

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE ACOMPAÑAMIENTO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE) EN UNA UNIVERSIDAD REGIONAL DE CHILE

Carolina Fuentes¹, Betty Abaroa², Mauricio Díaz³, Daniela Álvarez⁴, Enzo Cabrera⁵

RESUMEN

Las políticas educativas han situado a la educación superior (ES) como espacio de competencia de prestigio y calidad, lo que presenta una dificultad en el acceso, adaptación y permanencia de estudiantes, principalmente de sectores socioeconómicos vulnerados. En Chile, entre las medidas efectivas que buscan reducir esta brecha se encuentra el Programa PACE, que da apoyo académico y económico a estudiantes tradicionalmente excluidos de la ES. El presente estudio buscó reconstruir las trayectorias académicas de estudiantes con acompañamiento del Programa PACE en una universidad regional del norte de Chile, mediante la descripción de hitos significativos, barreras y facilitadores. Se utilizó un enfoque cualitativo de estudio de caso y se discutieron los hallazgos en torno a la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu. Entre los principales resultados destaca la visión de la ES como garante de movilidad social, aunque rodeada de obstáculos: dificultades económicas, falta de preparación académica, expectativas de la educación secundaria y una autopercepción negativa de sus capacidades. Como facilitadores, se perciben las políticas y apoyo estatal, acompañamiento de docentes, vínculos familiares y cualidades personales de esfuerzo y perseverancia. Los hallazgos permiten sustentar las acciones de restitución del derecho a la educación para estudiantes de clases populares.

Conceptos clave: educación superior, trayectorias académicas, adaptación universitaria, estudiantes primera generación, *habitus*.

ACADEMIC TRAJECTORIES OF PACE PROGRAM STUDENTS IN A CHILEAN REGIONAL UNIVERSITY

ABSTRACT

Educational policies have positioned higher education (HE) as a competitive arena, emphasizing prestige and quality. This orientation has created challenges for access, adaptation, and retention of students, particularly those from economically disadvantaged backgrounds. In Chile, the Accompaniment Program in Higher Education (PACE) has been a proactive step to address

1 Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile. Contacto: cfuentes@ucn.cl

2 Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile. Contacto: babaroa@ucn.cl

3 Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile. Contacto: mdiazg@ucn.cl

4 Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile. Contacto: dalvarezantonelli@gmail.com

5 Universidad de La Serena, La Serena, Chile. Contacto: ecabrera1@alumnosuls.cl

this disparity, offering academic and financial support to historically marginalized students seeking higher education. This study seeks to reconstruct the academic journeys of PACE Program-supported students at a regional university in northern Chile. It does so by describing the significant milestones, barriers, and facilitating factors in their educational pathways. A qualitative case study methodology was used, with a focus on Pierre Bourdieu's theory of social reproduction. The main findings highlight how students perceive HE as a means of achieving social mobility, even in the face of considerable obstacles, including economic constraints, inadequate academic preparedness, expectations set during secondary education, and self-doubt regarding their abilities. Conversely, facilitators include government policies and assistance, dedicated teacher support, family connections, and personal qualities such as determination and resilience. These findings provide valuable insights to inform initiatives aimed at restoring equitable access to education for students from economically disadvantaged backgrounds.

Key concepts: Higher Education, Academic Pathways, University Adaptation, First Generation Students, Habitus.

Contextualización

Apertura social de la educación superior

A partir de la década de los ochenta, la educación superior (ES) ha cambiado de manera importante. En Europa, se comenzó a relacionar con el desarrollo profesional, personal y sociopolítico de la ciudadanía (Martínez, 2011), por lo que se definieron objetivos de cooperación, movilidad, empleabilidad, inclusión social y crecimiento económico (Haug, 2010). Este nuevo foco dio paso a una etapa de movilidad a nivel europeo y mundial, lo que ha significado un espacio de fuerte competencia entre instituciones. Por otra parte, Martínez (2010) lo entiende como una “producción”, en términos mercantiles, de docentes, estudiantes y desarrollo científico, que representan un atractivo de inversión para las instituciones y estudiantes internacionales. Estas cualidades se exponen y corroboran mediante instrumentos de medición, rankings internacionales y herramientas de marketing, en el marco de una educación “sin fronteras” (Haug, 2010).

La apertura de la ES se contradujo con la estructura de la universidad europea, caracterizada por ser un espacio dominado por élites privilegiadas para su propia formación (Bourdieu y Passeron, 2009). Tras su reestructuración, la ES debió promover la movilidad social y aumentar la matrícula de estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos (Bajo, 2010; Fornasari, 2015). Aun así, las instituciones no han realizado cambios profundos en su estructura ni han cumplido los objetivos de reestructurar procesos de preparación, selección e inclusión social a nuevos tipos de estudiantes (Banco Mundial, 2017; UNESCO, 2015, 2017).

En el caso de América Latina, el retraso en las políticas educativas, tecnológicas y científicas, y la instauración de estrategias económicas neoliberales provocaron un cambio en su estructura. Pasó de priorizar una ES pública, con independencia académica e institucional, a una ES privatizada, con reducción de financiamiento público. Esta transformación favorece un mayor acceso de estudiantes de sectores acomodados, mientras que sectores de mayor vulneración deben ingresar a la educación pública masificada a universidades

privadas de menor calidad (Botto, 2018; García de Fanelli, 2014; Mejía-Navarrete, 2018; Villalobos et al., 2017).

Políticas afirmativas de educación superior en Chile

En Chile, la ES ha vivido constantes transformaciones. Desde 1954, con la creación del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) como un ente regulador de la educación universitaria, se transitó hacia reformas de promoción científica y tecnológica, diversificación de matrículas y una educación más diversa y humanista (Esquivel, 2007; Monckeberg, 2011). Como resultado, la ES generó un mayor compromiso con la sociedad y la población la percibe como una oportunidad de movilidad social y mejor calidad de vida (Espinoza y González, 2012). Aun así, durante la dictadura militar (1973-1990) se produce un quiebre en el sistema de ES, al reemplazar al Estado como garante del rol central (Esquivel, 2007) y permitir la incorporación de un modelo económico neoliberal. Esto permitió nuevos mecanismos de mercado, impulsó el aumento continuo de privados en la ES y facilitó la configuración de la educación terciaria como bien de consumo (Muñoz, 2011).

Tras el retorno a la democracia en 1990, las políticas universitarias elevaron el aseguramiento de la calidad mediante el control y fiscalización (Muñoz, 2011), a la vez que posibilitaron el ingreso de estudiantes de estratos sociales más vulnerados. Se aumentó la cobertura de financiamiento mediante becas estudiantiles basadas en el mérito académico, que derivó a un sistema de gratuidad (León, 2020). Entre las políticas afirmativas más recientes, que buscan nivelar las desventajas socioeducativas, se encuentra la promulgación de la Ley 21.091 sobre Educación Superior de Chile, el año 2018 (León, 2020). Esta ley, que incorpora facilidades en el financiamiento y procesos de postulación y admisión, promueve a la ES como un derecho, al alcance de todas las personas según sus talentos, capacidades y méritos en su trayectoria educativa, y vela por la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria (Ley 21.091, 2018). A la vez, distintas instituciones de educación superior han buscado implementar acciones afirmativas. Un caso es el “cupos de equidad”, un sistema de ingreso prioritario de equidad educativa

implementado en la Universidad de Chile a partir de 2010, proceso sistematizado por Castro et al. (2014), y del cual se reporta una buena adherencia de los estudiantes al programa, además de exponer la posibilidad de los beneficiados de equiparar sus calificaciones y rendimiento con sus pares. Por otra parte, se implementaron los programas Propedéutico+Bachillerato UNESCO (UNESCO, 2015) como una alternativa de ingreso a estudiantes de escuelas públicas de sectores vulnerables que han demostrado talento académico mediante un rendimiento alto. Autores como Román (2013) y Díaz et al. (2021b) describen la efectividad de estos programas en cuanto a la adaptación al rendimiento y exigencias de la educación superior, pero también como un sistema meritocrático que configura el discurso del estudiantado respecto de sus proyecciones, expectativas y autovaloración de sus capacidades.

Inclusión social en la educación superior

Las medidas de inclusión social se desarrollan no solo con fines de apoyo a los estudiantes, sino también como una inversión de los países para obtener beneficios sociales y económicos (McMahon, 2009, en Lizama, Gil y Rahmer, 2018). Mientras se han buscado modelos sociales en la etapa escolar, como el Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002), la inclusión en el contexto universitario se ha basado principalmente en mecanismos de apoyo al ingreso, como los sistemas de cuotas de género, étnicas y raciales sobre la base del rendimiento académico y mérito de los estudiantes (Lizama et al., 2018). En Chile, estas medidas de inclusión son mayormente adoptadas por las universidades tradicionales, lo que dificulta el acceso a instituciones privadas, y no guardan relación con las políticas inclusivas que promueve el Estado y otros organismos internacionales (Vásquez y Alarcón, 2016). La apertura abrupta de la ES profundizó la brecha de exclusión socioeconómica, el costo y deuda educativa, la baja calidad de las instituciones y la sobrecarga del sistema educacional (Lizama et al., 2018), lo que mantiene las inequidades socioeconómicas en los distintos grupos del país.

Entre las medidas inclusivas efectivas implementadas en el país se encuentra la incorporación del ranking de notas como factor

de selección universitaria. Este ranking, además de considerar el rendimiento académico mediante las notas de enseñanza media (NEM), ha permitido que las facilidades en el acceso se centren en el contexto socioeconómico y educativo del estudiante. Por otra parte, el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) es un dispositivo que acompaña a estudiantes talentosos desde la etapa escolar hasta el ingreso a ES, permanencia y egreso (Lizama et al., 2018). Este programa busca mejorar las posibilidades de desarrollo profesional de sus estudiantes y cubrir brechas en las cuales las políticas no han puesto la debida atención (Vásquez y Alarcón, 2016), como la adaptación de un nuevo tipo de alumnado, el apoyo en los procesos de aprendizaje, la erradicación de prácticas discriminatorias y otros indicadores que corresponden a una educación inclusiva efectiva.

Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior

Este es un programa iniciado en 2014 como respuesta al escaso acceso y permanencia de estudiantes de establecimientos municipales-públicos, relacionado con la segregación que generan las pruebas de selección universitarias, actualmente Prueba de Acceso a la Educación Superior, (PAES), que dificultan la obtención de puntajes mínimos requeridos para el ingreso a la educación terciaria. El Programa PACE ofrece actividades de preparación, apoyo y acompañamiento a estudiantes de 3° y 4° año de Enseñanza Media de establecimientos asignados por MINEDUC a las IES participantes, y cupos para el acceso a la educación superior a quienes cumplen ciertos requisitos. Además, ofrece apoyo y acompañamiento a estudiantes que ingresen a la educación superior en virtud del programa (PACE, 2020).

Hasta 2020 este programa es ejecutado por 31 IES (instituciones de educación superior) de todo el país, quienes realizan actividades de preparación en educación secundaria en un total de 581 establecimientos educacionales vulnerables (PACE, 2020).

Se han realizado variados estudios respecto del diseño e implementación de PACE en universidades chilenas. Gil-Llambías

et al. (2019) describen cómo, a pesar de las grandes deficiencias en la preparación curricular y diferencias en puntajes PSU, los estudiantes PACE logran equiparar la calificación final de sus pares en asignaturas masivas de primer año, asociándose a los planes de acompañamiento académico que el programa ofrece y a la predisposición de los estudiantes a aprovechar toda oportunidad de aprendizaje. Lira y Pérez-Salas (2022) comparan el compromiso académico en universitarios PACE y sus pares, encontrando en el primer grupo un mayor disfrute, interés y orgullo por su experiencia universitaria, y menos conductas disruptivas en el proceso de aprendizaje. Según los autores, este compromiso puede asociarse a la diferencia de expectativas académicas mediadas por la brecha socioeconómica entre estudiantes, donde los de estrato económico más bajo tienden a significar sus estudios superiores como una “oportunidad de vida”. Otros estudios buscan explorar el rol y prácticas del personal docente, en cuanto al cumplimiento de estándares en sus prácticas pedagógicas (Sepúlveda, Calderón y Espinoza, 2019) y a su rol como actor significativo en el reconocimiento de necesidades académicas y personales del estudiante, al generar vínculos emocionales y ser un motivador en la decisión de ingresar y adherir a la educación superior (Guzmán, 2021).

De esta forma, el programa se ha constituido como una de las vías de acceso a la ES para grupos tradicionalmente excluidos, buscando compensar o remediar los efectos concretos de la falta de oportunidades del sistema educativo chileno (Reynaga, 2011). Al aplicar el criterio de equidad en el acceso, ha traído consigo una mayor diversidad y ventajas en la ES. Aun así, se generan diversas dificultades para las IES, ya que una vez que operan los mecanismos de inclusión y equidad en el ingreso, el desafío es brindar posibilidades efectivas para que los estudiantes permanezcan y completen su formación (Sebastián y Scharager, 2007).

Teoría bourdieuana en el campo universitario

Desde un punto de vista teórico reflexivo, se consideran las propuestas que Pierre Bourdieu ha desarrollado en el campo de la educación para comprender el fenómeno de las trayectorias académicas. Según

el autor, tres elementos se conjugan para entender el tránsito de un estudiante en la educación: capital, *habitus* y campo (Bourdieu, 2007).

Se entiende como “capital” toda la acumulación que un sujeto (agente) tiene durante su vida. Se puede componer de capital económico (acumulación de bienes tangibles, herramientas y dinero), capital social (redes de contacto, vínculos y retribución recíproca con agentes estratégicos), capital simbólico (posición de prestigio y reconocimiento de un agente en un contexto social cultural) y capital cultural (dotación educativa y acceso a libros, tecnologías, arte y cultura), entre otros (Bourdieu, 2007, 2011, 2013).

Además el agente, en el transcurso de su vida, genera un sistema de disposiciones o *habitus*. En la práctica, el *habitus* es la producción de esquemas mentales y percepciones que incorporan formas de actuar, sentir y pensar del agente respecto de su trayectoria de vida, para disputar capital económico, cultural, social y simbólico (Bourdieu, 2007, 2011).

Por último, el campo es entendido como el espacio físico, territorial y simbólico que está inserto en el espacio social (cultura). En él circulan una serie de agentes que disputan un tipo de capital a través de sus sistemas de *habitus*. En el área educativa, se disputa la certificación de la profesionalización y la acreditación de la calidad educativa institucional. En este campo, agentes en el rol de estudiantes, docentes académicos, profesionales de acompañamiento y autoridades académicas, establecen relaciones, redes y estrategias de cooperación o competencia (Bourdieu, 2007, 2013).

Según Bourdieu (2011), en el campo educativo el capital cultural tiene un primer estado objetivista que el sujeto adquiere a través del lenguaje, de la cultura y del contexto familiar y escolar. Luego, un segundo estado subjetivista se constituye a través del sistema de disposiciones, esquemas mentales y experiencias (*habitus*) que dependen del acceso al campo educativo, cultura y tecnologías. En su último estado institucionalizado, el capital cultural se asocia con títulos y credenciales, tales como licencias de educación secundaria y titulaciones técnico profesionales, universitarias y/o de posgrado

(Bourdieu, 2011). Se entiende que las trayectorias académicas reproducen un sistema anclado a un *habitus* y están dadas por un sistema preconcebido. Estas pueden presentar un inicio y un final naturalizado, así como ser diversas, recursivas y con bifurcaciones, sin estar sometidas a una norma social establecida (Bourdieu, 2007, 2011, 2013).

Metodología

La investigación se realizó bajo un paradigma cualitativo con elementos del enfoque biográfico-narrativo (Cornejo, 2006). Tuvo como objetivo reconstruir las trayectorias académicas de estudiantes con acompañamiento del Programa PACE en una universidad regional del norte de Chile, mediante la descripción de hitos significativos, barreras y facilitadores que surgieron en su tránsito. Se comprendió la trayectoria del estudiante como una interrelación entre los elementos estructurantes del contexto cultural, social y académico, y las características y condiciones propias del individuo.

Se realizaron entrevistas narrativas (Flick, 2007) remotas, en plataformas de videoconferencia. Estas abordaron una reconstrucción de la trayectoria biográfico-educativa completa del estudiante, enfocada en aspectos como su proceso de aprendizaje y relación con su contexto social. Por otra parte, también se buscó abordar las percepciones y significados que los estudiantes otorgan a su propia trayectoria en relación con las características del contexto sociocultural, como políticas de acceso a educación y la institución universitaria. Se recurrió a una muestra intencionada por conveniencia (Flick, 2007). Los participantes fueron estudiantes de primera generación (primeros del grupo familiar en estudiar una carrera universitaria) que han sido acompañados por el programa y se encuentran cursando su último año de estudio. Se buscó cumplir con heterogeneidad en cuanto a género, ubicación geográfica y tipo de educación escolar (municipal, particular subvencionada o particular). Se consideraron resguardos éticos mediante la firma de consentimiento informado. La tabla 1 resume información general de los cinco participantes que aceptaron participar en el estudio. Los nombres fueron reemplazados para asegurar el anonimato.

Tabla 1

Descripción general de participantes

Nombre	Edad	Residencia actual	Educación escolar	Carrera	Año	Ingreso
Belén	22	Coquimbo	Artístico	Medicina	4° año	2016
Pía	23	Coquimbo	Técnico-profesional	Biología Marina	5° año	2016
Rocío	22	Coquimbo	Científico-humanista	Enfermería	5° año	2016
Matías	22	Coquimbo	Técnico-profesional	Ingeniería Comercial	5° año	2016
Pedro	23	Antofagasta	Técnico-profesional	Pedagogía en Inglés	Egresado	2015

Como estrategia de análisis, se realizó un análisis cualitativo a la transcripción textual de las entrevistas con el software Atlas.ti 8. En una primera etapa se codificaron de forma abierta y descriptiva los hitos significativos en cada trayectoria. Luego se utilizó la propuesta de análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2000; Cáceres, 2003), que busca denotar el contenido manifiesto y latente de los datos analizados, y agrupar material mediante reglas descriptivas, relaciones e inferencias en diferentes niveles de abstracción. Los códigos y categorías semánticas resultantes fueron situadas en las tres dimensiones propuestas por Briscioli (2017), basadas en la teoría de Bourdieu (2011), para la construcción de trayectorias educativas: a) dimensión estructural: leyes sobre educación, políticas estatales sociales y económicas que rigen el sistema educativo. Contextos socioeconómicos de los estudiantes y su relación con el proceso educativo; b) dimensión institucional: instituciones educativas a lo largo de la trayectoria. Se considera como la traducción de los aspectos educativos estructurales en un ambiente más localizado, a través de la visión del establecimiento sobre la educación, el rol de sus funcionarios y su relación con el medio y contexto, y c) dimensión biográfica: aspectos personales del sujeto y de su contexto inmediato, identificados como formas y estrategias individuales para afrontar las características estructurales e institucionales del contexto.

Resultados y discusiones

Se presentan los resultados principales del análisis junto con reflexiones teóricas acerca de los hallazgos. Desde la propia experiencia de los estudiantes entrevistados, en cada dimensión se identifican temáticas de importancia (categorías), dentro de las cuales existen características valoradas positiva y negativamente (facilitadores o barreras) para su tránsito a lo largo de la trayectoria educativa.

Dimensión estructural

Tabla 2

Categorías formuladas en la dimensión estructural según propuesta de Briscioli

Categoría	Barreras	Facilitadores
Estructuración de la Educación superior	Brechas socioeconómicas en el acceso a calidad educativa: Acceso a educación escolar de calidad. Mecanismos de selección universitaria. Exigencias económicas del sistema educativo. Adaptación social en contexto universitario: Discriminación social por pares. Autoexclusión.	Apertura del campo laboral. Elección de carrera profesional. Oportunidad de surgir.
Políticas y programas de apoyo al ingreso a educación superior	Criterios de acceso a apoyo financiero. Condiciones para mantención de apoyo financiero.	Políticas y apoyo financiero estatal: Gratuidad. Beca BNA. Programa PACE.

Estructuración de la educación superior

Esta categoría se refiere al sistema educativo, las políticas socioeconómicas, el rol del Estado y los significados que los estudiantes le otorgan a la ES. Se identifican tres facilitadores: 1) la obtención de un título universitario como oportunidad de ascenso social y seguridad laboral, 2) la posibilidad de elegir a qué dedicarse laboralmente y 3) la oportunidad de surgir, entendida como cumplir metas y proyectos personales al asegurar una mejor calidad de vida. Como se ejemplifica en la siguiente cita, se representa la ES como una herramienta para disminuir las brechas socioeconómicas. Esta

visión se impregna en la cultura y existe un posicionamiento para atribuir, a sí misma y al resto, un valor positivo o negativo con base en el desempeño y experiencia educativa acreditada por la trayectoria y los títulos académicos:

Quien no tiene educación superior es muy difícil que surja, muy difícil que pueda tener... hay gente que sí lo hace y bacán, yo las admiro, pero acá, lamentablemente, en Chile, mientras uno no tenga un título universitario, no te miran de igual forma que si lo tienes. (Rocío, 5º año de Enfermería)

Por otra parte, las barreras de la ES refieren a brechas socioeconómicas para acceder a calidad educativa. Se describe una estructura educativa con mayores dificultades de ingreso y permanencia para las clases socioeconómicas medias y bajas, como ya se ha evidenciado en investigaciones (Díaz et al., 2021a). Entre estas brechas resalta principalmente, en primer lugar, la falta de acceso a educación escolar de calidad, debido a que las condiciones económicas del estudiante no permiten su matrícula en colegios percibidos con mayor calidad educativa (instituciones particulares/privadas), por lo que se debe optar por escuelas municipales/públicas, valoradas negativamente en cuanto a la entrega de contenido y preparación para la ES. Esta idea, ya identificada en estudios previos, se hace más fuerte en los relatos de estudiantes provenientes de liceos técnico-profesionales, en los que las expectativas de egreso se basan en el ingreso al campo laboral y no en la continuidad de estudios.

Una segunda brecha refiere a los mecanismos de selección universitaria, conocidos como pruebas de admisión. Se perciben como una instancia “injusta” y “discriminatoria”, al medir conocimientos no necesariamente ligados al área de interés del postulante y al priorizar solo contenidos del área de lenguaje y matemáticas. Además, los participantes identifican que estas pruebas de selección evalúan contenidos que no son abordados por igual en todas las instituciones educativas, lo que perjudica a estudiantes de establecimientos públicos/municipales y de formación técnica:

Considero que hacer una prueba que condense todo lo que “deberías saber”, y uso comillas, es algo totalmente discriminatorio, porque no todas las instituciones o colegios enseñan lo mismo, siendo que deberían. El ideal es totalmente distinto a lo real, y es algo que discrimina a la gente que, por ejemplo, está en colegios públicos, con gente que tienen acceso a un colegio con mejor educación, por ser pagado. (Pedro, egresado de Pedagogía en Inglés)

Siguiendo la lógica de la educación como una estructura quizás segregadora, este tipo de instrumentos, como las pruebas estandarizadas de selección, se transforman posiblemente en estrategias de reproducción de privilegios. Funcionan como un método para seleccionar, independiente de las medidas de apoyo académico o económico (ranking de notas o gratuidad), a los estudiantes por su capacidad intelectual y condición de clase. Esto favorece la acumulación de capital y una mejor preparación para su trayectoria universitaria. Como ejemplo, algunos entrevistados mencionan la falta de dinero para costear un preuniversitario u otras instancias de preparación académica. Además de esta barrera, otros estudios reportan que los estudiantes de primera generación mantienen expectativas limitadas de ingreso a la universidad, debido a condiciones económicas y a gastos relacionados con el futuro arancel y permanencia en la institución.

Otra barrera identificada es la exigencia económica del sistema educativo, tales como costos elevados de arancel y gastos de mantención en universidades. Estos costos, según los entrevistados, están fuera del alcance de sus ingresos familiares, lo que dificulta las expectativas de acceso a la universidad:

Yo en ese tiempo había descartado Medicina por el tema de la plata, porque dije “no, mis papás no van a tener la plata pa’ pagar quinientas lucas” (...) no hablábamos de entrar a Medicina. O sea, decía así como: “oh, sería genial que entrara a Medicina”, pero todos sabíamos que, por el costo, no lo íbamos a lograr. (Belén, 4º año de Medicina)

Como se observa en la cita, a pesar del interés, esfuerzo o talento del estudiante, existe un sentido de desilusión y falta de

seguridad, debido a las preconcepciones de su propio capital económico, que impediría costear su ingreso a la universidad. En caso de lograr acceder a la ES, los estudiantes identifican problemas de adaptación social en el contexto académico, debido a factores como el colegio de procedencia, localidad de origen o bajo rendimiento. Los problemas de adaptación se reflejan en dos formas relacionadas entre sí: 1) discriminación social por pares con mejores condiciones socioeconómicas y 2) autoexclusión debido a la sensación de inferioridad en comparación con sus pares. Los estudiantes se posicionan en el campo universitario desde “lo ajeno” y su discurso elabora un repertorio de distanciamiento hacia un campo que históricamente ha sido reproducido para estudiantes que provienen de clases sociales aventajadas, cuya posición es reproducir el privilegio (Bourdieu, 2007, 2011). La siguiente cita refleja este aspecto:

Lo que pasa es que yo sentía como que todos eran así como muy... de muy diferente estrato económico, por así decirlo, entonces sentía que relacionarme con ellos era demasiado raro. No sé, como que me iban a mirar en menos, entonces como que yo no hablaba con nadie. (Belén, 4º año de Medicina)

Políticas y programas de apoyo al ingreso a educación superior

Debido a las brechas socioeconómicas descritas, se perciben como facilitadores las diferentes políticas estatales y medidas de apoyo al acceso a la universidad que abarcan un aporte económico y académico para el estudiante. Entre estas destaca el beneficio de gratuidad, que cubre el pago de matrícula y arancel anual del estudiante; la Beca de Nivelación Académica (BNA) que, además de la cobertura económica, presta apoyo académico y psicopedagógico, y el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE).

El programa, según los entrevistados, sobresale positivamente entre los distintos apoyos debido a que surge durante la enseñanza media como una oportunidad única de ingreso a la educación superior, a pesar de las brechas socioeconómicas. De esta forma, los

estudiantes identifican a este programa como una plataforma social que facilita la restitución del derecho a la educación en todo el ciclo académico:

[con PACE] se abría una oportunidad en el cual tú podías, con tus notas de enseñanza media, entrar a la universidad, entonces fue como “aquí está todo el esfuerzo”, se puede ver reflejado aquí, porque yo tenía buenas notas, tenía un buen NEM. (Rocío, 5° año de Enfermería)

Una de las características positivas identificadas del programa es la consideración del rendimiento académico como vía de acceso, mediante el ranking de notas y notas de enseñanza media (NEM), visto como una retribución al esfuerzo académico durante la etapa escolar. Esta “oportunidad” modifica sus expectativas respecto de su futuro académico, lo que les confiere un mayor interés por sus estudios. Según Bourdieu (2011), la valoración del esfuerzo y mérito académico se configura como una disposición para ingresar y transitar en el campo universitario. Este esfuerzo se representa como una dotación interna (*habitus*) que el estudiante acumula en su trayectoria académica, lo que, en la práctica, le permite enfrentar las barreras económicas de ingreso a la universidad.

Se identificaron tres facilitadores del programa durante la etapa escolar. Primero, el Cupo PACE, que consiste en una oportunidad de acceso a ES sin requisito de puntaje en pruebas de selección, además de cubrir parte de los requisitos económicos. Segundo, las oportunidades de nivelación académica, como clases, tutorías y reforzamientos, incorporadas al programa educativo en los últimos años de enseñanza media. Estas instancias fueron valoradas positivamente, ya que ampliaron el contenido abordado durante su etapa escolar, se prepararon para las pruebas de selección universitaria y promovieron instancias de aprendizaje distintas a las propuestas por su escuela, con expectativas puestas en el desarrollo académico. En los casos de estudiantes pertenecientes a colegios técnico-profesionales, esta brecha es más evidente, ya que se contradice la visión de la institución y se transforma en el primer acercamiento tangible del estudiante a la ES. En tercer lugar, los estudiantes otorgan una valoración positiva a la entrega de información respecto de la

educación superior, como los sistemas de acceso (NEM, rankings de notas y apoyos económicos estatales), charlas de orientación vocacional y carreras universitarias, y un primer acercamiento general al contexto universitario. Las citas a continuación ejemplifican parte de estos facilitadores: “Cuando llegó el PACE, empezaron a hacer como unas clases y a mí me gustó po’, porque ahí realmente empecé a ver otra materia, porque ya en tercero medio me seguían reforzando lo anterior” (Pía, 5° año de Biología Marina). También se destaca lo siguiente:

[PACE] me motivó para seguir sacándome buenas notas, porque yo quería entrar a la U, y si me estaban dando la opción de entrar a la universidad con mis notas, y además van a ver todo el tema de las becas, la gratuidad y todo eso, mucho mejor. (Rocío, 5° año de Enfermería)

Por tanto, este programa se entiende como una instancia formativa, que entrega herramientas para la vida universitaria y, principalmente, otorga información para tomar decisiones orientadas respecto del futuro académico, en una etapa escolar en la que los estudiantes señalan gran desconocimiento acerca del contexto universitario. Una vez en la ES, a los estudiantes se les entrega apoyo académico, psicopedagógico, psicológico y afectivo, y acompañamiento en los procesos de adaptación y permanencia al contexto universitario.

Con relación al conjunto de políticas y programas de apoyo, se mencionan dos grandes barreras dirigidas principalmente a las becas y apoyos financieros, como el caso de la gratuidad. Por una parte, enfatizan en las barreras normativas sobre el acceso al apoyo financiero, ya que las características socioeconómicas requeridas son exigentes y las indicaciones sobre el proceso suelen ser confusas. Al contrario, en caso de que la postulación sea aceptada, la renovación de becas es condicionada por exigencias académicas, lo que genera presión y malestar emocional:

Yo sentía la presión, porque tenía que tener el 80% de los ramos anuales aprobados siempre. Estaba con la presión de que no me podía ir mal

en algo, que no me podía echar los ramos porque no me podía ir mal en notas, porque si no perdía la beca interna en la U, y no me podía ir mal en los ramos de aprobación, porque si no, no alcanzaba el 80%.
(Pedro, egresado de Pedagogía en Inglés)

Este relato refleja que la cultura del alto rendimiento académico es una de las variantes que surgen en las denominadas “políticas afirmativas”, ya que estas ayudas económicas estudiantiles (becas) los posicionan como sujetos orientados a la producción y generan en los estudiantes una desesperanza respecto de su futuro académico. Esto gatilla además un importante cuadro de malestar psicológico y emocional (detallado en la dimensión biográfica).

En síntesis, se puede entender que los estudiantes también son absorbidos por las lógicas estructurales neoliberales de la educación, en las que el éxito se asocia con el mérito académico, calificaciones, desarrollo de competencias y talento, y funciona como punto de referencia para la evaluación del estudiante. En el caso de los estudiantes de primera generación, ajenos al campo universitario tradicional, el mérito permea todas las instancias de evaluación de las políticas afirmativas de inclusión, instituciones, e incluso el contexto social y los propios estudiantes.

Dimensión institucional escolar y universitaria

Tabla 3

Categorías formuladas en la dimensión institucional escolar y universitaria según modelo de Briscioli

Categorías	Barreras	Facilitadores
Docentes	Docentes despreocupados por el proceso de aprendizaje del estudiante (referido al grupo mayoritario de docentes).	Apoyo en continuidad de estudios (referido a casos particulares de vínculos significativos con docentes). Interés por el aprendizaje del estudiante. Preocupación personal por los estudiantes.
Visión educativa institucional	Establecimientos escolares con enfoque técnico-profesional.	Establecimientos escolares con enfoque en educación superior.
Contexto social educativo	Ambiente estudiantil conflictivo. Contexto de competencia entre pares.	Prácticas de apoyo y compañerismo entre pares.

Docentes

Uno de los facilitadores esenciales en la trayectoria educativa es el vínculo significativo con docentes, mayormente en la etapa escolar. Estos docentes, a pesar de considerarse dentro de la dimensión institucional, destacan por alejarse de ciertas prácticas comunes de la visión educativa de la institución (por ejemplo, utilizar metodologías de enseñanza alejadas del método expositivo) y por acciones que no necesariamente corresponden a su rol institucional (por ejemplo, preparar a estudiantes para rendir pruebas de selección universitaria en horarios extracurriculares). Las principales características identificadas son tres: en primer lugar, el apoyo en continuidad de estudios, propio de la etapa de educación media, en cuanto a expectativas de estudio en ES, preparación académica (por ejemplo, clases extracurriculares, entrega de material de estudio, acercamiento a metodologías de enseñanza usadas en la universidad) y de apoyo afectivo y motivacional, ejemplificado a continuación:

Me acuerdo harto de los profesores de enseñanza media también, que ellos mismos me ofrecían: “Pía, ¿tú quieres ir a la universidad? Sabes que yo te puedo dar guías para que tú te empieces a preparar desde ya, de segundo medio, y si tienes dudas por último nos quedamos después de clases y yo te las atiendo”. Y ahí empecé yo. (Pía, 5° año de Biología Marina)

En segundo lugar, se señala un interés por el aprendizaje del estudiante, retratado en un grupo de docentes con dedicación, preocupados de lograr un aprendizaje significativo y promover el interés y gusto por los contenidos de la asignatura impartida. Esta cualidad en los docentes se identifica en mayor medida durante la trayectoria escolar. Durante la ES, el interés por el aprendizaje no solo se reconoce en una efectiva entrega de contenidos, sino también en modelos y ejemplos del desempeño profesional, principalmente en estudiantes ligados al área de salud y pedagogía. Una de las posibles acciones que permiten este interés es la adecuación de metodologías de enseñanza centradas en los estudiantes, descrita como un aprendizaje variado e interactivo alejado del método expositivo utilizado por otros docentes no significativos:

Ella [profesora] como que se preocupaba de que el niño, a pesar que le fue mal en la prueba, ella les explicaba por qué les fue mal y qué hizo mal en el ejercicio. Pero había profesores que ellos enseñaban no más, atendían dudas en el momento, entregaban la prueba. Si te iba mal, no estudiaste bien o no estudiaste, y si te iba bien, bien po', nada más. (Matías, 5° año de Ingeniería Comercial)

Esta diferenciación entre docentes representa la transición de un modelo educativo conductual, basado en la reproducción de conocimiento y pautas conductuales, a un modelo educativo constructivista centrado en el estudiante, en el que se busca favorecer el aprendizaje significativo. Algunos profesores, identificados por los entrevistados, se han posicionado desde la última postura mencionada, lo que implica un cambio en las metodologías de enseñanza y el apoyo con tecnologías, material y estrategias didácticas, bien valoradas por los estudiantes. Por otra parte, los estudiantes identifican modelos tradicionales de enseñanza, en los que el profesor es el centro de la clase y el estudiante es el receptor del aprendizaje. Debido a ello, puede surgir un tipo de valoración negativa hacia algunos docentes y, por el contrario, la vinculación con profesores que utilizan distintos tipos de estrategias. Ligado a esto, se identifica como facilitador la preocupación, interés y empatía del docente por el estado personal de los estudiantes, lo que promueve la significación positiva de la relación, permeada de cercanía, respeto y afecto. Al contrario, se describe como barrera la actitud de un grupo mayoritario de profesores, que no tiene un enfoque de enseñanza dirigido al estudiante ni consideración por sus experiencias personales. El siguiente extracto relata una vinculación positiva con profesoras en la etapa universitaria y se capta la valoración positiva de este rol:

Yo entré a trabajar al tiro después de salir del liceo y estaba trabajando y estudiando, y estaba trabajando full time en las noches, entonces habían días en que yo de verdad no podía mantenerme despierto en la sala, y estas profesoras se quedaban conmigo después de clases, me mandaban más material de apoyo. Si, por ejemplo, tenía mucho cansancio, me tomaban la asistencia igual. Entonces, estas personas me mostraron el lado humano de la carrera y me sentí apoyado, a pesar de

que no era su deber realmente, pero fueron buenas personas conmigo.
(Pedro, egresado de Pedagogía en Inglés)

Se puede entender entonces que los estudiantes construyen el proceso educativo no solo en relación con el rendimiento académico, como se mencionó en la dimensión estructural, sino también con el vínculo pedagógico como componente afectivo primordial en el proceso de aprendizaje significativo. En este caso, dichas estrategias repercutieron positivamente en las expectativas académicas de estudiantes con mayores dificultades para proyectar una trayectoria educativa universitaria, debido a las barreras estructurales antes descritas.

Visiones educativas del establecimiento escolar

Esta categoría refiere a metas, objetivos y visión de las instituciones escolares, que rigen las prácticas educativas y configuran las trayectorias y expectativas académicas de sus alumnos. Se observa una diferencia notoria entre colegios con enfoque científico-humanista o artístico, y colegios con enfoque técnico-profesional en cuanto a su visión de la ES. En los primeros su foco es la preparación para la universidad, y se identifican como facilitadores al permitir mayores posibilidades de ingreso a la ES mediante preparación académica para procesos de selección y el apoyo motivacional de docentes y otros profesionales. En los segundos, valorados negativamente, el foco es la inserción temprana en la vida laboral, por lo que las expectativas de egreso de estudiantes se centran en el acceso a ese campo, sin considerar posibilidades de continuar en estudios superiores. Los siguientes extractos ejemplifican cómo los estudiantes de colegios científico-humanistas y técnico-profesionales, respectivamente, perciben la visión institucional y sus posturas respecto de la proyección académica de sus estudiantes:

Habían profes que eran super centrados en la PSU [Prueba de Selección Universitaria]. Me acuerdo que la profe de Matemáticas lo hacía todo pensando en la PSU y nos decía como: “chicos, esto es importante que lo recuerden porque va a salir en la PSU, y hay tantas preguntas de esto”. Entonces, igual uno, o por lo menos yo, me sentía como en la necesidad de aprenderlo bien. (Belén, 4º año de Medicina)

En el liceo, o al menos en mi generación que estuve yo, siempre trataban a todos de que iban a salir trabajando. No hablábamos mucho de la universidad, y tampoco teníamos mucho el tema de la PSU pendiente (...) No era el ideal del colegio, sino que el ideal del colegio era que tú salieras trabajando y que tuvieras la experiencia suficiente para formarte como un técnico profesional. (Pedro, egresado de Pedagogía en Inglés)

Estas visiones educativas se reproducen en las prácticas y discursos de los distintos actores, lo que repercute en la configuración de expectativas académicas de los estudiantes, su capacidad cognitiva y su desempeño para alcanzar buenos puntajes en pruebas de selección. Estas dos posturas institucionales son de conocimiento para los estudiantes y sus familias como parte de la decisión al momento de ingresar a uno u otro establecimiento en la etapa de enseñanza secundaria, como se ejemplifica en las siguientes citas:

En sexto básico, decidieron que yo fuera al liceo y me preguntaron qué es lo que yo quería, porque el colegio, que ese es como su lema o el principal objetivo que se plantea, es el de preparar a los alumnos para la enseñanza superior. Entonces, yo dije “quiero ir a ese liceo porque yo quiero llegar a la universidad”, y esa fue mi meta, siempre. Nunca quise hacer otra cosa. (Rocío, 5° año de Enfermería)

A final de cuentas, terminé en un liceo técnico, y yo realmente no quería irme en esa rama. Siempre me sentí más humanista, como las letras, cosas así. Aun así, si no fuera por eso, yo estaría quizás dónde, porque pude irme a un [liceo] técnico para poder salir trabajando y poder costear las cosas que no podía en la universidad. (Pedro, egresado de Pedagogía en Inglés)

Como se observa, estas posturas son parte del discurso que los estudiantes reconocen al momento de tomar decisiones sobre su trayectoria. El primer caso representa a estudiantes que deciden su ingreso al encontrar vinculados sus intereses y proyecciones con la visión educativa del colegio en cuestión. El segundo caso, a estudiantes que deben optar a liceos técnicos debido a su conveniencia en cuanto a una apertura laboral, una rápida acumulación de capital económico

(Bourdieu, 2011) y una retribución por un trabajo desarrollado a temprana edad. En estas decisiones no se considera solo los intereses o proyecciones personales, sino también las necesidades de contexto y condiciones de acceso. Estas disposiciones también son visibles en la adaptación al contexto universitario, de forma similar a las brechas en condiciones socioeconómicas, ya que los estudiantes de colegios técnico-profesionales se diferencian de sus compañeros debido al contraste en la preparación académica:

Al principio, igual era complicado el tiempo de la sociabilidad, porque todos los niños se conocían, venían de colegios... no sé, colegios particulares, como más buenos, por así decirlo. Entonces, como que yo los veía diferentes, porque a ellos los preparan para entrar a la universidad po'; a mí me preparaban para entrar a trabajar y el que quería podía seguir estudiando. De hecho, de mi liceo no había nadie, ¡nadie!, nadie, nadie. Menos en mi carrera. (Pía, 5º año de Biología Marina)

Es interesante señalar que esta diferenciación es solo parte del proceso de adaptación, etapa en la que se comparan y compiten con sus pares sobre la base del rendimiento académico, técnicas de estudio, mérito y capacidad individual de adquirir nuevos aprendizajes, independiente de su base académica. De esta forma, y sumado a los vínculos interpersonales desarrollados, los estudiantes señalan superar estas brechas en su preparación y logran autoevaluarse de igual forma que a sus compañeros con una mejor preparación.

Contexto social educativo

Esta última categoría se refiere al ambiente estudiantil y vínculos entre pares en distintas instituciones de educación escolar y superior. Esto se identifica como un facilitador dentro del proceso de aprendizaje, al identificarse prácticas de apoyo y compañerismo tanto en las exigencias académicas (grupos de estudio, colaborar con materiales de estudios) como en procesos de adaptación (apoyo afectivo, formación de amistades significativas y participación en actividades extracurriculares). Por otra parte, los estudiantes perciben como barrera el ambiente educativo en casos de establecimientos escolares

con un alto nivel de vulnerabilidad social y económica, que presentan factores de riesgo como violencia entre estudiantes y/o profesores, consumo de drogas, porte de armas y violencia en el espacio familiar. Especialmente en este contexto escolar, los participantes se refieren al desinterés de un grupo mayoritario de pares que impedían la realización efectiva de clases, lo que genera dificultades en el proceso de aprendizaje, desmotivación en el resto de los estudiantes y falta de la disposición de los docentes:

Me acuerdo que en octavo [básico] no paraban de hablar, los profes no podían explicar. (...) yo necesitaba poner atención en la clase para aprender porque no estudiaba, y nunca se quedaban callados, entonces el profe no podía avanzar explicando. Uno no entendía bien. (Matías, 5° año de Ingeniería Comercial)

Tras ingresar a la ES, se percibe como una nueva barrera una cultura de alta competencia entre pares, descrita como un espacio de disputa en que estudiantes compiten por sobresalir y obtener mejores resultados académicos, similar a lo que postula Martínez (2010). Cualidades asociadas a la capacidad cognitiva y mérito académico se disputan al representar el valor y calidad de los estudiantes. En estos casos, se disminuyen las prácticas de cooperación y apoyo entre pares:

El tema del alumnado es como bastante agradable en lo social. Fuera de eso, había demasiada competencia, al menos en mi carrera. Era como que la gente pretendía finalmente ser superior a ti. Se daba mucho la competitividad. (Pedro, egresado de Pedagogía en Inglés)

En resumen, la dimensión institucional señala cómo los estudiantes perciben el rol y funcionamiento de los establecimientos educativos, y cómo sus visiones institucionales moldean la práctica educativa en distintos niveles y actores. En este sentido, los estudiantes que se consideran menos aventajados para la trayectoria universitaria son los de colegios técnico-profesionales, alejados del objetivo de continuidad de estudios, los cuales deben sortear barreras de contexto en su formación académica, en la formulación de sus expectativas a futuro y en espacios de competencia mermados por brechas en la preparación.

Dimensión biográfica

Tabla IV

Categorías formuladas en la dimensión biográfica según modelo de Briscioli

	Barreras	Facilitadores
Contexto familiar		Apoyo económico. Apoyo en responsabilidades académicas. Apoyo emocional y motivacional.
Disposición hacia proceso educativo	Autoexigencia.	Esfuerzo y perseverancia. Facilidad para aprendizaje. Gusto por proceso educativo. Independencia y responsabilidad en proceso educativo.

Contexto familiar

El apoyo familiar se describe como el facilitador más decisivo en cuanto a la superación de todas las etapas educativas. En la etapa escolar básica se reconoce el apoyo y acompañamiento en responsabilidades académicas, mientras que en la educación secundaria y superior éste se transforma en un apoyo afectivo. De esta forma, la familia se identifica como un respaldo significativo para sobrellevar las altas exigencias del contexto, las experiencias desafiantes y superar la adaptación en una cultura educativa ajena durante la etapa universitaria:

[mi madre] me conversaba, siempre me apoyaba, y si me veía demasiado agotado, exhausto o a veces que quebraba en llanto porque tenía mucho en la cabeza, ella estaba ahí. Ella me decía “tómame el día libre, pide el día en el trabajo” o “pide el día en la universidad”. (Pedro, egresado de Pedagogía en Inglés)

Finalmente, transversal a toda trayectoria, se identifica el apoyo económico familiar. Durante la etapa escolar, padres, madres y/o cuidadores mantienen una responsabilidad económica mayor en el proceso educativo. En la etapa de educación superior este apoyo se mantiene en la mayoría de los casos, en los que la familia no le otorga ningún tipo de carga económica al estudiante, lo que le permite enfocarse por completo en los estudios y las responsabilidades académicas:

Mi mamá nunca ha sido como participe de que yo trabaje y estudie, porque dice que me tengo que dedicar a estudiar para poder sacar mi carrera bien. Me dice “ya, después vas a tener que trabajar toda tu vida. Por ahora estoy yo como para ver cómo se puede ayudar”. Pero igual ha sido como súper complejo. (Rocío, 5° año de Enfermería)

Se desprende de las entrevistas que el valor económico tiene un peso importante para las familias y los estudiantes, principalmente en la etapa universitaria. En primera instancia, limita las posibilidades de postulación a instituciones o carreras viables para su pago de arancel y costo de mantención el estudiante. Por otra parte, las becas estatales no abordan los gastos de vivienda, traslado, insumos o alimentación, lo que se debe costear con becas internas institucionales o con el pago correspondiente. Por eso las familias, en la mayoría de los casos, son las que asumen los gastos para que el estudiante se dedique por completo a su carrera universitaria y, en caso de no lograr solventar esta carga, el estudiante debe optar por trabajar y ahorrar para sus estudios universitarios, o realizar ambas labores en simultáneo, trayendo consigo un gran desgaste físico y psicológico.

Disposición personal hacia proceso educativo

Esta categoría se refiere a las percepciones de estudiantes respecto a su propia disposición durante la trayectoria educativa, en cuanto a características personales, gustos, motivaciones y valores. Se reconocen cuatro facilitadores: esfuerzo y perseverancia, facilidad para el aprendizaje, gusto por el proceso educativo, e independencia y responsabilidad por el proceso educativo.

En primer lugar, los entrevistados identifican en sí mismos cualidades personales positivas relacionadas con el esfuerzo y perseverancia como formas de sobrellevar dificultades del proceso educativo. Este aspecto se puede relacionar con dificultades generadas por las brechas estructurales mencionadas y el discurso social que distintos actores asocian con el proceso educativo, en el que el esfuerzo se formula como una estrategia de superación ante las desigualdades del contexto. La siguiente cita se enmarca en consejos que darían los entrevistados a futuros estudiantes de primera generación, en los que

queda en evidencia la importancia que otorgan al mérito personal como estrategia de superación:

Yo creo que deben perseverar. Seguir, seguir, seguir. Eso fue algo que mi familia me entregó. Darle no más, con todo, independiente de las dificultades que uno pase. Tampoco es como auto flagelarse o como tenerse lástima por las cosas que uno vive, porque uno puede superarlas, y eso fue algo que pude rescatar. (Rocío, 5º año de Enfermería)

Como se observa, en la cultura de la alta exigencia universitaria (Martínez, 2010) surgen cualidades tales como persistencia, superación, perseverancia y esfuerzo, asociadas con el mérito personal. Estas características están puestas sobre el sujeto y no en la estructura, lo que lleva al propio estudiante a hacerse responsable de cursar su trayectoria y cumplirla a toda costa, invirtiendo su tiempo de descanso y recreación en labores netamente académicas, y llegando a extremos de malestar físico y emocional omitidos en función del buen rendimiento. Una condición posible para entender este fenómeno complejo es visibilizar a la universidad como un espacio de éxito escolar (Bourdieu, 2013), por lo que los estudiantes de primera generación, al no tener la acumulación de un capital cultural familiar universitario, se percibirán en desventaja con sus pares y buscarán estrategias para suplir estas brechas. De esta forma, se recurre a la metáfora de la autoflagelación, en la cual el estudiante “debe sufrir” hasta superar las dificultades que llevan al éxito.

En segundo lugar, los estudiantes identifican una capacidad, desde temprana edad, de aprender los contenidos abordados en clases de manera rápida y efectiva. Se describe que escuchar y poner atención durante las clases es la principal estrategia de aprendizaje, complementado en algunos casos, con repases y algunas técnicas de estudio simples. En la misma línea, también existe un gusto e interés por el estudio a lo largo de la trayectoria educativa (por ejemplo, asistir a clases, realizar tareas y trabajos, estudiar para exámenes). En la etapa universitaria este gusto se extiende también hacia el área disciplinar estudiada, el contenido de algunas asignaturas en particular y las proyecciones del futuro campo laboral. Si bien el mérito suele ser un pilar fundamental en las cualidades auto percibidas, es interesante

mencionar que se observan dos posturas entre los entrevistados: una corresponde a una mayor valorización del esfuerzo, relacionado con la responsabilidad y perseverancia en su proceso educativo (uso de técnicas de estudio, administración del tiempo y autogestión del aprendizaje), mientras la otra a la mayor valorización del talento académico, entendido como las propias capacidades cognitivas que permiten comprender con mayor facilidad el contenido, logrando sortear las exigencias que se presentan con un relativo poco esfuerzo. A continuación, en contexto de enseñanza básica, la primera cita ejemplifica la postura enfocada a la responsabilidad, mientras que la segunda reproduce la idea del talento:

Habían días que yo salía a las tres y media, y tenía que hacer hora hasta las cinco de la tarde, que recién me iba a entrenar [deportes]. Entonces, en esas dos horas yo repasaba la materia del día al tiro. La del día y del día anterior que no había podido estudiar, yo la repasaba al tiro. Era responsable. (Pía, 5° año de Biología Marina)

Yo admito que era como bastante floja en ese tiempo: como que estudiaba dos días antes de la prueba. (...) Nos decían: “léete la página tanto a la página tanto”, y decían: “ya, de eso va a ser la prueba”, y yo las leía después de llegar de clases. Ahí, si es que tenía tarea, la hacía, y si no, no estudiaba nada. Habían días en los que yo estaba como puro jugando o viendo tele, porque decía “no, si me lo aprendo rápido”. (Belén, 4° año de Medicina)

El estudio de estas diferenciaciones, que no se encuentran presentes en la literatura, podría ayudar a comprender cómo el discurso del esfuerzo y mérito académico se configura también con base en las propias capacidades individuales y las estrategias a las que los estudiantes recurren para sortear dificultades académicas. Además, sería importante para comprender el proceso de adaptación universitaria, debido a que los entrevistados que comparten la postura basada en el talento identificaron mayores dificultades en la ES, al carecer de técnicas y hábitos de estudio, administración del tiempo, autorregulación de la motivación y, principalmente, estrategias actitudinales y emocionales de afrontamiento al fracaso académico, al cual no están acostumbrados.

Ligado a lo anterior, los participantes señalan una alta responsabilidad ante las exigencias académicas y conciencia personal por el proceso educativo. Mencionan que, a lo largo de toda la trayectoria, no existe necesidad de presión externa (familia o contexto académico) para responder ante las exigencias educativas del proceso, ya que existe confianza de la familia y docentes en las capacidades, responsabilidad e independencia del estudiante.

Como que estaban ahí, no más [familia]. Yo hacía mis tareas y todo sola. De hecho, mi mamá siempre me rescata eso: que siempre he sido como muy independiente para eso, para los estudios. Nunca han tenido que estar como ahí atrás mío, diciéndome que estudie. (Rocío, 5º año de Enfermería)

Estas cualidades positivas suelen ser atribuidas, por los estudiantes, a entornos familiares estimulantes en relación con el aprendizaje, sin necesidad de que los cuidadores hayan tenido una experiencia académica formal de este tipo. Se mencionan hábitos tempranos de lectura y vinculación con la obtención de conocimientos, que permitieron una mayor facilidad e interés para responder a las responsabilidades escolares. Aun así, el hecho de considerarse estudiantes con capacidad de autonomía, independencia y responsabilidad los posiciona en un espacio de asumir responsabilidad propias de un agente que ha tenido un capital cultural deficitario (Bourdieu, 2013), ya que sus figuras de apoyo no han asistido a la universidad, siendo ellos mismos, como estudiantes, quienes deben descubrir la mejor estrategia para cumplir sus metas. Esto es visto desde temprana edad, al recordarse en sus relatos como sujetos autónomos y responsables en su proceso de escolarización.

Finalmente, como única barrera en cuanto a disposiciones personales, se identifica una alta autoexigencia respecto del rendimiento académico o los procesos de adaptación. Ésta se promueve por las distintas presiones del contexto y propias del estudiante, y genera problemas emocionales y psicológicos (angustia, estrés y tristeza), debido principalmente a la idea de fracasar en el proceso educativo y todas sus consecuencias emocionales, sociales y económicas. Se relaciona cercanamente con el facilitador de “esfuerzo

y perseverancia” y con la atribución interna de ciertas dificultades del contexto y brechas estructurales en la educación, como se ejemplifica a continuación:

Yo siempre he sido como muy autoexigente. En la U yo tuve que entender que uno igual puede sacarse malas notas, y ahí igual estuvo el PACE con la psicóloga y todo, así como: “es normal que tú ahora bajes un poco las notas, porque estás en la universidad, no es lo mismo que el colegio, de a poco te vas a ir adaptando”, y claro, fue así. (...) Yo era como que me sacaba una mala nota y decía: “no sirvo para esto”. (Rocío, 5° año de Enfermería)

De esta forma, las altas expectativas contextuales y personales se transforman en una autoexigencia interna que delimita la experiencia universitaria solo al cumplimiento de la dimensión académica, con nula cabida a errores y fracasos. Cualquiera de estas experiencias negativas, como malas calificaciones o reprobación de asignaturas, desencadenan un cuestionamiento interno respecto de las propias capacidades y proyecciones, debido a que, en la estructura universitaria, son estos elementos los centrales para la evaluación y valorización del estudiante.

En síntesis, y como se ha mencionado en las dimensiones anteriores, la universidad es entendida como un dispositivo ajeno a la cultura familiar o escolar que traen los estudiantes, y un espacio en el que se disputa la validación y reconocimiento mediante el capital acumulado (Bourdieu, 2011). Este capital, relacionado con el esfuerzo, perseverancia y mérito educativo, ha sido desarrollado en etapas tempranas mediante diferentes disposiciones, maniobras y estrategias entendidas como *habitus* (Bourdieu, 2011, 2013), y está basado en la estructura y subjetividad que el agente recrea y que emplea en campos desconocidos, como la universidad. Será entonces un desafío para las instituciones de educación superior entender que la dimensión socioemocional juega un papel importante en la adaptación, permanencia y rendimiento académico de los estudiantes de clases populares, acompañados por este tipo de programas que generan promoción social.

Conclusiones

Esta investigación permitió describir las diversas trayectorias que han cursado los estudiantes del programa PACE en una universidad del norte de Chile. Esta institución, desde 2014, ha acompañado a estudiantes que son primera generación universitaria y que asistieron a colegios con un alto nivel de vulnerabilidad socioeconómica. En este caso, el estudio evidencia que las trayectorias son en cierta forma similares en cuanto a estrategias y motivaciones, pero también disímiles en ciertos aspectos importantes.

Chile es un país con características particulares respecto de políticas afirmativas que favorecen el ingreso a la ES. Por una parte, existe la intervención de un modelo educativo neoliberal que centra su atención en la formación de capital humano y que pone su foco en las políticas afirmativas que promueven la restitución del derecho a la educación. También, posiblemente hay otras situaciones que no son abordadas de forma tan concreta por las políticas afirmativas, tales como los estados de incertidumbre, frustración, altas cargas de estrés académico y temas de salud mental en general.

Respecto de los hallazgos de este estudio, se infiere quizás una brecha importante entre establecimientos científicos-humanistas, que preparan para la universidad y otorgan mayores posibilidades de ingreso a la educación superior, y los establecimientos técnico-profesionales, que desarrollan competencias para la vida laboral temprana.

Por otra parte, es posible apreciar que los estudiantes requieren acceder a cierta acumulación de capital económico y cultural (Bourdieu, 2011) que les permita producir cierto tipo de *habitus*, como una disposición, consciente o inconsciente, que se adhiera a la trayectoria que desarrolla cada estudiante universitario. Es importante entender que el recorrido de cada trayectoria no depende solamente de elementos estructurales (Bourdieu, 2011) —no deben concebirse como lineales o que son parte de una reproducción objetiva—, sino que más bien de la relación de dimensiones estructurales, educativas y biográficas de los estudiantes (Briscioli, 2017).

En esta investigación, para dimensionar cada trayectoria académica, fue importante relacionar el concepto de “*habitus*”,

propuesto por Bourdieu (2011). Este sirvió para analizar los hallazgos desde una mirada objetivista/subjetivista, tomando en cuenta las dimensiones estructurales y subjetivas que se encontraban presente en cada trayectoria académica. Además, hacer dialogar la propuesta de trayectorias, que propone Briscioli (2017), y el concepto de *habitus*, que instala Bourdieu (2011), invita a hacer un ejercicio analítico que permite situar a un estudiante en una trayectoria producida por un tipo de *habitus* que se funde en una matriz objetiva y subjetiva de su propia existencia en el mundo.

En la etapa universitaria los estudiantes perciben una autonomía, responsabilidad e independencia por los estudios. Esto es el reflejo, posiblemente, de la adquisición de disposiciones y esquemas mentales incorporados como un sistema de *habitus* en una cultura de alto rendimiento (Bourdieu, 2011). Además, desde un punto de vista conceptual, se estaría bajo la presencia de un sistema de *habitus* académico (Bourdieu, 2013) que se desarrolla en un contexto universitario, ya que los estudiantes han pasado por un proceso de deculturación, lo que implica despojarlos de la educación secundaria para adquirir las formas, maniobras, destrezas y estrategias que les permitan rendir académicamente en la universidad.

Las principales limitaciones de este estudio se basan en que, para proyectar conclusiones acerca de fenómenos estructurales se requiere de un seguimiento de las diferentes cohortes de estudiantes en varias universidades acompañadas por el programa PACE. Por ejemplo, aplicar correlaciones a nivel cuantitativo podría predecir la permanencia, como también considerar las variables que determinen las trayectorias exitosas de estudiantes en diferentes localidades de Chile. No obstante, los hallazgos de esta investigación sirven como base preliminar para sustentar el diseño de un estudio mixto a nivel nacional.

Las sugerencias están ligadas principalmente a la política pública e instituciones, ya que se necesita invertir recursos y trabajar en el ingreso y restitución del derecho a la educación para estudiantes de clases populares, así como el fortalecimiento de programas o dispositivos que garanticen la permanencia en todas las etapas del ciclo universitario y egreso al mundo laboral.

Referencias

- Bajo, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 43, 431-456. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3170551>
- Benet-Gil, A. (2020). Desarrollo de políticas inclusivas en la educación superior. *Convergencia*, 27. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i82.11120>
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades investigativas en educación*, 17(3), 1-30. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf
- Botto, M. (2018). El proceso de internacionalización de la educación superior en Argentina (1995-2015): ¿determinantes exógenos o endógenos? *Desafíos*, 30(1), 215-243. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.5281>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI .
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza del Estado: educación de elite y espíritu de cuerpo*. Buenos Aires: Siglo XXI .
- Castro, M., Aranda, C., Castro, C., de Torres, H., Lizama, C. y Williams, J. (2014). Sistematización de la implementación del sistema de ingreso prioritario de equidad educativa (excupo de equidad) en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile 2010-2012. *Calidad en la educación*, (40), 338-353. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652014000100012>
- Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhé (Santiago)*, 15(1), 95-106. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100008>
- Díaz Araya, M. H., Cortés Osorio, J. I., Ramos Aguirre, F. A., Fontana Leiva, J. I., y Dorador Donoso, K. A. (2021). Caracterización inicial de estudiantes en una universidad chilena. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), 347-368. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.58181>
- Díaz, M., Peralta, M., Cortés, J., Cabrera, E., Ramos, F. y Bernal, A. (2021). “Vas a tener que nivelarte. Vas a tener que estudiar más que los

- otros". Voces de estudiantes que cursaron un programa propedéutico en la Universidad Católica del Norte, Coquimbo, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 207-227. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300207>
- Espinoza, O. y González, L. (2012). Políticas de educación superior en Chile desde la perspectiva de la equidad. *Revista Sociedad y Economía*, 22, 69-94. https://www.uchile.cl/documentos/politicas-de-educacion-en-chile-desde-la-perspectiva-de-la-equidad_150499_9_0808.pdf
- Esquivel, J. (2007). Chile: campo experimental para la reforma universitaria. *Perfiles educativos*, 29(116), 41-59. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000200003
- Flanagan Bórquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fornasari, A. (2015). Access to higher education in Europe: policies on access and admissions, guidance policy, role of gender. A case study: Italian University Policy. *Academia*, 5(1), 76-102. <https://doi.org/10.26220/aca.2261>
- García de Fanelli, A. (2014). Inclusión social en la educación superior argentina: Indicadores y políticas en torno al acceso y a la graduación. *Páginas de Educación*, 7(2), 124-151. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200007&lng=es&tlng=es.
- Gil-Llambías, F., del Valle, R., Villarroel, M. y 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- Guzmán, E. (2021). Tensiones a la representatividad de lo académico frente a lo emocional, y su relación con el profesorado en la cultura escolar de estudiantes universitarios PACE. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 79-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300079>
- Haug, G. (2010). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La Cuestión Universitaria*, 6, 20-29. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/download/3392/3463>
- Larroucau, T., Ríos, I. y Mizala, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades

- chilenas. *Pensamiento Educativo*, 52(2), 95-118. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.8>
- León, J. J. (2020). *Derecho y política de la educación superior chilena. Evolución, crisis y reforma*. Ediciones UC.
- Ley Nº21.091. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 29 de mayo de 2018.
- Lira, J. y Pérez-Salas, C. (2022). Compromiso académico en universitarios del Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE). *Calidad en la Educación*, (56), 78-96.
- Lizama, O., Gil, F. y Rahmer, B. (2018). *La experiencia de la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago, Chile: Editorial USACH.
- López, S. (2016). Educación superior comparada: tendencias mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(1), 13-32. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>
- Martínez, J. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: U. de la Salle.
- Martínez, J. (2011). Desarrollo histórico del Espacio Europeo de Educación Superior a través de los documentos, encuentros y declaraciones. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(31). <https://www.eumed.net/rev/ced/31/jamg.pdf>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- Mejía-Navarrete, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. *Cinta Moebio*, (61), 56-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2018000100056>
- Monckeberg, M. (2011). *El negocio de las universidades en Chile*. Debate.
- Muñoz, V. (2011). *Generaciones: juventud universitaria e izquierdas políticas en Chile y México (Universidad de Chile-UNAM 1984-2006)*. Santiago: LOM ediciones.
- Programa PACE. (2014). *Fundamentos del PACE. Elementos que fundamentan este Programa y su etapa piloto*.
- Programa PACE Universidad Católica del Norte. (2020). *Términos de Referencia Programa PACE*.
- Reynaga, G. (2011). Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el siglo XXI. Reflexiones sobre acción afirmativa en la educación superior. En P. Díaz-Romero (Ed.), *Inclusión*

Social, Interculturalidad y Equidad en la Educación Superior (pp. 151-163). Fundación EQUITAS.

Román, C. (2013). Más programas propedéuticos en Chile. El discurso de los estudiantes en la Universidad Católica Silva Henríquez. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 263-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200017>

Sebastián, C. y Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior: algunas reflexiones iniciales. *Calidad en la Educación*, (26), 19-36. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n26.231>

Sepúlveda, F., Calderón, E. y Espinoza, M. (2019). Caracterización de prácticas pedagógicas de personal docente adscrito a liceos del programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior (PACE). *Educare*, 23(2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.8>

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon*. Educación 2030. Recuperado desde https://www.se.gob.hn/media/files/articles/Marco_de_Accin_Educacin_2030_version_espanol.pdf

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. *Educación 2030*. http://down21-chile.cl/cont/cont/2017/336_2_guia_para_asegurar_la_inclusion_y_la_equidad_en_la_educacion.pdf

Vásquez, B. y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-19.

Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I. & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the región. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(73). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>

World Bank. (2017). *Higher education for development. An evaluation of the World Bank Group's support*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/26486>

Recibido: 09/08/2023

Aceptado: 13/10/2023