e información que aportaba al tránsito de las y los estudiantes, les permite generar lazos iniciales para después llegar “mejor parados” a sus facultades. Por otra parte, las actividades virtuales de los años 2020 y 2021; permitieron ampliar la cobertura del acompañamiento entregado, ya que el supuesto es que la conexión a internet permite llegar a distintos lugares del país y por lo tanto las y los estudiantes pueden participar.

Estas acciones son reconocidas y valoradas por las y los estudiantes en ambos formatos, donde estos lo reconocen como su primer vínculo con la institución.

Yo estas actividades (de inducción) las encontré entretenidas y útiles, porque me ayudó a ver una perspectiva distinta de la universidad, no solamente como de ‘yo, pollito nuevo entrando a la Universidad’, sino que tú eres un pollito nuevo entrando a la universidad, pero te invito a ver otra perspectiva (Estudiante, Carrera Lengua y Literatura Inglesas, Facultad de Filosofía y Humanidades).

Sin embargo, los datos vinculados a la participación de las y los estudiantes PACE en las actividades de inducción a la vida universitaria también indican, que hay un grupo importante que no participaron de estas bienvenidas por diversos motivos. Cuando fueron jornadas presenciales no podían participar por ser estudiantes de región o de sectores periurbanos de la región metropolitana, por no contar con una residencia en la región metropolitana los días previos a clases (días que es donde se realizan las inducciones a nivel institucional) por encontrarse trabajando y/o realizando sus prácticas profesionales, por encontrarse de vacaciones o por desinterés. Cuando se realizaron actividades virtuales, se pudo contrarrestar la no participación por motivos de distancia territorial y no contar con residencia en la región,

pero las y los estudiantes continuaron trabajando, realizando sus prácticas o no mostrando interés en participar de estas acciones institucionales. Además, varios de las y los estudiantes indicaron que las condiciones materiales y de internet, no les permitieron participar de estas actividades por temas de conectividad.

En síntesis, este programa es una acción masiva y concreta donde la institución busca vincularse con las y los estudiantes PACE, y una forma de evidenciar la preocupación por generar las condiciones iniciales para que este grupo de estudiantes se sienta parte de este proyecto educativo ocupándose de entregar elementos generales para el tránsito académico. La Inducción Universitaria promovida por la Universidad de Chile parte de la premisa de que el estudiantado que ingresa proviene de contextos donde no se les han entregado conocimientos previos y que por lo tanto requieren ser preparados o mostrados con anterioridad; y que el no tener vínculos cercanos con experiencias previas en educación superior, es necesario indicar los caminos posibles de tomar para avanzar en este espacio institucional.

Esta experiencia que partió como una necesidad que atender para un cierto grupo de estudiantes, terminó instalándose como una acción necesaria para las y los sujetos que se van a enfrentar a educación superior. De esta forma, es posible señalar que esta es una de las únicas acciones que se orienta desde la inclusión educativa en la medida que es un ajuste institucional que busca responder a un estudiantado diverso.

Actores centrales. Apoyo y atención institucionalizada para las y los estudiantes

Otros de los actores que son parte de los relatos del grupo PACE y que han sido importantes en distintos momentos de la trayectoria académica de los mismos, son los espacios de apoyo estudiantil.

Un primer lugar es la Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil, conocido como la DIRBDE. Este organismo atiende las demandas y necesidades no cubiertas totalmente por la formación académica regular y se encarga de generar lineamientos y políticas de desarrollo basadas en la significativa, amplia y directa participación de los jóvenes. La Dirección está a cargo de diversas actividades y programas relacionados con el bienestar estudiantil, lo que incluye becas y beneficios estudiantiles.

Este agente externo es una figura común con la cual comparten las y los estudiantes, es un ente abstracto pero que se sabe que es “la persona” que podrá entregar la información necesaria para atender una situación de becas y beneficios estudiantiles. A su vez, es un lugar de difícil acceso para el cuerpo estudiantil, lo cual implica ciertas complicaciones en la comprensión de los procesos vinculados a la mantención económica en la institución. Como lo señala una estudiante que:

La asistente social de la facultad me ha ayudado en varias cosas, me ha ayudado con los beneficios y también con recibir apoyo psicológico. Su apoyo ha sido fundamental ya que me ha ayudado en distintas cosas que he necesitado y siempre voy con ella si necesito algo (Estudiante, Carrera Ingeniera en Información y Control de Gestión, Facultad de Economía y Negocios).

Otro de los lugares que se ha identificado como prioritario para las y los estudiantes PACE es el Servicio Médico y Dental de los Alumnos (SEMDA) el cual “se encarga de atender las necesidades primarias de salud médica y dental de los estudiantes de la Universidad de Chile” (Universidad de Chile, 2021). Este espacio brinda atención médica de salud física y mental, como atención odontológica, y ha sido utilizado por casi todos/as las estudiantes de la muestra. Sin embargo, su relevancia en los relatos es por la atención en Salud Mental. Dentro de los relatos, existe un reconocimiento a su figura como el lugar institucional para obtener información y atención de temas médicos, como relata una estudiante: *“tenía una lesión que no me había atendido antes (...) y cuando entré a la universidad me puse a averiguar y ahí vi que habían franquicias (...) y me atendió un traumatólogo del SEMDA”* (Estudiante, Ingeniería Agronómica, Facultad de Ciencias Agronómicas). A su vez, se presenta como un espacio sobre demandado y que por lo tanto se presentan múltiples dificultades para conseguir atención: *“la psicóloga de la facultad, me mando al SEMDA para ver hora al psiquiatra, pero he buscado hora y no hay y llamo y no me contestan”* (Estudiante, Carrera Pedagogía en Educación Parvularía, Facultad de Ciencias Sociales).

Actores locales como cara visible de la institución

Las y los estudiantes se integran a la universidad en sus facultades o espacios locales. Es ahí donde viven y transitan su experiencia universitaria de manera cotidiana y es “la Universidad”.

Una particularidad de la Universidad de Chile es que su estructura organizacional cuenta con la disposición de 17 facultades o unidades académicas, lo que implica que son el mismo número de contextos educativos distintos, con entramados sociales y culturales diversos. Cada facultad es una realidad en sí misma, con características particulares en la forma de hacer docencia, en la forma de realizar trámites, en la forma en la cual habitan el espacio las personas que son parte de esos lugares y cómo se desenvuelven diariamente, en infraestructura, en su posición geográfica en la Región Metropolitana. Esta distinción asume rasgos particulares de cada lugar que se sitúan como características propias de las facultades y por ende de los sujetos que son parte de ella, incluso se evidencian en supuestos que están instalados en la cultura institucional, como que hay facultades con mayores recursos que otras, que en algunas hay prácticas docentes que son más exigentes que en otras, que unas quedan más lejos que otras, y así.

Inducciones locales

Un primer espacio de interacción en los espacios locales son las inducciones y bienvenidas que se realizan en las facultades. Estas acciones se realizan de forma simultánea o posterior a la inducción descrita con anterioridad, y son espacios de interacción más pequeños donde se realizan diferentes actividades desde mostrar un video con un saludo de bienvenida o charlas introductorias, a varios días de la semana con actividades de formación y recreativas. Estas actividades son proyectadas para todos los ingresantes de la cohorte en curso, por lo que las y los estudiantes PACE interactúan con estudiantes de sus mismas carreras y de la facultad a las que ingresan. En estos casos, la mayor parte de las veces las y los estudiantes PACE participan y relevan las experiencias por ser espacios de encuentro entre estudiantes de sus mismas carreras pero que son distintos o que existe diversidad, o que recorren los campus y facultades y conocen el lugar, o entregan información que les es útil, o que son dinámicas y entretenidas con actividades deportivas, recreativas, artísticas, entre otras; que les hacen vivir experiencias que no habían vivido antes, como la que se relata a continuación:

Luego nos mostraron como una... no es una performance. Los de teatro hicieron como una coreografía, pero sin hablar, era solo música y eran puros hombres. Y me acuerdo que igual fue fuerte, porque se iban tocando y hacían cosas así, y estaban como semi desnudos y al final se desnudaban y quedaban como así 'Fa' (sonido para indicar que quedaban sin ropa) y yo quede así 'aahhh' y pensé ¿a que me vine a meter, qué hago aquí (Estudiante, Ingeniería en Sonido, Facultad de Artes).

Secretaría de estudios y asistentes sociales.

Las Secretarías de Estudios brindan apoyo administrativo a las actividades docentes de pregrado en sus respectivas unidades académicas, ocupándose de procesos administrativos como matrículas, aranceles, reincorporaciones, postergaciones, eliminaciones, renunciaciones, crédito universitario, ver obtención de la Tarjeta Nacional Estudiantil (TNE) para trasladarse, etc.

Para las y los estudiantes PACE, este actor local se transforma en un ente abstracto de atención, en un “mesón”¹² donde se dejan sus consultas y requerimientos vinculados a su situación académica. Generalmente interactúan en este espacio, cuando se acercan a realizar descarga académica, es decir, cuando sacan un ramo de su carga académica del semestre en curso; o cuando están resolviendo sus postergaciones o cuando tienen que atender casos de causales de eliminación, y, por lo tanto, hay que comunicarse para ver los procedimientos para revertir esta situación.

Desde el relato de las y los estudiantes, se presentan experiencias diversas, donde, por un lado, son las personas encargadas de entregar la información y orientar los trámites académicos, y a su vez, una figura que puede orientar y acompañar procesos que requieren atender lo académico y lo no académico, comprendido esto último como las experiencias que tienen que ver con su contexto familiar, social y personal y que no tienen vinculación con la vida universitaria:

Boté dos ramos, bote física y estadística (...) Fui donde la Julita, la Julia, que es la encargada de hacer solicitudes y botar ramos. Entonces fui en persona y llevé la carpetita como con todos los exámenes, para que me diera como consejos, y me dijo: ‘agiliza un poco la carga académica’ y le dije bueno, tiene razón. Igual tenía razón porque estaba muy perdido con los ramos (Estudiante, Ingeniería en Recursos Naturales Renovables, Facultad de Ciencias Agronómicas).

Las asistentes sociales son agentes institucionales presentes en la experiencia estudiantil de las y los estudiantes, ya que son las personas que reciben la información de acreditación socioeconómica para becas y beneficios internos (de la Universidad) o externos (de

¹² Referencia tomada desde las experiencias de acompañamiento de la mesa de ayuda de estudiantes de la Universidad de Chile.

MINEDUC) y con quienes tienen que hablar si hay algún tipo de situación o problema económico o personal que esté afectando al estudiante.

En términos generales, hay un reconocimiento transversal de que las y los estudiantes PACE se mantienen en contacto con las asistentes sociales al menos en un momento de su tránsito por la universidad. Cuando relatan la relación que se establece con ellas, es disímil, ya que algunos casos son figuras que han apoyado situaciones complejas de estudiantes y en otras han sido las que han presentado una situación de dificultad y no han podido resolverla. Estas situaciones son acogidas con gratitud cuando es la asistente la que resuelve alguna situación apoyando la entrega de una beca de emergencia o ayudando al estudiante a realizar un trámite.

A la inversa, tenemos la experiencia de que cuando ocurren dificultades con trámites o procesos de gestión donde se han presentado dificultades para la realización de los mismos, han provocado malestar entre las y los estudiantes, como se relata a continuación:

La verdad es que quedé súper decepcionada porque la información que me dieron me tuvo estresada por toda una semana, y yo llamaba y llamaba y no me contestaban (...) y siguieron pasando los meses, y pasando los meses y nada. Y tuve que volver a llamar y me dijeron que, a finales de ese mismo mes, las becas recién iban a activarse y yo como así 'ooh, qué estrés', fue mucho el estrés, porque si eso continuaba si o si me iba a salir de la carrera, porque con que plata iba a pagar eso (Estudiante, Carrera Artes Visuales, Facultad de Artes).

Tutorías y apoyo académico

Los apoyos en lo académico son ampliamente reconocidos por las y los estudiantes PACE. Esto se debe a que una línea de implementación del Programa en la Universidad de Chile tiene que ver con entregar acompañamiento académico integral para las y los beneficiarios del programa. En este sentido, las y los estudiantes pueden obtener un apoyo académico personalizado a lo largo de toda su trayectoria académica como una forma de atender la necesidad del estudiantado, el cual, como vimos anteriormente, parte de la premisa que las y que hay que atender una desventaja académica.

Estos apoyos son altamente valorados por las y los estudiantes, los cuales reconocen que los espacios disponibles han sido claves para poder aprobar asignaturas y avanzar académicamente, pero también para poder sentirse mejor y acompañados/as respecto de sus aprendizajes.

Dentro de los apoyos disponibles, existe en primer lugar los Programas de Acompañamiento Tutorial los cuales tiene como objetivo “responder a las necesidades de las y los estudiantes que participan de las actividades tutoriales para que estas: (i) contribuyan a potenciar y/o desarrollar habilidades que les permitan enfrentar de forma efectiva los desafíos específicos de sus carreras y (ii) permitan a los estudiantes vincularse con la Universidad de Chile, valorando su trayectoria, cultura, diversidad, patrimonio y el rol social que esta cumple a nivel nacional” (Universidad de Chile, documento interno). Este apoyo cuenta con 5 líneas de trabajo: i) la Tutoría Integral Par (TIP), ii) tutorías Lectura, Escritura y Oralidad Académicas (LEA), iii) Tutorías para estudiantes en situación de Discapacidad (ESD), iv) tutorías de Inglés (TAI) y, v) Programa de Mediación Cultural. Están disponible en las 17 facultades y presenta distintas bajadas de operación en los contextos locales, ya que las tutorías son diferentes en cuanto a sus modelos de trabajo, asignaturas o temáticas a trabajar. Estos apoyos son semanales y se trabaja en grupos pequeños. Estas actividades están disponibles para las y los estudiantes que son priorizados en la institución por su vía de ingreso, y, por lo tanto, las y los estudiantes PACE son beneficiarios/as de este programa.

En estos espacios formativos, algunas/os estudiantes indican que se sienten bien, que han podido aprender y establecer relaciones con sus compañeros/as de carrera, y que las y los estudiantes tutores/as son un apoyo para sus procesos de aprendizaje. Los relatos señalan que estos tutores/as son las personas que los escuchan cuando les cuentan sus experiencias cotidianas en la universidad, alguna problemática vinculada a lo académico, pero también relacionadas con el ámbito personal. En este sentido, estas situaciones exceden la tutoría como espacio de aprendizaje, y se sitúan como un lugar de confianza y apoyo entre pares, ya que las/os estudiantes PACE le conversan a las/os tutores de sus experiencias en clases, y les comparten cuando se sienten frustrados y/o angustiados por lo que están viviendo al interior de la universidad, o también si están vivenciando alguna situación en sus entornos familiares y personales.

El Programa PACE cuenta en específico con una línea de acompañamiento académico integral que se llama Tutorías Académicas Específicas – TAE (Programa PACE, 2021). Este es un espacio de apoyo al aprendizaje por medio de tutorías -similar a las tutorías descritas anteriormente- que se levanta exclusivamente para las y los estudiantes cupo PACE. Estos apoyos son más específicos y personalizados, y se realizan de manera individual, en duplas o en grupos de máximo tres estudiantes. Las TAE se levantan como una alternativa de apoyo académico con un enfoque sociocultural, ya que considera factores de contexto vinculados a sus características sociodemográficas y educativas, como también la experiencia previa en las tutorías de los Programas de Acompañamiento Tutorial. Las y los estudiantes declaran que estas tutorías “no les sirven” porque: *“no entiendo lo que pasan de materia, parten igual que los profes pensando que ya sabemos materia desde el colegio y no es así”* (Estudiante. Facultad de Medicina).

Estas tutorías son flexibles y se acomodan en función de los tiempos y responsabilidades de cada estudiante, partiendo de la premisa que este grupo de estudiantes cuenta con diversas características -anteriormente señaladas- que le dificultan aprender los contenidos de las materias.

Estos apoyos son altamente valorados por las y los estudiantes, ya que encuentran un soporte académico y personal, que les permite reorientar cómo comprenden su propio aprendizaje y también plantearse la posibilidad de que, si pueden aprender, tal como lo señala un estudiante: *“me sirvieron porque entendí muchas cosas que yo sola no podía entender y el profesor tampoco explicaba, así como muy explícitamente”* (Estudiante, Carrera Derecho, Facultad de Derecho)

Las tutorías PACE en un primer momento fueron ejercidas por tutores-profesores profesionales; pero de forma posterior y hasta la fecha se realizan por estudiantes de cursos superiores de las mismas carreras. Este cambio se debió a que las y los estudiantes declaran que se relacionaban de manera más cercana con tutoras/es estudiantes, ya que son reconocidos por ser de su mismo nivel académico, como también que conocen lo que es ser estudiante universitario, y, por lo tanto, pueden empatizar de mejor manera. En definitiva, estas/os tutoras/es son considerados por los estudiantes como un agente de validación (Rendon, 2011) y componen las redes de apoyo de las y los beneficiarios, en el sentido que estos actores los

apoyan, los alientan y refuerzan, por medio del reconocimiento de sus saberes y sus prácticas en la institución.

Existen apoyos académicos que se encuentran disponibles en las diversas facultades de la UCH, los cuales son dispuestos por medio de las figuras de ayudante, auxiliar, o monitor, dependiendo del espacio local al cual pertenezca. Respecto a los lineamientos de apoyo, es un estudiante que apoya el curso o el profesor de alguna cátedra, por medio de repasos de la materia del curso o toma de pruebas. Estos también son estudiantes de cursos superiores y ejercen una labor de apoyo o acompañamiento; sin embargo, las y los estudiantes las/los reconocen como un agente de apoyo más distante.

En algunos casos, las unidades académicas cuentan con sus propios programas de acompañamiento para estudiantes. Estos son dispositivos de acompañamiento dispuestos en la facultad, organizados y ejecutados por los espacios locales, los cuales cumplen funciones similares de acompañamiento a las iniciativas anteriormente descritas. Un ejemplo de estos apoyos, es el Programa de Ayudantes Docentes (PAD) de la Facultad de Medicina, quienes son un grupo de estudiantes que realizan actividades de apoyo docente en asignaturas críticas del primer y segundo semestre, que presentan alta dificultad. Esta labor es ad honorem por parte de las y los ayudantes. Estos apoyos locales, también son reconocidos por las y los estudiantes PACE de la facultad de Medicina, y valorados por las y los estudiantes que reciben los apoyos académicos en las diversas asignaturas. Estos apoyos locales tienen una recepción similar a las tutorías de los Programas de Acompañamiento Tutorial por parte de las y los beneficiarias/os, en cuanto que valoran que sean estudiantes de cursos superiores, que puedan ser cercanos a sus experiencias estudiantiles en cuanto a tiempos de estudios, carga académica y responsabilidades que cumplir.

Una figura de vinculación entre pares que también emerge en los relatos de las y los estudiantes, es la madrina o padrino. Esta persona es un estudiante de cursos superiores, generalmente de una generación anterior a la que han ingresado las y los estudiantes, el cual cumple un rol de orientador/a y apoyo en la facultad. Estos estudiantes se ponen en contacto con los ingresantes de primer año -generalmente de forma presencial y en virtualidad durante los años de pandemia- y les entregan información, les muestran la facultad, le explican de qué trata la carrera y quedan como figura de contacto estudiantil con los cuales se comunican de forma periódica por teléfono, WhatsApp o de forma presencial.

Esta figura se presenta con una percepción diversa, ya que para algunas estudiantes ha sido una persona de contacto permanente y se han forjado hasta amistades; mientras que, en otros casos, han sido un contacto al principio del ingreso a la universidad y después se pierde el contacto:

 Tuve una madrina, Camila, era una estudiante de medicina (...) ella te habla todas las semanas para saber cómo estás, si necesitas una tutoría te la da. Me la asignó una mentora, me dijo que tenía que juntarme con ella. Después no seguí juntando con ella (Estudiante, Carrera Obstetricia y Puericultura, Facultad de Medicina).

En todos los casos anteriormente mencionados, se relatan espacios institucionales de apoyo y acompañamiento a estudiantes en ámbitos académicos, y como se han instalado apoyos específicos para estudiantes PACE como una medida del programa para apoyar la permanencia de estos estudiantes. Las y los estudiantes, no siempre diferencian cual apoyo académico corresponde a qué espacio, pero lo que sí relevan es que hay ayudas disponibles y que ellas y ellos han sido beneficiarios de ello. A su vez, manifiestan que existen interacciones y vínculos que no son solo espacios de reforzamiento académico, sino que son lugares de trabajo y apoyo al aprendizaje, pero, sobre todo, espacios de confianza donde crean vínculos con sus compañeras/os y con las y los tutores que los acompañan. Estas figuras también son parte de las relaciones que se establecen de forma permanente a lo largo de la trayectoria académica y que cuentan con un lugar específico en la experiencia estudiantil del grupo PACE.

4.3.5. Personas significativas y familiares

Sin duda, uno de los nudos críticos de esta investigación son las relaciones que se presentan entre estudiantes y sus personas significativas o familiares, y cómo estas pueden ser un punto de inflexión y discusión en las trayectorias estudiantiles.

La familia entendida como un contexto diverso, determinado histórica y políticamente por las complejidades de su construcción en cuanto institución cultural, se identifica como un factor decisivo en el curso de vida de los estudiantes de instituciones de educación superior, este primer círculo de socialización, la familia, contiene en sí misma la posibilidad de ser un factor

protector y/o de riesgo en el tránsito universitario del estudiante según su disposición y las condiciones para el acompañamiento en las dinámicas sociales, ideológicas, académicas y personales en las cuales éste se ve inmerso al iniciar su vida universitaria.

Las y los estudiantes PACE relatan estos vínculos de manera diversa y compleja, donde se presenta un abanico de posibilidades desde relaciones exigentes y de valoración del estudiante, hasta incentivos constantes a la permanencia de los mismos.

Para los fines de este estudio, conceptualizamos a la familia como las personas que componen el núcleo familiar directo y/o extendido del o de la estudiante, el cual está compuesto por madres, padres, hermanos y hermanas, tíos/as, primas/os, abuelos/as, principalmente. A su vez, acuñamos el concepto de personas significativas para ampliar las redes de apoyo con las cuales cuenta el o la estudiante y que son las personas que componen su núcleo directo o cercano. Este grupo puede ser compuesto por familias de pololas/os, amigas/os, personas que han sido figuras importantes en la gestión de procesos y toma de decisiones como profesoras/es y agentes de comunidades en las cuales participan las y los estudiantes antes y/o durante su tránsito en Educación Superior.

Dentro de los elementos que emergen de los relatos de las y los estudiantes, en primer lugar, una alta valoración de familiares y personas significativas de sus contextos frente al haber ingresado a la Universidad de Chile. En términos generales, existe un reconocimiento a la capacidad y preparación personal de las y los estudiantes, en tanto que les permite ingresar a la institución, como se señala a continuación: *“Tu eri’seca, teni’ una ingeniería en administración, un doctorado. Pa’ ellos soy todo: doctora, abogada... Y siempre me han apoyado y tienen fé en mi”* (Estudiante, Carrera Pedagogía en Educación Parvularía, Facultad de Ciencias Sociales).

Sumado a este reconocimiento personal, se incorpora la puesta en valor de haber ingresado a una institución de prestigio social, reconocida por su excelencia académica y compromiso social:

Hablé con mi jefe técnico, era un 7, era muy tela y le conté toda la historia [de mi elección de universidad], y me pregunto “que vas a hacer” y yo le dije no sé. Y empecé a llamar a todo el mundo: a mi papá, a mi abuelo, al profe hippie ... y ahí todo ellos me

dijeron que la USACH tenía harto prestigio, pero que la Chile, es la Chile. Mi jefe técnico me dijo si quería hablar con Don Benjamín, el jefe de la empresa, era como italiano (...) y me llevó a su oficina y ahí hablamos, y me dijo que él había salido de la USACH y que era muy buena, pero que él me aconsejaba por prestigio, estudiar en la UChile, que era mejor (Estudiante, Carrera Ingeniería en Recursos Naturales Renovables, Facultad de Ciencias Agronómicas).

Dentro de las figuras significativas que acompañan la inserción y el tránsito a lo largo de los años en la instrucción, aparece la madre y los abuelos como figuras centrales en parte importante de los casos, en los cuales se presentan como personas que apoyan vivencias y acompaña decisiones que toman las y los estudiantes en sus trayectorias, como se señala a continuación: *“mi mamá me dijo que escogiera la Chile, prefiere la Chile que la Católica”* (Estudiante, Facultad de la Comunicación e Imagen) o *“mi familia está muy contenta, mi abuelo está orgulloso de mi, dice que tiré pa’ arriba y que tengo que darle”* (Estudiante, Facultad de Ciencias Agronómicas).

A la inversa, se presenta de forma prioritaria la experiencia de estudiantes que se mantienen con una vinculación distinta. Relatan que la relación con sus familias es más bien compleja, ya que está cruzada por relaciones familiares dificultosas, expectativas previas desde supuestos concebidos entre ellos y ellas, como también altas exigencias respecto de sus ingresos a la Universidad. Este panorama está interrelacionado con las ideas respecto de la entrega de la educación como una de las únicas posibilidades que puede entregar la familia para la movilidad social. En estos casos, se toma este premio PACE y se asume que el estudiante tiene que ingresar.

Existen casos donde las familias son un factor que obstaculiza los procesos educativos y la toma de decisiones de las y los estudiantes. Algunas de ellas no apoyan el ingreso a la universidad porque no están de acuerdo con que las y los beneficiarios ingresen a la universidad, ya que lo ven como algo que no podrán sortear, o no les gusta las carreras que están escogiendo porque señalan que tienen poco campo laboral o bajas remuneraciones.

Otra dificultad que se presenta es que las familias presionan a los estudiantes por temas de rendimiento académico o económicos. Varios casos relatan, cómo sus contextos exigen buenas calificaciones a las y los estudiantes, aludiendo a que antes en el colegio, les iba bien y que, si

ahora no es así, es porque no están estudiando lo suficiente. Existen cuestionamientos por las bajas calificaciones o por los estados emocionales que las y los estudiantes presentan en torno a esto.

Igual mis papás hasta el día de hoy como que no toman en serio lo que estoy estudiando. [Cuando escogí la carrera] en ese momento fue casi como una broma, me decían 'no te van a tomar en serio porque estudias eso'. No era como que, si lo aceptaran o no lo aceptaran, sino que era una carrera para el leseo. No lo conversaban, nunca lo conversaron conmigo, como que lo aceptaron y lo dejaron pasar no más. Como que no están orgullosos de lo que estoy estudiando, pero cuando llevo mis pinturas a la casa me dicen 'ay que bonito ¿tu hiciste esto?' y ahí como que están 'orgullosos' (Estudiante, Carrera Artes Plásticas, Facultad de Artes).

También existen casos de estudiantes que no cuentan con beneficios económicos para financiar sus estudios y las familias exigen este rendimiento académico en contraste al esfuerzo económico que se está realizando. Cuando hay dificultades familiares, si no hay exigencias hay desinterés. En algunos casos, se señala que hay familias que no presentan interés en que las y los beneficiarios/as estén cursando estudios universitarios, lo cual, en varios casos, lo atribuyen a un desconocimiento de lo que implica continuar con estudios terciarios.

Si no son familiares "directos", entendiendo estos como el grupo familiar nuclear o extendida; emergen las figuras de personas significativas, las cuales pueden ser agentes de la comunidad escolar de origen como profesores u orientadores, familiares de otras personas, amigas/os, pololas/os, incluso comunidades de las cuales participan. Estas figuras emergen frente a la ausencia de apoyo familiar o contextos familiares complejos como se ha relatado anteriormente.

Las y los profesores, orientadores/as u figuras que acompañan su tránsito por educación media y que apoyan sus ingresos a educación superior, son agentes que acompañan a las y los estudiantes en temas de orientación vocacional y elecciones de carrera, como también entrega de información del sistema educativo en un inicio, como también continúan entregando apoyo en el tránsito en Educación Superior. En algunos casos y frente a las dificultades familiares que se presentan, estos agentes son apoyos emocionales para enfrentar los contextos familiares que habitan las y los estudiantes. También aparecen las y los pololos/as como figuras de apoyo en

este periodo, quienes acompañan su vida cotidiana y las decisiones que van tomando en su etapa inicial. Existen casos donde las familias de estos o de amigas y amigos, se transforman en refugio y apoyo frente a la posibilidad de ingresar a la universidad y como va viviendo su trayectoria, como, por ejemplo, ser un espacio donde residen mientras se encuentran en clases donde pueden pernoctar o estudiar.

Una figura que emerge en menor medida, pero que es parte de algunos relatos, es el apoyo y contención de comunidades en las cuales las y los estudiantes participan previamente. Ejemplo de ello es el apoyo que reciben en las agrupaciones religiosas o sociales a las cuales pertenecen, las que entregan orientación en elección de carrera, aliento para que tomen la decisión de estudiar, incluso apoyo económico, como señala una estudiante a continuación: *“Yo voy a una iglesia, yo soy mormona. Entonces un amigo matrimonio joven que va a la casa y siempre compartimos mucho con ellos, y ellos me apoyaron en entrar a la Universidad y todo”* (Estudiante, Carrera Ingeniería en Sonido, Facultad de Artes).

A propósito del tránsito en educación superior, cuando las y los estudiantes no cuentan con redes de apoyo de su entorno, aparecen los actores institucionales como personas significativas y figuras clave para apoyar su experiencia estudiantil. En este caso han sido personas como asistentes sociales, encargados locales de acompañamiento y apoyo a la enseñanza y el aprendizaje, psicólogas o profesionales de acompañamiento del Programa PACE que los apoyan en los trámites y decisiones que tienen que ir tomando a lo largo de su trayectoria en la institución.

Análisis de resultados

En este apartado es posible señalar que las vivencias, vínculos e interacciones por las que transitan las y los estudiantes PACE son múltiples y van variando dependiendo de las y los agentes con los cuales interactúan.

Las interacciones entre pares son uno de los primeros acercamientos con la institución y los primeros vínculos que las y los beneficiarios PACE establecen, los cuales son intencionados en un primer momento, por las actividades institucionales de bienvenida. Las y los estudiantes PACE indican, por un lado, que si les fue posible establecer relaciones con sus compañeros y que con el pasar de los años se mantienen estos lazos; y en otros casos, hay estudiantes que no

mantienen relaciones entre sus pares, ya que sienten que no han encontrado espacios de socialización para ello. En este caso, es posible comprender que los vínculos entre pares no solo se entienden por las vinculaciones en sí misma en el sentido que van a vincularse porque comparten un mismo espacio, un mismo interés como la carrera de ingreso, sino también por cómo las y los estudiantes se relacionan con su entorno y cómo interactúan con él. Para unas/os se da con facilidad el poder interactuar, pero para otras/os les es muy dificultoso.

Otro aspecto a destacar son las características sociodemográficas como un indicador para establecer relaciones sociales, dado que el lugar de origen, el establecimiento del cual provienen los estudiantes PACE, entre otros; se transforma en un criterio para establecer vínculos entre estudiantes no PACE y estudiantes PACE. Estos criterios de origen también permean las interacciones que se establecen entre docentes y estudiantes.

Un punto crítico en las formas en cómo se dan las relaciones sociales al interior de la institución es el vínculo que se establece entre estudiantes y docentes. Esta interacción se establece de manera generalizada como un vínculo hostil y despectivo, con docentes que de diversas formas levantan de forma sistemática prejuicios y concepciones de las y los estudiantes como sujetos carentes de conocimientos y no legítimos de habitar el espacio universitario. En este sentido, los acompañamientos que se establecen desde la línea de mentoría académica del programa PACE buscan dar una respuesta institucional distinta a esta dinámica docente.

La vinculación con la universidad emerge como una relación entre sujetos que en distintos espacios institucionales representan elementos que atender en la vida universitaria, tanto a nivel central, comprendiendo esto como los espacios que son a nivel de universidad, como la dirección de bienestar y desarrollo estudiantil que es el organismo a cargo de ver los beneficios estudiantiles y por lo tanto, atiende un punto prioritario en la trayectoria de las y los estudiantes: el cómo financia los estudios.

También están los espacios a nivel local, es decir, los agentes y oficinas que funcionan a nivel de facultad para organizar la vida universitaria, como lo son las secretarías de estudios quienes son los encargados de ver cómo registrar los ramos, ver la situación académica de estos; como también las asistentes sociales quienes son las encargadas de apoyar los procesos personales o de beneficios estudiantiles a nivel local. Los organismos a nivel central y local, dialogan entre sí para dar respuesta y atender las situaciones y necesidades de las y los estudiantes, quienes

tienen que ir navegando esta estructura institucional entre lo local y lo central y van estableciendo interacciones que puedan ir aportando a su tránsito en la institución.

Otro vínculo valorado por las y los beneficiarios del programa son los que se establecen entre las y los estudiantes de cursos superiores que cumple un rol de acompañamiento, ya sean estos tutores/as, ayudantes, entre otros. Esta figura se dispone como una de las líneas de trabajo de la estrategia de acompañamiento para estudiantes PACE (Programa PACE, documento interno) y se ha transformado en un espacio de confianza y aprendizaje para los beneficiarios.

Dentro de las relaciones prioritarias que sostienen la experiencia estudiantil en educación superior están las familias o personas significativas. Los relatos que se han levantado muestran que estas relaciones cuentan con diversas dificultades asociadas a sus experiencias previas y a los sujetos que son parte de los contextos de las y los estudiantes PACE. La familia en este caso, ha sido un factor que incide en la experiencia de manera crítica, con dificultades en la comprensión del entorno en que habita el o la estudiante y con exigencias que suman estrés y malestar a la experiencia de exigencia cotidiana que ya le entrega la institución.

V. CONCLUSIONES

Las trayectorias educativas en Educación Superior son temas de suma importancia para comprender las experiencias de las y los ingresantes a las Instituciones de Educación Superior.

En primer lugar, este estudio buscó ser un aporte para comprender como se configuran las trayectorias educativas de las y los estudiantes PACE. En este sentido, un aporte de la presente investigación es una lectura de los fenómenos sociales vinculados a Educación Superior desde una perspectiva antropológica, considerando la situación en su carácter holístico por medio de la indagación de las representaciones objetivas y subjetivas de las trayectorias educativas de las y los estudiantes PACE en la Universidad de Chile. Este foco presenta una distinción respecto de otros estudios vinculados a otras disciplinas de las Ciencias Sociales, las cuales realizan investigaciones en torno a temáticas de Educación Superior desde una perspectiva de comprender a los sujetos en su ámbito individual o colectivo de manera separada, y no de dar cuenta de la interacción, dependencia y contradicción que se establece en comprender los fenómenos en un sentido comprensivo. A su vez, se releva el método etnográfico (Guber, 2001) como forma de abordar las experiencias del grupo objetivo del estudio, ya que el acercamiento mediante entrevistas, observación y finalmente el “estar ahí”, permitió un acercamiento profundo respecto de las trayectorias de estudiantes en educación superior.

Otro elemento a destacar es la definición de la trayectoria educativa. Generalmente los estudios de estudiantes de educación superior y su especificidad con estudiantes PACE, abordan los periodos de transición de educación media a educación superior, y sus posteriores vivencias en su inserción a la vida universitaria. Al otro extremo, se encuentran las trayectorias de estudiantes desde su etapa de egreso y su acercamiento al ámbito laboral. En esta investigación, se propone una lectura distinta de trayectoria, comprendiendo el tránsito que un/a estudiante camina desde su ingreso hasta su egreso al interior de la institución, asumiendo este periodo como un tiempo de cambios, quienes y contradicciones en las experiencias y proyectos de vida de las y los estudiantes PACE.

La configuración de las trayectorias educativas de las y los estudiantes que son parte del programa PACE de la Universidad de Chile que permanecen durante el período 2017-2021, implica comprender los estudios vinculados a educación superior considerando al estudiante en el centro de todos los procesos. Este punto de partida permitió entender los procesos

vivenciados por las y los estudiantes y poder rescatar las particularidades que unen a este grupo estudiantil, como también ver los elementos que son percibidos de manera distinta, dependiendo de ciertas características específicas de las y los beneficiarios; como por ejemplo, del lugar de origen, la carrera a la que han ingresado, si han establecidos relacionales sociales entre sus pares o no, cómo se enfrentan a los desafíos académicos, como perciben lo que es ser estudiante universitario, entre otros (Ferratoni, 1993).

En este sentido, se deslizan interrogantes que, si bien exceden la presente investigación, nos parecen relevantes a la hora de reflexionar respecto a los criterios de ingreso: ¿cuáles son las razones institucionales para definir el número de cupos para estudiantes PACE?, ¿Cuáles son las características académicas podrían distinguir al grupo cupo respecto del grupo habilitado? Esas preguntas nos invitan a una reflexión respecto de la política pública y sus criterios de selección.

También se deslizan interrogantes donde se espera comprender ¿por qué los estudiantes escogen la primera preferencia? Vemos que más del 70% de estudiantes ingresó formalmente a su primera preferencia, pero cuando ingresan, algunas/os señalan que fue su primera preferencia, pero no así la carrera que querían estudiar. En este sentido, cabe preguntarse ¿Por qué no eligen lo que desean estudiar?, ¿Cuáles son las razones que sustenta su primera preferencia?, ¿Por qué se mantienen igual?, ¿Por no quedarse fuera del sistema de educación superior? Aquí la investigación nos muestra, que la elección de una carrera no se condice con una elección vocacional orientada a sus proyectos de vida. En varios casos, la primera preferencia contiene en su elección expectativas de su entorno, exigencias personales, imaginarios sociales en torno a la educación y al éxito, que no necesariamente se condicen con la práctica profesional posterior que les espera. Este punto invita a reflexionar respecto al trabajo que se puede realizar desde la política pública en el acompañamiento en educación media que se realiza en los establecimientos educacionales que son parte del Programa PACE, para poder avanzar hacia una elección de carrera, orientada a los intereses y bienestar subjetivo de las y los ingresantes, con previo conocimiento e información de los programas de estudio a los cuales ingresan.

Caracterizar este grupo de estudiantes permitió identificar características del grupo PACE, como por ejemplo que las y los estudiantes son principalmente mujeres (considerando el sexo registral) y que provienen de colegios TP. A su vez, son ellas las que después de cinco años al interior de la institución, permanecen en carreras preferentemente vinculadas a los programas

de Ciencias e Ingenierías, como en las carreras de las Facultades de Ciencias, Ciencias Agronómicas, de Ciencias Físicas y Matemáticas entre otras. En definitiva, así como las y los estudiantes que más se van son de las carreras vinculadas a las Ciencias e Ingenierías, son también las que más permanecen al interior de la institución.

Otro elemento vital es considerar de dónde provienen las y los estudiantes y cómo esos traslados inciden en su calidad de vida y en su experiencia universitaria. En su mayoría son estudiantes que provienen de sectores periurbanos y de comunas de la región del sector poniente de la provincia de Santiago, lo cual implica largas horas de traslado y cansancio. Consideramos nominar los territorios de origen como sectores periurbanos, para dar cuenta de la complejidad de vivir en sectores más alejados de los centros urbanos y para dar una respuesta que atienda de manera más pertinente la descripción de que las y los estudiantes PACE provienen de sectores periféricos (Miranda, 2022).

Además, este grupo relata que tienen bajo su responsabilidad labores de cuidado y compromisos laborales que deben compatibilizar con sus estudios. Considerando que un programa de estudios de pregrado, considera una dedicación horaria correspondiente a una jornada laboral completa (contemplando horas lectivas y no lectivas de estudio) más las jornadas laborales y de cuidado, este grupo de estudiantes está activo un equivalente a dos jornadas de trabajo durante sus semanas. Esto implica un desgaste físico y emocional que ha sido declarado como perjudicial en su trayectoria, ya que el agotamiento que genera este ritmo de vida, implica no poder dedicarse a los estudios como se espera de un estudiante universitario tipo y, por lo tanto, no cumplir con los requerimientos solicitados para tener un buen desempeño académico. En este sentido, es posible indicar que las condiciones materiales y factores de contexto del grupo de estudiantes PACE, contiene características distintas y experimentan trayectorias académicas con experiencias disímiles a las del grupo de estudiantes que solo se dedican a estudiar.

En definitiva, el acceso en condiciones de desigualdad educativa incide en la experiencia formativa y en el uso del tiempo libre de las y los estudiantes beneficiarias/os del programa. A lo largo de estos últimos cinco años, los/as estudiantes de diversas facultades han visibilizado las consecuencias que tiene la sobrecarga académica en sus proyectos personales o en su cotidianidad durante su tránsito por la universidad. Si consideramos a las y los estudiantes que ingresan por cupo PACE, la (sobre)carga académica no solo incidirá en su rendimiento

académico o en la construcción de lazos con sus pares, sino que además influiría en los usos de sus tiempos personales (actividades extra-académicas y/o movilización) y responsabilidades asignadas (trabajadores/as remunerados/as, personas dedicadas al cuidado formal de otros/as, maternidad/paternidad).

Respecto de las significaciones individuales y colectivas de sus experiencias al interior de la institución, lo primero a señalar, es que la información recopilada entrega datos concentrados principalmente en el ciclo inicial que atraviesan las y los estudiantes. Es en este punto, donde fue posible mostrar donde se establecen los primeros quienes respecto de su identidad y de sus experiencias previas, y van construyendo su subjetividad a partir de las diversas percepciones y experiencias al interior de la Universidad de Chile. Aquí se presentan los ajustes y desajustes respecto de su inserción a la vida universitaria. En esta etapa, un elemento importante es cómo las y los estudiantes se auto perciben, ya que pasan de ser estudiantes exitosos en sus contextos previos, a sentir que no saben nada y que esto no es lo suyo. Se encuentran con desafíos académicos para los cuales el sistema educativo del que provienen no los envió preparadas/os y tiene que asumir la responsabilidad de haber ingresado a una institución de educación superior altamente selectiva, y, por lo tanto, aprender a navegar las exigencias académicas, los cambios en sus vidas cotidianas, las interacciones en todos sus ámbitos, lidiar con sus emociones y sentimientos, para salir sin reprobaciones a fines de semestre.

Cuando continuamos el tránsito y llegamos al ciclo intermedio, es posible indicar que la presente investigación cuenta con menos información respecto del ciclo inicial; pero no por ello, menos relevante. Un punto central, es que, en esta etapa las y los estudiantes llegan desfasados y por lo tanto construyen sus interacciones, vínculos y subjetividades como estudiantes no habilitadas/os para este campo. Proviene de una experiencia de cambios abruptos y sentimientos encontrados, por lo que llegar a tercer y cuarto año académico, atrasado respecto del resto de su cohorte, refuerza la idea de que no provienen preparados. Hasta este punto se arrastran las decisiones y elecciones vocacionales con mayor fuerza, y sobrecarga académica que implica un desgaste físico y emocional. Aparece el acercamiento disciplinar, y, por lo tanto, la proyección profesional, la cual termina por reforzar dónde están o argumentar el viraje en sus proyectos de vida. Cuando ya están acá, las y los estudiantes PACE continúan sus trayectorias académicas con altas aprobaciones en sus mallas académicas, como su principal índice de avance en sus trayectorias académicas. Sin embargo, el costo emocional y

físico de llegar hasta este punto en sus programas de estudios, es implícitamente compensado con que “queda menos para salir”.

El ciclo terminal es una invitación para conocer dichas experiencias con proyección a un par de años más. Esto, porque el grupo de estudiantes considerado para el presente estudio, al ser de distintas generaciones de ingreso a la universidad, implican temporalidades distintas y por lo tanto un acercamiento más incipiente a sus experiencias. De esta muestra, es posible acercarnos a esta etapa solo con las y los estudiantes de las cohortes 2017 y 2018.

Un primer grupo de este periodo, son las y los beneficiarias/os que participan de programas de estudios de licenciaturas (8 semestres), lo cual implica que para el año 2021, ya han terminado sus estudios de pregrado. Este es el caso de varios estudiantes de Pedagogías, los cuales ya han finalizado sus carreras y en algunos casos inician sus estudios de especialización y/o postgrado. También se presentan un par de casos emblemáticos respecto de su salida, con trayectorias de aprobación 1 o aprobación completa, y que salieron en el tiempo estipulado. Esto fue en las carreras de Lengua y Literatura Inglesas y Trabajo Social.

En general, las y los ingresantes que participan de los programas conducentes al título profesional (10 semestres o más) se encuentran para el 2021 en su etapa terminal, realizando sus prácticas profesionales o sus cierres de formación, para enfrentarse a sus desafíos profesionales.

Debido a que el grupo de estudiantes PACE va en su mayoría atrasado respecto de su cohorte, en este periodo, aún siguen cursando asignaturas para llegar a sus procesos de cierre. Esto implica que además de un retraso en los estudios, emerge un problema de tipo económico, frente al término de ciertos ciclos de beneficios de financiamiento estudiantil, principalmente de la gratuidad; lo cual implica que las y los estudiantes deben -además de sus desafíos académicos- buscar alternativas de financiamiento para sus aranceles de carrera.

Un nudo crítico de la investigación y un malestar transversal entre las y los entrevistados/as es las relaciones e interacciones que se establecen entre el cuerpo estudiantil y el estamento docente. En términos generales, los relatos indican que se establecen relaciones distantes, hostiles, que promueven la competencia, el malestar y la frustración; marcando distinciones entre grupos de estudiantes de acuerdo con sus características de origen. Las y los académicos

son señaladas/os como sujetos exigentes con el estudiantado, poco empáticos con sus procesos de aprendizaje y poco dispuestos al diálogo con las y los estudiantes. Más distantes aún, se muestran al enfrentarse a aulas diversas que implican reconocer el espacio como un nuevo campo; y, por lo tanto, avanzar en innovar sus prácticas pedagógicas. Este punto invita a revisar un espacio fundamental en el marco de las instituciones de educación superior: las prácticas al interior del aula y las vivencias que se despliegan en la cotidianidad de las diversas comunidades que componen la Universidad. Sin embargo, hay interrogantes que exceden en Programa PACE, como, por ejemplo: ¿Cómo se define un aula diversa? ¿Es posible incidir en las prácticas en el aula?, ¿Cuáles serían prácticas inclusivas y más empáticas?, ¿Cuáles son las propuestas de los diversos estamentos (estudiantes, académicos/as, autoridades, entre otras/os)?. Es posible señalar que, en la actualidad, la diversidad es una condición para la calidad educativa (Universidad de Chile, 2021), pero como se pone en práctica, es una dificultad que se refleja en el presente estudio, en las experiencias entre docentes y estudiantes PACE y en sus trayectorias universitarias. Un acercamiento distinto se presenta en las figuras de mentores académicos, ya que si bien, son un número pequeño de agentes institucionales apoyando en las distintas facultades el ingreso y el tránsito de las y los estudiantes PACE, estos han logrado ser figuras de contacto y acompañamiento y a su vez, ser agentes de cambio en sus espacios locales. Esto es un germen incipiente de transformación de la comprensión de los vínculos entre docentes y estudiantes, como también de comprensión del estudiantado que es importante relevar.

Las relaciones que se establecen con sus familias y/o personas significativas a lo largo de su trayectoria académica, son un factor crucial en la experiencia de las y los estudiantes. Estos relatan de forma preponderante, que el vínculo que se establece entre ambas partes es de expectativas, exigencias y dificultades de la comprensión de la vida universitaria por parte de las familias, en tanto, que sostienen un universo simbólico distinto y distante de la experiencia en educación superior, y por lo tanto, estos exigen lo que no se sabe (que tengan buenas calificaciones y pasen ramos), a partir de lo que se conoce (que en sus establecimientos escolares eran estudiantes exitosos); como si fuera una cuestión de continuidad lineal. Poder trasladar la comprensión de las contradicciones que implica habitar la educación superior, es un desafío permanente el cual es atendido desde el programa PACE y desde la Universidad de Chile.

Sin embargo, a propósito de los relatos de estudiantes desde el malestar, cabe también preguntarse a la inversa la posibilidad de que las familias y personas significativas que acompañan a los que postergan sean más comprensivas, y, por lo tanto, permiten o avalan estos cambios en sus trayectorias académicas, apoyan la salida y permiten el error como parte de la formación. O que las relaciones con los agentes de sus entornos se ven mermadas por factores estructurales vinculados a sus situaciones materiales (como trabajo, cuidados) más que a sus formas de comprender el desempeño académico de sus hijas/os o personas acompañadas/os.

Un elemento que marca la diferencia en cómo significan su experiencia estudiantil al interior de la institución, es el entramado institucional al que ingresan. Las relaciones que se establecen cuando llegan a sus contextos educativos, ya sea campus, facultades, carreras y aulas, depende de características locales propias, con culturas organizacionales específicas y comprensión del aprendizaje y del estudiantado diversa. Específicamente los acompañamientos dispuestos desde el Programa PACE y de los espacios locales a los cuales pertenecen las y los estudiantes, apoyan sistemáticamente en diversas dimensiones y niveles, la trayectoria académica del cuerpo estudiantil foco de la investigación. Estos vínculos y apoyos disponibles a nivel institucional muestran una doble percepción, ya que, por un lado, el Programa PACE en tanto acompañamiento de profesionales de la institución y apoyo académico (como tutorías) han sido un aporte a la permanencia de las y los estudiantes.

Respecto de las fortalezas que es posible destacar de la presente investigación, se considera el conocimiento de la composición del grupo de estudiantes PACE a propósito del trabajo etnográfico prolongado que se ha realizado en el marco del acompañamiento estudiantil en el mismo Programa. Esto permitió una caracterización del grupo y de las experiencias de las trayectorias académicas, en tanto caracterización sociodemográfica para la definición de un perfil o más bien un arquetipo, respecto de la comprensión subjetiva del ciclo inicial y de las relaciones que se establecen en los distintos niveles descritos.

En tanto, se presentan dimensiones o apartados que se pueden describir como más débiles, en tanto que no se cuenta con la información suficiente respecto de las experiencias de ciclo intermedio. Los relatos dan cuenta de un arrastre de la experiencia de la etapa inicial de sus trayectorias, y se presenta de forma incipiente lo propio de este ciclo. Este vacío investigativo es más bien una oportunidad de adentrarse a indagar un área poco explorada en estudios de educación superior. Otra etapa que se describe de manera general son las experiencias del ciclo

terminal en un sentido más profundo, dado que el grupo de estudio ha llegado de manera marginal a esta etapa del ciclo formativo. Este punto es una invitación a poder indagar en la experiencia específica de estudiantes PACE, que ocurre en esta salida, y poder identificar si hay similitudes y/o diferencias respecto de los cierres formativos de estudiantes de ingreso regular o de otras vías especiales de admisión y de equidad en la Universidad de Chile.

Esta tesis presenta diversos temas que se espera que sean abordados en próximas investigaciones. Dentro de las áreas de exploración que decantan de esta tesis son: indagar respecto de los efectos de la pandemia en este grupo de estudiantes y la incidencia en sus trayectorias educativas, caracterizar o comprender las experiencias de ciclo intermedio, proyectar una investigación respecto del ciclo terminal y las proyecciones laborales.

También se abre un abanico de posibilidades investigativas respecto de los estudios de género y feminización de las vías de equidad en general y el cómo el programa PACE en particular. En este punto, dar una lectura desde la perspectiva de las comunidades LGBTQIA+ es una deuda pendiente en estudios de educación superior y un área no explorada en estudiantes PACE.

Por otra parte, acercarse a focos específicos de las interacciones sociales entre grupos de las comunidades educativas, es un desafío que puede aportar a la política pública. Por ejemplo, identificar el ejercicio docente y la diversidad del aula, y la familia y personas significativas como factor protector, son espacios investigativos por sí solos.

Finalmente, identificar a las y los estudiantes que ya no están en la institución, cuales son las razones de su salida, si son parte de un grupo que es posible denomina como estudiantes de deserción tardía para saber si continúan sus proyectos educativos en otras IES o en otras áreas del conocimiento, o se dedican a otros oficios o trabajos; sin duda nos entregaría pistas para pensar la permanencia de las y los estudiantes en relación a los que ya no se encuentran en la Universidad de Chile.

Las y los estudiantes PACE en la Universidad de Chile son parte de la implementación de una política pública a nivel nacional, que busca en sus orígenes restituir el derecho a la educación por medio de la apertura de vías de acceso a las Instituciones de Educación Superior. Este canal abrió posibilidades que ciertos grupos históricamente excluidos de la educación superior,

principalmente por su desempeño académico, no habían accedido a ingresar a la Universidad de Chile. Intentar comprender sus trayectorias educativas es un aporte para acompañar sus experiencias al interior de la institución, y para que estas puedan aprender de las y los estudiantes que ingresan de contextos diversos y realidades materiales complejas. Lidiar con la vida cotidiana, sostener los sentires y construir desde sus propias subjetividades es una realidad concreta en educación superior, que pareciera ser tematizada cuando llega un grupo nuevo a espacios estudiantiles, pero que sin duda estas experiencias son un aporte para encaminarnos a la posibilidad de que las y los estudiantes PACE, puedan vivir sus trayectorias educativas desde la diferencia más que desde la igualdad, para poder así, promover espacios de equidad.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Aguayo, P. (2016). Igualdad de oportunidades en Educación Superior. Una discusión sobre la implementación del SIPEE en la UCH. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. N°1, Vol. 3, 1er Semestre, Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Banksy, A. (2005). El Periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate con referencias al caso de Buenos Aires. *Revista Scripta Novav*. Universidad de Barcelona. Vol. IX, núm. 194 (36) <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-194-36.htm>

Barragán Díaz, D. (2020). La experiencia estudiantil universitaria en América Latina: una revisión de literatura. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 147-172. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-6708>

Blanco, C., Meneses, F. y Paredes, R. (2018). Más allá de la deserción: trayectorias académicas en la Educación Superior en Chile. *Calidad de la Educación*, N° 49, 137-187.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, México.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.

Castañeda-Rentería, L. y Solorio-Aceves, M. (2014). La elección de carrera: entre la vocación y las ofertas institucionales. *Revista de educación y desarrollo*.

Nº28.https://www.researchgate.net/profile/Liliana-Castaneda-2/publication/265643101_Career_Choice_Between_Vocation_and_Institutional_Offerings/links/541754de0cf2218008bee38d/Career-Choice-Between-Vocation-and-Institutional-Offerings.pdf

Castillo, M., & Maldonado, C. (2015). *Desigualdades: tolerancia, legitimación y conflicto en las sociedades latinoamericanas*. Santiago, Chile: RIL editores.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carrasco, C. (2018). Sistema de selección universitaria en Chile: necesidad de innovar. *Revista Enfoques Educativos*, 11(1), 37–54. Recuperado a partir de <https://semanariorepublicano.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48194>

Cifuentes, M., Munizaga, R. & Mella, J. (2017). Más tiempo para aprender. Evidencias para aportar al debate sobre equidad, inclusión y gratuidad de la Educación Superior a partir de resultados de dispositivos de nivelación académica. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1 - 15.

Dávila, Ó., Ghiardo, F. y Medrano, C. (2005). *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones CIDPA. Valparaíso, Chile.

Díaz-Romero, P. (2016). *Inclusión y Equidad en la Educación Superior. El Desafío de las Universidades Selectivas*. En: USACH (Editores) 1er Congreso Inclusión en la Educación Superior. *Acciones afirmativas para igualar oportunidades*, p. 11-26.

DIPRES (2019). *Evaluación de Impacto del Programa PACE*. Ministerio de Hacienda.

Dirección de Bienestar y Desarrollo Estudiantil (2021). *Distribución del uso del tiempo reportada por SUTUCH*. Documento interno.

División de Educación Superior (2017). *Bases para la construcción de una Política Inclusiva en Educación Superior-Propuesta Preliminar*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

EDUTIC (2021). Comité Experiencia Estudiantil 2do Congreso Online <https://www.edutic.org/insight/experiencia-del-estudiante-en-instituciones-de-educacion-superior/>

Ferrarotti, F. (2013) Una fe como dogmas. Península.

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

Gallardo, G., & Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la Educación*, (32), 78-108. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n32.152>

Gil, F. J., Del Valle, R, Villarroel, M., & Fuentes, C. (2019). Caracterización y Desempeño Académico de Estudiantes de Acceso Inclusivo PACE en Tres Universidades Chilenas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 259-271. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>

Gil, F.J. & Frites, C. (2016). Claves para la equidad y la eficiencia en las políticas de inclusión en la educación superior. Estudiantes de primera generación universitaria que fueron Top 10% en la enseñanza secundaria. En: USACH (Editores) 1er Congreso Inclusión en la Educación Superior. Acciones afirmativas para igualar oportunidades, p. 53-66.

Guajardo, C. (2018). La experiencia universitaria de los y las jóvenes de ingreso PACE en la Universidad de Chile.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.

Lefebvre, H. (1970). *Lógica formal, lógica dialéctica*. Madrid, España: Siglo XXI.

Lira, J. & Pérez-Salas, C. (2022). Compromiso académico en universitarios del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). *Calidad de la Educación*, N°56, 78-96.

Lizama, C. (2013). Trayectorias Educativas de jóvenes que ingresan a la educación superior por medio de programas de acción afirmativa que promueven el acceso.

López, I., Mella, J. & Cáceres, G. (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al PAB-UCH. *Estudios Pedagógicos*, XLIV, N°3; 291-308.

NMEDSUP (2020.) Cómo evoluciona la Educación Superior Chilena. EDSUP. <https://nmedsup.cl/tag/experiencia-estudiantil/#:~:text=En%20un%20sentido%20amplio%2C%20el,viven%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20superior.>

MINEDUC, (2009). Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación. Recuperada en <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.

Miranda, R. (2022). Brechas y desniveles: el problema representado en las iniciativas de “nivelación” en la Educación Superior Latinoamericana. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 21(46) 292-311

Montes, Nancy, & Sendón, María Alejandra (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29),381-402. [fecha de Consulta 3 de junio de 2022]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002904>

Navarro, S. (2022). ¿Integración o Inclusión?: Conociendo las percepciones de la experiencia universitaria de los estudiantes de la Universidad de Chile de ingreso por vía PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior) en su primer año de estudios en Educación Superior. Estudio cualitativo realizado en estudiantes de cohorte de ingreso 2017.

PAIEP (2017). Voces del PACE. Editorial USACH.

Pendakur, S. (2016). Agentes de empoderamiento. Desarrollo del personal de colaboración y del cuerpo académico para apoyar a estudiantes marginados.

Pesenti, A. (1979). Manual de Economía Política.

PNUD (2005). Expansión de la Educación Superior en Chile. Hacia un enfoque de la equidad y calidad. Santiago.

- (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Rendon, L. (2011). Revisiting Validation Theory: Theoretical Foundations, Applications, and Extensions. En: Enrollment Management Journal, volumen 5.

Reyes, K. (2019). Experiencia de Inserción de la primera generación de estudiantes PACE en la Universidad de Chile. Desafíos y recomendaciones para la institución y la política pública.

Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. Política y cultura, (22), 7-25. Recuperado en 03 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000200002&lng=es&tlng=es.

Rioseco, M. (2002). 160 años haciendo historia. Universidad de Chile: 1842-2002. Editorial Universitaria.

Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas en el abordaje de las trayectorias: un análisis sobre los usos, significados y potencialidades de una aproximación controversial. Sociologías, Porto Alegre, año 19, número 45. P. 300-355.

Salamanca, M. (2021). Factores sociales obstaculizadores y facilitadores en el proceso de inclusión de estudiantes no tradicionales en una universidad altamente selectiva: el caso de la primera generación de estudiantes que ingresaron vía cupo PACE a la Universidad de Chile.

Sanhueza, J. M., y Orellana, V. (2021). Mercados educativos en Chile: Antecedentes, características y consecuencias. Polifonías, (19), 137-161. Recuperado a partir de <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/951>

Santelices, M.V., Catalán, X, Kruger, D. y Horn, C. (2018). Equidad en la Educación Superior. Diseño y Resultados de Programas de Acceso en Universidades Selectivas. Ediciones Universidad Católica de Chile: Santiago, Chile.

Soler, C. (2009). Ideas para investigar. Proyectos y elaboración de tesis y otros trabajos de investigación en Ciencias Naturales y Sociales. Rosario, Argentina: Homo Sapiens ediciones.

Soto, J. (2018). Propuestas de mejora de acciones de apoyo para estudiantes que ingresan a la UCH vía SIPEE

Taylor, J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. España: Paidós.

UNESCO (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/03/Las-mujeres-en-la-educacio%CC%81n-superior_12-03-21.pdf

Universidad de Chile (2022). Presentación Programa PACE Mineduc. Documento interno. Departamento de Pregrado.

- (2017) Informe de admisión y caracterización de estudiantes nuevos PACE. Departamento de Pregrado.
- (2018) Informe de admisión y caracterización de estudiantes nuevos PACE. Departamento de Pregrado.
- (2019) Informe de admisión. Estudiantes nuevos PACE. Departamento de Pregrado.
- (2020) Informe de admisión. Estudiantes nuevos PACE. Departamento de Pregrado. Informe preliminar.
- (2020) Evaluación y sistematización del Programa PACE 2017-2019. Unidad de Aprendizaje, Departamento de Pregrado. Universidad de Chile.
- (2021) Informes de conectividad y acompañamiento de Estudiantes PACE.

Vergara, P., De Torres, H., Lizama, C. & Williams, J. (2017) Trayectorias educativas de estudiantes que acceden a FACSO-UCH a través de políticas de acción afirmativa.

Williams, J. (2013) Discursos de estudiantes sobre su propia situación social y educativa en

programas de equidad en universidades.

VII. ANEXOS

Anexo 1: Listado de comunas y provincias por número. Mapas 1 y 2 Región Metropolitana

N comuna	Comuna	Provincia	N estudiantes
1	San Joaquín	Santiago	2
2	San Miguel	Santiago	3
3	San Ramón	Santiago	2
4	Independencia	Santiago	6
5	La Cisterna	Santiago	2
6	Peñalolén	Santiago	7
7	Providencia	Santiago	2
8	La Reina	Santiago	1
9	Calera de Tango	Maipo	1
10	Colina	Chacabuco	5
11	Santiago	Santiago	16
12	Lampa	Chacabuco	3
13	Pirqué	Cordillera	4
14	Puente Alto	Cordillera	12
15	Huechuraba	Santiago	1

16	San Bernardo	Maipo	12
17	Curacaví	Melipilla	6
18	María Pinto	Melipilla	0
19	Cerrillos	Santiago	3
20	Cerro Navia	Santiago	3
21	Vitacura	Santiago	1
22	Conchalí	Santiago	0
23	El Bosque	Santiago	3
24	Estación Central	Santiago	4
25	La Florida	Santiago	2
26	La Granja	Santiago	4
27	La Pintana	Santiago	2
28	Las Condes	Santiago	0
29	Lo Barnechea	Santiago	1
30	Lo Espejo	Santiago	2
31	Lo Prado	Santiago	3
32	Macul	Santiago	1
33	Maipú	Santiago	7
34	Ñuñoa	Santiago	2
35	Pedro Aguirre Cerda	Santiago	1
36	Pudahuel	Santiago	4
37	Quilicura	Santiago	2
38	Quinta Normal	Santiago	6
39	Recoleta	Santiago	9
40	Renca	Santiago	5
41	El Monte	Talagante	0
42	Padre Hurtado	Talagante	2
43	Peñaflor	Talagante	2

44	Talagante	Talagante	4
45	Paine	Maipo	9
46	Isla de Maipo	Talagante	2
47	Buin	Maipo	6
48	San José de Maipo	Cordillera	2
49	Tiltil	Chacabuco	6
50	Melipilla	Melipilla	5
51	San Pedro	Melipilla	3
52	Alhué	Melipilla	1

Anexo 2: Pauta de entrevista – estudiantes vigentes

Información del/ de la Estudiante

Nombre		
Edad		
Comuna de residencia		
Comuna de origen		
Colegio de egreso		
Carrera/programa		
Mentor/a		
Tema	Categoría	Preguntas
Perfil del estudiante	Caracterización	¿Con quién vives?
	Identificar si corresponde a primera generación profesional.	Nivel de escolaridad de Padres y Hermanos. Preguntas sugeridas.: ¿cuál es el último año de escolaridad cursado por tu madre/padre? ¿Tienes hermanos? ¿Qué edad tienen? ¿Qué hacen?
	Acceso a bienes culturales.	Preguntas sugeridas: ¿qué haces en tu tiempo libre? ¿Tienes libros en tu casa? ¿Cuántos? Se puede considerar un listado de actividades (cine, teatro, conciertos de música, otros) preguntar frecuencia mensual.

	Participación y liderazgo	Preguntas sugeridas: ¿Participas de algún grupo? (scout, iglesia) ¿Has ejercido algún tipo de liderazgo? ¿De qué tipo?
	Preparación PACE EM	¿Qué institución acompañó y ejecutó en tu colegio el acompañamiento de PACE? ¿Qué actividades de preparación en tercero y cuarto medio realizaban?
Ingreso universidad	Decisión de ingreso	¿Por qué decidiste entrar a la universidad?
	Orientación vocacional	¿Recibiste orientación vocacional? ¿Dónde?
	Elección de carrera: Orden de preferencia	¿Qué te llevó a escoger la carrera que estudias? ¿Por qué escogiste estudiar x? ¿En qué número de tus preferencias se ubica la carrera en que te matriculaste?
	Conocimiento de egresados de carrera	¿Conoces a lo que se dedican los egresados de la carrera/programa que estudias? justificar
	Preparación inicial	¿Participaste de alguna instancia de preparación inicial de la universidad? ¿Cuál?
		¿En qué instancia conociste a tu mentor/a?
Experiencia académica		Cuando ingresaste a la universidad ¿Cuán preparado te sentiste para enfrentar el año académico?
	Experiencia en la carrera/programa	¿Cómo ha sido tu experiencia en la carrera/programa?
		¿Cómo ha sido tu experiencia en clases? ¿Con tus compañeros?, ¿Con tus profesores?
	Organización del tiempo y métodos de estudio	¿Cuánto es el tiempo de traslado de tu casa a la universidad (campus)?
		¿Has tenido dificultades para la ejecución del viaje?, ¿Cuáles?
		¿Cómo distribuyes tu tiempo de estudio?
		¿Cómo distribuyes tu tiempo en tus otras actividades?

		¿Qué métodos estudio utilizas actualmente?
Mentoría	Relación con mentor/a	¿Conoces a tu Mentor/a?
		¿Con qué periodicidad te comunicas con tu Mentor/a?
		¿A través de qué medio? (<i>ejemplo correo, WhatsApp</i>)
		¿Qué apoyos recibes de tu mentor/a?
		¿Le has podido plantear abiertamente tus dudas y consultas?
		¿Has recibido respuesta oportuna?
Mentoría	Apoyo académico	¿Participas de algún acompañamiento adicional en la facultad (programa TIP/LEA, ayudantías, etc.)? ¿Que otro tipo de apoyos crees que necesitas tener y cuán importante es para ti contar con ellos? (psicológico, económico, académico) especificar.
	Acompañamiento	¿Cómo sientes que ha sido el acompañamiento y la orientación entregada por tu mentor/a?, ¿En que lo notas?
Permanencia	Situación económica personal	¿Cómo financias tus estudios?
		¿Cuáles son los gastos extras que tienes al estudiar en la universidad? ¿Cómo los financias?
		¿Cuál es tu situación laboral familiar?
	Principales dificultades en la carrera/programa	¿Cuáles son las principales dificultades que tuviste en durante este primer semestre? Definir tipo de dificultades
	Aportes de la experiencia universitaria	¿Cuáles crees tú que han sido a la fecha, los principales aportes de la experiencia universitaria a tu vida?
	Continuidad de estudios	¿Cuáles han sido los aportes que tú has entregado a la institución?
¿Cómo visualizas tu segundo semestre?		
¿Qué asignaturas estas cursando? ¿Cuáles te son más difíciles?		

Anexo 3: Pauta de entrevista – estudiantes postergados

Información del/ de la Estudiante

Nombre		
Edad		
Comuna de residencia		
Comuna de origen		
Colegio de egreso		
Carrera/programa		
Mentor/a		
Tema	Categoría	Preguntas
Perfil del estudiante	Caracterización	¿Con quién vives?
	Acceso a bienes culturales.	Preguntas sugeridas: ¿qué haces en tu tiempo libre? ¿Tienes libros en tu casa? ¿Cuántos? Se puede considerar un listado de actividades (cine, teatro, conciertos de música, otros) preguntar frecuencia mensual.
	Participación y liderazgo	Preguntas sugeridas: ¿Participas de algún grupo? (scout, iglesia) ¿Has ejercido algún tipo de liderazgo? ¿De qué tipo?
	Identificar si corresponde a primera generación profesional.	Nivel de escolaridad de Padres y Hermanos. Preguntas sugeridas.: ¿cuál es el último año de escolaridad cursado por tu madre/padre? ¿Tienes hermanos? ¿Qué edad tienen? ¿Qué hacen?
Ingreso universidad	Decisión de ingreso	¿Por qué decidiste entrar a la universidad?
	Orientación vocacional	¿Recibiste orientación vocacional? ¿Dónde?
	Elección de carrera: Orden de preferencia	¿Por qué escogiste estudiar x? ¿En qué número de tus preferencias se ubica la carrera en que te matriculaste?
	Conocimiento de egresados de carrera	¿Conoces a lo que se dedican los egresados de la carrera/programa que estudias? Justificar
	Preparación PACE EM	¿Qué institución acompañó y ejecuto en tu colegio el acompañamiento de PACE? ¿Qué actividades de preparación en tercero y cuarto medio realizaban?

Experiencia académica	Preparación inicial	¿Cuán preparado te sentiste para enfrentar el año académico?
		¿Participaste de alguna instancia de preparación inicial de la universidad? ¿Cuál?
	Experiencia en la carrera/programa	¿Cómo fue tu experiencia en la carrera/programa?
		¿Cómo fue tu experiencia en clases? ¿Con tus compañeros?, ¿Con tus profesores?
	Organización del tiempo y métodos de estudio	¿Cuánto es el tiempo de traslado de tu residencia al lugar de clases?
		¿Tenías dificultades para la ejecución del viaje?, ¿Cuáles?
		¿Cómo distribuías tu tiempo de estudio?
		¿Cómo distribuías tu tiempo en tus otras actividades?
		¿Qué métodos estudio utilizaste?
	Mentoría	Relación con mentor/a
¿Con qué periodicidad te comunicas con tu Mentor/a?		
¿A través de qué medio? (<i>ejemplo correo, WhatsApp</i>)		
¿Qué apoyos recibiste de tu mentor/a?		
¿Le pudiste plantear abiertamente tus dudas y consultas?		
¿Recibiste respuesta oportuna?		
Apoyo académico		¿Que otro tipo de apoyos crees que necesitabas tener y cuán importante era para ti contar con ellos? (psicológico, económico, académico) especificar.
Postergación	Situación económica personal	¿Cómo financiaste tus estudios?
		¿Cuáles son los gastos extras que tuviste al estudiar en la universidad? ¿Cómo los financiaste?
		¿Cuál es tu situación laboral familiar?

	Principales dificultades en la carrera/programa	¿Cuáles son las principales dificultades que presentaste en tu ingreso y permanencia la carrera/programa que cursaste? Definir tipo de dificultades
	Razones de postergación	¿Cuáles son las razones por las que dejaste de asistir a la universidad? Tipo de razones, naturaleza de las razones
	Percepción de la postergación	¿Qué sientes al dejar la universidad?
		¿Qué te dice tu entorno respecto a la decisión?
		¿Qué esperas a futuro luego de esta decisión?
	Aportes de la experiencia universitaria	¿Cuáles crees tú que fueron los principales aportes de la experiencia universitaria a tu vida?
		¿Cuáles fueron los aportes que tu sientes que entregaste a la institución?
	Continuidad de estudios	¿Piensas continuar tus estudios? ¿Por qué?
		¿Tienes disposición a continuar vinculado en la UChile?, ¿Accederías a continuar vinculado mediante acompañamiento alternativo a la institución?
		¿Cuáles son planes a futuro?

Anexo 4: Pauta de Entrevista Mentores

Información del/ de la Mentor/a

Nombre	
Facultad	
Carrera	
Cargo	
Estudiante/a cargo	
Año/semestre	

Temas	Categoría	Preguntas
-------	-----------	-----------

Caracterización	Liderazgo académico	¿Cuál ha sido tu experiencia en iniciativas docentes en tu UA/Facultad/Carrera?
	Experiencia previa	¿Cuál ha sido tu experiencia previa de trabajo en acompañamiento con estudiantes?
	Convocatoria	¿Cómo fuiste convocado como mentor/a?
¿Cómo fue el contacto inicial tu estudiante?		
Experiencia de acompañamiento	Acompañamiento y orientación	¿Qué actividades has realizado como mentor a lo largo del semestre? (sugerir tipos de actividades: apoyo, orientación, derivación)
		¿Qué aspectos positivos a nivel central y/o de facultad, han favorecido en la ejecución de las actividades? y por el contrario, ¿qué aspectos negativos han interferido en el proceso de mentoría?
	Labor docente	¿Qué características consideras debe presentar un mentor/a?
	Relación con el estudiante	¿Cómo ha sido tu relación con el estudiante? ¿Qué aspectos destacarías?
	Necesidades del estudiante	¿Cuáles han sido las necesidades que has detectado de los estudiantes? ¿Cómo fueron resueltas?
		¿Cuáles han sido las redes de apoyo que has utilizado? ¿Cuáles han sido los principales dispositivos de apoyo utilizados en tu labor tutorial?
	Recepción de acompañamiento por parte del estudiante	¿De qué manera ha sido recepcionado el acompañamiento ofrecido - por el estudiante - en el marco del programa PACE?
Modelamiento del programa	Rol mentor/a	¿Cuándo ingresaste al programa, tuviste claridad del rol del mentor y cuál era su labor?
		¿En qué aspectos de tu trabajo tutorial, sientes que fue un aporte para el/la estudiante?
		¿Qué necesidades tuviste en tu labor como mentor/a?
	Recursos para la ejecución	¿Qué recursos ha identificado como necesarios para desarrollar mejor la tarea de Mentor?
	Motivación	¿Cuál es la motivación para realizar esta labor?
¿Cuáles son las expectativas presentes en este segundo semestre?		

	Dificultades, fortalezas y propuesta	¿Cuáles ha sido las mayores dificultades que has tenido en tu trabajo como mentor/a?
		¿Cuáles son las principales fortalezas de tu trabajo como mentor/a?
		¿Qué elementos propondrías para enriqueceré la labor de mentoría?
	Definición labor	¿Cómo definirías tu labor de mentoría?
	Caracterización estudiante/mentalidad de valores activos	¿Cómo caracterizarías al estudiante que has acompañado?
Vinculación a la comunidad	¿Qué estrategias has utilizado para que el estudiante se incluya a la vida universitaria de forma óptima?	
Equidad e inclusión	Inclusión	¿Cómo definirías la inclusión?
	Diversidad	Desde tu percepción, de actor institucional, consideras que la UChile es una institución que promueve la diversidad?, ¿En qué elementos se evidencia?
	Aportes PACE	¿Cuáles son los aportes del programa PACE a la política de E – I, llevada a cabo por la UChile?
Propuestas de temas no tratados	Tópicos	¿Qué aspectos que no han sido señalados en la pauta de entrevista que te gustaría mencionar o trabajar?