



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE HUMANIDADES
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA
CARRERA DE SOCIOLOGÍA

**Memoria para optar al grado de Licenciado en Sociología y título
profesional de Sociólogo**

EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES DE LA PRIMERA GENERACIÓN DE
ESTUDIANTES QUE INGRESARON A LA UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO A
TRAVÉS DEL PROGRAMA PROPEDÉUTICO.

NOMBRE DEL ALUMNO

Sebastián Osvaldo Orellana Zamorano

NOMBRE DEL PROFESOR GUÍA

Suyen Quezada Len

VALPARAÍSO, MARZO 2016

Dedicada a mi abuelo Osvaldo,

Un trabajador incansable y sabio autodidacta

AGRADECIMIENTOS

Es imprescindible dedicar unas breves palabras a todas y todos aquellos que acompañaron este largo y difícil proceso que representa la titulación de una carrera de pregrado, no tan sólo porque es la primera experiencia de investigación, sino que también por las necesarias postergaciones personales que vienen asociadas al compromiso con la construcción de un Chile distinto.

En primer lugar agradecer a la Profesora Suyen Quezada por el compromiso y la paciencia en la guía de esta tesis que, además de ser una investigación sociológica, busca reflejar y poner en valor el trabajo de todo el equipo Propedéutico de la Universidad de Valparaíso que con mucho esfuerzo y sacrificio sigue aportando al desarrollo de una casa de estudios inclusiva y comprometida con el sentido público que deben tener las Universidades del Estado.

En segundo lugar agradecer también a todas y todos los propedeutas de la Universidad de Valparaíso que aceptaron ser parte de esta investigación, sin sus relatos y experiencias este resultado no hubiese sido posible.

Finalmente agradecer a mis padres que desde sus sueños y expectativas cultivaron día a día en quien escribe la necesidad de alcanzar la Educación Superior y que siempre tuvieron como preocupación central que logrará cerrar este ciclo universitario.

I. ÍNDICES

1. ÍNDICE GENERAL

I.	ÍNDICES.....	6
1.	ÍNDICE GENERAL	7
2.	ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS	11
3.	ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	11
4.	INTRODUCCIÓN.....	12
II.	FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	16
1.1	PROBLEMATIZACIÓN	16
1.2	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	23
1.3	OBJETIVOS.....	24
A.	Objetivo General	24
B.	Objetivos Específicos	24
1.4	RELEVANCIAS.....	25
A.	Relevancia Teórica.....	25
B.	Relevancia Práctica.....	26
III.	MARCO TEÓRICO	29
1.	SOCIOLOGÍA Y EL SISTEMA EDUCACIONAL	30
1.1	SISTEMA EDUCACIONAL DESDE EL FUNCIONALISMO.....	30
1.2	SISTEMA EDUCACIONAL DESDE LA TEORÍA DE CAMPO Y HABITUS DE PIERRE BOURDIEU	33
1.3	SISTEMA EDUCACIONAL DESDE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES	35
2.	DIMENSIONES DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES	40
2.1	INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA	40
A.	Definición del concepto	40
B.	Integración universitaria de estudiantes que provienen de contexto con vulnerabilidad social.....	42
C.	Los tiempos del aprendizaje del oficio de estudiante	44
2.2	PROYECTOS	48

A.	Definición del Concepto.....	48
B.	Elección de proyectos futuros y estrategias	49
C.	Tipos de Proyectos	52
2.3	VOCACIÓN	54
A.	Definición del Concepto.....	54
B.	Reflexividad y crítica respecto al medio universitario.....	55
C.	Elección de las disciplinas y la vocación en la Educación Superior.....	57
2.4	CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES	59
A.	Hacia una tipología de las experiencias estudiantiles: esbozos de tensión.	59
B.	Figuras centrales en las Experiencias Estudiantiles: La dominación y la alienación de las experiencias.	61
3.	JUVENTUD Y CONDICIÓN ESTUDIANTIL	66
4.	POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE	69
4.1	LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA	69
IV.	MARCO METODOLÓGICO	74
1.	TIPO DE ESTUDIO	75
2.	TIPO DE DISEÑO	75
3.	UNIVERSO Y MUESTRA	76
3.1	Universo	76
3.2	Muestra.....	77
4.	TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS	78
5.	TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS	80
6.	CALIDAD DEL DISEÑO	81
7.	CONDICIONES ÉTICAS	82
V.	ANÁLISIS DE DATOS	83
1.	EL PROGRAMA PROPEDÉUTICO	84
1.1	¿QUÉ ES EL PROGRAMA PROPEDÉUTICO?	84
1.2	“AL PROPEDÉUTICO LE DEBO TODO”: VALORACIONES ADVERTIDAS POR LOS ESTUDIANTES	87
A.	El Propedéutico como oportunidad de ingreso a la Universidad Pública.....	88

B.	“Estamos todos en la misma”: la formación de un grupo de pares dentro del Propedéutico.....	90
C.	Motivar en el decaimiento: el Propedéutico, el desgaste y las tensiones	91
D.	(Re) aprendiendo a estudiar: nivelar conocimientos y la entrega de competencias y herramientas	93
1.3	ENTONCES DESDE UNA MIRADA SOCIOLÓGICA ¿QUÉ ES EL PROGRAMA PROPEDÉUTICO?.....	96
A.	Propedéutico como dispositivo	96
B.	Propedéutico como soporte	98
C.	En definitiva.....	99
2.	APREHENDIENDO EL OFICIO DE ESTUDIANTE	100
2.1	ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD COMO ESTRATEGIA DE MOVILIDAD SOCIAL: INTERESES, HÁBITOS ESCOLARES Y DESVENTAJAS INICIALES.	100
2.2	LA INCORPORACIÓN DE UNA LÓGICA PRÁCTICA: ROMPER CON EL NO ESTUDIO ESCOLAR.....	104
2.3	AJUSTES Y DESAJUSTES: ENTRE LA INTEGRACIÓN Y EL AISLAMIENTO	107
2.4	ROMPIENDO SESGOS: LA RUPTURA PEDAGÓGICA, APRENDER A SER ESTUDIANTE Y SER PARTE DE LA UNIVERSIDAD.....	111
2.5	UN PISO PARA NO CAER AL ABISMO. LA LÓGICA POR DENTRO: CAPITAL SOCIAL, MATERNIDAD ADOLESCENTE Y RECIPROCIDAD	115
A.	Contra viento y marea: ¡con mi hijo estudio igual!	116
B.	A mis “viejos” no le fallo: los estudios como deuda	117
3.	LA VOCACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN	119
3.1	LA VOCACIÓN ES INGRESAR.....	119
A.	“Mi realidad es esta”	121
B.	Desarrollando motivaciones e intereses	122
3.2	PROYECTOS CORRESPONDIENTES.....	124
A.	La conformación del interés intelectual	126
B.	“Esto no es tan difícil”: conocimiento y facilidades frente al plan de estudios.....	127
3.3	REFLEXIVIDAD PARA CON EL MEDIO UNIVERSITARIO	129
A.	Crítica a los académicos.....	129
B.	Crítica al <i>ethos</i> institucional.....	131

4.	LA UTILIDAD DE LOS ESTUDIOS	132
4.1	¿PARA QUÉ SIRVE ESTO? LA CONSTRUCCIÓN DE UN FUTURO SEGÚN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL	132
A.	Estudiar para transformar: el cambio social como motivación	133
B.	Estudiar para asegurar el futuro: un trabajo, un auto y una casa	135
4.2	“QUIERO APRENDER MÁS”: CONTINUIDAD DE ESTUDIOS Y DESARROLLO PERSONAL	137
4.3	¿Y QUÉ VIENE DESPUÉS? LA INDEFINICIÓN DEL PROYECTO PROFESIONAL.....	138
4.4	ELECCIONES NEGATIVAS	140
5.	DISCUTIENDO LAS TIPOLOGÍAS DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES	142
5.1	“VERDADERAS ESTUDIANTES”: LOS CASOS DE FRANCISCA Y LUCÍA	143
5.2	“ESTOY DE PASO”: EL CASO DE NOEMÍ EN INGENIERÍA COMERCIAL	144
5.3	VOCACIÓN E INTEGRACIÓN SIN PROYECTO: UNA TIPOLOGÍA COMÚN	145
5.4	“MEJOR ME VOY”: EL CASO DE EBER EN INGENIERÍA EN CONSTRUCCIÓN	147
5.5	¿ESTÁ TODO DOMINADO? EXPERIENCIAS TENSIONADAS	148
VI.	CONCLUSIONES	151
VII.	BIBLIOGRAFÍA	160
	ANEXOS.....	169

2. ÍNDICE DE TABLAS Y CUADROS

Tabla 1 Funciones de la institución escolar, lógicas y registros de la acción	39
Tabla 2 cruce de los registros de la acción: integración, proyecto y vocación.	59
Tabla 3 Tipo de experiencia y características según cada tipología.....	60
Tabla 4 Universo, Programas Propedéutico en universidades chilenas	77
Tabla 5 Criterios muestrales y total de casos	79
Tabla 6 Objetivos Programa Propedéutico Universidad de Valparaíso .	84
Tabla 7 Objetivos según módulo Programa Propedéutico Universidad de Valparaíso.....	86

3. ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Mapa conceptual marco teórico	14
--	-----------

4. INTRODUCCIÓN

La presente investigación ha estudiado con detención las experiencias estudiantiles de la primera generación de estudiantes de la Universidad que ingresaron a la Educación Superior mediante el Programa Propedéutico de la Universidad de Valparaíso. Este programa es un sistema de ingreso especial a la Universidad de Valparaíso, el cual pretende mejorar la inclusión social de las clases populares y disminuir las brechas de desigualdad persistentes en el país a través del ingreso a la Educación Superior de aquellos estudiantes que alcanzan el 10% más alto del ranking del promedio de notas del NEM y que provienen de establecimientos municipalizados con mayor índice de vulnerabilidad escolar (IVE).

De acuerdo a lo anterior, el objetivo general que guió esta investigación fue describir las experiencias estudiantiles de la primera generación de estudiantes que ingresaron a la Universidad de Valparaíso a través del Programa Propedéutico en el año 2014 quienes provenían de establecimientos educacionales con mayor índice de vulnerabilidad escolar en la V Región.

En relación al objetivo general planteado, se realizó un abordaje desde perspectiva de las *experiencias estudiantiles*, conceptualización desarrollada abiertamente por Francoise Dubet y Danilo Martuccelli. En base a esto, se pudo poner énfasis en las lógicas de acción que desarrollan los estudiantes en el medio universitario a partir de la integración universitaria, los proyectos profesionales y el interés vocacional que orienta sus estudios.

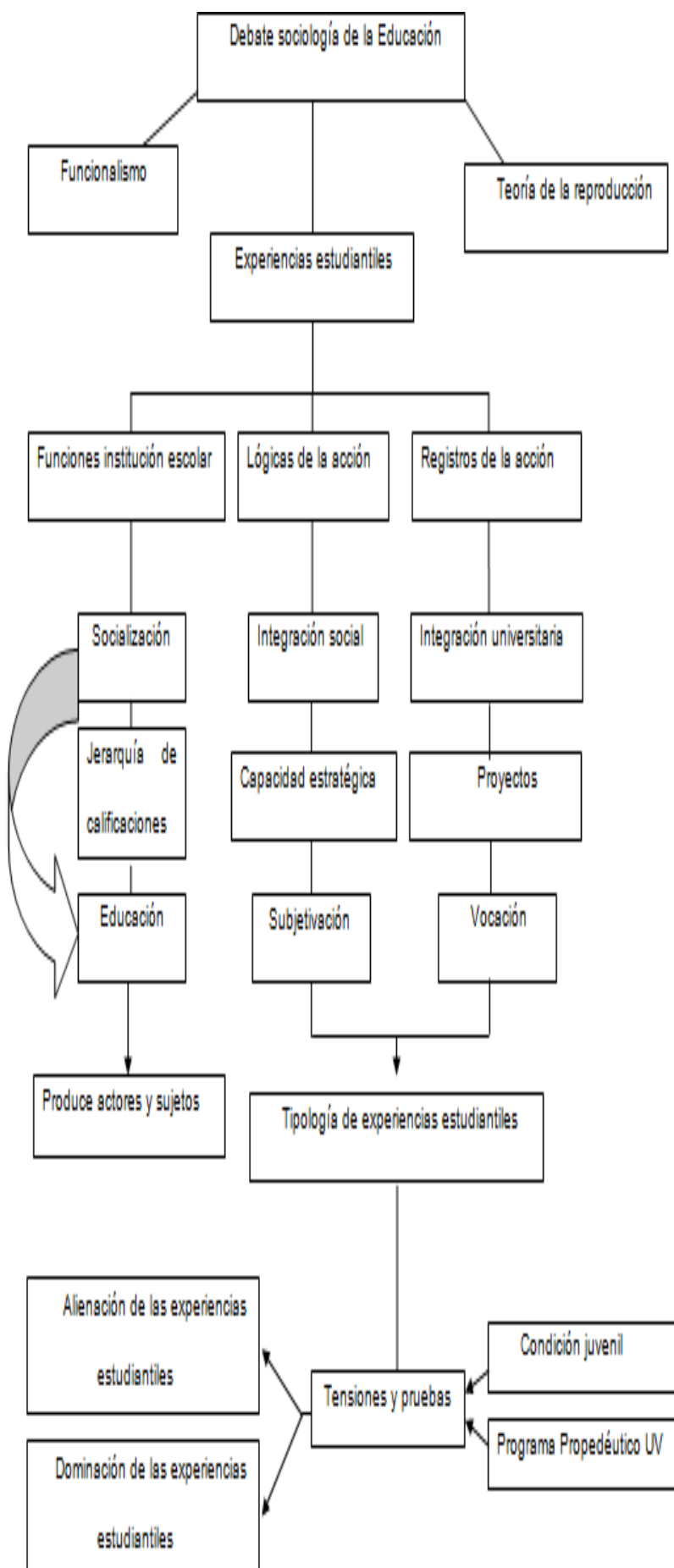
Metodológicamente, el objeto de la investigación fue abordado a través de entrevistas en profundidad, las cuales se realizaron con estudiantes hombres y mujeres que aún permanecen en sus carreras y aquellos que postergaron sus estudios en el transcurso del año 2014, habiendo cursado a lo menos un semestre en sus respectivas carreras universitarias.

Los resultados demuestran que las experiencias estudiantiles están mediadas por la participación en el Programa Propedéutico, el cual cobra un rol fundamental en las experiencias universitarias. No obstante, es posible advertir que, a diferencia de lo que podría establecerse desde nociones comunes, los alumnos que provienen de colegios con un alto índice de vulnerabilidad educativa logran integrarse al medio universitario sin mayores problemas.

De esta manera, en los resultados de la investigación se pone énfasis en cómo los y las estudiantes se despojan de sus hábitos escolares para aprehender hábitos ligados al oficio de estudiante superior; cómo la vocación es una noción que se enmarca en una estrategia mayor de movilidad social desplegada por los estudiantes, la que se encuentra en permanente construcción a medida que van sobrepasando distintas experiencias dentro del ámbito universitario; y cómo los y las estudiantes elaboran proyecciones e imaginan su futuro laboral de acuerdo a las herramientas que se le presentan, a pesar que se encuentran a mitad de la etapa universitaria.

En definitiva, los resultados de investigación sitúan al Programa Propedéutico tanto como un dispositivo y un soporte que facilita la integración universitaria de sus estudiantes, mediante la facilitación de procesos de ajuste y asimilación de una lógica práctica ad hoc al medio universitario. Esto, permite que, en términos generales, los y las estudiantes puedan integrarse y dominar sus experiencias estudiantiles en el mundo universitario.

Ilustración 1 Esquema del Marco Teórico



Este esquema busca sistematizar el debate sociológico que se ha desarrollado con mayor detalle en los capítulos del Marco Teórico de esta investigación.

Para ello se abordan tres perspectivas a través de las cuales se ha reflexionado respecto de los sistemas educacionales.

Por un lado, la perspectiva funcionalista con Emile Durkheim y posteriormente con mayor sistematicidad Talcott Parsons; por otro lado, la teoría del campo/habitus de Bourdieu como una expresión de la teoría de la reproducción. Finalmente, la perspectiva de las experiencias estudiantiles que busca abordar el sistema educacional a escala del estudiante en tanto actor como sujeto capaz de (re)significar su papel en el contexto educativo.

A partir de esta preocupación, las experiencias estudiantiles se articulan de acuerdo a las funciones que ejercen las instituciones escolares y que tienen un reflejo en el plano de la acción de los agentes, los cuales están circunscritos en un determinado registro que -para efectos de esta investigación- es el medio universitario.

De acuerdo a la mayor prevalencia o ausencia de estas categorías, marcadas por tensiones y pruebas asociadas a la motivación, el desgaste y la saturación como resultado del proceso de adaptación al medio universitario; emergen las experiencias estudiantiles en donde operan otros factores como es la condición juvenil y el rol del programa propedéutico de la Universidad de Valparaíso en tanto política de inclusión y permanencia universitaria.

II. FUNDAMENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PROBLEMATIZACIÓN

Durante el siglo XX los países latinoamericanos han logrado masificar sus sistemas de educación básica y secundaria, alcanzando prácticamente la universalidad de la población de niños y jóvenes (Tenti-Fanfani, 2007). Paralelamente, en la región se abre un proceso de masificación y aumento en la cobertura en la Educación Superior. Este fenómeno es disímil en la realidad regional y particular de los países, pues existen diferentes etapas en la masificación de la Educación Superior (Didriksson, 2008). En ese sentido, Chile está ubicado en una etapa intermedia con una participación del 30 al 50% de jóvenes en la educación terciaria (Brunner, 2004 citado en PNUD, 2005).

Es así como nuestro país ha experimentado un sustantivo incremento en la cobertura de la Educación Superior, pasando desde un 15,6% en 1990 a un 45,8% en el año 2011 (MINEDUC, 2012). Esta masificación de la cobertura ha sido propiciada por las transformaciones surgidas a partir de la Reforma Educacional de 1981 que apuntaba a la privatización, la reducción del gasto público y la desregulación en la expansión del sistema, creando una diversificación horizontal con nuevas instituciones de educación privadas, y una diversificación vertical, consolidando instituciones universitarias (tradicionales y privadas), Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica¹ (González, 2000; Torres & Zenteno, 2011).

La masificación en el acceso a la Educación Superior generó un aumento en la participación de estudiantes que históricamente habían estado excluidos de este nivel de estudios. Por ejemplo, en 1990, el decil² más pobre alcanzaba tan sólo un

¹ La década de los 80 se caracterizó por el crecimiento de las matriculas en las universidades privadas, fenómeno que desde entonces fue restándole terreno a las Universidades Tradicionales, sólo a contar de los 90 estas instituciones comenzarían aumentar su captación de estudiantes; mientras tanto las universidades privadas tendrían un estancamiento de sus matriculas, asumiendo los CFT e IP una mayor preponderancia.

² Los deciles se calculan a través de la suma de todos los ingresos de una determinada familia y luego son divididos por el total de integrantes de aquel grupo familiar, estando ubicados en una tabla con diferentes ingresos per cápita e indicando a

3,8% de su población en este nivel, mientras que en el año 2011 los jóvenes del primer decil alcanzaban un 21, 8% de participación en la Educación Superior (MINEDUC, 2012).

Sin embargo, este aumento de la participación de los jóvenes de más escasos recursos no tendría una distribución homogénea en la educación superior (Canales & De los Ríos, 2009), pues sólo un tercio de los estudiantes pertenecientes a los tres primeros quintiles ingresan a las Universidades, mientras que los otros dos tercios ingresan a los Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica (PNUD, 2005). Esta dinámica ha reproducido una segmentación de la Educación Superior a partir de criterios socioeconómicos y culturales de los estudiantes y sus familias (García-Huidobro, 2006; Orellana, 2011), inequidades que vienen arrastrándose desde los niveles educativos precedentes (Espinoza & González, 2010; PNUD, 2005), puesto que las probabilidades de que un estudiante de educación municipalizada logre ingresar a la Educación Superior es de un quinto en relación a un estudiante de la educación Particular Pagada (González P. , 2000).

La dependencia del establecimiento educacional secundarios del que se proviene, a saber, que sea Municipal, Particular Subvencionado y/o Particular Pagado, está asociado al gasto que pueden orientar las familias a la formación de sus hijos en edad escolar (Redondo, 2009)³. En este sentido, las investigaciones han detectado una correlación entre el nivel socioeconómico y los puntajes obtenidos en las pruebas de selección universitaria, sean PAA/PSU (Jara, 1996 citado por González, 2000; Sverdlick, Ferrari, Jaimovich, 2005; Redondo, 2009), fenómeno que excluye a muchos estudiantes de liceos municipalizados sin posibilidades de acceder a instituciones tradicionales de Educación Superior.

En este contexto de inequidades en el acceso a la Educación Superior de nuestro país, la Universidad de Santiago de Chile (USACH) y en el marco del

que decil corresponde cada persona en cuestión. Es decir el primer decil corresponde al 10% de personas con menor ingreso per cápita en nuestro país.

³ “El 42% del alumnado, de clase baja (menos de 200 mil pesos mensuales por familia), se concentra en un 80% en los colegios municipales, especialmente rurales”, [mientras que] el 37% del alumnado, de clase media (alrededor de 350 mil pesos), se distribuye a un 50% en los colegios municipales y particulares subvencionados, [Por su parte] el 14% del alumnado, de clase más acomodada (sobre 750 mil pesos), acude en un 13% a colegios municipales, en un 82% a colegios particulares subvencionados y el 5% a colegios particulares pagados. [finalmente] el 7%, de clase «alta» (más de 1,5 millones de pesos), acude en un 6% a colegios particulares subvencionados (subvención compartida) y en un 94% a colegios particulares pagados. (Redondo, 2009: 28)

convenio con Liceos Prioritarios⁴ del MINEDUC, junto con ORELAC-UNESCO⁵, levantaron en el año 2007 el Programa Propedéutico de acceso y permanencia en la Universidad de aquellos estudiantes ubicados inicialmente en el 5% más alto en el ranking de notas de enseñanza media (NEM)⁶ y que provienen de los establecimientos educacionales con mayor índice de vulnerabilidad escolar (IVE)⁷, logrando discernir a los mejores estudiantes en relación con sus pares de un mismo establecimiento educativo (Figueroa & González, 2011). Se debe señalar que el Programa Propedéutico USACH-UNESCO fue pionero en la generación de mecanismos alternativos de ingreso a la Educación Superior bajo criterios de inclusión y equidad, cuya experiencia ha sido replicada en varias Universidades del país⁸, recogiendo elementos centrales e integrando innovaciones según las particularidades de dichas instituciones⁹.

De esta manera, el Programa Propedéutico se erige como una política de acción afirmativa que promueve la inclusión y la equidad con la finalidad de fortalecer la diversidad al interior de la Educación Superior (Díaz-Romero, 2009), democratizando estas instituciones en la medida que los estudiantes que provienen de contextos más desiguales puedan ingresar y permanecer en la educación terciaria.

4 El MINEDUC ha definido un centenar de Liceos Prioritarios en todo Chile, dado que están insertos en contextos de alta vulnerabilidad social, mal desempeño en el SIMCE de 2° medio y poseen problemas institucionales. En ese marco la Universidad de Santiago de Chile asume el compromiso de entregar asesoramiento técnico para que los establecimientos mejoren su desempeño en los sistemas de evaluación y puedan reducir la deserción a la Educación Secundaria a través de programas con intervenciones integrales.

5 ORELAC-UNESCO junto a la Fundación Ford y la Fundación Equitas están asociadas al Programa Propedéutico.

6 En adelante NEM.

7 El índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es utilizado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) para planificar los programas y distribuir los recursos destinados a la población estudiantil que presenta mayores condiciones de vulnerabilidad (cultural, biológica, medioambiental, escolar, psicosocial, medio ambiental) para enfrentar su formación escolar. A pesar de las múltiples variables que están asociadas a la vulnerabilidad, el IVE que utiliza la JUNAEB subraya aquellos aspectos asociados a lo socioeconómico, perdiendo la complejidad de la vulnerabilidad escolar en donde los factores psicosociales y culturales pueden tener mayor incidencia en dicha vulnerabilidad (JUNAEB, 2005).

8 El Programa Propedéutico en tanto acción afirmativa tiene una raíz esencialmente política puesto que requiere como condición necesaria para su desarrollo la construcción de un consenso a la interior de la institución, especialmente por parte de las autoridades de nivel central de la institución, en función de levantar un programa que apunte a la inclusión de estudiantes que a través de los actuales mecanismos de acceso estarían excluidos de la Educación Superior.

9 Desde la fundación del propedéutico USACH-UNESCO varias Universidades se han sumado al Programa. En el año 2009 los rectores de la Universidad Cardenal Silva Henríquez y la Universidad Alberto Hurtado acordaron desarrollar el Programa Propedéutico en sus Universidad, dando origen a la Red de Universidades Propedéutico. Luego en 2010 se suman, la Universidad Técnico Metropolitana (UTEM), la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y la Universidad Católica del Norte sede Coquimbo. En el año 2011, se incorporan a la Red Universidades Propedéuticos, la Universidad Tarapacá de Arica (UTA), la Universidad Católica de Temuco (UCT), y la Universidad de Antofagasta (UA). En el año 2012, inician Programas Propedéuticos, la Universidad de los Lagos, Universidad de los Lagos sede Puerto Montt, la Universidad Austral de Chile (UACH), campus Patagonia, Coyhaique y la Universidad Viña del Mar (UVM). En el año 2013, dan inicio a Programas Propedéuticos, la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), la Universidad Técnica Federico Santa María (UTFSM), la Universidad de Magallanes (UMag) y la Universidad de Valparaíso (UV).

No obstante, las trayectorias socio-educacionales de estos estudiantes se caracterizan por las deficiencias de contenido que arrastran desde los niveles educativos precedentes, la carencia de competencias y la ausencia de una red social para desenvolverse satisfactoriamente en el medio universitario (BCN, 2003; Williamson, 2006; Arancibia, Fritis, Rodríguez, & Poblete, 2013).

En ese sentido, los estudiantes que son primera generación que ingresa a la universidad dan cuenta de la distancia que existe entre la cultura universitaria y las disposiciones que tienen los jóvenes producto de sus condiciones sociales de origen familiar (Castillo & Cabezas, 2010). Asimismo, los estudiantes de escasos recursos asimilan su transición universitaria a través de las desvinculaciones con los patrones culturales familiares (Dubet, 2005), evidenciando condiciones de desigualdad y de distanciamiento respecto de sus grupos de pares, especialmente en universidades más elitistas, cuyas instituciones se caracterizan por seleccionar a los estudiantes que provienen de establecimientos educacionales pagados y, además, orientan sus ayudas estudiantiles a partir de criterios asociados fundamentalmente al rendimiento académico, propiciando de este modo el distanciamiento del estudiante con sus grupos de referencia fuera del medio universitario (Leyton, Vásquez, & Fuenzalida, 2012).

Al mismo tiempo, los jóvenes de escasos recursos que logran ingresar a la Educación Superior asumen como una deuda la extensión de su escolaridad, producto de los costos que significan para la economía familiar mantener su condición estudiantil y, por ende, la postergación del ingreso al mercado laboral en miras de una pronta emancipación familiar, situación que, por un lado, genera presión frente a la necesidad de éxito profesional y/o académico que permita legitimar su condición estudiantil, o bien, por otro lado, el abandono de los estudios universitarios (Langa, 2005).

Esta necesidad de legitimar la condición estudiantil por parte de los estudiantes, se intensifica en un contexto de masificación de la escolaridad y de la Educación Superior, fenómeno que aparentemente rompe con la rigidez de los destinos educacionales, asumiendo que existen más oportunidades para continuar los estudios, pero al mismo tiempo traslada las desigualdades de la sociedad a los

individuos, volviendo el fracaso académico una responsabilidad exclusivamente individual¹⁰ (Dubet, 2007).

De este modo, los estudiantes que provienen de contextos de pobreza son los más perjudicados en el sistema universitario, siendo los grupos más vulnerables porque corren más riesgos de desertar y jamás finalizar sus estudios en la Educación Superior (Garín & Suárez, 2012). Como contraste, las experiencias del Programa Propedéutico USACH-UNESCO han demostrado que los estudiantes que son mejores entre sus pares, tienen más cualidades para enfrentar la universidad en tanto tienen una mayor disposición para el aprendizaje y, además, explican por ellos mismos -y no por sus circunstancias- los éxitos y fracasos académicos (Bach & Martínez, 2009), abriendo de este modo la necesidad de indagar en aquellas dimensiones asociadas al interés intelectual que le atribuyen los estudiantes a sus propios estudios.

Por lo tanto, el ingreso de nuevos estudiantes cuyas trayectorias socio-educacionales entran en tensión con las exigencias de la Educación Superior, y seguido con el desplazamiento del estudiante *heredero* como figura central que Bourdieu y Passeron habían desarrollado para el medio universitario francés a partir de la relación entre el *habitus* cultural y las disposiciones heredadas (Dubet, 2005; Carli, 2006). De este modo, resulta necesario adoptar la perspectiva de la *experiencia estudiantil* para lograr conocer y profundizar los significados asociados a las condiciones estudiantiles, el significado que le atribuyen a sus destinos profesionales y el interés personal que orientan a sus propios estudios los estudiantes universitarios.

Respecto a lo anterior, las *experiencias estudiantiles* son una categoría más amplia en tanto permite captar la identidad y el significado que construyen los estudiantes frente a sus propios estudios a partir de las diferentes *lógicas de acción*¹¹ que preexistentes a los propios estudiantes y caracterizan a las

¹⁰ Las transformaciones que experimentan los sistemas educativos a partir de la gradual integración de sectores históricamente excluidos de los niveles de estudios no significa que las desigualdades vayan siendo superadas, muy por el contrario, las instituciones siguen propiciando la desigualdad, pero ahora sin claridad de las posiciones y las funciones en que operan al interior del Sistema Educativo (Dubet, 2007).

¹¹ Las lógicas de acción son los articuladores entre el sistema y el actor, es decir, la institución escolar y el estudiante. Las lógicas de la acción son la integración, la estrategia y la subjetivación, las cuales serán desarrolladas en el marco teórico.

*instituciones escolares*¹², las cuales logran articular la relación del estudiante con dichas instituciones (Dubet & Martuccelli, 1997).

Para investigar las *experiencias estudiantiles* en la Educación Superior es necesario desarrollar las *lógicas de la acción* de la *institución escolar* a partir de los registros que prevalecen en el nivel de Educación Superior. En este sentido, la lógica de integración social corresponde a la integración universitaria, la capacidad estratégica corresponde a los proyectos y, finalmente, la lógica de subjetivación corresponde a la vocación (Dubet, 2005; Dubet, 2010).

Al mismo tiempo, las *experiencias estudiantiles* son también el resultado de las *tensiones* entre las diversas dimensiones de la experiencia y las diferentes *pruebas* asociadas a la *motivación* y el interés intelectual hacia los estudios, además del *desgaste* frente al proceso de adaptación al medio universitario y la *saturación* frente a la necesidad de emancipación familiar (Dubet, 2005).

Por lo tanto, se abordarán las *experiencias estudiantiles* desde la perspectiva que propone Dubet y Martuccelli, utilizando sus respectivos registros, a saber, la integración universitaria, los proyectos profesionales y la vocación, incorporando también las diversas *tensiones* y *pruebas* que hayan vivido los estudiantes, cuyo resultado serán *experiencias estudiantiles* diferenciadas que darán cuenta de los significados que construyen los estudiantes a propósito de su trayectoria académica y social en la Educación Superior.

Por otra parte, durante el año 2013 la Universidad de Valparaíso inicia su propio Programa Propedéutico, seleccionando a 31 estudiantes de cuarto año medio pertenecientes al 10% más alto de los promedios respecto de sus cohortes en la Enseñanza Media provenientes de los Establecimientos Municipales Técnico-Profesionales y Científico Humanistas con mayor IVE de la Comuna de Valparaíso.

La relevancia de estudiar las *experiencias estudiantiles* de los jóvenes estudiantes que ingresaron a la universidad a través del Programa Propedéutico responde a los siguientes elementos.

¹² Siguiendo a Dubet (2007), las instituciones escolares van más allá del nivel del Sistema Educativo que nos estemos refiriendo, puesto que todas las instituciones tienen las siguientes funciones: socialización, distribución de calificaciones y educación. Por otra parte, entenderemos el concepto de sistema educativo con diversas etapas de escolarización que definen los estados para sus ciudadanos, por ejemplo, Educación Básica, Educación Media, Educación Superior

En primer lugar, los estudiantes del Programa Propedéutico de la Universidad de Valparaíso ¹³ provienen de establecimientos educacionales municipalizados en condiciones de vulnerabilidad, cuyas implicancias se reflejan en las dificultades que han demostrado estos estudiantes para lograr ingresar y permanecer en la Educación Superior (PNUD, 2005) y los fenómenos de aculturación que experimentan los estudiantes respecto de sus experiencias escolares (Dubet, 2005), abriendo de este modo interrogantes en relación con las formas y la profundidad de la integración universitaria, especialmente cuando existen asincronías respecto de la relación con los estudios superiores en los *grupos de referencia* en los estudiantes; ya sea en términos de las expectativas, las valoraciones y las herramientas necesarias para integrarse al medio universitario.

En segundo lugar, dado que la Universidad de Valparaíso no cuenta con un programa de Bachillerato, de este modo, los estudiantes del Propedéutico pasan directamente a la oferta de carreras de pregrado en la Universidad de Valparaíso, haciendo relevante los registros de las experiencias estudiantiles en cuanto a las proyectos profesionales e intereses vocacionales, especialmente si profundizamos en las motivaciones personales que orientan sus respectivas disciplinas.

Estos elementos dan cuenta de la importancia del contexto y el eje central de la investigación sobre las *experiencias estudiantiles* de los jóvenes estudiantes que ingresaron a la Universidad de Valparaíso a través del PPUV, existiendo razones prácticas que fortalece el presente objeto de estudio.

¹³ En adelante PPUV

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo son las experiencias estudiantiles de la primera generación de estudiantes que ingresaron a la Universidad de Valparaíso a través del Programa Propedéutico en el año 2014?

1.3 OBJETIVOS

A. Objetivo General

- Conocer las experiencias estudiantiles de la primera generación de estudiantes que ingresaron a la Universidad de Valparaíso a través del Programa Propedéutico en el año 2014 que provenían de establecimientos educacionales con mayor índice de vulnerabilidad escolar.

B. Objetivos Específicos

- Describir los procesos de integración universitaria de la primera generación de estudiantes que ingresaron a la Universidad de Valparaíso a través del Programa Propedéutico.
- Describir los proyectos profesionales de la primera generación de estudiantes que ingresaron a la Universidad de Valparaíso a través del Programa Propedéutico.
- Describir el interés vocacional que le atribuyen a sus estudios la primera generación de estudiantes que ingresaron a la Universidad de Valparaíso a través del Programa Propedéutico.
- Identificar los significados que le atribuyen la primera generación de estudiantes al Programa Propedéutico respecto de sus experiencias estudiantiles en la Educación Superior.

1.4 RELEVANCIAS

A. Relevancia Teórica

En el plano teórico, la presente investigación se enmarca en el debate que la sociología de la educación ha desarrollado sobre los estudiantes universitarios en relación con el Sistema de Educación Superior.

Para abordar dicha relación, la sociología de la educación ha utilizado dos grandes perspectivas, por un lado, una mirada funcionalista que plantea la unicidad entre actor, sistema y personalidad, explicando el acceso a la Educación Superior a partir del ajuste con el *estatus-rol* de estudiante dentro de un proceso de integración social (Parsons, 1971); y, por otro lado, la mirada desde la teoría de la reproducción que pone énfasis en la lógica relacional entre el *habitus* y las posiciones en el *campo*, explicando el éxito y fracaso en la Educación Superior producto de las disposiciones objetivas y subjetivas que desarrolla el estudiante en sus trayectorias sociales (Bourdieu & Passeron, 1998; Bourdieu & Passeron, 2006).

A pesar de los aportes de ambas perspectivas sociológicas, aun quedan excluidas otras dimensiones o racionalidades en las que opera el actor dentro de las instituciones escolares. Es por ello que a juicio de Dubet y Martuccelli (1997) resulta necesaria la conversión de categorías para facilitar un marco interpretativo capaz de captar la vertiente subjetiva del Sistema Educativo, poniendo al actor en el centro de la investigación y preguntándose por lo que efectivamente producen las instituciones escolares. En este sentido, las instituciones escolares no generan necesariamente actores ajustados a sus roles sociales, abriendo de este modo el paso a sujetos que construyen sus propias experiencias a partir de las diferentes lógicas y registros de la acción.

En ese sentido, la lectura sociológica de las *experiencias estudiantiles* conceptualización desarrollada por Francois Dubet y Danilo Martuccelli (1997), permite indagar en las identidades y los significados que construyen los estudiantes a partir de las *lógicas de la acción* que estructuran las instituciones

escolares¹⁴ a través de la *integración social*, las *estrategias* y la *subjetivación*, cuya distancia y tensión recíproca abren espacio a las *experiencias estudiantiles*.

Así, la perspectiva teórica logra conjugar diferentes dimensiones del quehacer universitario siempre desde la óptica de los estudiantes a través de la integración (Integración universitaria), la percepción de la utilidad social de los estudios (proyectos) y el interés personal que orientan hacia los mismos (vocación), la combinación de estas dimensiones permitirán enfrentar de diferentes formas el proceso de adaptación al medio universitario, generando en consecuencia diferentes significados respecto de sus experiencias estudiantiles.

En ese marco general, la investigación pretende aportar en las *experiencias estudiantiles* de la primera generación de estudiantes que provienen de establecimientos educacionales con mayor Índice de Vulnerabilidad Escolar y, además, ingresaron a la Universidad de Valparaíso a través del Programa Propedéutico.

B. Relevancia Práctica

El Programa Propedéutico de la Universidad de Valparaíso está enmarcado dentro de las orientaciones que ha definido la UNESCO desde su fundación, entiendo la educación como un bien público y un derecho humano fundamental que no debe excluir a ninguna persona, haciéndolos participes del desarrollo que llevan las sociedades a toda la población independiente de los contextos sociales y culturales de origen, principios que apuntan a construir sociedades más cohesionadas, justas y democráticas (Blanco, 2009).

En materia de educación, la realidad de nuestro país se caracteriza por la desigualdad estructural que ésta presenta, lo que se refleja especialmente en la segregación e inequidad de la totalidad del sistema de educación, siendo el acceso y la retención a la educación superior ejemplos de esta realidad; cuestión

¹⁴ La institución escolar hace referencia a las lógicas de funcionamiento que prevalecen en las instituciones de esta índole y que son preexistentes a los estudiantes como la integración social, la capacidad estratégica y la subjetivación (Dubet, 1997). En cambio, entenderemos el concepto de sistema educacional con diversas etapas de escolarización que definen los estados para sus ciudadanos, por ejemplo, Educación Básica, Educación Media, Educación Superior.

que impide las posibilidades de movilidad social de sectores que han estado históricamente excluidos de los niveles de estudios terciarios.

En ese contexto, las *acciones afirmativas* son ejercidas en aquellos ámbitos en que persisten la desigualdad y la discriminación por razones económicas, políticas y culturales, puesto que *acciones afirmativas* buscan revertir esta realidad a través del apoyo de aquellos grupos sociales por medio del acceso a la educación, al trabajo y la política, siendo de este modo un complemento a la igualdad de oportunidades, pero sin lograr eliminar las causas de estas discriminaciones (Arriagada, 2006).

Así, el Programa Propedéutico de la Universidad de Valparaíso favorece el acceso y el apoyo en el tránsito de la Educación Superior de aquellos estudiantes con alto rendimiento académico y que provienen de establecimientos educacionales municipalizados en contexto de vulnerabilidad escolar (PPUV, 2014).

La investigación permitirá abrir espacios para la evaluación y reformulación del Programa Propedéutico desde la perspectiva de las experiencias estudiantiles de quienes ingresaron a la Universidad de Valparaíso a través de esta acción afirmativa.

A partir de las conclusiones que emanen de la presente investigación se podrá aportar al proceso de acompañamiento y la adaptación al medio universitario de los estudiantes del PPUV, fundamentalmente porque el estudio de las experiencias estudiantiles desde las diferentes *tensiones* y *pruebas*¹⁵ que deben enfrentar estos estudiantes en su tránsito en la Educación Superior representan una oportunidad para fortalecer los objetivos que se propone esta política de acción afirmativa en la Universidad de Valparaíso.

En relación con esto último, los aportes de presente investigación al PPUV también contribuyen a la materialización de la misión y visión de la Universidad de Valparaíso en tanto institución de Educación Superior pública y socialmente responsable con las necesidades del medio regional y nacional.

¹⁵ Cuando nos referimos a *pruebas* hace referencia al planteamiento de Francois Dubet (2005) respecto a la *motivación*, el *desgaste* y la *saturación* que deben enfrentar los estudiantes en sus respectivas experiencias estudiantiles al interior del medio universitario.

III. MARCO TEÓRICO

1. SOCIOLOGÍA Y EL SISTEMA EDUCACIONAL

Las características y las funciones que ejerce la educación en la sociedad moderna ha sido una preocupación constante para la sociología, especialmente porque la disciplina está en constante diálogo con las dinámicas que experimentan las estructuras sociales, cuyas interpretaciones varían de acuerdo a las preguntas que pretenden atender, todas ellas enmarcadas dentro de paradigmas utilizados para abordar un problema social.

A continuación, se presenta una descripción general de las distintas perspectivas que han asumido los pensadores sociológicos, poniendo atención a los pilares fundamentales que articulan sus reflexiones, las particularidades que le atribuyen al sistema educacional y la relación que establecen entre la estructura y el actor social. A partir de las descripciones se han incorporado elementos referentes al análisis de la Educación Superior con la finalidad de entregar una discusión bibliográfica y para luego profundizar en la problemática con las categorías que entrega determinada teoría general.

1.1 SISTEMA EDUCACIONAL DESDE EL FUNCIONALISMO

La perspectiva Funcionalista aborda la problemática sobre la educación teniendo como preocupación fundamental generar la integración social en un contexto de transformación producto de la creciente diferenciación y el quiebre de las estructuras tradicionales.

En ese sentido, Emilio Durkheim (1993, 2001) plantea que es imprescindible para la cohesión social que la educación sea capaz de transmitir elementos culturales que sean homogéneos, cuya interiorización permita desarrollar en los individuos una conciencia colectiva en tanto conjunto de creencia y sentimientos comunes en una sociedad que pueda facilitar el equilibrio social, especialmente en un contexto de cambio desde una solidaridad mecánica a una solidaridad orgánica.

Asimismo, la educación permite la trasmisión cultural para atender la especialización que deben ejercer diferenciadamente cada uno de los individuos en una sociedad, teniendo como horizonte la creciente división social del trabajo y el incremento de la complejidad que genera una sociedad con solidaridad orgánica (Durkheim, 1994, 2001).

Posteriormente estas orientaciones generales serían retomadas y profundizadas por Talcott Parsons quien, desde la perspectiva del Estructural-Funcionalismo, propone que la educación juega un rol funcional a partir de la socialización de los individuos con la finalidad de atender la estática y la dinámica de una sociedad.

Por un lado, la socialización pretende generar el ajuste del actor a determinado *estatus/rol* que debe desempeñar al interior de la sociedad, es decir, esta categoría es capaz de sintetizar la unidad entre sistema, actor y personalidad a través de la regulación que establece el sistema social en tanto organiza las motivaciones para la acción, las orientaciones de valor y las disposiciones de necesidad que a su vez son suministradas por el sistema cultural (Ritzer, 2001).

En ese sentido, el sistema educacional recibe un conjunto de estudiantes quienes son sometidos a un sistema común de logros que pretende diferenciarlos a partir de la evaluación que reciban y otorgándole cierto estatus a partir del éxito percibido en dicha evaluación, logrando recompensar el éxito de cualquier estudiante que haya demostrado y alcanzado ciertos resultados (Parsons, 1985).

Cabe destacar que el Estructural Funcionalismo le atribuye neutralidad y uniformidad al sistema educacional al momento de evaluar el desempeño de un determinado estudiante, permitiendo diferenciar entre los estudiantes aptos y talentosos y, aun más importante, asignando al actor social un estatus adquirido de acuerdo a la posición que alcanza (Parsons, 1985).

Por otro lado, el proceso de socialización también ejerce la función de asignar y jerarquizar dentro de la estructura social a los actores a partir del *estatus/rol* para enfrentar un contexto de crecimiento diferenciación social (Ritzer, 2001).

La diferenciación que se produce en la sociedad implica que aquellos estudiantes que hayan alcanzado un estatus más bajo en el sistema educacional, es decir, aquellos que no cumplieron con los resultados esperados, sus expectativas están orientados a la vida laboral; en cambio, los estudiantes que habrían adquirido un estatus más alto, es decir que cumplieron con los resultados esperados, sus expectativas están orientadas a lograr estudios superiores como por ejemplo ingresar a la Universidad (Parsons, 1985).

Así, el rol define las funciones que debe ejercer un actor como producto de los procesos de socialización, cuyo comportamiento es esperado por otros actores; mientras tanto, el estatus representa la valoración asignada por el desempeño de ciertas funciones asociadas al rol frente a los grupos de referencia¹⁶(Ritzer, 2001).

De este modo, el estudiante genera motivaciones de la acción orientadas a satisfacer las expectativas que desarrollan los agentes involucrados en el proceso de socialización, a saber, profesores, padres, compañeros de clase, entre otros, el resultado de este proceso es el ajuste entre las funciones y el estatus de un determinado actor (Parsons, 1985).

Así desde la perspectiva del Funcionalismo el sistema educacional responde a un proceso longitudinal de socialización que va profundizándose en la medida que alcanza los estudios superiores. En este proceso, el actor social va orientando sus motivaciones¹⁷ de la acción dentro de las instituciones escolares en miras de asumir determinados roles en la estructura social y con distintos estatus adquiridos¹⁸ como resultados del proceso de socialización, selección y evaluación que genera el sistema educativo.

En definitiva Talcott Parsons (1985) plantea que la creciente diferenciación de la sociedad y la masificación de la educación hicieron que los estudios

¹⁶ Desde la perspectiva del estructural funcionalismo los grupos sociales son aglomeración de actores quienes ven a través de estos grupos la oportunidad de satisfacer sus objetivos individuales y la contribución a los objetivos definidos por el colectivo. A su vez, los grupos sociales tienen grupos de referencia que pueden compartir un mismo espacio institucional, pero cuyos grupos están orientados a otros objetivos (individuales y colectivos) dentro de la sociedad (Servat, 2008).

¹⁷ De acuerdo al pensamiento de Talcott Parsons, los actores sociales toman decisiones racionales a partir de la una evaluación catético cognitiva que está mediada por orientaciones de valor suministradas en el proceso de socialización. Manteniendo de esto modo el equilibrio en el sistema social.

¹⁸ El estatus adquirido es el proceso de alcanzar una posición social a través del trabajo y las capacidades desarrolladas por el individuo, en cambio, el estatus atribuido apunta a las características asociadas al origen social, ya étnico, religioso, familiar.

terciarios fuesen determinantes al momento de interpretar rol/estatus que asumiría un actor dentro de la estructura ocupacional.

En relación a esto último, la Educación Superior tiene una relevancia fundamental en tanto nivel de especialización que permite la adquisición de *medios simbólicamente generalizados* (Parsons, 1971; Mascareño, 2009), tales como el poder y el dinero, siendo representaciones del rol y estatus adquirido por los individuos en la estructura ocupacional como resultado del proceso de socialización que van configurando ese *estatus/rol*.

1.2 SISTEMA EDUCACIONAL DESDE LA TEORÍA DE CAMPO Y HABITUS DE PIERRE BOURDIEU

La teoría de campo y habitus desarrollada por Pierre Bourdieu se inscribe como una vertiente de la Teoría de la Reproducción, la cual viene a problematizar el funcionamiento del sistema educacional en virtud a la perpetuación del sistema capitalista, el modelo de producción y la estratificación social (Torres, 1998). Por lo mismo, es una interpretación opuesta a los postulados del Estructural Funcionalismo que proponían la neutralidad del sistema educacional en cuanto a la labor institucional y selectiva de estudiantes para la sociedad y el mundo del trabajo.

Uno de los exponentes de la Teoría de la Reproducción fue el francés Pierre Bourdieu quien desarrolló un entramado conceptual de carácter relacional a propósito del éxito y el fracaso de los individuos en el sistema educacional, categorías que permitan elaborar una interpretación general de la sociedad contemporánea a partir de la desigualdad y la dominación social¹⁹.

Desde la perspectiva de P. Bourdieu y J. Passeron (1998), la teoría de la reproducción propone inicialmente categorías específicas del sistema educativo que dan forma a la teoría de la violencia simbólica. A juicio del pensador, toda acción pedagógica es un acto de violencia simbólica en tanto establece una

¹⁹ El entramado conceptual del campo, habitus y capitales, son pertinentes para interpretar la desigualdad y la dominación de una multiplicidad de materias sociales, no tan sólo la educación, sino que en todos aquellos espacios sociales en donde existe disputa y tensión entre distintos agentes y clases de agente.

imposición cultural cuyo resultado es la formación y reproducción de un determinado *habitus*, es decir, formas de actuar, pensar y sentir (Bourdieu, P; Passeron, J, 1998), que permite ejercer una relación de dominación de ciertos grupos por sobre otros.

Este *habitus* está en diálogo con las trayectorias dentro del espacio social y la adquisición de determinados *capitales* (económicos, culturales, sociales, etc.), todos ellos son puestos en juego dentro de un determinado *campo* del mundo social en donde los agentes van asumiendo posiciones dominantes o subordinadas en tanto ejercen o sufren una dominación (Bourdieu, 2002a). De esta manera, la desigual distribución del *capital cultural* y las prácticas distintas-distintivas del *habitus* pondrá en una posición relativa dentro del *campo educativo*.

Así por ejemplo, Bourdieu y Passeron (2006) reflexionan a propósito del Sistema de Educación Superior francés, cuyas conclusiones más elementales presentamos a continuación. La posición de origen determina el *habitus* de los estudiantes hacia los conocimientos impartidos en la educación, es decir, un estudiante que proviene de una familia que privilegia el conocimiento formal estará en mejores condiciones para aprender los contenidos impartidos en las aulas, a diferencia de aquel estudiante que proviene de una familia que no le entrega demasiada trascendencia a este tipo de educación. Asimismo, el conocimiento que se entrega la educación formal constituye para algunos una experiencia nueva, mientras que para otros consisten en conocimientos ya adquiridos (Bourdieu & Passeron, 2006).

En consecuencia, el sistema educativo en su conjunto propicia el éxito y el fracaso de ciertos estudiantes a propósito de las disposiciones objetivas y disposiciones subjetivas del agente dentro del *campo*, puesto que el abandono y la deserción, afecta a determinados sectores o grupos sociales, mientras que la permanencia y el ingreso a carreras de prestigio en la Educación Superior provienen de aquellos grupos o clases sociales de mayor poder (Torres, 1998; Bourdieu & Passeron, 2006).

A través de este marco interpretativo, P. Bourdieu y J. Passeron (2003) le entregan a la sociología de la educación una mirada crítica al funcionamiento del

Sistema Educativo, poniendo a la Educación Superior como un espacio institucional que reproduce las desigualdades sociales en tanto privilegia aquellos estudiantes con más *capitales* heredados y *habitus* apropiados para el medio universitario, poniéndolos en una posición dominante dentro del *campo*.

A pesar de que la Teoría de la Reproducción desarrolla una reflexión capaz de cuestionar las bases que articulan los principios fundamentales del Funcionalismo y el Estructural Funcionalismo frente al Sistema Educativo, las categorías de *habitus* y *campo* establecen una relación cíclica entre las prácticas y las posiciones que crean dichas prácticas, reduciendo el despliegue del actor a las oportunidades y limitaciones que genera el *habitus*, dejando en un segundo plano la capacidad de acción estratégica y la reflexividad, dimensiones que son más aprehensibles desde las *experiencias sociales*.

1.3 SISTEMA EDUCACIONAL DESDE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

Las *experiencias sociales* es una mirada teórica que emerge como alternativa frente al diagnóstico que Francois Dubet (2007) realiza a propósito de la sociología contemporánea. A juicio del sociólogo, la multiplicación de paradigmas y la multiplicidad de temas sólo dan cuenta del debilitamiento de la idea de sociedad como un todo coherente, donde el sistema social determina totalmente la conducta de los actores y en las más diversas áreas de la vida social. A partir de este diagnóstico, Dubet abre espacio a una serie de conceptualizaciones que ponen acento en la producción de sociedad desde los actores, sin perder de vista que el actor es sistema en tanto opera dentro de un marco definido por el mismo²⁰.

A partir de lo anterior, las *experiencias sociales* poseen una doble naturaleza que apunta a lo siguiente: En primer lugar, los actores operan de

²⁰ A juicio de Dubet (2007) la integración social tiene por en vez la integración sistémica, asimismo, la cultura subjetiva es la expresión del sistema objetivo y viceversa. Sin embargo, las transformaciones que ha sufrido la sociedad moderna y su impacto en los procesos socialización que orientan la acción de los actores obligan a desarrollar categorías que logren captar el creciente proceso de individualización.

acuerdo a diversas *lógicas de la acción*²¹ que articulan el vínculo entre el actor y el sistema, a saber, la integración social, las estrategias y la subjetivación. En segundo lugar, los actores también actúan, es decir, poseen una capacidad de reflexividad dado que no existe una correspondencia total en relación con sus funciones e intereses (Dubet, 2007).

En síntesis, los actores no sólo adhieren de forma relativa a determinados valores y normas de la sociedad, sino también operan como un actor racional que pretende optimizar sus recursos para alcanzar sus intereses y, al mismo tiempo, es un sujeto deseoso de conducir su vida según normas percibidas como auténticas y personales (Dubet, 2007).

Esta doble naturaleza de las experiencias sociales logra mayor aprehensión una vez ubicadas en determinadas situaciones sociales, cuestión que obliga establecer un diálogo con los procesos de socialización que desarrollan las diferentes instituciones sociales y cómo la teoría sociológica ha interpretado dicha relación.

En ese marco, la sociología de la educación ha problematizado la relación entre las instituciones escolares y los estudiantes, ya sea develando las desigualdades como propone la *teoría de la reproducción*, o bien, asumiendo una lectura armoniosa como resultado de la *paideia funcionalista*²² (Dubet & Martuccelli, 1997).

A pesar de la mirada crítica sobre el Sistema Educativo que propone la teoría de la reproducción, dicha perspectiva limita la capacidad reflexiva del estudiante producto de la relación bidireccional entre *habitus* y *campo*. Mientras tanto el Funcionalismo ubica al estudiante como el resultado de un extenso proceso de socialización, capaz de crear la unicidad entre sistema, actor y personalidad.

²¹ La referencia a las lógicas de la acción remite a las racionalidades que propone Weber para lograr comprender las acciones. A juicio de Dubet (2007), estas racionalidades o lógicas de la acción no son puras, ni excluyentes dentro de las diferentes situaciones sociales.

²² La *paideia funcionalista* consiste en la cualidad que asume la educación para lograr socializar individuos autónomos y dueños de sí mismos, dotando a la escuela una serie de funciones necesarias de ser cumplidas para generar la integración social, entre ellas: integrar a las nuevas generaciones en función de las normas y valores sociales, generar una serie de jerarquías escolares a partir de la meritocracia y la constitución de un individuo autónomo. Logrando de este modo mantener la cohesión con la inculcación de una cultura unitaria, interiorizada por los individuos y moldeando su personalidad (Dubet & Martuccelli, 1997; Bolívar & Taberner, 2000).

A juicio de Dubet y Martuccelli (1997), las instituciones educativas tienen tres funciones bien definidas, la primera consiste en la socialización de actores respecto a una determinada cultura, la segunda función dice relación con la jerarquía de calificaciones y distribución de funciones respecto de la estructura social, y finalmente, la función de educación genera también sujetos críticos y reflexivos.

En ese marco, la preocupación tiene que avanzar en la interrogante sobre lo que producen las instituciones educativas, más allá del rol inculcador/reproductor de las mismas, poniendo en consecuencia al estudiante en el centro del debate y en diálogo con las funciones de las *instituciones escolares*²³.

Respecto a esto último, la interrogante respecto a lo que producen las instituciones escolares, no exime al actor como un sujeto capaz de construir sus experiencias estudiantiles, puesto que la socialización tiene una doble implicancia: por un lado, inculca una determinada cultura común o disciplinar, y por otro lado, posibilita una educación cuya consecuencia es la capacidad del actor de constituirse como sujeto capaz de construir sus propias experiencias estudiantiles (Dubet & Martuccelli, 1997).

En ese sentido, la producción de actores no se realiza de manera precisamente armoniosa, puesto que los individuos ya no se forman en el aprendizaje de roles sucesivos y exentos de tensiones, sino que los actores se forman a partir de su capacidad de conducir sus experiencias estudiantiles en tanto sujetos de sus propios estudios. En este debate es que adquiere relevancia el plano de las *experiencias estudiantiles* en tanto se constituye como la vertiente subjetiva del Sistema Educativo, superando en consecuencia la mirada en relación con el ajuste más o menos coherente de sus *roles* o *habitus*, pues las experiencias de los estudiantes no remiten exclusivamente a sus éxitos y fracasos, sino a un abanico más amplio de significados que los estudiantes construyen en tanto actores y sujetos de sus propios estudios (Dubet, 2007).

²³ Las funciones de la institución escolar son la socialización respecto a una cultura común, la selección y distribución de calificaciones y finalmente la función de educación. Estas tres funciones tienen una respectiva lógicas de acción a saber, integración social, la capacidad estratégica y la subjetivación.

Para sintetizar, los estudiantes construyen identidades y significados a partir de las *lógicas de la acción* que estructuran las instituciones escolares a través de la *integración social*, las *estrategias* y la *subjetivación*, cuya distancia y tensión recíproca abren espacio a las *experiencias estudiantiles*.

Por un lado, la *integración social*²⁴ constituye un recurso de la acción toda vez que esta perspectiva permite interpretar la realidad del Sistema Educativo como un orden, es decir, un conjunto organizado de normas y relaciones sociales que asignan un lugar a cada uno de los estudiantes y, a su vez, definen la forma y el nivel de integración, orientando una determinada identidad en el Sistema Educativo (Dubet & Martuccelli, 1997).

En ese sentido, la integración implica un dominio de las reglas manifiestas y latentes que articulan la institución escolar a través de un aprendizaje de normas, un aprendizaje del rol de estudiante y la transformación de la personalidad a propósito de ese rol (Dubet & Martuccelli, 1997). En estos términos, una débil integración tendrá consecuencias directas en los significados que construyen los estudiantes sobre sí mismo y entorpecen la construcción de sujetos capaces de ser actores de su propia educación (Dubet, 2007).

Por otro lado, la acción de los estudiantes está orientada por la lógica estratégica a través de la cual el actor construye una racionalidad limitada por sus objetivos, los recursos y la posición que ocupa dentro del mercado educativo (Dubet, 2007). Esta lógica de la acción convierte la integración en un recurso, pues la adscripción a las normas y los valores del medio escolar son necesarios para desarrollar una estrategia que está en función de materializar determinados *proyectos* futuros.

No obstante, ni la integración ni la acción estratégica explican realmente el hecho que los actores se consideren como sujetos deseosos y capaces de ser el centro de su acción, así la *subjetivación* abre espacio a la reflexividad y actividad crítica de los estudiantes frente a sus propios estudios (Dubet, 2007). La educación no puede ser concebida exclusivamente como un proceso de

24 El concepto de integración tiene una doble acepción dentro del medio escolar, por un lado, la de integración social, respecto al medio universitario, y por otro, la de integración cognitiva que contempla el manejo de contenidos para enfrentar los procesos de aprendizaje dentro de la institución educativa.

inculcación, sino que también el estudiante en tanto sujeto construye una distancia con respecto al orden y las estrategias que articula el medio universitario, desarrollando un *interés intelectual* o *vocación* asociado a sus propios estudios (Dubet & Martuccelli, 1997).

Ahora bien, las *lógicas de la acción* son las racionalidades en que operan los estudiantes al interior de las *instituciones escolares*²⁵ y la preexistencia de las mismas tiene su explicación en tanto articulan al sujeto con la institución, independiente de los niveles del Sistema Educativo al cual pertenece el estudiante.

Esta distinción es imprescindible para lograr discernir entre las herramientas teóricas para lograr hacer aprehensible las *experiencias estudiantiles* y los registros en que operan dichas *lógicas de la acción*, es decir, educación primaria, educación secundaria y educación terciaria.

Para investigar las *experiencias estudiantiles* en la Educación Superior es necesario desarrollar las *lógicas de la acción* de la *institución escolar* a partir de los registros que prevalecen en esta fase del Sistema Educativo. En este sentido, la lógica de integración social corresponde a la integración universitaria, la capacidad estratégica corresponde a los proyectos y, finalmente, la lógica de subjetivación corresponde a la vocación (Dubet, 2005; Dubet, 2010).

TABLA 1 FUNCIONES DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR, LÓGICAS Y REGISTROS DE LA ACCIÓN

Funciones de la institución escolar	Lógicas de la acción	Registros de la acción
Socialización	Integración social	Integración universitaria
Distribución y jerarquía de calificaciones	Capacidad estratégica	Proyectos
Educación	Subjetivación	Vocación

Fuente: Elaboración propia.

²⁵ Siguiendo a Dubet (2007), las instituciones escolares van más allá del nivel del Sistema Educativo que no estemos refiriendo, puesto que todas las instituciones tienen las siguientes funciones: socialización, distribución de calificaciones y educación, de acuerdo a estas funciones, las lógicas de la acción (Integración, estrategia y subjetivación) sirven de articuladores entre el sistema y el actor. A su vez, estas lógicas de la acción permiten la construcción de las experiencias estudiantiles.

2. DIMENSIONES DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

2.1 INTEGRACIÓN UNIVERSITARIA

A. Definición del concepto

Para desarrollar una conceptualización sobre la integración universitaria se utilizará el enfoque elaborado por el sociólogo Vincent Tinto (1992), quien realiza una lectura de la integración al medio universitario a partir del abandono y la permanencia en la Educación Superior. De acuerdo a Vincent Tinto (1992) la integración universitaria es el reflejo de la afiliación de los estudiantes a los planos académico y social de la institución de Educación Superior.

En ese sentido, la integración académica consiste en la afiliación a la escala de valores que prevalece en la institución, cuyo reflejo son los contenidos, los hábitos y las habilidades necesarias para responder a los requerimientos académico del medio universitario, además de la calidad de las relaciones entre los estudiantes y sus académicos en espacios formales dentro de la institución universitaria (Tinto, 1992).

Mientras tanto, la integración social en las instituciones universitarias apunta las posibilidades de relacionarse con sus pares, las relaciones con profesores en espacios extraacadémicos y los niveles de participación en actividades extracurriculares así como también la intensidad y calidad de estas interacciones son imprescindibles para lograr una participación adecuada en el medio universitario (Tinto, 1992; Leyton, Vásquez, & Fuenzalida, 2012).

Ahora bien, los marcos de la integración está mediada por el *ethos* que prevalece en la institución, es decir, los valores, las actitudes y los patrones normativos predominantes que caracterizan la vida universitaria de dicha institución (Tinto, 1992).

En una tónica disímil a Tinto (1992), la idea de capital social, comprendido como una red de relaciones estable y duradera de reconocimiento mutuo entre

diversos actores (Bourdieu, 2001) tiende a problematizar la integración universitaria mediada sólo por el *ethos* predominante en la universidad. Esto, porque los espacios de interacción y reconocimiento mutuo en la Universidad pueden fortalecer grupos sociales que no se integren “funcionalmente” a las normas y valores de la institución, pero que sí son capaces de construir grupos basados en la cooperación, la solidaridad y la reciprocidad, dimensiones fundamentales del capital social (Durstun, 2001). En este sentido, los fenómenos de integración tienden a producirse en un plano más horizontal que vertical, aunque eso implique un menor volumen y estructura del capital.

De todas formas, Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012), desarrollan una clasificación de acuerdo a los criterios que prevalecen al interior de las instituciones de Educación Superior en nuestro país, diferenciando entre las *universidades de elite*, las *universidades pluriclasistas* y las *universidades de estratos bajos*.

Sobre las *universidades pluriclasistas*, éstas poseen un *habitus institucional*²⁶ asociado a la selectividad académica de sus estudiantes y la alta calidad de sus docentes y que, gracias a los mecanismos de acceso alternativo y su admisión complementaria con el sistema de becas, presenta una heterogeneidad social en su matrícula (Leyton, Vásquez, & Fuenzalida, 2012)²⁷.

De esta manera y a modo de síntesis, los términos de la integración universitaria serán diferentes de acuerdo a las características de las instituciones de Educación Superior y que estarán definidas por un *ethos institucional* que expresará las demandas de la *integración académica* y la *integración social* de dichas instituciones universitarias. Frente a las demandas de la integración universitaria, los estudiantes requieren de un proceso aprendizaje y afiliación que es mucho más intenso para aquellos que desconocen el medio universitario, abriendo espacios para las tensiones en las experiencias estudiantiles.

²⁶ El *habitus institucional* determina los mecanismos de admisión, las expectativas institucionales y las exigencias académicas hacia los estudiantes y que definen, en consecuencia, la composición socio cultural y socio institucional de las universidades (McDonough, 1997).

²⁷ Para efectos de la investigación se ha delimitado la descripción de la clasificación de las instituciones de educación superior sólo a las universidades pluriclasistas dado que comparte los criterios y las características de la Universidad de Valparaíso. Más detalles revisar Leyton, Vásquez, & Fuenzalida (2012)

Ahora bien, tal como señaló Tinto (1992) la integración académica y social de los estudiantes está mediada por la forma cómo asimilen las demandas del medio universitario para con ellos. No obstante, esta propuesta no logra complejizar la relación entre estructura y acción para lograr la integración. En este sentido, la idea de lógica práctica de Bourdieu (2007) pretende problematizar la inserción de un agente en un nuevo campo. La lógica práctica supone la comprensión de las normas de un determinado campo, lo que no es más que un dominio de la práctica según las necesidades immanentes de la participación en el mundo universitario, siendo exigencias que deben cumplirse, entendiéndose como las “cosas a hacer” en contextos y situaciones específicas.

Ante esto, el acervo cultural propuesto a modo de disposiciones duraderas y transferibles podría poner en tela de juicio la adaptación de los agentes a un campo con nuevas normas y prescripciones. Tal como describiremos más adelante, los tiempos de extrañamiento implican el despojo progresivo de disposiciones que no poseen validez para conseguir el capital en disputa del campo universitario. Por lo mismo, los procesos de integración que cada agente lleve a cabo pueden verse truncados en algún grado debido a la demora del despojo de hábitos y la no transformación de sus disposiciones para confrontarse para con un medio universitario.

B. Integración universitaria de estudiantes que provienen de contexto con vulnerabilidad social.

Para todos los estudiantes que ingresan al medio universitario constituye un desafío significativo haber ingresado a la Educación Superior. Sin embargo, los estudiantes que provienen de contextos con vulnerabilidad social constituye un desafío mucho mayor, pues las posibilidades de fracasar son mayores en tanto tienen más dificultades para integrarse a la vida y cultura universitaria.

En el plano de la integración académica, estos estudiantes presentan deficiencias en las competencias necesarias para desenvolverse en el entorno universitario (Williamson, 2006), producto de la precariedad en los niveles

educativos previos (BCN, 2003) y además porque las instituciones de Educación Superior no están preparadas para que los estudiantes adquieran competencias ni obtengan óptimos resultados académicos, propiciando el fracaso académico (Donoso & Cancino, 2007), producto que en la universidad de masas carece de una organización necesaria para responder a la multiplicidad de necesidades de los estudiantes (Dubet, 2005).

Desde el plano de la integración social, la ausencia de una red al interior de las instituciones de Educación Superior producto que son la primera generación universitaria de sus familias y las dificultades que tienen de encontrar a sus grupos de pares al interior de la universidad posibilitan la deserción a la Educación Superior (BCN, 2003).

Ahora bien, alcanzar ambos niveles de integración son necesarios para lograr que los estudiantes permanezcan y tengan éxito en las instituciones de Educación Superior (Tinto, 1992). En cambio, la débil integración deja a los estudiantes frente a un medio universitario aleatorio y anárquico dado que no manejan sus reglas latentes y manifiestas (Dubet, 2005), cuestión que se traduce en dificultades académicas que obliga a los estudiantes a desvincularse de los espacios de sociabilidad con la finalidad de atender exclusivamente sus estudios (Canales & De los Ríos, 2009).

De este modo, los estudiantes que provienen de establecimientos educacional en contextos de vulnerabilidad requieren del aprendizaje de nuevos códigos prácticos y simbólicos (Canales & De los Ríos, 2009) con la finalidad de adaptarse a los marcos de la integración universitaria que prevalece en la institución, haciendo imprescindible para ello el aprendizaje del oficio de estudiante en tanto sujeto que se apropia y se piensa a sí mismo como partícipe de la vida y la cultura universitaria (Veléz, 2005).

C. Los tiempos del aprendizaje del oficio de estudiante

Tal como plantean Canales y Ríos (2009) los estudiantes que provienen de contextos de vulnerabilidad social requieren del aprendizaje de nuevos códigos prácticos y simbólicos para enfrentar el tránsito en la Educación Superior.

De este modo, es necesario un proceso de aprendizaje del oficio de estudiante, el cual consta de tres momentos: primero, el período de extrañamiento del estudiante; segundo, un período de aprendizaje; tercero, un estado de afiliación del estudiante con la institución de Educación Superior (Coulon, 1998 citado por Malinowski, 2008).

En primera instancia, el *tiempo del extrañamiento* representa la transición de un estudiante de educación secundaria a un estudiante universitario. Mientras que para el estudiante, el sistema escolar constituye un todo ordenado y sincronizado, en cambio, el estudiante universitario es dueño de sí mismo, pues asume la responsabilidad de manejar los tiempos y comprender las reglas latentes y manifiestas que prevalecen en el medio universitario (Gómez & Álzate, 2010).

De esta manera, la transición en las instituciones de Educación Superior constituye un período marcado por el *ajuste* frente a las dificultades para lograr adaptarse a los nuevos requerimientos intelectuales y sociales de la institución universitaria (Tinto, 1992).

Además, para los estudiantes el ingreso a la universidad implica un quiebre con el mundo que acaba de dejar, a saber, la enseñanza secundaria (Veléz, 2005), y junto con ello, la desvinculación de aquellos hábitos, normas y patrones de asociación que habían generado en los establecimientos de origen, la familia, las amistades, especialmente cuando entran en contradicción con las demandas del medio universitario (Tinto, 1992).

El escaso apoyo de los grupos de referencia como la familia y grupos de pares precedentes con respecto a las metas que se proponen los estudiantes, merman el compromiso con la disciplina (Tinto, 1992). En cambio la confianza de los padres respecto a las utilidades que brindan los estudios terciarios facilita la prolongación de la escolaridad en estudiantes de origen popular (Arango, 2008).

En esta situación de dificultades en el proceso de adaptación a las demandas académicas y sociales del medio universitaria, sumado a la ausencia de reciprocidad entre los estudiantes y sus grupos de referencia generan un desajuste en los estudiantes en relación con la institución de Educación Superior.

El *desajuste* en el período de extrañamiento genera una *incongruencia* a propósito de la falta de articulación entre las necesidades, los intereses y las preferencias de los estudiantes y la institución universitaria (Tinto, 1992).

Desde el plano académico, las disparidades entre las capacidades del estudiante y las exigencias académicas, muy asociado a las deficiencias en los niveles educativos precedentes, se ven intensificadas frente al escaso apoyo de la familia y otros grupos de referencia. Asimismo, el *desajuste* respecto a los valores sociales, las preferencias y los estilos de conductas de las personas que caracterizan a los miembros de la comunidad, genera el *aislamiento* social al interior del medio universitario (Tinto, 1992).

En segunda instancia, el *tiempo del aprendizaje* consiste en el período en que el estudiante se adapta progresivamente a las nuevas reglas institucionales, lo cual supone proceso de resocialización en la Institución de Educación Superior (Veléz, 2005), es decir, una ruptura pedagógica frente a las prácticas demasiado escolares que, a juicio de los académicos, caracteriza a los nuevos estudiantes universitarios (Dubet, 2005).

La noción de ruptura pedagógica da cuenta de un proceso de aprehensión de habilidades, hábitos y maneras de comportarse dentro del medio universitario. En este sentido, ser estudiante consiste en comprender e interiorizar las expectativas de la institución educativa y (re) socializarse a través de los diferentes grupos de referencia del medio universitario, cuestión que conlleva el aprendizaje del rol de estudiante y la transformación de la personalidad a propósito de los cambios del rol a lo largo de la socialización educacional (Dubet & Martuccelli, 1997).

En ese sentido, el estudiante no sólo debe adaptarse a los requerimientos académicos de la universidad en cuanto aprender del oficio de estudiante a través de la organización de los estudios, a las clases, a los exámenes; sino que también

debe desarrollar un interés intelectual en tanto sus estudios también van configurando una capacidad reflexiva frente a sus estudios, el medio universitario y la realidad²⁸ (Dubet, 2005).

En plano social, las relaciones al interior del medio universitario son fundamentales en tanto la institución no recibe y desconoce a los nuevos estudiantes, poniéndolos en una situación de fragilidad, cuestión que los empuja a desarrollar estrategias de colaboración entre pares y de sociabilidad con la finalidad de moverse y adaptarse en un medio estudiantil percibido como hostil, realidad que está intensificada en las instituciones de educación superior de masas, puesto que, al igual como mencionábamos anteriormente, la organización universitaria a penas se hace cargo del estudiante (Dubet, 2005; Carli, 2006).

En este marco, Francois Dubet (2005) plantea que la formación universitaria consta de espacios de sociabilidad y tiempos de liberación que construyen un sentido de pertenencia, mientras tanto, Sandra Carli (2006) profundiza esta perspectiva y propone que a partir del surgimiento de figuras de amistad en el medio estudiantil, las diferencias en los orígenes sociales y las improntas culturales se diluyen, creando una igualdad imaginada.

En este marco, las estrategias de colaboración entre pares y la participación en espacios de sociabilidad constituyen elementos de la integración social que operan en servicio de las necesidades de adaptación de los estudiantes universitarios que provienen de contextos sociales de vulnerabilidad. A juicio de Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012) existe una instrumentalización de las relaciones sociales con la finalidad de enfrentar las demandas académicas.

Finalmente, el *tiempo de afiliación* constituye el dominio por parte del estudiante de las nuevas reglas que caracterizan a la cultura universitaria, siendo capaz de interpretar los significados institucionales, ya sea ajustándose a las normas como teniendo la posibilidad de transgredirlas (Vélez, 2005) en tanto el estudiante comprende los códigos de trabajo intelectual y además logra identificar las prioridades y las necesidad que amerita el medio universitario (Gómez &

²⁸ Esta dimensión será desarrollada en el apartado sobre vocación.

Álzate, 2010), es decir, el estudiante desarrolla estrategias sociales y académicas con la finalidad de sobrellevar el proceso de integración universitaria.

De esta forma, el estudiante va acumulando experiencia y con ello la posibilidad de alcanzar la afiliación intelectual, pudiendo desplegar todos aquellos conocimientos, destrezas y habilidades en sus estudios. Asimismo, la afiliación al medio universitario implica identificar el trabajo no pedido explícitamente, teniendo la capacidad de reconocerlo y de saber cuándo cumplirlo, comprendiendo también los códigos del trabajo intelectual para alcanzar el éxito a través de un conjunto de reglas informales e implícitas, que permiten ver practicabilidad del trabajo pedido, y lograr transformarlo en saber práctico (Coulon, 1998 citado por Malinowski, 2008).

En el mismo sentido, los estudiantes de universidades pluriclasistas que provienen de contextos en vulnerabilidad, logran una integración académica significativa, fortaleciendo una identidad de estudiante, puesto que son capaces de valorar el conocimiento y el proceso de aprendizaje más allá incluso de los rendimientos que conlleva el título universitario en el mercado laboral (Leyton, Vásquez, & Fuenzalida, 2012).

Sin embargo, el proceso de afiliación no constituye una realidad generalizada entre los estudiantes universitarios, pues la mayoría no logra adaptarse a las nuevas reglas latentes y manifiestas con miras de alcanzar con éxito las exigencias académicas (Felouzas, 2001 citado por Gómez & Álzate, 2010).

2.2 PROYECTOS

A. Definición del Concepto

A juicio de Francois Dubet, los proyectos son la representación subjetiva de la finalidad y la utilidad social que los estudiantes atribuyen a sus propios estudios, para ello definen metas, desarrollan estrategias y evalúan costos que significan materializar dicho proyecto (Dubet, 1994, Dubet, 2005).

En ese sentido, percibir una *utilidad social* frente a los estudios constituye un impulso motivador para los estudiantes frente a los procesos de educación formal que desarrollan en el transcurso de su escolaridad obligatoria y permite delinear proyectos futuros en miras de la posibilidad de continuar sus estudios (Dubet & Martuccelli, 1997).

En consecuencia, los estudiantes interiorizan la importancia que tiene la escolarización para surgir y superar los límites que alcanzaron sus familias, construyendo de esta manera futuros posibles a través de la educación (Dávila, Ghiardo & Medrano, 2005). En ese sentido, muchos de los *proyectos* que definen los estudiantes están orientados a la continuación de los estudios en la Educación Superior, generando expectativas en los estudiantes respecto a la posibilidad de alcanzar mejores niveles de vida.

Tal como señala la investigación de Dávila, Ghiardo y Medrano (2005), el discurso de los estudiantes de establecimientos municipalizados de nuestro país está orientado a finalizar el proceso de escolarización y alcanzar la Educación Superior, pues asumen la necesidad de “ser más que sus padres” y le atribuyen una valoración significativa a los estudios terciarios en tanto permiten “ser alguien la vida”.

Respecto a lo anterior, los estudiantes han interiorizado la expectativa de alcanzar la movilidad social a través de la educación terciaria en tanto permite mejorar los niveles de ingreso económico (MIDEPLAN, 2003 citado en Dávila, Ghiardo & Medrano, 2005), especialmente en los egresados de Instituciones

Universitarias en relación con los egresados de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica (Orellana, 2011).

Sin embargo, las transformaciones en la Educación Superior a partir de las reformas impulsadas desde la década de los 80, han creado una serie de consecuencias negativas sobre la promesa de movilidad social que existe sobre la Educación Superior. Al respecto, Ulrich Beck (2006) plantea dos categorías, el *efecto ascensor* y la *estación fantasma*, los cuales deben ser contextualizados a la realidad nacional.

El “*efecto ascensor*” apunta al plus colectivo que genera la masificación como resultado del ingreso del mundo privado en la Educación Superior, diversificación de este modo las instituciones, pero también provocando la saturación de ciertas carreras universitarias y la continua comparación de profesionales producto de la diversificación vertical y horizontal de las instituciones de Educación Superior. Mientras tanto, la “*estación fantasma*” apunta a las incertidumbres que conlleva el efecto ascensor en la Educación Superior, cuyas consecuencias son las dificultades para insertarse en el mercado laboral, junto con la precariedad y la flexibilidad laboral.

De este modo, la percepción de la utilidad en los estudios significará una motivación para elegir la educación como un mecanismo a través del cual generar la movilidad social ascendente, pero claramente las disonancias entre el Sistema Educativo y la distribución de posiciones en la estructura social tiene efecto en los proyectos que desarrollen los estudiantes en tanto incertidumbres con respecto al futuro, mermando en consecuencia esta percepción de utilidad²⁹.

B. Elección de proyectos futuros y estrategias

Desde la perspectiva Pierre Bourdieu, la noción de estrategia consiste en el sentido del juego que tienen los actores sociales en el marco de una distribución de *capitales* y un *campo* determinado, así los actores hacen lo que demanda y

²⁹ Existe incluso diferencias en los proyectos en relación a las certidumbres e incertidumbres de los estudiantes respecto a la utilidad social que le atribuyen a sus opciones en la Educación Superior.

exige el juego de acuerdo a sus *habitus* incorporados, es decir, el actor opera en una racionalidad determinada por ese *habitus*, mediando en las acciones y el sentido del juego que emprenden los actores (Wilkis, 2004).

En cambio desde la perspectiva de Dubet y Martuccelli (1997), los estudiantes desarrollan una racionalidad de acuerdo a los objetivos, los recursos y las posiciones, por lo mismo, la estrategia resulta indispensable para materializar ese proyecto futuro toda vez que cuenta con medios escasos y desigualmente distribuidos en el mercado escolar.

También hay que señalar que los estudiantes tienen claridad respecto de las características del mercado escolar en tanto las jerarquías y distribución de recursos escolares. Desde esa perspectiva, el mercado escolar funciona en el marco de la competencia entre todos los actores, quienes jerarquizan sus recursos escolares con la finalidad de alcanzar una credencial académica (Dubet & Martuccelli, 1997). Por lo mismo, las metas y las estrategias de los estudiantes no están ceñidas a sus disposiciones subjetivas, perspectiva que permite superar las nomenclaturas entre estudiantes herederos y reproductores (Castillos & Cabezas, 2010).

En este marco conceptual, la devaluación que sufren las credenciales producto de la masificación de la educación escolar, los estudiantes tienen la necesidad de alcanzar estratégicamente la Educación Superior con tal de asegurar una mejor inserción al mercado laboral (Dubet & Martuccelli, 1997; Castillo & Cabezas, 2010). En ese sentido, alcanzar el nivel de estudios secundarios resulta ser indispensable, pero no suficiente para generar oportunidades y acceder a mejores estándares de vida (Davila, Ghiardo & Medrano, 2005).

Por lo mismo, la elaboración de proyectos ligados a la Educación Superior requiere de una capacidad estratégica que permita jerarquizar los recursos escolares (Dubet & Martuccelli, 1997), privilegiando de este modo el rendimiento escolar, accediendo al consumo cultural, desarrollando técnicas de estudios, privilegiar determinadas asignaturas por sobre otras. En definitiva, son recursos

administrados estratégicamente con la finalidad de materializar un proyecto que está orientado hacia la Educación Superior.

A lo que esto respecta, Dávila, Ghiardo y Medrano (2005) señalan una estrecha relación entre las aspiraciones de continuar estudios terciarios y el rendimiento escolar, por ejemplo, el 73% de los estudiantes con mejor rendimiento escolar pretende acceder a la Educación Superior, en cambio, sólo el 7,5% de los estudiantes de mayor rendimiento sólo pretenden alcanzar la Educación Secundaria³⁰.

De este modo, los proyectos comienzan a delinearse en el transcurso de la Educación Secundaria, sin tener necesariamente alguna certezas respecto a sus propios destinos profesionales (Dubet & Martuccelli, 1997). Es por ello que las elecciones de los estudiantes secundarios respecto a la modalidad de estudios, ya sea Científico Humanista o Técnico Profesional, constituye una decisión enmarcada dentro de los proyectos que los estudiantes pretenden desarrollar en el futuro. Mientras que los estudiantes de la modalidad científico humanista están orientados a la continuidad de estudios y el ingreso Educación Superior, en cambio, la incorporación rápida al mundo del trabajo está más presente en los estudiantes de modalidad técnico-profesional (Dávila, Ghiardo & Medrano, 2005).

Indudablemente, los múltiples déficit sociales en las familias entran en tensión con las aspiraciones de los estudiantes que provienen de establecimientos municipalizados respecto a las posibilidades de ingresar y permanecer en la Educación Superior (Dávila, Ghiardo & Medrano, 2005), reduciendo de este modo las posibilidades de elección en aquellos estudiantes que disponen de menos recursos movilizables.

Es por ello que el proyecto tampoco es una elección en estado de libertad pura (Boutinet, 1990 citado por Dubet, 1994), sino que es una adaptación entre las expectativas del estudiante y las oportunidades que ofrece el mercado escolar, construyendo de esta forma un proyecto que, dentro de sus posibilidades, lo asumen como propio (Dubet, 2005).

³⁰ De acuerdo con la investigación desarrollada por Dávila, Ghiardo y Medrano (2005) señala que un 73% de los estudiantes con mejor rendimiento pretenden ingresar a la Universidad, mientras que un 8,5% pretenden seguir un Instituto Profesional, un 2,5% en centro de formación técnica. En cambio sólo un 7,5% sólo aspira a terminar la secundaria y un 2,5% no tiene claridad respecto a los proyectos futuros.

A simple vista parece tener una similitud teórica con la propuesta Pierre Bourdieu en relación con el Habitus incorporado que permite dar con un futuro posible y probable, sin embargo, la perspectiva que proponemos a través del aporte de Dubet y Martuccelli consiste en esta capacidad estratégica que desarrollan los estudiantes y la jerarquización de sus recursos escolares definen sus proyectos futuros, es decir, no opera de manera incorporada (como el habitus), sino que existe claridad respecto a las fortalezas y debilidades para lograr alcanzar dicho proyecto.

En síntesis, los estudiantes de establecimientos municipalizados que ingresan a la Universidad a través del Programa Propedéutico, construyen sus proyectos en diálogo con las estrategias y las elecciones que desarrollaron durante su escolarización secundaria. Asimismo, las elecciones de las múltiples disciplinas están estrechamente relacionadas con las aspiraciones asociadas a la composición socio-cultural de sus familias y el aprendizaje de una capacidad estratégica que hayan desarrollado en el transcurso de su socialización escolar, puesto que son capaces de identificar las oportunidades y fortalezas que tienen para materializar sus proyectos en la Educación Superior.

C. Tipos de Proyectos

Las investigaciones desarrolladas por Francois Dubet (1994; 2005) respecto a las experiencias estudiantiles en el medio universitario han permitido identificar y discernir tres tipos de proyectos en relación a la utilidad que perciben frente a sus propios estudios.

En primer lugar, los *proyectos profesionales* hacen referencia a la *utilidad social* de los estudios de acuerdo a la rentabilidad que brindan los títulos universitarios en el mercado laboral (Dubet, 1994; Dubet, 2005). A juicio de Soler (2014) y Guzmán (2004) el proyecto de carácter profesional tendría dos vertientes, la primera, las *expectativas de empleabilidad* a partir de la valoración respecto al futuro laboral, es decir, la rentabilidad del título profesional, y la segunda, utilizar el mismo proceso formativo para alcanzar el *desarrollo personal*. No obstante, las

condiciones económicas de los estudiantes pueden mermar esta dimensión personal del proyecto profesional, limitándose exclusivamente a la utilidad social que pueda brindar la profesión en el mercado laboral (González & Zayas, 2011).

En segundo lugar, el *proyecto escolar* consiste en que los estudios universitarios tienen una finalidad por sí mismos, prologando la lógica escolar que prevalece en los niveles educativos previos, es decir, los estudiantes reconocen una *utilidad social* en sus estudios, pero no logran establecer definiciones respecto al *proyecto profesional* (Dubet, 1994; Dubet, 2005).

A juicio de Francois Dubet (1994), este aplazamiento del proyecto profesional tiene tres causalidades. Por un lado, el ingreso al mercado laboral genera más incertidumbres que certezas, principalmente en los estudiantes que están cursando los primeros ciclos de estudios y en disciplinas escasamente especializadas, por lo tanto, estos estudiantes proyectan una continuidad en la formación profesional más allá del pregrado (Dubet, 1994; Guzmán, 2004).

Por otra parte, este aplazamiento en la definición profesional y la necesidad de continuar sus estudios se debe también a la relación que establecen con la vida estudiantil. La independencia que establecen respecto a sus padres y la congruencia respecto al rol de estudiante, son elementos que contribuyen al aplazamiento del proyecto profesional (Dubet, 1994).

Finalmente, la indefinición del proyecto puede ser producto a una elección negativa frente a la disciplina que escogen (Dubet, 1994) toda vez que los estudiantes tienen cambios en sus propósitos una vez ingresados a las Instituciones de Educación Superior, puesto que los estudiantes pueden no tener claridad respecto a sus objetivos ocupacionales y educacionales en la disciplina en que se están formando (Tinto, 1992; Guzmán, 2004).

En tercer lugar, la *ausencia de proyecto* en los estudiantes implica que no precisan ninguna utilidad frente a sus estudios, esta carencia tiene consecuencias sobre la motivación de los estudiantes para enfrentar el proceso de adaptación y afiliación que implican la integración universitaria, propiciando en consecuencia la deserción universitaria (Tinto, 1992; Dubet, 1994). Especialmente en los tiempos de extrañamiento de los estudiantes respecto al medio universitario, es cuando los

ajustes frente a las dificultades, incitan al cuestionamiento de la necesidad de perseverar en los estudios de Educación Superior (Tinto, 1992).

2.3 VOCACIÓN

A. Definición del Concepto

La noción de vocación, dentro de la disciplina sociológica, emergió a través de los trabajos sobre la sociología de la religión realizados por Max Weber. Para este autor, mediante la noción de vocación (*beruf*) se lograba explicar un “llamado divino” que implicaba el paso para el desenvolvimiento en actividades laborales o cotidianas. Posteriormente, esta idea de vocación fue trabajada por diversas subdisciplinas de la sociología, tales como la sociología del trabajo, la sociología de las profesiones y la sociología de la educación (Panaia, 2008)

Para desarrollar la conceptualización sobre vocación utilizaremos la descripción desarrollada por Dubet y Martuccelli (1997), ambos pensadores abordan la vocación desde la concepción weberiana en cuanto a la realización subjetiva en una determinada actividad profesional. De este modo, la vocación remite al cumplimiento de sí mismo en los estudios y en el acceso al conocimiento (Dubet & Martuccelli, 1997).

En ese sentido, la vocación define la influencia o el deseo de influencia de la carrera sobre la personalidad de los estudiantes, articulando las maneras de ver, de asimilar la realidad y de encontrarse en ella³¹(Dubet, 2005).

En ese marco, la vocación consiste en el *interés intelectual* que atribuyen los estudiantes a sus respectivos estudios, especialmente en aquellas disciplinas que triunfan y despliegan sus talentos, puesto que los estudiantes con vocación se piensan así mismos como filósofos, científicos, historiadores, etc. De este modo, los estudiantes asumen sus estudios no sólo como una obligación, sino como la

³¹ En el liceo comienzan a vislumbrarse los intereses intelectuales de los estudiantes y que permiten la construcción de identidades sobre sí mismos a partir de las disciplinas a las que demuestras preferencia (Dubet & Martuccelli, 1997).

oportunidad de formarse y desarrollarse, es decir, el interés intelectual desarrolla una “pasión” de los estudiantes hacia los estudios (Dubet & Martuccelli, 1997).

Por lo tanto, la vocación constituye una motivación más para la formación académica y profesional de los estudiantes, puesto que le entrega un significado a los estudios más allá de su utilidad social (Dubet, 2005). En cambio, frente a la ausencia de vocación, los estudiantes describen un vacío intelectual, una falta de interés y una incapacidad para enfrentar los *tiempos del aprendizaje*, cuya consecuencia directa es el extrañamiento respecto de los estudios (Dubet, 1994; Dubet & Martuccelli, 1997).

En síntesis, la vocación es el plano en relación con las otras dimensiones de las experiencias estudiantiles³² y les permitirá a los estudiantes universitarios establecer una relación más estrecha con respecto a sus disciplinas a través del interés intelectual, facilitando el tránsito de la Educación Secundaria a la Educación Superior y fortaleciendo las motivaciones de los estudiantes respecto a los proyectos.

Ahora bien, la vocación en tanto *interés intelectual* se desarrollará de acuerdo a dos acepciones, la primera apunta a la subjetivación de los estudiantes como resultado del proceso de socialización y las disociaciones que existen en el medio universitario, la segunda en cambio dice relación con las elecciones disciplinares en la Educación Superior en donde convergen lógicas de acción aparentemente contrapuestas.

B. Reflexividad y crítica respecto al medio universitario

Anteriormente se habían descrito las funciones que ejercen las *instituciones escolares*. La primera de ellas, la función de socialización, se caracteriza por tener un doble efecto en los estudiantes, puesto que no tan sólo inculca actores socialmente ajustados a determinadas funciones y patrones culturales en el marco de una estructura social, sino que también ejercen una función educativa, la cual

³² En apartado subsiguiente se profundizará más este plano. Todo proceso de socialización tiene una doble significación, la primera formar actores para una cultura común, pero también educa, es decir, posibilita una subjetivación que abre espacios a la crítica de las disciplinas y frente al medio estudiantil.

permite constituir sujetos no totalmente adecuados a dichas normas y valores, abriendo espacio a la subjetivación de los actores a partir del mismo proceso de socialización que transcurre durante la *escolarización*³³ (Dubet & Martuccelli, 1997).

A partir de la lógica de la subjetivación, la vocación también emerge a través de la actividad crítica de los estudiantes en relación con la Universidad, especialmente cuando se refieren a los términos en que opera el medio estudiantil, la transmisión del conocimiento y las relaciones que establecen con sus académicos.

A lo que esto respecta, Bourdieu y Passeron (2006) identifican dos tipos de estudiantes en el medio universitario francés: el *“animal de los exámenes”* y el estudiante *“diletante”*. El primero se caracteriza por sobrevalorar el éxito académico y subordina el conocimiento a los plazos y calificaciones universitarias. En cambio, la segunda clase de estudiante, valora el conocimiento más allá de los criterios y tiempos de evaluación académica, poniendo el aprendizaje intelectual como un fin en sí mismo y soslayando -sólo en apariencia- la búsqueda de una profesión que sirva como *bien de salvación*.

En esa misma línea, el estudiante *diletante* se caracteriza por un discurso que apunta al cuestionamiento de los mecanismos y las formas de transmitir el conocimiento por parte de los académicos, pero dicho cuestionamiento emerge en la medida que maneja el sentido del trabajo intelectual como resultado de sus disposiciones objetivas y subjetivas heredadas (Bourdieu & Passeron, 2006).

En virtud de lo anterior, prevalece en los estudiantes un cuestionamiento hacia el medio estudiantil. La investigación de Francois Dubet (2005) a propósito de la universidad de masas, señala la crítica de los estudiantes frente a la ausencia de una vida intelectual, la inexistencia de un espacio de discusión y debate que permitiese romper con el trabajo instrumental y “escolar” que caracteriza los niveles educativos precedentes. Asimismo, los estudiantes critican la escasa profundidad en los contenidos y la ausencia de reciprocidad en la

³³ Si por institución escolar entendemos la articulación de actor y sistema a través de las lógicas de la acción. Por escolarización entenderemos todo el proceso en que los actores articulan las lógicas de la acción dentro de las instituciones escolares desde una dimensión diacrónica.

relación con los académicos, creando una disociación en las expectativas de ambos actores en el medio universitario en la medida que estos último no logran interpretar las necesidades y los intereses intelectuales de los estudiantes (Dubet, 2005).

Esta necesidad de los estudiantes por hallar un sentido subjetivo frente a sus estudios es contrastada de acuerdo a la investigación de Dubet (2005) cuando los académicos critican la falta de *interés intelectual* de los estudiantes hacia sus propias disciplinas, acusando que replican lógicas escolares en tanto privilegian el sentido estratégico y la utilidad social de sus estudios, postergando en consecuencia el aprendizaje más allá de las calificaciones.

La dinámica que prevalece entre académicos y estudiantes de las universidades de masas da cuenta de las características del ethos que prevalece en la institución tal como plantea Tinto (1992) en donde las expresiones académicas y sociales son insuficientes respecto a las expectativas y demandas que tienen los estudiantes frente a la institución de Educación Superior. De esta manera, la disonancia en las expectativas y los roles que desarrollan los actores del medio universitario, especialmente de parte de los estudiantes, abre el espacio a la subjetivación de los mismos y, de este modo, a la reflexividad y capacidad de crítica de los estudiantes frente al medio universitario.

C. Elección de las disciplinas y la vocación en la Educación Superior

Los estudiantes deslindan entre dos figuras contradictorias que operan en el Sistema Educativo, por un lado, el orden jerárquico de las disciplinas como resultado del mercado escolar, existiendo disciplinas que reportan una mayor utilidad social en relación con otras y que requieren movilizar diferentes recursos para cumplir las demandas académicas de dichas disciplinas; y por otro lado, la vocación en tanto interés intelectual que los estudiantes orientan a sus opciones disciplinares generando una satisfacción personal a través de los estudios, dimensión que va más allá de la utilidad que puedan percibir de esas opciones disciplinares.

Pero a partir de la investigación de Francois Dubet (2005) sobre múltiples estudiantes de universidades francesas, la vocación no surge necesariamente como alternativa al *proyecto profesional*, es decir, como un contrapeso de la subjetividad frente a la utilidad de los estudios, sino que la vocación se constituye como una continuidad de los proyectos.

En ese sentido, las elecciones disciplinares de los estudiantes no tiene una razón unívoca, puesto que el interés intelectual y la utilidad de los estudios están unidas a propósito del cruce de múltiples criterios que cruzan las dos lógicas de la acción, incidiendo la vocación, el conocimiento del plan de estudios y las facilidades relativas, así como también el futuro laboral que perciben de las respectivas profesiones (Guzmán, 2004).

Además, la vocación frente a un área disciplinar puede incluso postergar el proyecto profesional en cuanto a la inserción al mercado laboral y dar paso a la continuidad de los estudios para impulsar un *proyecto escolar* que vaya más allá del pregrado, independiente de las expectativas que tenga el estudiante respecto a la inserción laboral, puesto en esta dimensión es primordial el *interés intelectual* frente a la disciplina y no tanto la utilidad social que pueda generar en el mercado laboral.

Sin embargo, lo anterior no exime aquellos estudiantes que, enfocados en su pronta inserción al mercado laboral, deciden sacrifican sus verdaderas vocaciones y elijan disciplinas de menor duración con tal de percibir la utilidad social de sus estudios (Dubet, 2005).

Tal como plantea González y Zayas (2011), estos estudiantes se caracterizan por tener menores condiciones económicas y familiares para enfrentar la Educación Superior y que, producto de las mismas, tienen la necesidad de realizar actividades laborales con la finalidad de apoyar económicamente a sus familias, limitando la dedicación exclusiva hacia sus disciplinas y mermando su rendimiento, por lo mismo, deciden prescindir de sus vocaciones para elegir disciplinas que les permitan una pronta inserción al mercado laboral.

2.4 CARACTERIZACIÓN DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

A. Hacia una tipología de las experiencias estudiantiles: esbozos de tensión.

A partir de la combinación de sus dimensiones esenciales, se pueden construir tipologías de experiencias estudiantiles con la finalidad de reducir la heterogeneidad de las mismas. En el siguiente cuadro se presenta el cruce de las tres dimensiones de la experiencia, ubicando los proyectos, la vocación y la integración según el nivel alcanzado de acuerdo a los signos (+) y (-).

TABLA 2 CRUCE DE LOS REGISTROS DE LA ACCIÓN: INTEGRACIÓN, PROYECTO Y VOCACIÓN.

		Vocación		Vocación
		+		-
Proyecto	+1	2	3	4
Proyecto	-5	6	7	8
	+	-	+	-
		Integración		Integración

Fuente: Dubet (2005)

Los retratos de las experiencias estudiantiles son difusos producto de la diversificación de los estudiantes en el contexto de masificación del acceso en las Educación Superior, por lo tanto, estas tipologías no acaban necesariamente las experiencias estudiantiles en tanto corresponden a características específicas de los estudiantes y los medios universitarios en los cuales se desenvuelven (Dubet, 2005).

A partir de la combinación de los registros de las experiencias estudiantiles es posible identificar las tensiones que existen en las diferentes experiencias. De acuerdo a Dubet (2005) el punto de equilibrio de la integración, los proyectos y la vocación en esta clasificación de las experiencias estudiantiles constituye una

modalidad excepcional o exclusivamente teórica respecto de la condición estudiantil.

No obstante, es posible identificar tensiones esenciales en cada uno de los tipos de experiencias estudiantiles de acuerdo a la combinación entre integración universitaria, la vocación y los proyectos, frente a la prevalencia de ciertos registros por sobre otros.

A continuación se describen las características de las tipologías de experiencias estudiantiles, empezando por las categorías más cercanas a las más marginales respecto a los atributos asociados a los estudiantes universitarios.

TABLA 3 TIPO DE EXPERIENCIA Y CARACTERÍSTICAS SEGÚN CADA TIPOLOGÍA

Tipo de Experiencia	Características
Tipo 1	Estos son los “verdaderos estudiantes”, están fuertemente integrados al medio universitario, tienen claridad con respecto a su futuro profesional y desarrollan sus estudios como parte de su vocación. Las tensiones entre la vocación y las obligaciones del aprendizaje conllevan a una socialización profesional y una crítica constante frente a los estudios (Dubet, 2005).
Tipo 2	Son estudiantes que están a punto de finalizar sus estudios, en vías de profesionalizarse y desarrollan su trabajo como una vocación. No obstante, sufren por no estar verdaderamente integrados a la universidad (Dubet, 2005).
Tipo 3	Estudiantes caracterizados por una fuerte integración y enfocados en la profesionalización a través de la elección de disciplinas de menor duración y asociadas a la utilidad social de sus diplomas en el mercado laboral. Lo anterior a cambio de sacrificar sus vocaciones en la elección de sus estudios (Dubet, 2005).
Tipo 4	Estudiantes que privilegian los proyectos profesionales, es decir, son estudiantes que llevan su formación con la finalidad de desarrollar un proyecto externo. Por lo mismo, reducen su integración social en el medio universitario, pues están sólo de paso (Dubet, 2005).
Tipo 5	Experiencia caracterizada por una fuerte integración y vocación respecto a sus estudios. Sin embargo, tienen dificultades para materializarlos en un proyecto profesional (Dubet, 2005).

Tipo 6	Esta experiencia es propia de la figura clásica del heredero desarrollada por Bourdieu y Passeron (2006). Un estudiante que desarrolla un importante interés intelectual respecto a sus estudios, pero está escasamente integrado en el plano social y carece de un proyecto profesional.
Tipo 7	Estudiantes que están integrados a la vida universitaria en el plano social. Sin embargo, carecen de cualquier vocación o proyecto profesional (Dubet, 2005).
Tipo 8	Es una experiencia de estudiantes “fuera de juego”, aislados, sin perspectivas y sin interés por los estudios. No se constituyen como estudiantes de ningún modo (Dubet, 2005).

B. Figuras centrales en las Experiencias Estudiantiles: La dominación y la alienación de las experiencias.

A partir de las diferentes tipologías de experiencias estudiantiles, cada uno de estos estudiantes enfrenta de diferentes formas las pruebas que significa la adaptación al medio universitario. A juicio de Dubet (2005) la adaptación al medio universitario es una *prueba* que va desde la *motivación* para enfrentar los estudios universitarios en términos de imponerse una disciplina y hallar un interés por lo estudios, sin que necesariamente las instituciones dispongan de una organización lo suficientemente fuerte como para imponerle dicha disciplina y sin que la finalidad frente a los estudios sea necesariamente asociada al interés intelectual. Otra de las pruebas apunta a sobrellevar el *desgaste* asociado al proceso de adaptación a las demandas del medio universitario.

Finalmente, la prueba que deben sortear los nuevos estudiantes universitarios hace referencia a la necesidad de alcanzar una pronta emancipación como producto de la *saturación* que genera la dependencia económica y familiar, especialmente en estudiantes cuyos orígenes son más populares, pues enfrentan sus estudios como una “deuda moral” frente a sus familias y, por ende, no es posible fracasar o renunciar (Dubet, 2005).

De esta forma, el estudiante que alcanza el punto de equilibrio entre la integración, los proyectos y la vocación tendrá menos dificultades para superar

estas pruebas a diferencia de aquellos estudiantes que están fuera de juego producto de que no logran integrarse, no perciben utilidades ni interés intelectual respecto a sus estudios.

Frente esto, Dubet y Martuccelli (1997) plantean que la formación del individuo depende de su capacidad subjetiva de administrar estas múltiples tensiones y pruebas. De esta manera, el estudiante universitario se constituye como sujeto, es decir, como actor de su propia educación, toda vez que es capaz de conducir y dominar su experiencia estudiantil frente a las pruebas que deben enfrentar en la Educación Superior.

En síntesis, la combinación de lógicas y registros de la acción permite generar una tipología de experiencias estudiantiles que de acuerdo a sus características permite ubicarlas dentro de una jerarquía más amplia que va desde el *dominio* de su propia experiencia hasta la *alienación* frente a la misma.

En la cúspide de la jerarquía, los estudiantes que *dominan* su experiencia logran mayor sintonía entre la integración universitaria, la percepción de utilidad y el interés intelectual frente a los estudios. Para estos jóvenes lograr conducir y construir sus experiencias estudiantiles significa un trabajo mucho menor en cuanto a la superación de tensiones y pruebas que demandan la Educación Superior en comparación con aquellos que están menos integrados, no perciben ningún interés intelectual ni utilidad frente a sus estudios.

Por un lado, los estudiantes que dominan su experiencia son capaces de establecer prioridades y organizar los tiempos con la finalidad de alcanzar sus objetivos, privilegiando de este modo el *trabajo escolar*³⁴ frente a otros menesteres, pero sin hipotecar necesariamente la vinculación y la integración social dentro del medio estudiantil.

A pesar de que la ubicación en la cúspide de la jerarquía tampoco exime a los estudiantes de la incertidumbre frente a las posibilidades de fracaso, las cuales están siempre latentes. No obstante, el dominio de sus experiencias estudiantiles les permite reducir la distancia entre su vida personal y juvenil con sus responsabilidades como estudiante, existiendo una continuidad en la experiencia

³⁴ Cuando nos referimos a escolar nos estamos refiriendo al trabajo que se desarrollan en las instituciones escolares, es decir, donde se combinan las diferentes lógicas de la acción que establecen una relación entre actor y sistema.

estudiantil con otros planos de la experiencia social³⁵. (Dubet & Martuccelli, 1997).

Por otra parte, el compromiso que adquieren frente a sus estudios también se refleja en el interés intelectual que orientan hacia sus estudios, puesto que no sobreponen las evaluaciones ante la adquisición del saber, el cual va de la mano con la construcción del futuro personal y de su propia personalidad (Dubet & Martuccelli, 1997).

Finalmente, estos estudiantes logran una correspondencia entre los *intereses intelectuales* y las *utilidades* que perciben frente a sus estudios, asimilando con seguridad sus *proyectos* profesionales en relación a la rentabilidad que tienen sus futuras certificaciones en el mercado laboral (Dubet & Martuccelli, 1997; Dubet, 2005).

En síntesis, los estudiantes que dominan su experiencia logran una integración con el medio universitario, además no generan una ruptura entre sus pasiones y sus intereses, es decir, existe continuidad entre la vocación y los proyectos futuros, desarrollando de esta forma una mayor congruencia con el rol de estudiante.

Por otra parte, en el otro extremo de la jerarquía, los estudiantes perciben sus experiencias como una dominación y, en ese sentido, son actores *alienados*³⁶ producto de su incapacidad de atribuirle un sentido autónomo a sus propios estudios, fundamentalmente porque los significados que interiorizan se reducen a las categorías de otros actores del medio estudiantil (Dubet & Martuccelli, 1997).

En relación a esto último, la *alienación* de la experiencia implica la invalidación del estudiante, puesto que el fracaso en los estudios no compromete tan sólo el resultado, sino que también a la persona que carga con dichos resultados, desarrollando en consecuencias estigmas a partir de los fracasos interiorizados. De este modo, la alienación no significa precisamente una extrañeza con respecto al trabajo escolar ni un atributo particular respecto de la

³⁵ En ese sentido, los estudiantes se socializan en conjunto con la institución escolar, sea establecimiento educacional o universidad, puesto que logran establecer una compatibilidad entre ser estudiante y ser joven, por ejemplo. Es decir, los estudiantes no se socializan en contra de la institución en tanto negación, sino que hacen parte su experiencia estudiantil dentro de sus múltiples experiencias sociales.

³⁶ Esta jerarquía de la experiencia no tiene relación con el sentimiento de extrañeza entre el hombre y sus obras, ni mucho menos ninguna naturaleza humana, sino con la distancia experimentada entre la socialización y la subjetivación, producto de las dificultades de conducir la experiencia frente a las pruebas que deben enfrentar dentro del sistema educacional y, además, por las dificultades que tienen los estudiantes para sobreponerse a los veredictos de las instituciones escolares (Dubet & Martuccelli, 1997).

naturaleza humana, sino que la incapacidad de estos estudiantes de hacer frente y sobreponerse a los veredictos que generan las *instituciones escolares* (Dubet & Martuccelli, 1997).

Otra modalidad de la alienación en la experiencia consiste en el *vacío escolar*³⁷ a propósito de la ausencia de cualquier *interés intelectual* y de todo *proyecto*, las expresiones más concretas de esta experiencia son el absentismo y el abandono (Dubet & Martuccelli, 1997; Dubet, 2005). En este sentido, los estudiantes alienados están tan lejos de las demandas y requerimientos de la institución que ni siquiera son capaces de criticar a la universidad, ni a las características del medio estudiantil, ni sus académicos, ni sus contenidos (Dubet, 2010).

La última modalidad de la experiencia alienada consiste en la imposibilidad de articular proyectos en función de las metas y los recursos a disposición, en ese sentido, el relato del proyecto da cuenta de la sumisión a un destino, generando en consecuencia sentimientos de impotencia en los estudiantes. En cambio, los proyectos de estos estudiantes están por fuera de los estudios y, por lo mismo, el medio estudiantil constituye un lugar de sociabilidad, puesto que no concentran sus esfuerzos en materializar un determinado proyecto y seguir una cierta vocación (Dubet & Martuccelli, 1997).

Si bien los estudiantes que *dominan* su experiencia pueden coincidir con aquellos catalogados como buenos y exitosos estudiantes dado que poseen trayectorias más propicias para desenvolverse dentro del medio universitario, no puede suponerse a priori en los estudiantes una relación mecánica entre éxito y dominio de la experiencia. Por ejemplo, los buenos estudiantes no suprimen el desarrollo en otros campos de la experiencia con la finalidad materializar el éxito académico, al mismo tiempo, los buenos estudiantes no construyen forzosamente un proyecto futuro siguiendo las orientaciones que traza su familia (Dubet & Martuccelli, 1997).

³⁷ Nuevamente cuando nos referimos a escolar, no estamos planteándolo desde la acepción coloquial como nivel educacional, sino que poniéndolo dentro de las lógicas de la acción que prevalecen en las instituciones escolares (integración, estrategia y subjetivación), por lo tanto, el vacío escolar responde a las características de la acción en los planos de la estrategia y la subjetivación en relación con sus respectivos registros.

Lo mismo ocurre con establecer suposiciones entre las experiencias *alienadas* con aquellos estudiantes que provienen de contextos con vulnerabilidad social, ya sea en sus familias y/o establecimientos educacionales precedentes, puesto que la combinación de las lógicas de la acción y registros se pueden desprender una diversidad de experiencias estudiantiles, sin existir necesariamente experiencias preconcebidas y que sean determinantes en los estudiantes.

3. JUVENTUD Y CONDICIÓN ESTUDIANTIL

En primer lugar, hay que señalar que las *experiencias estudiantiles* están circunscritas dentro de las esferas más amplias de la *experiencia social*, haciendo imposible escindir a los estudiantes de su condición juvenil desde donde construyen sus experiencias estudiantiles, puesto que crecen y aprenden a crecer en todas las dimensiones de la experiencia (Dubet & Martuccelli, 1997).

De este modo, la experiencia estudiantil no se agota en sí misma, sino que incorpora otros elementos que son constitutivos de la condición juvenil. Así como plantea Reyes (2011), no es posible aislar al joven de las *lógicas de acción* que componen la institución educacional, ni soslayar la condición juvenil del estudiante que se inscribe en un marco social mucho más amplio que la institución educacional.

Antes de profundizar en este debate resulta imprescindible discernir entre las categorías de joven y juvenil, es decir, signo y función, el primer concepto responde a un estado de tránsito que ubica a los actores dentro de una moratoria vital como categoría biológica, física y etaria; mientras tanto el segundo concepto apunta a la moratoria social en términos socioculturales que llena de sentido y formas la moratoria vital (Margulis & Urresti, 2008).

Respecto a esto último, la condición juvenil constituye una categoría que se ha construido al calor de las transformaciones que han experimentado los Sistemas Educativos, puesto que la extensión de los años de escolarización ha significado una ampliación de la moratoria de la adolescencia y la juventud, retrazando aquellos roles de adulto asociados al trabajo y la familia (Bourdieu, 2002b; Dávila, Ghiardo, & Medrano, 2005; Arango, 2008).

Y por lo mismo, la juventud implica la suspensión de obligaciones a propósito de la condición estudiantil, una extensión de la moratoria que brinda más tiempo para el aprendizaje y el diferenciamiento a través de la educación formal, todo esto con la finalidad de preparar el futuro profesional y laboral (Dubet & Martuccelli, 1997).

Sin embargo, la juventud en tanto categoría no es precisamente homogénea, ni mucho menos representa un grupo social con intereses comunes, puesto que

su inserción en la estructura social esta mediada por grandes diferencias y desigualdades sociales (Arango, 2008). De este modo, los jóvenes de sectores populares tienen posibilidades más acotadas de acceder a la moratoria social, por lo mismo, no todos los jóvenes gozan necesariamente de la condición juvenil (Balardi, 2000; Margulis & Urresti, 2008).

A pesar de que la condición estudiantil prolonga la juventud en los estudiantes universitarios, también es posible encontrar diferencias sustanciales en las relaciones que establecen los jóvenes con sus estudios, las cuales derivan de las desigualdades sociales que prevalecen en nuestras sociedades.

En relación a esto último, Delia Langa (2005) desarrolla una investigación a propósito de los discursos de los jóvenes de diferentes clases sociales a propósito de sus condiciones de estudiantes universitarios. Los resultados exhiben claras diferencias en las formas de asimilar y enfrentar sus condiciones estudiantiles de acuerdo a las clases sociales en las cuales los jóvenes se circunscriben³⁸.

Los jóvenes de clases populares perciben sus estudios universitarios como una carga y una deuda frente a sus familias, producto de los costos económicos que significa mantener su condición estudiantil y no aportar familiarmente, haciendo imprescindible legitimar su condición a través del trabajo y el rendimiento académico. Frente a la necesidad de legitimar su condición estudiantil, estos jóvenes están presionados en conseguir el éxito profesional y académico en la Educación Superior, sobreponiendo de este modo los resultados para justificar su moratoria (Langa, 2008).

Asimismo, la condición juvenil cruzada por criterios socioculturales y de estratificación social, no puede eximir las diferencias existentes en relación al género. A lo que esto respecta, Margulis y Urresti (2008) plantean que la juventud no es independiente del género, existiendo diferencias sustanciales entre hombre y mujeres, por ejemplo, la maternidad no tan sólo redefine la moratoria vital, sino que también afecta la moratoria social que caracteriza a la juvenalización, ya sea postergando los estudios y asumiendo responsabilidades asociadas a la adultez, dinámica que se ve intensificada en las jóvenes que provienen de clases

³⁸ Para efectos de la investigación el apartado se concentrará en los aspectos de la investigación que remite a los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad en relación con los estudios en instituciones de educación superior.

populares en tanto la maternidad se constituye como un horizonte de realización personal.

En ese sentido, los jóvenes que provienen de contextos vulnerables enfrentan mayores dificultades en este período de suspensión de las responsabilidades propias de la adultez, porque algunos hitos durante la transición tienen un profundo impacto en las características que adquiere la condición juvenil y, junto con ello, en otras dimensiones de la biografía individual, especialmente la vinculada a la escolarización y la continuación en la Educación Superior.

Como plantea Dávila, Ghiardo y Medrano (2005), asumir la paternidad o la maternidad durante la juventud no sólo representa un cambio de condición que conlleva pasar de la dependencia familiar a la independencia, como también pasar de la inactividad a la actividad económica, sino que todas estas decisiones impactan las trayectorias educacionales de los jóvenes, ya sea limitando los años de educación formal o bien truncando momentáneamente esas expectativas.

De este modo, la condición juvenil constituye una construcción en que convergen la moratoria vital y social de los jóvenes, cuyo componente sociocultural incorpora elementos asociados a la extensión de la escolarización, las desigualdades sociales y las diferencias de género que, a partir de la su combinación, dan sustancia a la categoría de juventud.

4. POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE

4.1 LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA

Las profundas transformaciones que sufrió la Educación Superior en Chile a partir de la privatización y reducción del gasto público como resultado de la reforma educacional de 1981 (González, 2000; Torres & Zenteno, 2011), sumado a las barreras que impiden el acceso a la Educación Superior, tales como los resultados obtenidos en las Pruebas de Selección Universitaria (PSU) y el arancelamiento de las Instituciones de Educación Superior (PNUD, 2005), han creado y reproducido una segmentación de la Educación Superior a partir de criterios socioeconómicos y culturales de los estudiantes y sus familias (García-Huidobro, 2006; Orellana, 2011).

Mientras tanto la Conferencia Regional y Conferencia Mundial de la UNESCO se ha declarado que la Educación Superior debe ser entendida como un bien público y social en tanto derecho humano universal y, a su vez, un deber del Estado (UNESCO/IESALC, 2008), debiendo erradicar cualquier mecanismos de discriminación y exclusión basada en el sexo, la etnia, las condiciones sociales y económicas de origen, asumiendo también como un mecanismo de discriminación que se entregue una educación de menor calidad (Blanco, 2009).

Por estas razones es que resulta imprescindible levantar políticas de *acción afirmativa* orientadas a grupos particulares en desventaja, cuya finalidad sea neutralizar los desequilibrios derivados de la etnia, el género y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, propiciando de esta forma la igualdad de oportunidades en grupos afectados por mecanismos de discriminación (Seoane, 2006; Espinoza & González, 2010). En ese sentido, las acciones afirmativas pretenden generar mayor inclusión, heterogeneidad social y cultural en las Instituciones de Educación Superior en miras de construir sociedades más justas y democráticas (Díaz-Romero, 2009).

En este contexto, el Estado fue impulsando una serie de políticas públicas a través de la creación de becas y créditos con la finalidad apoyar el tránsito en la

Educación Superior, especialmente en aquellos estudiantes de más escasos recursos.

Por un lado, la creación del Crédito con Aval del Estado (CAE)³⁹ y el Crédito CORFO⁴⁰ apuntaba a la necesidad de cubrir los aranceles de los estudiantes en el marco de masificación que estaba viviendo nuestro país como consecuencia de la diversificación de las Instituciones de Educación Superior. Por otra parte, la creación y la ampliación del Sistema de Becas tanto para la mantención de los estudiantes como para cubrir los costosos aranceles universitarios (Claro, 2005).

De esta manera, las políticas sociales que ha impulsado el Estado han apuntado esencialmente a fortalecer el Sistema de Becas y Créditos a través de un aumento del 2,5 veces el gasto público en esta materia entre 1995 y 2005 (Bach & Martínez, 2009). Sin embargo, estas políticas sociales no han logrado atacar las bases que reproducen la desigualdad y la segmentación en el conjunto del Sistema Educativo.

En este sentido, las probabilidades de que un estudiante de Educación Municipalizada logre ingresar a la educación superior es de un quinto en relación a un estudiante de la educación Particular Pagada (González P. , 2000). Al mismo tiempo, existe una relación entre la dependencia del Establecimiento Educacional y el gasto que pueden orientar las familias a la formación de sus hijos en edad escolar (Redondo, 2009)⁴¹, existiendo una correlación entre el nivel socioeconómico y los puntajes obtenidos en las Pruebas de Selección Universitaria, sean PAA/PSU (Sverdlick, Ferrari, Jaimovich, 2005; Redondo, 2009), excluyendo de este modo muchos estudiantes de liceos municipalizados quienes tienen objetivamente menos oportunidades de acceder a Instituciones de Educación Superior Tradicionales.

39 El Crédito con aval del Estado fue impulsado en el Gobierno de Ricardo Lagos durante el año 2005 a través de la Comisión Ingresos. Este crédito era otorgado a los estudiantes que accedieran a las Universidades que estuviesen acreditadas, independiente si pertenecen al Consejo de Rectores de Universidades de Chile, privilegiando a los estudiantes de más escasos recursos (Heras, 2009).

⁴⁰ El crédito de la corporación de fomento nacional.

⁴¹ "El 42% del alumnado, de clase baja (menos de 200 mil pesos mensuales por familia), se concentra en un 80% en los colegios municipales, especialmente rurales", [mientras que] el 37% del alumnado, de clase media (alrededor de 350 mil pesos), se distribuye a un 50% en los colegios municipales y particulares subvencionados, [Por su parte] el 14% del alumnado, de clase más acomodada (sobre 750 mil pesos), acude en un 13% a colegios municipales, en un 82% a colegios particulares subvencionados y el 5% a colegios particulares pagados. [finalmente] el 7%, de clase «alta» (más de 1,5 millones de pesos), acude en un 6% a colegios particulares subvencionados (subvención compartida) y en un 94% a colegios particulares pagados. (Redondo, 2009: 28)

Pero incluso superando las barreras de la PSU y el arancel universitario a través del Sistema de Becas y Créditos, los estudiantes que provienen de establecimientos municipalizados en contextos de vulnerabilidad tienen más dificultades para lograr permanecer en la Educación Superior.

En ese sentido, las Naciones Unidas afirman que la mitad de los jóvenes chilenos que logra ingresar a la educación terciaria terminan efectivamente sus carreras (PNUD, 2005). Asimismo, existe una diferencia sustantiva en las cifras sobre la retención de los estudiantes a partir de la dependencia de los establecimientos educacionales de origen. Por ejemplo, del total de egresados de la educación particular pagada que accedió entre los años 2006 y 2009 a la Educación Superior, un 82% permaneció en ella, mientras tanto, menos del 50% del resto de los jóvenes (provenientes de la educación particular subvencionada y municipal) que ingresaron a la educación superior continuaban en ella el año 2009 (Meneses, Rolando, Valenzuela, & Vega, 2010).

Al mismo tiempo, las Instituciones de Educación Superior carece de mecanismos que puedan garantizar el acceso igualitario y la permanencia de los estudiantes que provienen de los estratos socioeconómicamente más pobres y culturalmente diversos. De este modo, las Universidades terminan por excluir a dichos estudiantes y seguir reproduciendo la desigualdad social generación tras generación (Díaz-Romero, 2009).

De esta manera, la Universidad de Santiago de Chile (USACH) en el marco del convenio con Liceos Prioritarios⁴² del MINEDUC, junto con ORELAC-UNESCO⁴³, levantó en el año 2007 el Programa Propedéutico de acceso y permanencia en la Universidad. El *Programa Propedéutico* constituye una acción afirmativa que pretende desarrollar una alternativa de acceso a la Educación Superior que apunte a mejorar la inclusión y la retención de los estudiantes con más alto rendimiento escolar y que provienen de los establecimientos educacionales en condiciones de vulnerabilidad social. De este modo, el Programa

42 El MINEDUC ha definido un centenar de Liceos Prioritarios en todo Chile, dado que están insertos en contextos de alta vulnerabilidad social, mal desempeño en el SIMCE de 2° medio y poseen problemas institucionales. En ese marco la Universidad de Santiago de Chile asume el compromiso de entregar asesoramiento técnico para que los establecimientos mejoren su desempeño en los sistemas de evaluación y puedan reducir la deserción a la Educación Secundaria a través de programas con intervenciones integrales.

43 ORELAC-UNESCO junto a la Fundación Ford y la Fundación Equitas están asociadas al Programa Propedéutico.

Propedéutico contribuye a generar un acceso más equitativo a las universidades de aquellos estudiantes talentosos que, a través del actual sistema de admisión, hubiesen estado excluidos del sistema (Bach & Martínez, 2009; Figueroa & González, 2011).

El *Programa Propedéutico* se ajusta al principio de que los talentos y las predisposiciones para el aprendizaje están homogéneamente distribuidos en la población, independiente de las condiciones socioeconómicas y culturales de existencia, abriendo de este modo el debate sobre los actuales mecanismos de selección de los estudiantes universitarios (Bach & Martínez, 2009; Gil & González, 2009).

En ese sentido, el *Programa Propedéutico* emerge como una alternativa de acceso a la Educación Superior frente a la discriminación negativa que establece la PSU hacia los estudiantes de los primeros quintiles de ingreso, producto de las deficiencias en la cobertura curricular y de calidad de los establecimientos municipalizados, sumada a las dificultades que tienen sus familias para financiar un pre-universitario que resuelva las deficiencias de contenido en dichos estudiantes (Bach & Martínez, 2009). Adicionalmente, las investigaciones que dan sustento al Programa Propedéutico dan cuenta de la escasa predictibilidad que tiene la PSU en comparación con el ranking respecto al rendimiento de los estudiantes una vez al interior de las Universidades (Gil & González, 2009), por ejemplo, los estudiantes que se encuentran entre el 5% y el 15% superior del ranking de notas de su colegio⁴⁴, alcanzan un mejor rendimiento en la Universidad en relación con aquellos que obtuvieron su mismo puntaje en la PSU, pero se encontraban fuera de los márgenes del ranking (Bach & Martínez, 2009).

De acuerdo a lo anteriormente planteado, el Programa Propedéutico USACH-UNESCO seleccionaba de aquellos estudiantes ubicados inicialmente en el 5% más alto en el ranking de NEM y que provienen de los establecimientos educacionales con mayor IVE, logrando discernir a los mejores estudiantes en relación con sus pares de un mismo establecimiento educativo. Gracias a los

⁴⁴ En la actualidad el DEMRE ha incorporado el ranking de NEM dentro de la ponderación de la PSU con la finalidad de reducir el impacto de la condición socioeconómica y la dependencia del establecimiento educacional de procedencia, logrando una mayor equidad de aquellos estudiantes más vulnerables y avanzar en la igualdad de condiciones para ingresar a la Educación Superior.

óptimos resultados de la primera experiencia del Programa, la USACH amplió hasta el 10% el ranking de notas de NEM para ingresar al Programa Propedéutico, logrando abarcar una mayor cantidad de estudiantes con alto rendimiento de los establecimientos educacionales en contextos de vulnerabilidad (Bachs & Martínez, 2009).

Asimismo, el Programa Propedéutico contempla la Beca de Excelencia Académica para cubrir el costo del arancel universitario a propósito del quintil de ingreso económico familiar y el nivel de rendimiento académico obtenido durante la Educación Secundaria (Bachs & Martínez, 2009).

En su desarrollo el programa consiste en una intervención psico-social y de nivelación académica en lenguaje y matemáticas para los estudiantes, quienes posteriormente ingresan a la carrera de Bachillerato de Ciencias y Humanidades en la USACH toda vez que hayan cumplido con la asistencia al Programa Propedéutico⁴⁵ y rendido la PSU⁴⁶. Al mismo tiempo, el Programa contempla una capacitación, monitoreo y la evaluación dirigida a los docentes y directivos de los establecimientos educacionales de donde provienen los propedéutas (Gil & González, 2009).

A pesar de que el Programa Propedéutico no constituye una política pública en materia de acceso e inclusión en las Instituciones de Educación Superior de nuestro país, el éxito que ha tenido el Programa Propedéutico USACH-UNESCO con respecto a la retención de los estudiantes que ingresan a la carrera de Bachillerato vía propedéutico⁴⁷ ha permitido replicar el Programa en otras Universidad del país a través de la Red Propedéuticos-UNESCO⁴⁸.

⁴⁵ El Propedéutico exige una asistencia del 100% para egresar del Programa.

⁴⁶ Basta con rendir la PSU para acceder a la USACH y obtener la Beca de Excelencia Académica.

⁴⁷ El 76% de la cohorte de estudiantes del 2008 lograron continuar en la carrera con un 80% de sus cátedras aprobadas, mientras que el 24% restante desertaron de la carrera producto de sus condiciones de vulnerabilidad social, sin antes haber demostrado deficiencias en su rendimiento académico (Bach & Martínez, 2009).

⁴⁸ Desde la fundación del propedéutico Usach varias Universidades se han sumado al Programa. En el año 2009 los rectores de la Universidad Cardenal Silva Henríquez y la Universidad Alberto Hurtado acordaron desarrollar el Programa Propedéutico en sus Universidad, dando origen a la Red de Universidades Propedéutico. Luego en 2010 se suman, la Universidad Técnico Metropolitana (UTEM), la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) y la Universidad Católica del Norte sede Coquimbo. En el año 2011, se incorporan a la Red Universidades Propedéuticos, la Universidad Tarapacá de Arica, UTA, la Universidad Católica de Temuco, UCT, y la Universidad de Antofagasta, UA. En el año 2012, inician Programas Propedéuticos, la Universidad de los Lagos, U Lagos sede Puerto Montt, la Universidad Austral de Chile, UACH, campus Patagonia, Coyhaique y la Universidad Viña del Mar, UVM. En el año 2013, dan inicio a Programas Propedéuticos, la Universidad Católica de la Santísima Concepción, UCSC, la Universidad Técnica Federico Santa María, UTFSM, la Universidad de Valparaíso, UV y la Universidad de Magallanes, UMag.

IV. MARCO METODOLÓGICO

1. TIPO DE ESTUDIO

A propósito de las transformaciones institucionales y la creciente individualización de los actores sociales, el plano de las *experiencias sociales* constituye un programa de investigación que pretende orientar la sociología a la escala del individuo (Dubet, 2007; Martuccelli, 2007). Asimismo, existe un desarrollo respecto a las *experiencias estudiantiles*, especialmente en estudiantes secundarios y estudiantes universitarios.

En ese marco general, existe descripción teórica y evidencia empírica suficiente como para desarrollar una investigación capaz de avanzar en las descripciones sobre las *experiencias estudiantiles* de jóvenes estudiantes que ingresan a la universidad a través de programas de inclusión a la Educación Superior. De este modo, la investigación es de tipo descriptiva en tanto el objeto de estudio permite avanzar en las dimensiones y características de las *experiencias estudiantiles* en jóvenes estudiantes acotadas al contexto del Programa Propedéutico.

Además, esta investigación se articula bajo el paradigma de investigación cualitativo, puesto que el problema de investigación pretende indagar en cómo los jóvenes estudiantes universitarios definen sus condiciones estudiantiles, los sentidos que le atribuyen a los estudios y el interés personal que orientan en sus destinos profesionales (Hernández, et. al, 1991).

2. TIPO DE DISEÑO

El diseño de la investigación hace referencia a estrategia que será utilizada para lograr alcanzar los objetivos del estudio y lograr responder a la pregunta de investigación (Hernández, et. al, 1991).

La investigación tiene un diseño semi-proyectado debido a que se han fijado los aspectos centrales del proyecto, tales como los objetivos (general y específico), el marco teórico. No obstante, también se pretende lograr flexibilidad que permita realizar modificaciones en el transcurso de la investigación, alterando o modificando, en la medida que sea necesario, los planes y estrategias que se habrían propuesto

en el diseño original luego de haber realizado el trabajo de campo y el análisis final de los datos.

Otro aspecto del diseño de la presente investigación consiste en su carácter no experimental debido a que no se pretende recrear ni construir ninguna situación con la cual tener la capacidad de manipular y modificar las variables independientes con el objeto de conocer los efectos en las variables dependientes, tal como se realiza en los diseños experimentales (Hernández, et al., 1991). En este sentido, la investigación se ve imposibilitada de influir en las variables, puesto que ellas ya han ocurrido. Por lo tanto, la investigación pretende observar y explorar el fenómeno tal como se presenta en su contexto natural.

Además, los diseños no experimentales se clasifican en estudios longitudinales y transversales a partir de “*su dimensión temporal o el número de momentos o puntos en el tiempo en los cuales se recolectan los datos*” (Hernández, R., et. al, 1991:191). A lo que esto respecta, el estudio es transversal, ya que los objetivos de la presente investigación pretenden observar las variables en un mismo momento o punto en el tiempo, dejando de lado la posibilidad de poder analizar los cambios que se producen en el fenómeno en el transcurso de tiempo, por lo tanto, se desecha la posibilidad de realizar un estudio longitudinal.

3. UNIVERSO Y MUESTRA

3.1 Universo

La presente investigación pretende generar un conocimiento relevante para el Programa Propedéutico, logrando indagar las *experiencias estudiantiles* de los jóvenes estudiantes que ingresan a la universidad a través de este programa de acceso e inclusión a la Educación Superior.

Por tanto, el universo de la investigación comprende a todos aquellos estudiantes que han sido seleccionados por el Programa Propedéutico, independiente de las instituciones de Educación Superior que han desarrollado

este programa en el país, incluyendo por tanto a los estudiantes del Propedéutico de las siguientes universidades:

TABLA 4 UNIVERSO, PROGRAMAS PROPEDÉUTICO EN UNIVERSIDADES CHILENAS

Universidades tradicionales	Universidades Privadas
U. Técnico Metropolitana (UTEM) U. Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) U. Católica del Norte sede Coquimbo U. Tarapacá de Arica (UTA) U. Católica de Temuco U. de Antofagasta (UA) Universidad de los Lagos Universidad de los Lagos sede Puerto Montt. Universidad Austral de Chile Universidad Austral de Chile campus Patagonia, Coyhaique Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC) U. Técnica Federico Santa María (UTFSM) U. de Valparaíso U. de Magallanes	U. Cardenal Silva Henríquez U. Alberto Hurtado U. de Viña del Mar (UVM)

Fuente: Red de Universidades Propedéutico UNESCO

3.2 Muestra

El muestreo de la presente investigación es no probabilístico, ya que la selección de casos para la muestra no es aleatoria, sino que responde a criterios de selección de acuerdo a los intereses del investigador.

La selección de casos para la muestra será realizada a través de un criterio de heterogeneidad (Valles, 1999), contemplando las variables de género y la condición académica en la que finalizaron el primer semestre del año 2014.

Originalmente, habían ingresado 30 estudiantes de establecimientos municipalizados Técnicos Profesionales y Científico Humanistas al programa propedéutico que, conforme al avance del programa, finalizaron 24 estudiantes que fueron certificados por el PPUV y de los cuales 20 ingresaron efectivamente a

las carreras de la Universidad de Valparaíso⁴⁹. De aquellos 20 estudiantes, 7 de ellos quedarían en la condición de “postergación de estudios”⁵⁰ durante el año 2014, mientras que los 13 restantes siguen cursando sus respectivas carreras.

Además, la muestra ha sido generada de acuerdo a criterios de accesibilidad y conveniencia (Valles, 1999) a propósito del rol que puede jugar el Programa Propedéutico como entidad mediadora entre los estudiantes seleccionados por el Programa y la investigación que pretende aportar a través del presente estudio.

Finalmente la muestra estará regulada por el criterio de saturación de la información a través de los textos que son generados con las técnicas de producción de datos. Este criterio significa que el diseño de la muestra ha finalizado una vez que termina el análisis de datos, toda vez que los textos generados no aporten ningún contenido novedoso para la investigación (Canales, 2006).

4. TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS

La presente investigación utilizará la técnica cualitativa de las entrevistas en profundidad a los estudiantes del Programa Propedéutico. A través de estas entrevistas podremos obtener *“las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos portan y actualizan durante la interacción de la entrevista”* (Canales, 2006:220).

La entrevista en profundidad pretende obtener la mayor cantidad de contenido y riqueza lingüística presentes en la conversación, incluyendo el lenguaje verbal como el no verbal (Canales, 2006).

⁴⁹ Los cuatro restantes estudiantes que lograron la certificación del programa propedéutico, optaron por entrar a Centros de Formación Técnica e iniciar actividades laborales.

⁵⁰ Es el acto por el cual un estudiante que ha concluido un período académico interrumpe sus estudios hasta por dos años con autorización de la Universidad. Extraído desde página web: <http://aranceles.uv.cl/index.php/interrupcion-de-estudios#definición-y-plazo-para-postergación-de-estudios>

Este tipo de entrevistas requiere de una flexibilidad en que el entrevistador realice preguntas abiertas y las respuestas del “*sujeto entrevistado sean elaboradas en los propios términos en que él decide (configurando y corrigiendo a su antojo sus significados y sentidos), estableciéndose ciertos grados de libertad y fluidez para que dichas respuestas puedan expresarse y salir a su superficie*” (Canales, 2006: 221).

En el marco de la flexibilidad, la entrevista en profundidad implica el uso de un guión que permita orientar el curso general de la conversación, teniendo la libertad para ordenar las preguntas y elaborar otras nuevas en el transcurso de la entrevista, las cuales permitan profundizar en los significados y sentidos sobre el fenómeno que estamos investigando.

Estas entrevistas en profundidad serán aplicadas a los estudiantes que hayan cursado el Programa Propedéutico y hayan cursado a lo menos un semestre en calidad de alumnos regulares en la Universidad de Valparaíso. En definitiva, serán aplicadas las siguientes entrevistas en profundidad.

TABLA 5 CRITERIOS MUESTRALES Y TOTAL DE CASOS

	Masculino	Femenino	Total
Permanecen	2	7	9
Postergación de estudios en 2014	2	0	2
Total	4	7	11

Fuente: Elaboración propia

A través de las entrevistas en profundidad se pretende indagar en las *experiencias estudiantiles* desde los diferentes registros de la experiencia, pudiendo identificar cómo los estudiantes universitarios definen sus condiciones estudiantiles, el sentido que le atribuyen a sus propios estudios y el interés personal que orientan a sus destinos profesionales.

5. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

El proceso de análisis de datos cualitativos implica generar interpretaciones y teorizaciones de los textos extraídos a partir de las entrevistas aplicadas (Coffey & Atkinson, 2005). Para desarrollar este proceso de análisis es necesario reducir, analizar e interpretar estos textos en virtud de las conceptualizaciones -que son desarrolladas en el marco teórico de esta investigación- las cuales facilitan la codificación de los datos y con ello lograr reducir y crear categorías para el análisis. De este modo, los códigos son el vínculo entre los datos extraídos de las transcripciones y los conceptos teóricos del investigador (Seidel & Kelle, 1995, citado en Coffey & Atkinson, 2005).

La técnica de análisis de datos utilizada en la presente investigación corresponde al análisis de contenido. De acuerdo a Krippendorff (1990, citado en Porta y Silva, 2003) el análisis de contenido consta de tres dimensiones: los datos, el contexto de los datos y la interpretación de los datos de acuerdo al contexto y los marcos conceptuales utilizados.

Las dos primeras etapas implican examinar el texto manifiesto, aquello que dice el autor, y el texto latente, aquellos que dice el autor sin pretenderlo, para lo cual es necesario tener en consideración el contexto, es decir, el marco de referencia desde donde se desprenden los mensajes y significados, a través del cual es posible otorgarle un sentido y un significado al texto (Andreú, 2002).

Posteriormente, se da paso a un proceso de generalización y teorización en el que el investigador cuestiona e interpreta los datos a partir de ideas, conceptos y teoría afines a los objetivos del estudio, con la finalidad de *“ir más allá de los datos”* (Coffey & Atkinson, 2005, p. 183).

6. CALIDAD DEL DISEÑO

Para Valles (1999) existen tres tipos de criterios de calidad en los estudios cualitativos, a saber, la credibilidad, la transferibilidad y la dependibilidad.

Con respecto al primer criterio, credibilidad, Valles (1999) hace referencia al uso de los recursos técnicos, dentro los cuales la presente investigación ha cumplido con el acopio de documentación escrita propia del contexto, es decir, la revisión bibliográfica que ha permitido construir el marco teórico de la investigación y facilitar el análisis de los textos extraídos de los relatos a través de las conceptualizaciones teóricas.

En relación a la transferibilidad, Valles (1999) señala que este criterio se alcanza a través de una diversidad de muestreos cualitativos. De esta manera, si los muestreos estipulados para la presente investigación son los indicados y se concretan en el trabajo de campo, es posible que otros investigadores logren obtener resultados similares que permitan dialogar con los obtenidos en esta investigación, logrando con ello la transferibilidad.

Finalmente, Valles (1999) señala que la dependibilidad se alcanza a través de la aplicación de una auditoría externa, en donde se deben facilitar todos aquellos documentos que han sido utilizados en la investigación. En el caso de la presente investigación, la auditoría externa participará de manera conjunta en la fase anterior a la producción de datos a través de la revisión de las pautas de entrevista y la elaboración de códigos. Una vez finalizado el estudio, se puede facilitar los guiones de entrevista, transcripciones, análisis de los datos, con el objeto de que otros investigadores puedan visualizar el recorrido y trabajo del presente proyecto de investigación cualitativo.

7. CONDICIONES ÉTICAS

La participación en las entrevistas en profundidad será con el consentimiento informado de los estudiantes, por lo que no se realizará ningún tipo de presión para que se integren al trabajo de campo. Inclusive, una vez iniciado esta fase de la investigación, los estudiantes pueden abandonar su participación en las entrevistas en profundidad.

También la investigación asegura el anonimato en las transcripciones de las entrevistas en profundidad, señalando sólo sexo y carrera del o la estudiante, manteniendo de este modo la confidencialidad de las intervenciones que se realicen al interior de las instancias de conversación. Respecto a las tipologías de las experiencias estudiantiles se reemplazarán los nombres con la finalidad de salvaguardar el criterio de anonimato del entrevistado.

Por último se les hará llegar una copia de los resultados a cada uno de los miembros que participaron de las entrevistas en profundidad.

V. ANÁLISIS DE DATOS

1. EL PROGRAMA PROPEDÉUTICO

1.1 ¿QUÉ ES EL PROGRAMA PROPEDÉUTICO?

Siguiendo las orientaciones generales del Programa Propedéutico USACH-UNESCO, durante el año 2013 la Universidad de Valparaíso inició su propia iniciativa de acceso e inclusión a la Educación Superior de estudiantes con alto rendimiento escolar y que provienen de establecimientos educacionales en condiciones de vulnerabilidad.

En este sentido, el *Programa Propedéutico* de la Universidad de Valparaíso está dirigido a estudiantes provenientes de los primeros tres quintiles de ingreso y de contextos educativos vulnerables de la Región; favoreciendo su ingreso, integración y retención dentro de la Universidad de Valparaíso, con la idea-fuerza de fortalecer el rol de la universidad pública en torno a la inclusión, la equidad y la calidad educativa (PPUV, 2014).

En función de lo anterior, el Programa Propedéutico define una multiplicidad de objetivos específicos. A continuación serán presentados aquellos que van orientados hacia los estudiantes que ingresan al Programa Propedéutico.

TABLA 6 OBJETIVOS PROGRAMA PROPEDÉUTICO UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

Objetivos orientados hacia los estudiantes PPUV	<i>Favorecer el acceso a la Educación Superior de los estudiantes pertenecientes a contextos educativos vulnerables de la región que se encuentren en el 10% superior del ranking del curso de su establecimiento educacional.</i>
	<i>Implementar cursos propedéuticos que permitan adquirir y desarrollar competencias básicas en</i>

	<i>lenguaje, matemática y gestión personal para favorecer el proceso de adaptación a la vida universitaria.</i>
	<i>Establecer un proceso de acompañamiento de cada estudiante participante del PPUV para prepararlos en su trayectoria académica, individual, grupal y familiar.</i>
	<i>Establecer un proceso de acompañamiento de cada estudiante matriculado vía PPUV para favorecer la adaptación a la vida universitaria.</i>
	<i>Articular el PPUV con unidades institucionales de la UV para favorecer el proceso de inserción y retención de los estudiantes que ingresaron vía PPUV.</i>
	<i>Fortalecer los capitales sociales y culturales de los estudiantes pertenecientes al PPUV</i>

Fuente: Elaboración propia, contenido extraído desde PPUV (2014)

De acuerdo a los lineamientos del Propedéutico, el Programa desarrolla un plan de estudios cuya finalidad ha sido dotar de competencias básicas para enfrentar la adaptación al medio universitario. Este plan de estudios consta de tres cursos modulares sobre lenguaje, matemática y gestión personal, los cuales contemplan sus respectivos objetivos en función de contribuir al proceso de adaptación e integración al medio universitario de estudiantes que provienen de contextos de vulnerabilidad social (PPUV, 2014).

**TABLA 7 OBJETIVOS SEGÚN MÓDULO PROGRAMA
PROPEDÉUTICO UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO**

Módulo	Objetivos
Matemáticas	<i>Apoyar al estudiante para que desarrolle un autoconcepto positivo respecto a sus potencialidades de aprendizaje general y particularmente en el área matemática.</i>
	<i>Propiciar el desarrollo de instancias que permitan al estudiante explorar y conocer sus potencialidades en el área.</i>
	<i>Promover la valoración de la matemática y el descubrimiento de sus múltiples campos de aplicación (diversidad de la disciplina).</i>
	<i>Reconocer y valorar los procesos de aprendizaje, con sus avances y errores como fuente de retroalimentación (valora los procesos y no sólo los resultados).</i>
Lenguaje	<i>Desarrollar y potenciar habilidades de comprensión lectora, oralidad y producción de textos, para comunicarse eficiente y eficazmente en diferentes contextos.</i>
	<i>Insertarse a través del lenguaje en los diferentes ámbitos socioculturales en los que se desenvuelven los estudiantes.</i>
	<i>Optimizar y mejorar habilidades de lectura, comunicación oral y producción de textos para lograr un adecuado desempeño en la vida universitaria futura</i>

Gestión Personal	<i>Desarrollar estrategias de desarrollo social y psicológico que permitan a los propedeutas adaptarse a ambientes complejos, reconociendo y aceptando su propia diversidad y la de los demás</i>
---------------------	---

Fuente: Elaboración propia, contenido extraído desde PPUV (2014)

A pesar de los esfuerzos del Programa Propedéutico UV por formalizar la implementación del programa en miras de facilitar la integración al medio universitario de los estudiantes, la mayoría de los objetivos propuestos no contemplan mecanismos definidos para materializarlos y contribuir al proceso de adaptación de los estudiantes.

Si bien no se pretende realizar una evaluación del Programa Propedéutico en cuanto al impacto y alcance de sus objetivos; las dificultades y las omisiones del programa para implementar sus pretensiones pueden incidir en las *experiencias estudiantiles* en la medida que no contempla la integralidad de las dimensiones que articulan las experiencias al interior de las *instituciones escolares* y específicamente en el tránsito de la Educación Superior. De este modo se abre el debate sobre las valoraciones que realizan los estudiantes sobre el Programa Propedéutico a propósito de sus experiencias estudiantiles.

1.2 “AL PROPEDÉUTICO LE DEBO TODO”: VALORACIONES ADVERTIDAS POR LOS ESTUDIANTES

“El Propedéutico ha sido como la extensión de mi familia” (Mujer, Estudiante de Educación Parvularia)

Las y los estudiantes que ingresaron a la Universidad de Valparaíso vía Programa Propedéutico han elaborado sus valoraciones en diversos ámbitos. Las dimensiones más valoradas tienen relación, primero con la oportunidad de ingreso a la Universidad a través de un mecanismo alternativo que asegurase su incorporación por sobre los vaivenes que implica la tensión, competitividad y la formación de una escala de postulación que se produce a propósito del ingreso

PSU; segundo, con la nivelación de contenidos, lo cual se produce no sólo mediante la fase de asistencia al Propedéutico durante el último año de educación media, sino que también a través de las tutorías que se han efectuado durante los primeros años de Universidad; tercero, con la entrega de competencias y herramientas que posibilitan una adaptación más eficiente para con el medio universitario. Esto es, la producción de disposiciones que permiten aprehender el *oficio de estudiante*; cuarto, con el proceso de adaptación pero desde la óptica de la conformación de *soportes* a través del aumento de las redes sociales efectivas y recíprocas: encontrarse con nuevos amigos en un ambiente horizontal; y quinto, con la motivación en momentos en que primaban la saturación, el desgaste y las tensiones, producto de la adaptación a esta nueva etapa de la vida.

A. El Propedéutico como oportunidad de ingreso a la Universidad Pública

En primer lugar, se detalla al Propedéutico como un espacio que abre una oportunidad para poder continuar estudios en la educación superior pública. Al enfocarse en colegios que presentan un alto índice de vulnerabilidad escolar, las y los estudiantes valoran la existencia del programa en tanto mecanismo alternativo de ingreso. En este sentido, evalúan al programa y su participación en él como una oportunidad que se abre a propósito de su buen rendimiento escolar durante la Educación Media, señalando que, de alguna manera, el Propedéutico se hace cargo de una retribución legítima.

También, el Programa se valora en tanto no deben estar sometidos a la tensión que implica la preparación de una prueba como la PSU, donde, a sabiendas que poseen una brecha en la revisión de contenidos durante la Educación Media, la sensación de un fracaso potencialmente posible es real. De esta manera, este grupo de estudiantes comprende que su posición en el espacio social le otorga una probabilidad menor de ingreso a la educación superior pública dentro de las condicionantes del contexto chileno.

“es que pucha como respondo esa pregunta, es súper difícil, yo creo que si no fuera por ellas (equipo propedéutico) yo no estaría acá, así tal cual, porque de partida yo no estudié para la PSU, porque iba a entrar por el propedéutico, pero onda no estudié y obviamente me dio bajos puntajes por eso. Si no hubiese sido por el propedéutico no hubiese podido entrar a esta Universidad, estaría pagando trescientas, cuatrocientas lucas en una privada, y eso es insostenible en el quintil en que estoy, entonces de otra forma no hubiese podido entrar a la educación superior” (Mujer, Estudiante de Psicología)

La cita anterior revela que, a diferencia de décadas anteriores, las y los estudiantes que se encuentran en una posición subalterna dentro del campo de la educación secundaria, sí tienen conformada una expectativa de ingreso a la educación superior. No obstante, reconocen las jerarquías de estatus que implica la consecución de un título en una Universidad Privada destinada a las clases populares en comparación con un título de una Universidad prestigiosa de la región, como la Universidad de Valparaíso. Esta afirmación se sostiene en tanto muchos de las y los estudiantes señalaron que si ingresaban a la Universidad, lo harían en una Universidad como la Santo Tomás.

Pero, por otro lado, también se encuentran casos donde el Propedéutico surgió como una oportunidad “inesperada”. Precisamente tiene relación con las y los estudiantes provenientes de colegios técnicos profesionales, quienes, si bien tenían conformada la expectativa de ingresar a la educación superior profesional y/o técnica profesional o, intentar el ingreso vía PSU, sus trayectorias biográficas se encaminaban hacia un ingreso más temprano hacia el mundo laboral.

“es que mi liceo era técnico. Yo salí con el título de terminación en la construcción, yo no tenía como la idea de a futuro estudiar, de seguir estudiando, era como salir de cuarto y trabajar no más” (Mujer, Estudiante de Educación Parvularia).

En estos casos, el Propedéutico se constituyó como una oportunidad segura de continuidad de estudios, pero también como una oportunidad que ensanchaba el período sociocultural de la juventud (Langa, 2005; Margulis & Urresti, 2008), en tanto estaban legitimados e insertos en un espacio donde podrían desempeñarse como estudiantes de la educación terciaria.

B. “Estamos todos en la misma”: la formación de un grupo de pares dentro del Propedéutico

La participación en los espacios académicos que ha entregado el Programa Propedéutico posibilitó la conformación de un grupo de pares. Debido a que todos los asistentes se encontraban asistiendo al Propedéutico bajo los mismos motivos y estrategias futuras a corto plazo (ingresar a la Universidad), se conformó un grupo de pares al que se le atestiguaron intensas dimensiones de reciprocidad, confianza y colaboración; puntos que destacan en la articulación de capitales sociales a niveles comunitarios (Durstun, 2000).

“En el propedéutico te encontrabai con personas que si querían y tenían las mismas aspiraciones que uno entonces conociai distintas realidades, a parte que igual como que se creó como un familia en el prope y eramos muy unidos a pesar de que éramos muy diferentes los unos con los otros, pero eso era bueno, sentiai el apoyo de la gente” (Mujer, Estudiante de Educación Parvularia)

La conformación del grupo de pares se articuló bajo una horizontalidad imaginada, puesto que cada uno de las y los estudiantes se encontraba en una posición similar; ya sea por su origen social, origen escolar o buen rendimiento en sus colegios de procedencia. En este sentido, y en cierta paradoja respecto al buen rendimiento, la percepción de que todos presentaban un déficit de contenidos, así como la motivación para ingresar al mundo universitario, facilitó la conformación de lazos entre participantes; lo cual se plasmaba en la ayuda recíproca respecto al aprendizaje, en la ayuda en casos de maternidad adolescente y en la sensación de que todos iban por un mismo camino. En este sentido, podemos establecer que se produjo una cierta horizontalidad imaginada entre las y los estudiantes.

“Para mí, más que una instancia de más estudio, más de esas cosas, fue una instancia de convivir con gente, porque siempre a mí se me ha dificultado el hecho de, ¿cómo se llama esto?, de sociabilizar, soy como más ermitaño en ese asunto, así que como que ya, había una posibilidad fácil de sociabilizar y la aproveché”. (Hombre, Estudiante de Administración Hotelera y Gastronómica)

Por otro lado, la instancia del Propedéutico facilitó la integración de algunos estudiantes a nuevos grupos de pares.

En este punto sería relevante resaltar dos elementos contextuales: primero, que las dinámicas de los cursos grandes de colegios posibilitan el retraimiento y la no participación de espacios de sociabilidad e interacción; y segundo, que algunas familias optan por el retraimiento de la vida social de los hijos hacia adentro de la casa, apoyándose en las nuevas tecnologías de la información que facilitan espacios de sociabilidad virtual (Facebook, Twitter, Juegos en Línea) (Ramírez, 2015). Sobre estos puntos, el espacio educativo del Propedéutico, articulado sobre una horizontalidad imaginada, facilitó que estudiantes con pocas aptitudes de interacción social pudiesen desenvolverse con mayor propiedad.

Ahora bien, y como veremos a continuación, esta conformación de un grupo de pares basado en una horizontalidad imaginada, no fue producto de la espontaneidad o de la similitud de caracteres de las y los estudiantes; si no que los profesores y tutores tuvieron un rol preponderante en la activación de estos lazos.

C. Motivar en el decaimiento: el Propedéutico, el desgaste y las tensiones

El rol de los profesores que imparten los módulos de Lenguaje, Matemáticas y Gestión Personal, así como de los tutores asignados ya dentro del proceso universitario ha sido un factor que ha posibilitado el desarrollo de aprendizajes escolares y de aprendizajes sobre la gestión personal de la vida universitaria.

Si bien en el acápite anterior resaltamos la conformación de un grupo de pares como un elemento relevante para con la sociabilidad y el apoyo mutuo y recíproco entre estudiantes; en esta sección destacaremos cómo la acción pedagógica de las y los profesores sobrepasó el mero traspaso de conocimientos para la nivelación, asumiendo roles complementarios dentro de un proceso educativo marcado por las tensiones y el desgaste sufrido por estudiantes, bajo el contexto que implicó la inserción de estudiantes a procesos de ajuste, ruptura

pedagógica, incorporación de nuevos conocimientos y técnicas y, en definitiva, adaptación a un nuevo medio.

“La Suyen que era mi profe, me hizo clases igual, yo creo que me hablo en el rol de profe, en el rol de ser del propedéutico, en el rol como de mamá, me habló como desde todos los roles, y la profe de la cátedra de neurociencia igual habló conmigo, igual yo creo que este semestre se dio cuenta que me esforcé más que el pasado y también fue más condescendiente conmigo respecto eso” (Mujer, Estudiante de Psicología).

Por otro lado, el rol de los tutores se destaca en tanto facilitó el traspaso de conocimientos ya dentro del mundo universitario, pero también como una “autoridad media” que colaboró en destrabar tensiones de diversa índole.

“En el prope cuando nos hicieron esos como talleres, cuando teníamos que venir a clases en vacaciones, teníamos tres tutores que eran de acá mismo de psicología y uno de ellos como que se acercó mucho a mi, por ejemplo yo no me llevo muy bien con toda la gente, mis compañeras se reían de mí en esas clases, éramos tres niñas, se reían de mí y el loco como que se enojó con ellas, y después me siguió apoyando mucho, yo entré a la universidad y lo veía acá casi todos los días, siempre me preguntaba como estaba, en que me iba mal, si algo yo no lo entendía le preguntaba a él, me seguía ayudando, y después yo tenía muchos quiebres emocionales siempre, y como que siempre él estaba ahí” (Mujer, Estudiante de Psicología).

Estas tensiones se manifestaron principalmente de tres maneras: problemas de adaptación en grupos de pares, problemáticas surgidas en otros espacios (hogar principalmente) y problemas de aprendizaje de nuevos conocimientos. En estos casos, los tutores actuaron como “mediadores” o “resolutores” de estas tensiones, ya sea prestando ayuda académica, colaborando como par con mayor experiencia en el mundo universitario o simplemente erigiéndose como un nuevo amigo o amiga.

D. (Re) aprendiendo a estudiar: nivelar conocimientos y la entrega de competencias y herramientas

Dos de los puntos clave en el proceso educativo del Propedéutico tiene relación con la nivelación de contenidos y el traspaso de competencias y herramientas útiles para el desenvolvimiento dentro medio universitario y, con ello, facilitar la adaptación. Dado que uno de los objetivos del Programa Propedéutico propone facilitar la adaptación al medio universitario y fortalecer capitales sociales y culturales de los nuevos estudiantes, la entrega de técnicas de estudio y la gestión de espacios de enseñanza personalizados resulta preponderante para estos fines. En este sentido hay tres puntos que se deben resaltar. Primero, la nivelación de contenidos, segundo, el traspaso de técnicas y métodos para el estudio y, tercero, la realización de tutorías.

Como se pudo apreciar en acápites anteriores, algunos de los objetivos específicos del Programa Propedéutico tienen relación con la posibilidad de nivelar contenidos y explorar las potencialidades de cada uno de las y los asistentes, a sabiendas de las deficiencias de contenidos presentes en la fase secundaria de la educación pública chilena (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005).

“mira, a nosotros nos hicieron matemática, lenguaje y gestión personal. Era, no solamente que nos enseñaran Matemática y Lenguaje; era que por ejemplo en Matemática te enseñaban a pensar. En el liceo tu vai’ y te enseñan esto es así y asá, y el profe te enseñaba esto es así y asá por tal cosa ¿me entiendes? entonces tu llegai’ a la universidad y es así. Entonces en realidad te hacían una clase de materia de liceo a nivel de Universidad. Entonces a lo que te ayudaban estas clases era efectivamente a nivelarte, a entender como ibai’ a trabajar en la misma sala de la universidad, un nivel de exigencia que yo llegué a la Universidad y descubrí que era el mismo, muy grande con materia del colegio entonces, era como un nivel intermedio, entonces era como pasar por una puerta hacía la Universidad literalmente, entonces eso ayudó mucho y lo que nos hicieron pos Propedéutico también po’, fue un apoyo gigante que nos dieran la base de lo que íbamos a pasar acá, sabiendo que era una base que gente de colegio municipal no la tiene. Entonces ayudó mucho, fue como una puerta para

llegar acá teniendo la base quizás no toda pero que mis compañeros si tenían de antes, entonces yo creo que fue una forma de nivelación súper efectiva, súper buena y al punto, es como justo ahí, justo lo que necesitábamos, por lo menos personalmente lo sentí así. Y gestión personal ayudó con el traspaso, lo difícil que podía ser pa nosotros el traspaso, te cambia la vida, te cambia la vida cuando entrai' a la universidad" (Mujer, Estudiante de Psicología).

Producto de la cita anterior se desprenden dos puntos que son relevantes para comprender la acción pedagógica realizada por el Propedéutico.

En primer lugar, las y los estudiantes reconocen que los contenidos de los ramos de Lenguaje y Matemática se entregan de manera "diferente". Esta diferencia tiene relación con el sentido de la entrega de conocimiento -¿para qué debes saber esto?- y la forma de entregarlo, es decir, la metodología y la didáctica de la acción pedagógica. En relación a la anterior se reconoce una mayor reflexividad en la entrega de conocimientos, a diferencia de las entregas de carácter más mecanicistas, propias de la educación secundaria.

En segundo lugar, el módulo de gestión personal hace entrega de un conocimiento práctico que facilita la adaptación y la comprensión de nuevas normas, tanto latentes como manifiestas. Como se desprende de la cita anterior: ingresar a un lugar donde "te cambia la vida".

Por otro lado, el traspaso de técnicas y métodos que faciliten el aprendizaje ha sido un punto nodal para las experiencias estudiantiles de las y los estudiantes que asistieron al Programa Propedéutico. Dado que estos estudiantes aseguraban tener buenos rendimientos realizando esfuerzos mínimos donde "bastaba con poner atención en clases para sacar buenas notas", la entrega de métodos y herramientas para enfrentarse, no solo a nuevos conocimientos, si no que a amplias cantidades de materias para pruebas y exámenes, se ha constituido como un factor que ha facilitado el aprendizaje, ha apoyado la superación de barreras como primeras pruebas y/o exámenes finales, y ha fortalecido la confianza personal y desarrollado el interés por aprender nuevas materias.

"tuve que aprender a estudiar, tuve que, primero me enseñaron muchas técnicas, en el propedéutico te enseñan técnicas para estudiar, uno tiene que

descubrir cual le acomoda más a uno, entonces probé varias técnicas en realidad, como de subrayar, descubrí que soy más visual, que tengo que hacer esquemas porque en mi mente los voy interiorizando, me costó caleta porque quizás no se puede aplicar a todos los ramos, entonces tienes que buscar diferentes técnicas para estudiar para cada ramo, es como algo bien metódico, cosa que yo no soy metódica yo soy súper al lote tengo resultados pero soy súper al lote, entonces básicamente tuve que reestructurar toda mi forma de estudiar y de ver las cosas académicas, antes yo iba a clases y absorbía, para mí eso era estudiar, y ahora es de dedicarte, de leer los papers porque mas encima envían papers y uno tiene que resumirlos cosa a la que no estaba acostumbrada ¿cachai? es una complejidad mucho mayor académicamente y siento que es un proceso que todavía no ha terminado, que todavía me cuesta un poco estudiar y que todavía no sé lo que es, si bien lo hago todavía no sé lo que es estudiar, porque te tiene que cambiar el esquema y es un proceso todavía, es un proceso, y para una persona que no lo hizo nunca en su vida es mucho más difícil, es como cuando los niños pueden aprender algo mucho más fácil como andar en bicicleta y después de cierta edad no se puede, se aplica a todo incluso a estudiar ¿cachai? entonces ha sido súper difícil en ese sentido (Hombre, Estudiante de Química y Farmacia)

Finalmente y respecto a las tutorías, estas fueron gestionadas directamente desde los responsables del Programa Propedéutico. Fueron desarrolladas por estudiantes de cursos avanzados quienes se desarrollaron como tutores o “ayudantes personalizados” que colaboraron con horas de estudio, resolviendo dudas y/o entregando otros textos que posibilitaran un aprendizaje más rápido de las materias.

“Y aquí en el Propedéutico igual ayudan mucho, por ejemplo, en Química, en general (porque yo no tuve casi nada de base de Química), entonces en general, porque yo tuve al Oveja, que fue mi tutor de Química, entonces me decía “mira me puedo juntar un viernes en la mañana”, “ya, juntémonos un viernes en la mañana”; y ahí me explicó y me preguntaba y me hacía ejercicios. Entonces igual ha sido como súper acompañado, en ese sentido, el camino” (Mujer, Estudiante de Química y Farmacia).

Los tres puntos revisados recientemente (nivelación, herramientas y métodos de estudio y tutorías) nos llevan a sostener que el Programa Propedéutico se ha constituido como un dispositivo que facilita la integración académica y la integración social en el medio universitario.

1.3 ENTONCES DESDE UNA MIRADA SOCIOLÓGICA ¿QUÉ ES EL PROGRAMA PROPEDÉUTICO?

En las páginas precedentes hemos logrado apreciar, de manera sucinta, cuáles han sido las principales valoraciones realizadas por los estudiantes propedeutas para con su participación como educandos del Programa Propedéutico. A su vez, en los próximos capítulos se detallará cómo el proceso de acción pedagógica del Programa Propedéutico entrega nuevas disposiciones que logran incorporarse como *hábitus*. Por lo tanto, en este acápite final del capítulo uno, se intentará abrir la discusión y la interpretación sobre cómo opera el este Programa: ¿cómo dispositivo? ¿Soporte? ¿Catalizador? o todas las interiores.

A. Propedéutico como dispositivo

La noción de *dispositivo* ha sido trabajada principalmente por perspectivas biopolíticas deudoras del pensamiento del francés Michel Foucault. De acuerdo a Agamben (2011), un dispositivo se trata de un conjunto heterogéneo que incluye discursos, instituciones, leyes, espacios, medidas y proposiciones; el dispositivo, por lo tanto, es la red que une de manera lógica y coherente esos elementos. Además, posee una función estratégica, estando inscrito en una relación asimétrica, resultando del cruce de una relación de saber/poder.

Esta noción nos permite tensionar la posición del Programa Propedéutico. Entonces, entendiendo que el Programa Propedéutico se hace cargo de una porción de estudiantes ubicados en una posición dominada y entramados en un juego desigual de distribución de capitales y saberes en el campo educativo, el Propedéutico se ubica estratégicamente para subvertir una relación saber/poder

¿En qué sentido? En tanto, la no existencia de este programa significaría que una cantidad menor (pero significativa) de estudiantes no pudiese concretar un ingreso exitoso a una Universidad pública. La afirmación anterior se sustenta en tanto la deficiencia de contenidos que deberían ser vistos entre primero y cuarto medio genera una brecha entre estudiantes provenientes de establecimientos secundarios privados, subvencionados y públicos, siendo determinante en el ingreso a la universidad vía PSU. En esta perspectiva, los buenos resultados del colegio llegan a un punto de suma cero cuando se enfrentan a la prueba de selección universitaria.

Por lo tanto, el Propedéutico, al constituirse como nivelador de conocimientos y generador de disposiciones apropiadas para el desempeño en el medio universitario y, al mismo tiempo, como mecanismo alternativo de ingreso, intenta *emparejar la cancha* del juego; lo que en una lógica bourdieuana implica dotar de más capitales útiles para el campo a los agentes desposeídos de estos (Bourdieu, 2005).

Sin embargo, los mecanismos propuestos por el Propedéutico no son dominantes ni extensivos; al contrario, recaen sobre una especie de “élite subalterna” que pertenece a los establecimientos identificados como de mayor vulnerabilidad social lo que, extendiendo la idea de vulnerabilidad, esta definición significaría que sus alumnos están insertos en redes de acumulación de desventajas con el riesgo de avanzar en procesos de marginación y exclusión social (Saravi, 2006).

Por lo tanto, el Propedéutico se constituye como un dispositivo que activa una oportunidad concreta de ingreso a la educación superior –ergo, movilidad social real o imaginada- para estudiantes provenientes de espacios sociales dominados, pero con características individuales *meritocráticas* que los ubican en una posición dominante en tanto relación saber/poder con sus pares de Educación Media. De ahí, entonces, que las y los estudiantes propedeutas señalen que este programa es una retribución legítima en el marco de un modelo educativo que valora la competitividad, el aprendizaje individual y, en definitiva, a las personas soberanas y responsable de sí mismas (Martuccelli, 2007).

B. Propedéutico como soporte

La noción de *soporte* trabajada por el sociólogo Danilo Martucelli (2007) pretende hacerse cargo sobre cómo nos sostenemos en la cotidianeidad; cómo, los estados subjetivos tales como la angustia, la soledad o el desasosiego, que, en siglos anteriores eran minoritarios, hoy se han vuelto fenómenos de masas. Dicho de otra manera, la idea de soporte pretende problematizar la densidad y amplitud de nuestros lazos sociales (individuales y/o institucionales) que puedan soportar y sostener nuestra existencia societal. Esta visión cobra amplio sentido en tanto el proyecto filosófico y cultural del neoliberalismo aboga por la persona como cemento de la sociedad (Harvey, 2007); en tanto caída de los relatos modernos estamentales y de masas.

Bajo esta definición el Programa Propedéutico propone la conformación de una nueva red social de estudiantes que se encuentra en una posición de horizontalidad imaginada. La significación realizada por las y los estudiantes asistentes al programa confirma que la incorporación a una red social más o menos institucionalizada fue efectiva; que, en el proceso de finalización de la educación media, donde los cursos escolares se atomizan y sus integrantes toman diversas trayectorias, el Propedéutico “les regaló una nueva familia”, nuevos amigos y un soporte institucional legitimado como la Universidad Pública.

En una tónica similar, el Propedéutico posibilita el ensanchamiento de los agentes individualizados mediante la incorporación progresiva a la participación y aprovechamiento del capital social que posee la institución, el cual queda a disposición de los estudiantes. Resulta de basta importancia para la densificación de lazos sociales que estudiantes externos a los procesos que involucra el Propedéutico se comprometan –bajo la idea de que son parte de la misma institución- a realizar tutorías sin retribución económica o, dicho de otra manera, a invertir tiempo y trabajo sin recibir una retribución monetaria.

En esta perspectiva, quienes son responsables del Programa Propedéutico han logrado activar redes de reciprocidad con el fin de acompañar procesos de adaptación a nuevas formas de enfrentarse a procesos de socialización

secundaria, como por ejemplo son la aprehensión de contenidos, habilidades y a desenvolverse con autoridades pedagógicas y universitarias. Esto, avizorado desde las condicionantes que permiten la fluidez y la eficiencia de una red social, denota que el compromiso –en este caso efectuado por los responsables del Programa- facilita que los capitales individuales de una red, sean colectivizados.

C. En definitiva...

En definitiva, y como se intentará argumentar y sostener en los próximos capítulos, el Programa Propedéutico ha logrado facilitar procesos de integración académica y social, a través de la entrega de disposiciones que aceleran la aprehensión del oficio de estudiante, en tanto se producen ajustes normativos y rupturas pedagógicas.

Entonces, en tanto se ha trabajado con la primera generación de propedeutas, el Programa Propedéutico puede ser leído como un dispositivo institucional que se activa para estudiantes meritocráticos (sin introducirnos en las explicaciones que, desde sus estrategias familiares de reproducción posibilitan el desarrollo de estas características) de orígenes populares que poseen una probabilidad relativa menor para ingresar, a través de mecanismos formales, a la Universidad Pública; siendo además, un soporte institucional que posibilita la participación de una red amplia de capitales, la generación de lazos de amistad, el apoyo emocional de personas que adoptan roles familiares (rol de madre), permitiendo, también, que se catalicen los procesos de integración social y académica de las y los nuevos estudiantes.

2. APREHENDIENDO EL OFICIO DE ESTUDIANTE

2.1 ESTUDIAR EN LA UNIVERSIDAD COMO ESTRATEGIA DE MOVILIDAD SOCIAL: INTERESES, HÁBITOS ESCOLARES Y DESVENTAJAS INICIALES.

En el capítulo anterior, se ha demostrado que las y los estudiantes que ingresaron a la Universidad vía Propedéutico, presentaban deficiencias en algunos contenidos que, teóricamente, debieron quedar zanjados durante los cuatro años de Educación Media. Esta deficiencia en los contenidos implicó un desajuste en lo que Gómez y Álzate (2010) definen como tiempo de extrañamiento, el cual corresponde al período de transición desde la Educación Media a la Educación Terciaria y los posteriores meses de ingreso y reconocimiento.

En este sentido, la comprensión de la Universidad como un *campo* que posee relativa autonomía respecto a otros campos como podrían ser el colegio, el mundo del trabajo y, que posee variados sub campos (cada una de las carreras profesionales) nos puede entregar una visión de los elementos comunes y diferenciadores, así como los códigos y normas propias de cada sub campo. Por ejemplo, la forma de estudiar y las habilidades requeridas para desarrollar con éxito relativo la carrera de Diseño, debería diferir de la forma cómo se estudia y práctica la Enfermería o la Administración Hotelera y Gastronómica. Sin embargo, en cada uno de estos espacios se producen procesos de socialización, acciones pedagógicas destinadas a la entrega de contenidos y distribución desigual de las y los estudiantes según calificaciones, logros y evaluación (Dubet, 2007).

Recordando que para Bourdieu (2012) un campo es un espacio de juego con autonomía relativa, donde los agentes ocupan posiciones social e históricamente definidas; dispuestos a jugar, invertir y tomar recompensas de él o los capitales en disputa. Bajo esta lógica, la Universidad es el campo donde es posible conseguir y legitimar la posesión de determinado capital cultural, ya sea en su dimensión institucionalizada o incorporada (Bourdieu, 2001).

Ahora bien, bajo este paraguas, en este subcapítulo revisaremos cómo el ingreso a la Universidad se inscribe como una estrategia de movilidad social y cómo, en base a esa estrategia, las y los estudiantes deben romper con su sistema de disposiciones históricamente construido en sus trayectorias biográficas, relativo a la forma de enfrentarse a la práctica de estudiar, e incorporar otras, nuevas, que se erigen como norma para un desarrollo exitoso de su experiencia estudiantil y su tránsito por el campo de la educación superior.

La idea de estrategia remite a un desarrollo regular de determinadas líneas que están objetivamente orientadas, siendo el sentido que permite comprender las apuestas en el juego (Bourdieu, 2012). De alguna manera, es un ajuste anticipado del *habitus* a los requerimientos que imponen las condiciones y/o normativas sociales implícitas, leídas como condiciones objetivas.

En las y los estudiantes que ingresar a la Universidad vía Propedéutico está presente una de las narrativas más comunes en el espectro de la sociedad chilena relativo al estudio en la educación universitaria: “ser más que los padres”.

“porque quería ser algo. Quería ser más de lo que mi mamá llegó a ser, por ejemplo ella es técnico financiero. De hecho creo que soy como la primera de la familia que está en la universidad” (Mujer, Estudiante de Psicología).

La consideración de la Universidad como espacio de movilidad social para las clases populares es uno de los imaginarios más eficaces de la actual sociedad chilena (Mayol, Azocar y Azocar, 2013). No obstante, bajo la idea de “ser más que mis padres”, está implícita la proyección de la Universidad como espacio de tránsito para mejorar (y no reproducir) la posición social de origen. Además, en directa sintonía, este sentido común se ve reforzado por los padres quienes señalan lo mismo pero desde la otra vereda: “tienes que estudiar para ser más que nosotros”.

Si bien las entrevistas no permiten la posibilidad de evidenciar totalmente que los padres producen este sentido, por lo menos, refuerzan este *interés* y *creencia* puestas sobre lo que puede otorgar la Universidad. Por lo tanto, el sentido de las acciones realizadas por las y los estudiantes para ingresar y

mantenerse en la Universidad ha estado mediatizado por una estrategia que pretende la consecución de la movilidad social.

Ahora bien, para llevar a cabo esta estrategia las y los estudiantes han debido realizar inversiones de diversa índole.

Primero, la inversión de tiempo destinado al estudio y asistencia al Propedéutico, como requisitos básicos para que se legitime el ingreso a la Universidad.

Luego, una vez materializado el ingreso a la Universidad, las y los estudiantes que ingresaron vía Propedéutico reconocen desventajas sociales, propias de sus capitales culturales. En primer lugar, la desventaja en contenidos previos que nunca fueron revisados durante la Educación Media.

“Yo me acuerdo que iba al liceo y en cuarto medio me enseñaban a sacar un porcentaje y la regla de tres, entonces, me encontraba perdida totalmente en la U”. (Mujer, Estudiante de Ingeniería Comercial).

En segundo, la desventaja de no poseer técnicas de estudio requeridas para el ámbito universitario. Este punto resulta central, porque su reconocimiento en tanto desventaja y falencia es lo que se indica como factor de un mal rendimiento inicial y, también, como proceso del que hace cargo el Propedéutico generando la ampliación de capitales culturales.

“Igual... en el liceo se me hacía como medio fácil..., si yo en el liceo casi no estudiaba”. (Hombre, Estudiante de Química y Farmacia).

“En el liceo uno se gana las notas, no sé po llevai el delantal y te ponen un siete, entonces esa es la diferencia, aquí entrando a la Universidad como que vi todo ese cambio”. (Mujer, Estudiante de Educación Parvularia).

“Sí. Me costó mucho. En el primer semestre, sobre todo, me costó mucho. Nunca tuve el hábito”. (Mujer, Estudiante de Biología Marina).

Los relatos de las y los estudiantes indican que durante su proceso escolar de Educación Media no generaron un hábito de estudio. Sus buenas calificaciones generalmente tenían relación, y se explicaban, por el cumplimiento de normas (el

ejemplo del delantal) o por el hecho de poner atención en clases y hacer repasos breves.

La idea de *habitus* de Bourdieu (2007, 2012), resulta útil para comprender este proceso. Entendiendo que este –el *habitus*– es producto de regularidades objetivas que engendran conductas razonables, siendo un esquema generador y organizador de prácticas que nace de la puesta en relación de las condiciones objetivas de los espacios donde emergen y se desarrollan. Por lo tanto, se articula como un conjunto de disposiciones duraderas de hablar, caminar, creer, representar y, también, estudiar.

Esta definición permite comprender que la disposición al estudio de las y los estudiantes, en tanto práctica, era de bajo alcance respecto y en correspondencia a los requerimientos del mundo escolar. Durante los años de educación básica y media desarrollaron formas duraderas de enfrentarse al mundo de los estudios, las cuales, comenzaron a ser no efectivas dentro del mundo universitario. Para ellos, sin lugar a dudas resultaba razonable –más que racional o irracional– cumplir con determinadas normas, poner atención en clases, o simplemente repasar, para lograr calificaciones altas (las mismas que le otorgaron la posibilidad de ingresar al Propedéutico y la Universidad). Invertiendo la explicación, hubiese resultado poco razonable invertir una cantidad extensa de tiempo en estudio para algo que, simplemente, no lo requería.

Esta brecha puede ser leída como producto de la posesión de un capital cultural bajo en volumen y precario en estructura, puesto que los saberes y recursos efectivamente utilizables en este nuevo campo –universitario– eran muy menores y, porque el peso relativo de los capitales culturales institucionalizados entregados por instituciones educativas municipales posee un peso relativo menor, respecto a colegios de dependencia administrativa privada. Entonces, estas brechas, requirieron de la inversión de tiempo en estudio para poder soslayar las desventajas y adaptarse a los requerimientos de la Universidad.

2.2 LA INCORPORACIÓN DE UNA LÓGICA PRÁCTICA: ROMPER CON EL NO ESTUDIO ESCOLAR.

El comienzo de la vida estudiantil universitaria está marcado por lo que Gómez y Álzate (2010) han llamado *tiempo de extrañamiento*. Como revisamos sucintamente líneas atrás, este corresponde a una fase de despojamiento de viejos códigos y la progresiva incorporación de nuevos, siendo, no siempre, un proceso exitoso.

Este proceso resulta clave en el aprendizaje del oficio de estudiante y en el desarrollo de las experiencias estudiantiles que decantan en integración o aislamiento dentro del ámbito universitario. Por ejemplo, la afiliación a determinada escala de valores, o el desarrollo de hábitos, conocimientos ligados a contenidos específicos y/o habilidades, son requerimientos del medio que dan cuenta de la integración universitaria en términos académico (Tinto, 1992; Canales y Ríos, 2009)

En este apartado revisaremos cómo los estudiantes comienzan a adquirir una lógica práctica que comienza con el despojo de las disposiciones que habían adquirido en su época escolar, para comenzar a desarrollar –vía soporte Propedéutico-, una lógica práctica que no es más que un dominio de la práctica según las necesidades inmanentes de su participación en el campo universitario, siendo una suerte de estructura de exigencias que deben cumplirse, entendiéndose como las “cosas a hacer” en determinadas situaciones (Bourdieu, 2007; Gutiérrez, 2005).

En esta fase inicial de inmersión dentro del mundo universitario, el rol del Propedéutico ha sido central. Como apreciamos en el capítulo 1, la entrega de técnicas facilitó el desarrollo de técnicas de estudio que mejoraron el rendimiento académico de las y los estudiantes.

“te cambia la vida po’. Es otra cosa. El colegio exclusivamente los municipales no te exigen mucho, tú vas y estudias y es tu única responsabilidad. Tenía amigos de colegios particulares que se mataban en la noche estudiando, y van en tercero medio ¿cachai? Entonces en ese sentido te cambia la vida. Tú llegai’ acá y erí responsable de tu estudio, tú eres quien manda. Ni siquiera teni’ apoderado,

entonces eres el que manda en tu vida, y no solamente eso, sino que además tienes una responsabilidad gigante que es seguir, y no te podi rendir, porque por eso ponen las cartas por ti. Entonces en ese sentido te cambia la vida, es pasar de niño a adulto por decirlo así, por lo menos en ese sentido eso ha sido para mí la universidad, y gestión personal no s ayudó a eso, nos ayudó a aprender a enfrentar los problemas, la resiliencia, eso por lo menos a mi me ayudó caleta y también iba como al punto de lo necesario. Entonces ese taller y los ramos de lenguaje y matemática eran exactamente lo que necesitábamos para pasar del colegio a la universidad, era la exacta nivelación. Tuvimos que aprender a estudiar de nuevo y nos dieron todas las técnicas para que nos acomodáramos. Yo creo que los que de verdad querían quedar en la universidad, los que de verdad querían terminar su carrera y que era su meta, lo siguieron haciendo, y si fue una base gigante para ellos, incluyéndome (Mujer, Estudiante de Psicología).

Entonces, esta fase que se ha denominado como tiempo de extrañamiento, mediatizada por Propedéutico, comenzó a generar esta nueva disposición en los estudiantes: estudiar según las exigencias que impone el mundo universitario, a través de técnicas eficaces como hacer resúmenes, cuadros comparativos, discusiones colectivas, y en base a una extensión temporal que superase el “estudiar un día antes”. Esas técnicas comienzan a internalizarse a modo de disposiciones duraderas, siendo aprehendidas como parte del sentido que posee estar inmerso en la Universidad. Dicho en el sentido advertido por Tinto (1992), comienza a producirse un ajuste entre las condiciones objetivas del espacio del que participan –la universidad- y las (nuevas) disposiciones que van internalizando, en total sintonía con el desarrollo de líneas abocadas a desarrollar su estrategia madre.

“es como algo bien metódico, entonces básicamente tuve que reestructurar toda mi forma de estudiar y de ver las cosas académicas. Antes yo iba a clases y absorbía. Para mí eso era estudiar. Y ahora es de dedicarte, de leer los *papers* porque mas encima envían *papers* y uno tiene que resumirlos cosa a la que no estaba acostumbrada ¿cachai? es una complejidad mucho mayor académicamente y siento que es un proceso que todavía no ha terminado”. (Mujer, Estudiante de Biología Marina).

Ahora bien, esta incorporación de nuevas disposiciones para con el estudio se explica y se enmarca por la apertura a un proceso de socialización que permitirá cumplir con las exigencias propias del campo, con el fin de que la estrategia de movilidad social llegue a buen puerto. No obstante, hay que una variable relativa al tránsito desde la adolescencia a la juventud que se debe considerar, teniendo directa relación con la estrategia de movilidad social, pero también con la reafirmación de joven y con la demostración de la capacidad para estar en un espacio como la Universidad.

“entonces era para demostrar algo, que podía ser más de lo que estaba siendo, de hecho mi abuela que no me tenía mucha fe y a acá estoy, con los hechos se demuestra que igual se podía hacer” (Mujer, Estudiante de Educación Parvularia).

Las y los estudiantes señalan, también, que uno de los intereses por los que desean llevar a cabo logros académicos es debido a que actualmente se encuentran en un territorio con validez (legitimado) respecto a la visión de sus padres, apoderados y/o familiares cercanos. Es en la Universidad, donde pueden ser reconocidos ya como jóvenes un tanto más maduros -y no niños o meros adolescentes-, capaces de lograr metas, o incluso, demostrar que la idea de ingresar a la Universidad no era descabellada; al contrario, que sí eran capaces de entrar, mantenerse, e incluso comenzar a tener reconocimientos (buenas notas, ayudantías, ingreso a grupos de investigación), revirtiendo una suerte de mandato de clase, que dice que la Universidad “no era para ellos” de acuerdo a las disposiciones objetivas y subjetivas asociadas a sus trayectorias de vida.

Dicho de otra manera, la inversión de tiempo en estudio para obtener un buen rendimiento universitario, no sólo tiene réditos en el mismo campo (la Universidad), sino que también en dentro de sus familias y hogares. Ser reconocidos como capaces de estar y rendir al nivel que se requiere dentro del ámbito universitario, les otorga un reconocimiento simbólico en tanto prestigio dentro del mundo familiar. O mirándolo desde la óptica inversa, el fracaso es un peso, una marca que también es una forma de reconocimiento social, la cual ellos y ellas no quieren portar (Bourdieu, 1997).

2.3 AJUSTES Y DESAJUSTES: ENTRE LA INTEGRACIÓN Y EL AISLAMIENTO

De acuerdo al análisis del apartado anterior, una de las reglas manifiestas que las y los estudiantes reconocen como barrera de ingreso al campo (soslayable) es el nivel de exigencia; que ellos lo significan como la realización de un "esfuerzo" porque ahora necesariamente deben estudiar. Dicho de otra manera, para no fracasar en la Educación Superior los estudiantes, invierten más tiempo en estudiar; y adoptar, en el marco de un proceso de socialización, la disposición y consolidación del desarrollo de hábitos, habilidades y herramientas, que permitan un éxito relativo en los estudios. Esto es, pasar los ramos, ser ayudante o ser ayudante de investigación. Eso es el proceso de ajuste.

En el marco estos procesos de ajuste a los nuevos requerimientos universitarios y a los nuevos códigos que van siendo aprehendidos, se producen procesos paralelos de acuerdo a las trayectorias que comienzan a llevar los estudiantes. Por un lado, dentro del tiempo de extrañamiento hay estudiantes que transitan hacia procesos de integración académica y social que facilitan el aprendizaje, la ruptura pedagógica y la afiliación a la Universidad. No obstante, otros alumnos, ya sea por problemáticas familiares o por no asimilar y/o incorporar la lógica práctica recién analizada, sufren procesos de desajuste e incongruencia académica, decantando en sentimientos de fracaso comprendidos como responsabilidad individual, e incluso, produciéndose aislamiento social (Tinto, 1992).

Ahora bien, dentro de los procesos de ajuste, la forma de llevar a cabo de la integración social y académica es relevante puesto que la superación del extrañamiento y el aprendizaje decantan en una mayor afiliación de los estudiantes, dando cuenta de experiencias estudiantiles exitosas. En el marco de la integración social, la relación con los pares, la conversación con profesores en ámbitos extra académicos o la intensidad de las actividades extra curriculares se articulan como indicadores de esto, a saber, la integración.

Dado que las y los estudiantes de la primera generación del Propedéutico actualmente se encuentran en la mitad de sus experiencias estudiantiles, resulta

complejo determinar algunas cuestiones como la intensidad de las actividades extra curriculares. No obstante, la relación con los pares y con profesores y profesoras en ámbitos extra académicos (fuera de la sala de clases) sí está presente, constituyéndose como un eje relevante de la integración de los alumnos.

“Así que eso fue como súper complicado y empecé a hablar con todos mis profes. Empecé a explicarles como todo lo que yo hacía, entonces ahí como que los profes me comenzaron a dar más facilidades, me comenzaron a dejar poder llegar un poco más tarde, me empezaron como a ayudar y como también tenía el apoyo de tutores y cosas así, veía que no aprendía y estaba tan cerrada en que me iba a ir mal que comencé a frustrar mucho; y después cuando comencé a ver que las cosas se me fueron dando, como que en ese momento como que ¡ya! Dije, si estoy aquí tengo que ponerle y no podía andar así, porque no sacas nada. Entonces fue como que cambié el switch y me dije que si ya estoy en la universidad tengo que sacarme la cresta estudiando, pero que todo va a ser para mejor”. (Mujer, Estudiante de Administración Hotelera y Gastronómica)

“Bueno, que a los profes no se les puede agarrar la mañana. No (risas). No, es que simplemente los profes son diferentes tanto en la clase, como afuera. El profe que te hablo, ya él fuera de la clase es un amor, uno puede hablar de lo que quiera, cuando quiera, pero para la hora de evaluar es como fregado”. (Hombre, Estudiante de Cine).

De esta manera, la relación con profesores en un ámbito extra académico posibilita una mayor confianza entre las y los estudiantes, puesto que la imagen inicial de un profesor universitario tiende a ser “des sacralizada”, reduciendo las distancias entre los estudiantes y los académicos. En este sentido, de acuerdo a los relatos de las y los estudiantes de la primera generación del Propedéutico, la demostración de interés por las materias fuera de la sala de clases es un factor para ser reconocido positivamente por el o la profesora.

Ahora bien, la relación con pares también se erige como un eje relevante en la integración de los alumnos y en su proceso de aprendizaje y ajuste (Tinto, 1992). En este sentido, la colaboración académica y la sociabilidad entre estudiantes es fundamental tanto para la sensación de horizontalidad entre ellos, como para mejorar el rendimiento universitario.

“En mi grupo de amigas que me hice en la u, o sea igual como que a todo el curso le costaba el ramo entonces igual nos apoyábamos entre todas, con mi grupo de amigas estudiamos mucho más y nos esforzamos para pasar el ramo” (Mujer, Estudiante de Educación Parvularia).

“Como te digo... empezamos a jugar a la pelota con las chiquillas, ya había armado un grupo grande. Entonces nos poníamos a estudiar. Entonces con ese grupo salimos todos a delante. Incluso había cabros que se habían echado Química General antes” (Hombre, Estudiante de Química y Farmacia).

Al igual que la colaboración entre compañeros y compañeras, los espacios de sociabilidad fuera del ámbito académico también logran generar horizontalidad entre pares (Carli, 2006), contribuyendo a facilitar la integración a este nuevo espacio universitario. De todas maneras, cabe señalar que la condición socioeconómica -valga la redundancia- condiciona la participación en espacios de sociabilidad como el carrete, porque la participación, pertenencia y comodidad de la experiencia se encuentra supeditada a una *inversión* económica que coloca a las y los que “carretean” en una condición de par.

Ahora bien, no todos los casos de estudiantes tienden a establecerse de manera exitosa en su tránsito. Algunas trayectorias biográficas nunca lograron insertarse en procesos de ajuste, decantando en caminos que, precisamente, iban en la dirección opuesta: el desajuste. De acuerdo a Tinto (1992), si esto sucede en el período inicial de ingreso de los estudiantes –extrañamiento- produce *incongruencias* a propósito de la carencia de correspondencia entre necesidades, intereses y preferencias de los estudiantes para con la Universidad. Este desajuste puede llegar a producir aislamiento, como también verse tensionado por cuestiones propias de cada carrera universitaria.

“Y también era que yo si no estudiaba en grupo, no estudiaba. Era bien dejado en la casa. Además la separación de mis papás creo que también afectó en mi desinterés. En la casa terminaba encontrando cualquier cosa que hacer en vez de estudiar. Esa fue como mi relación más cercana con los estudios (...) En realidad no le tomé mucha importancia. Lo asocio a mi desinterés por la carrera más que nada”. (Hombre, Ex Estudiante de Ingeniería en Construcción).

“Me sentía diferente porque por ejemplo estábamos estudiando, y venía otra persona y no me preguntaban a mí, le preguntaban al de al lado, me hacían sentir como si fuera tonta, de repente no me invitaban a estudiar ¿cachai? no sé yo hablaba cosas y nadie me pescaba, eso fue bien al principio, pero yo también tenía la culpa porque yo no me integraba po’ ¿cachai? (Mujer, Estudiante de Ingeniería Comercial).

Curiosamente, ambos casos en que se produjeron desajustes y posteriores aislamientos de parte para con el grupo de pares de la Universidad se produjeron en carreras del mundo de la Ingeniería⁵¹. Precisamente, en una de estas carreras se produjo una situación que merece detención, puesto que integra la discriminación por clasismo a la relación entre desajuste, integración y aislamiento social.

“pucha yo, mira nunca me voy a olvidar que cuando iba como en abril, en el primer semestre, igual me sentí súper mal pero me quedé callada porque quizás esperaban ...Yo encontraba que a mí me veían como flaites ¿cachai? Yo encontraba que me veían así, y una compañera una vez molestando me dijo: ‘y que si tu soy una muerta de hambre’, y todos quedaron mirando esperando que yo le dijera algo, porque para ellos los de valpo son flaites. Yo la quedé mirando y después miré para otro lado. Le fui indiferente, igual en el momento me sentí súper incomoda habían muchas personas, estábamos en un casino grande, pero mantuve la compostura” (Mujer, Estudiante de Ingeniería Comercial).

Este caso específico no da cuenta de disparidades entre las capacidades del estudiante y exigencias académicas, generalmente asociadas a la deficiencia en contenidos previos. En el caso de quienes no ajustaron intereses, necesidades y requerimientos, la falta de apoyo de soportes sociales es un factor desencadenante. Por lo tanto, este desajuste a los valores específicos del medio universitario que caracterizan a sus miembros—tener cierta dedicación para con los estudios-, o bien no cumplir las normativas según origen social asociado a una

⁵¹ Una profundización a propósito de los resultados de esta investigación, pero con un diseño muestral que tome a las carreras o las áreas disciplinares a nivel general como criterio o principio de diferenciación, podría entregar resultados novedosos y más profundos respecto a esta primera conjetura avizorada.

carrera determinada, va generando aislamiento al interior de la Universidad (Tinto, 1992).

2.4 ROMPIENDO SESGOS: LA RUPTURA PEDAGÓGICA, APRENDER A SER ESTUDIANTE Y SER PARTE DE LA UNIVERSIDAD

Mediante la participación en espacios de colaboración y espacios de sociabilidad, los estudiantes van aprendiendo el oficio de estudiante. Paralelamente, la aprehensión de disposiciones ligadas al hábito de estudiar, van fortaleciendo esta práctica. Más allá de las vicisitudes que implica el estudiar más o menos para un ramo, o tener altibajos en algunas notas, la integración universitaria, es decir, el cambio de hábitos de estudio, la relación con los pares, el reconocimiento mutuo con docentes y la participación de la vida social universitaria, va llevándose a cabo. De acuerdo a Gómez y Álzate (2010) durante el *tiempo de afiliación* los estudiantes logran ir dominando las normativas de la cultura universitaria, ajustando y anticipándose a las normas explícitas o implícitas, como por ejemplo, el trabajo no solicitado. En este sentido, los estudiantes también valoran su aprendizaje y logran identificar las prioridades y necesidades que requiere el medio universitario para sobrellevar el proceso de integración universitaria.

En este apartado revisaremos cómo la identificación del trabajo no pedido, la valoración del conocimiento y la comprensión de reglas manifiestas y latentes terminan de consolidar la ruptura pedagógica, decantando en procesos relativamente exitosos de integración universitaria.

Respecto a la identificación de trabajo no pedido para cumplir con las exigencias universitarias, las y los estudiantes van considerando posibilidades que, de alguna manera, van estructurando nuevas rutinas. Por ejemplo, ante una futura prueba, la reacción que, durante el período escolar era razonable: estudiar un par de días antes, ya no tiene sentido. Por ejemplo, ejercitar para luego estudiar colectivamente y finalizar con estudio individual, es ahora una posibilidad más razonable, de acuerdo a las exigencias planteadas.

“Ahora estoy como más preparado para el mundo Universitario. No como antes, que no estaba concentrado, no estudiaba con nadie, entonces ahora ya tengo herramientas para decir: no, tengo una prueba...ah! Me voy a juntar con los chiquillos, voy a ejercitar y voy a estudiar”. Entonces ya tengo herramientas para combatir con una prueba” (Hombre, Estudiante de Química y Farmacia).

“Analizar una película para un trabajo, que es un trabajo simple, hice uno de una película bastante complicada, hice las películas de Evangelion, recuerdo que esa noche para explicar bien la serie terminé leyendo teología, terminé leyendo teología para poder explicar bien las cosas, fue bastante gracioso, me reí mucho después cuando me di cuenta de que estaba leyendo teología para un trabajo” (Hombre, Estudiante de Cine).

Esto también se ilustra con la exploración hacia áreas que no son precisamente propias de la disciplina estudiada, pero que, se comportan como áreas de conocimiento que pueden otorgar explicaciones para el argumento a desarrollar. De alguna manera, basados en el ejemplo de Cine, en carreras donde es importante la creatividad se comienza a desarrollar un pensamiento más holístico. De esta manera, bajo la acumulación de experiencia en el ámbito universitario, van desarrollando habilidades y destrezas en sus estudios. En este sentido, la identificación del trabajo no pedido, significa la comprensión de los códigos del trabajo intelectual requerido en el medio universitario (Malinowski, 2008).

Por otro lado, y siguiendo a Leyton, Vásquez y Fuenzalida (2012), la valoración del conocimiento por parte de estudiantes es un factor significativo respecto a la integración universitaria. Valorar el conocer más allá de un potencial y/o posible rendimiento económico en el plano laboral, resulta indicativo de que las experiencias estudiantiles están sobrellevándose.

“De hecho me gustaría seguir estudiando muchas cosas. Ay! Porque tengo ese bichito del conocimiento que necesito saber el “por qué”. Entonces me gusta seguir conociendo hartas cosas”. (Mujer, Estudiante de Psicología).

“Aparte del conocer, yo creo que es como no sé..., igual todo. Porque, no sé, cada vez que encuentro algo así como, por ejemplo, el semestre pasado tuve botánica y era como “oh!, las algas son lo mío”, pero ahora que tengo

oceanografía, digo “no!, las corrientes son lo mío”. Entonces, al final, estoy como súper así con esa cosa de descubrir algo, como que eso es lo que me mueve, como que hoy sé más que ayer y hoy me van a enseñar una cosa nueva, entonces como que eso me mueve, el conocer”. (Mujer, Estudiante de Biología Marina).

“Aprendí el algoritmo de no sé que, uno en el cine aprende muchas cosas, puede aprender desde botánica, ciencias, química, de todo porque si uno va a hacer una película respecto a eso tiene que aprender, si uno va a hacer un guión respecto a eso tiene que saber las cosas que va a poner en el guión”. (Hombre, Estudiante de Cine).

Sobre esto, también cabe destacar que los relatos son concisos al señalar que esa valoración del conocimiento fue traspasada en procesos de socialización anteriores, precisamente en ambientes familiares, siendo una regularidad entre las y los entrevistadas. Muchos destacan que sus padres y madres les señalaron en variadas ocasiones que aprender hacer algo o adquirir un conocimiento que no poseían, era un aspecto que debía ser denotado positivamente.

Gómez y Álzate (2010) han sido enfáticos en señalar que los procesos de afiliación no constituyen una realidad garantizada y generalizada para cada uno de los estudiantes. Generalmente, no todos se adaptan a las nuevas reglas que posibilitan un éxito relativo en las exigencias académicas. En este caso particular, tampoco podemos ser enfáticos. No porque las y los entrevistados hayan mostrado demasiadas problemáticas de integración (en general), sino porque sus trayectorias educativas en la Educación Superior están a mitad de camino (actualmente cursan entre segundo y tercer año). Aún así, es posible observar que la comprensión de reglas como llegar a la hora, o administrar correctamente la autonomía en las decisiones de asistencia o estudio, o como vimos anteriormente, “estudiar cuando hay que estudiar” e incorporar aquella práctica a la rutina diaria, sí es una realidad en las y los estudiantes de la primera generación del Propedéutico.

“Entonces hubo momentos en el primer semestre en que de verdad, para mí fue como el más difícil porque tomar el ritmo de la U y conocer a los profes y ver que

te dejaban afuera y te dejaban afuera o ver todas las cosas que yo podía hacer, o sea... si yo quería iba o si yo no quería no iba, y si te echabas un ramo era como perjudicial para ti po, porque todos los demás seguían y tú no” (Mujer, Estudiante de Administración Hotelera y Gastronómica).

En definitiva, estos elementos han dado cuenta de cómo se ha hecho efectiva una ruptura pedagógica entre las y los estudiantes. Primero, despojándose de algunas disposiciones que se habían conformado durante su época escolar, para pasar a adquirir y desarrollar, progresivamente, nuevas disposiciones propias del campo universitario (Dubet, 2005). Por ejemplo, la identificación del trabajo no pedido no hace más que ilustrar que existe un dominio práctico de la lógica o necesidad inmanente del campo (Bourdieu, 2007); que, por lo tanto, se ha adquirido conciencia sobre cómo funciona y qué cosas son o no son razonables de hacer. Esta adopción de esta lógica y, por lo tanto, incorporación de nuevas disposiciones transferibles y duraderas, es un factor decidor para la integración universitaria.

Para finalizar cabe realizar una última reflexión sobre los diferentes caminos que tomó la integración universitaria en las y los estudiantes de la primera generación del Propedéutico. A pesar de que se trabajó con una muestra relativamente pequeña (pero significativa de este grupo social), hubo dos casos críticos donde se pudo observar aislamiento del medio universitario. No obstante, estos tuvieron desenlaces diferentes. Mientras un estudiante de Ingeniería en Construcción que declaró no haberse interesado por los estudios y optó por retirarse de la carrera; en cambio, la estudiante de Ingeniería Comercial que sí había desarrollado y había mostrado interés en los estudios, a pesar de sufrir clasismo y aislamiento, aprendió métodos de estudio, mejoró su rendimiento, se quedó en la carrera, y terminó integrándose a un pequeño grupo de pares, aunque, quizás, con mayor tardanza.

Así también, el soporte familiar resulta interesante para comprender diferencias en las trayectorias. Más allá que esta variable es regular en los casos estudiados, nuevamente, quienes mostraron mayor desajuste y aislamiento, también mostraron diferencias respecto de las realidades que vivían sus núcleos

familiares. Mientras el estudiante de Ingeniería en Construcción que dejó los estudios en ningún momento pretendió reconocimiento ni alguna cuota de prestigio a escala familiar, puesto que estaba pasando una situación de quiebre de sus padres; la estudiante de Ingeniería Comercial, quien sí sostiene su proceso de integración, revela haber recibido apoyo irrestricto de su núcleo íntimo.

2.5 UN PISO PARA NO CAER AL ABISMO. LA LÓGICA POR DENTRO: CAPITAL SOCIAL, MATERNIDAD ADOLESCENTE Y RECIPROCIDAD

En el apartado anterior se ha evidenciado la existencia de procesos integración universitaria, mediante subprocesos de ruptura pedagógica y ajustes. Este proceso fue leído como la incorporación de nuevas disposiciones propias de una adaptación a las exigencias de este nuevo campo.

En este apartado se revisará el rol del capital social en la lógica de integración universitaria. Para esto se revisará el lugar que ocupa la familia nuclear y las amistades en situaciones imponderables y en los sentidos que ocupan los esfuerzos de los padres en la significación que realizan las y los estudiantes.

Si bien en el capítulo pasado revisamos cómo el Programa Propedéutico se ha articulado como un soporte para las experiencias estudiantiles de las y los estudiantes de la primera generación, así como también estos han podido aprovechar de las nuevas redes sociales activas que tienen a disposición, el apoyo de los grupos de referencia cercanos se ha constituido como un piso ante situaciones donde las tensiones y desconfianzas en sí mismo comienzan a rondar las subjetividades de las y los estudiantes. Para esto se revisarán dos fenómenos particulares: primero, dos casos de maternidad adolescente y luego, la operación de reciprocidad como valoración de los esfuerzos realizados por los padres de las y los estudiantes.

A. Contra viento y marea: ¡con mi hijo estudio igual!

El período de maternidad adolescente para las mujeres provenientes de clases populares, generalmente se establece como una suspensión casi indefinida de las obligaciones escolares y/o académicas, puesto que se deben asumir roles económicamente activos (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005). Generalmente, la maternidad tiende a truncar las trayectorias educativas de las mujeres si es que no se dispone de un capital social efectivo (Margulis y Urresti, 2008).

“El Lucas. Tener como que jugar el rol de mamá y de tener todas las cosas con las que tenía que cumplir en la casa. Cuando yo estudiaba la mamá de mi pololo cuidaba a mi hijo, pero no porque estuviera estudiando y tener al Lucas llegaba con él a hacer nada a la casa, o sea tenía que seguir haciendo todas mis cosas y ya preocuparme no sólo de mí po, sino del Lucas: tenerle su ropa limpia, de levantarme en la noche, de darle pecho, de aquí, allá, tenerle la leche... entonces es mucha demanda de tiempo”. (Mujer, Estudiante de Administración Hotelera y Gastronomía).

“Después tuve a mi hija, todavía no pasaba el año, tuve a mi hija y seguí viniendo a clases, y me encontré con él, me preguntó que me pasaba y yo le conté que me estaba costando de nuevo, y me ayudó mucho, fue un apoyo constante, para mí fue como un ángel del propedéutico él, un apoyo constante de que siempre estaba detrás de mi ayudándome”. (Mujer, Estudiante de Psicología).

Como se puede apreciar en los relatos de dos estudiantes, la disposición de una red de personas realmente efectiva posibilitó que pudieran tener una vida cotidiana no exenta de esfuerzos, pero sí pudiesen desarrollar sus actividades académicas correctamente. El asumir un rol de madre sin lugar a dudas coarta la moratoria vital y social de la juventud, pero la suegra y un amigo en cada uno de estos casos, se constituyó como un apoyo para no truncar la trayectoria en la Universidad. Por lo tanto, en el caso de las estudiantes que tuvieron hijos durante su período universitario, el capital social a disposición se constituyó como un soporte donde pudieron descansar para poder efectuar correctamente sus procesos de integración académica, basados en la incorporación de una lógica. La posibilidad de poder dejar al bebé con alguien durante el período diario de

asistencia a actividades académicas o bien encontrar a una persona dispuesta a ayudar en términos afectivos y curriculares efectivamente se constituye como un piso donde descansar.

B. A mis “viejos” no le fallo: los estudios como deuda

Langa (2008) ha sostenido que los jóvenes de extracción popular sienten que sus estudios, en parte, son una carga y una deuda para con sus familias, ya que ellas deben hacer esfuerzos económicos para sostener su posición como estudiante. Esto requiere de la necesidad de poder legitimar su condición estudiantil mediante buenos resultados.

“porque quiero ver a la gente que quiero feliz po’, para retribuir todo lo que han hecho por mí. Mi mamá siempre trató de darme lo mejor entonces obvio que quiero demostrar que eso tiene resultados ¿cachai? o sea no voy a estar farreándome las oportunidades que me han dado ¿cachai? son cosas que no todos tienen la oportunidad, más que nada por eso”. (Mujer, Estudiante de Psicología).

“Entonces eso es lo que quiero, quiero como asegurarme, asegurarme a mí y a toda mi familia. Entonces, no sé po’, mis viejos siempre han dado todo por mí, entonces independiente de que no hayan querido que yo siguiera estudiando, pero siempre dieron todo por mí. Me mantuvieron 19 años con el sueldo mínimo, a mí y a mi hermano, entonces si siempre tuve algo para comer con mis papás, no sé po’... de un sueldo de 800 o un millón... darle doscientas lucas más para que con el sueldo le hagan 400 lucas y con el sueldo puedan hacer otras cosas también”. (Hombre, Estudiante de Química y Farmacia).

Entendiendo que la deuda implica una retribución, más allá de la mera conveniencia o interés económico (Mauss, 2009), las y los estudiantes advierten que su condición de estudiante es un costo dentro del presupuesto familiar, por lo tanto lo que han recibido por parte de sus padres (ya sea mantención económica, apoyo moral u otras cuestiones) debe ser devuelto. La devolución, de acuerdo a los relatos, no es unívoca. Tiene más de una variante: puede ser cumpliendo

exitosamente los estudios, hasta imaginando una futura entrega de dinero ante situaciones de urgencia económica por parte de los padres.

En definitiva, este punto así como el anterior, demuestran que los grupos de referencia más cercanos, léase familia nuclear, se constituyen como el capital social básico de apoyo para el desarrollo exitoso de las experiencias estudiantiles. Ya sea a través de apoyo económico o logístico, la presencia de este grupo de apoyo resulta central en las trayectorias de las y los estudiantes.

3. LA VOCACIÓN COMO CONSTRUCCIÓN

3.1 LA VOCACIÓN ES INGRESAR

La vocación, como categoría de análisis sociológico, nace bajo el alero de Max Weber en el marco de sus estudios sobre Sociología de la Religión. Para este autor, la vocación (*beruf*) era la categoría bajo la cual lograba ordenar lo que era considerado un “llamado divino” para desenvolverse en determinada actividad.

En la actualidad, y entendiendo que nos encontramos en sociedades mayormente secularizadas y articuladas en base al tránsito escolaridad-trabajo, la idea de vocación como constructo ha salido del ámbito religioso, trasladándose hacia el educativo-laboral (Dubet, 2005). Bajo este marco, la vocación da cuenta de la realización personal o subjetiva de una actividad educativa y/o laboral (Dubet y Martuccelli, 1997).

En el caso de las y los estudiantes que ingresaron al Programa Propedéutico la pregunta por la vocación decantó en consideraciones acerca del ingreso a la Educación, más que la realización personal en determinada actividad. Aunque hay que ser cautelosos, puesto que esto no significa que la vocación no se construya con el paso del tiempo mediante la comprensión de materias y las transformaciones de la personalidad. En este sentido, los estudiantes también “se ponen la camiseta” de su carrera, sobre la cual construyen sentidos de vida y proyecciones futuras, aunque aún un tanto indefinidas.

“porque quería ser algo po’, quería ser más de lo que mi mamá llegó a ser, por ejemplo ella es técnico financiero, de hecho creo que soy como la primera de la familia que está en la universidad, igual tengo primos que tienen otras cosas no necesariamente una carrera de este estilo, entonces era para demostrar algo, que podía ser más de lo que estaba siendo, de hecho mi abuela que no me tenía mucha fe y a acá estoy, con los hechos se demuestra que igual se podía hacer”
(Mujer, Estudiante de Psicología)

“Yo creo en verdad poder entrar a la universidad. Porque no era como tan motivador las materias y esas cosas porque no era lo que yo quería, sino que lo

hacía por estudiar no más, para que me fuera bien para dar una buena PSU y todo”. (Mujer, Estudiante de Educación Parvularia).

Ante la pregunta por el interés y si es que existe alguna correspondencia vocacional con la trayectoria social precedente, el discurso de “ser más que mis padres” se hace manifiesto. Por ejemplo, las carreras elegidas no siempre tienen correspondencia con el área de estudios de quienes procedían de colegios científico-humanista. Existen casos de humanistas que se van a carreras científicas, precisamente Biología Marina. A su vez, quienes egresaron de colegios técnicos generalmente ingresan a carreras más o menos cercanas a sus áreas de estudio. No obstante, el argumento que predomina dice no señalar haber elegido estas carreras bajo un argumento vocacional, atribuido a la realización personal; sino que, mayoritariamente, la elección fue un tanto más instrumental: “ya que se esto, lo voy a desarrollar”.

Ahora bien, esto no quiere decir que posteriormente a los ingresos de cada una de las carreras, se haya producido una suerte de “encantamiento” con esta. La relación con sus formas de situarse en la sociedad a la que pertenecen, el desarrollo de interés intelectual, y la seguridad para mostrarse crítico ante algunas prácticas de los académicos o de la forma en cómo funciona administrativamente la Universidad, por ejemplo, nos indican que el gusto y la correspondencia para con la carrera elegida se articula como construcción que se afianza con el paso del tiempo dentro de la misma.

Tal como han planteado González y Zayas (2011), los estudiantes de origen popular tienden a hacer elecciones académicas que no siempre tienen relación con sus áreas de interés, puesto que privilegian la inserción al campo, en general. Esto, se condice con la estrategia de movilidad social que ha sido caracterizada en capítulos precedentes y que, de alguna manera, vuelve a demostrar e ilustrar que el *don educativo*, comprendido como talento innato, es una invención de las clases dominantes para justificar privilegios y acumulaciones de capitales de diversa índole (Bourdieu y Passeron, 2006)

A. “Mi realidad es esta”

La comprensión de la posición social que se ocupa resulta relevante para comprender las motivaciones personales que los estudiantes sostienen para enfrentar los estudios y, de esta forma, ir edificando un edificio vocacional que también va otorgando sentidos y certezas respecto a la elección realizada. En este sentido, nuevamente queda a la luz la estrategia de movilidad social, la cual articula el desarrollo de argumentos sobre los estudios. La proyección futura en tanto formación de una familia imaginada con un buen pasar económico es uno de las y los estudiantes que dan cuenta de qué tipo de motivaciones sacan a colación para su experiencia universitaria.

“Quería salir adelante, quería que mis hijos tuvieran lo mejor, y para eso no podía ser no sé po vendedora ambulante, o trabajando como cajera que ganai el mínimo. Eso me incentivó a estudiar” (Mujer, Estudiante de Ingeniería Comercial).

“Muchas veces cuando tenía quiebres me decían que no importaba no más, que tenía que darle y me decían que mirara al Lucas y que me fijara de lo feliz que es cuando estás con él, y de lo feliz que va a ser cuando tú ya seas una mujer hecha y derecha, con un título y ya no te vas a acordar cuando te sacabas malas notas. Entonces, me fueron diciendo eso po, que tenía que siempre mirar el lado lleno”. (Mujer, Estudiante de Administración Hotelera y Gastronomía).

Si bien en el capítulo anterior la maternidad adolescente se trabajó como problemática en torno la gestión del tiempo y la dedicación de horas de estudio, la cual era soslayada mediante la activación de capitales sociales y soportes, en este caso también aparece, pero como argumento motivacional ante las dificultades que implica los vaivenes del mundo académico cuando se está inmerso en procesos de ajuste, rupturas pedagógicas y afiliaciones. En este caso, la proyección de poder entregar un futuro estable se erige como el principal factor motivacional en los casos de estudiantes con hijos.

B. Desarrollando motivaciones e intereses

En tanto el cumplimiento de sí mismo frente a los conocimientos adquiridos y los tiempos vinculados al aprendizaje y los estudios se constituyen como factores que van construyendo un sentido vocacional, la adquisición de nuevos conocimientos por parte de las y los estudiantes va conformando nuevas formas de mirar la realidad. En este sentido, sostienen que existe una apertura de un mundo nuevo de temáticas y áreas de desarrollo disciplinar y académico que tienen convergencia con intereses personales que van desarrollándose a propósito de su estancia como estudiantes.

“Es súper cuático igual, pero el cómo veo la vida, porque igual me siento más motivada ¿cachai? o sea igual es rico decir yo estudio Psicología ¿cachai? me gusta, me siento como orgullosa de poder decir eso. Entonces siento que repercute de forma positiva dentro de mi vida y mis relaciones, por eso me gusta (...) yo traspasando eso puedo abrirle los ojos a otras personas, o cosas por ejemplo sobre psicología general nos enseñan cosas como las formas de enfrentar los problemas, la gente no tiene idea como enfrentar los problemas ¿cachai? esto te teoriza y te ordena, te ordena la forma en que las personas en que las personas actúan, en que las personas sienten, en que las personas piensan, entonces ya teniendo algo ordenado que es eso lo que hace la psicología, teoriza sobre las formas de actuar, pensar, sentir de las personas. Teniendo algo ordenado podi' traspasarlo y la persona que tenía en su cabeza algo cerrado, algo complejo podi' simplificarlo un poco dándoles esas herramientas ¿me entiendes? Entonces, al entregarles las herramientas a las personas que es lo que hace un psicólogo, un psicólogo clínico en general, entregarle las herramientas a las personas, pueden hacer algo que he hecho yo que es empezar a cambiar tu forma de ver el mundo”. (Mujer, Estudiante de Psicología).

Tal como han señalado Dubet y Martuccelli (1997), los estudiantes no sólo asumen que sus estudios son una obligación constante. Si no que, tal como han señalado las y los estudiantes, “con el paso del tiempo le van agarrando el gusto a la carrera”. Como se apreció en la cita anterior, la oportunidad de formarse logra

entregarles un significado más allá de la utilidad laboral que pueda tener determinada carrera. El hecho que se sientan felices u orgullosos de estar estudiando una carrera en particular va más allá del haber ingresado a la Universidad como parte de una estrategia de movilidad, sino que también denota la no existencia de vacíos intelectuales (Dubet, 2005). Por lo tanto, la carrera es apreciada como un espacio para el desarrollo personal, a propósito de los intereses que se van construyendo a medida que se avanza y la carrera va ofreciendo nuevos conocimientos y perspectivas.

Por otro lado, y como fue señalado con anterioridad, existen casos donde estudiantes continúan profesionalmente carreras que habían sido desarrolladas sólo en el ámbito de la educación técnica secundaria. En este punto hay que tener una consideración distinta puesto que los estudiantes ya tienen un conocimiento previo sobre los elementos valorados y no valorados dentro del mercado laboral.

“Todo, todos los conocimientos. Saber tantas cosas en verdad que en el aspecto laboral se aprecian caleta. Porque, siempre he trabajado y he trabajado harto en cocina. Comencé a los 16 a trabajar en cocina y ahora estar en la U complementar el lado técnico, o sea..., complementar la actitud con la aptitud..., eso ha sido como lo más importante en verdad. Complementar todo, el hacer y el saber ¿cachay? es de lo que yo soy con los conocimientos que me entrega la U, todo, todo, todo, todo. Es hacer las cosas bien, llegar a un lado y tener un respaldo de que sabes hacer hartas cosas y que tienes un conocimiento súper amplio en verdad te da como muchas más facilidades, aparte como estar en una universidad estatal..., hay como más reconocimiento”. (Mujer, Estudiante de Administración Hotelera y Gastronomía).

El hecho de tener conocimiento del campo laboral al que se enfrentarán y, por lo tanto, conocer las distintas posiciones según el capital cultural legitimado y poseído, genera una valoración mayor de la experiencia estudiantil en torno a la motivación para enfrentar a los estudios. En este sentido, la experiencia previa desde una posición que poseía un estatus inferior al que se está logrando en la actualidad se articula como un factor decidor para el desarrollo del interés

intelectual y, por lo tanto, la construcción de un sentido vocacional para con lo que se está realizando.

De acuerdo a las actuales experiencias de las y los estudiantes que han asistido al Programa Propedéutico, es posible atestiguar una diferencia respecto a la formación de intereses intelectuales. Según lo investigado por Dubet y Martuccelli (1997) durante la época escolar ya es posible apreciar algunos intereses y motivaciones en los estudiantes. Ahora bien, esta característica es algo que, por lo menos en los casos estudiados, está presente mayoritariamente en los estudiantes provenientes de carreras técnicas y en menor medida en quienes asistieron a establecimientos educativos científico-humanistas.

En definitiva, se ha revisado cómo, principalmente la vocación es un sentido que va construyéndose a lo largo de la experiencia académica, la cual tiene como su principal desencadenante el hecho de ingresar a la Universidad (a sabiendas de la existencia de una estrategia madre de movilidad social). A propósito del ingreso las y los estudiantes van sintetizando capacidades reflexivas que les hacen comprender donde se sitúan dentro de la realidad que viven, en conjunto con proyecciones futuras que hacen a propósito de los nuevos intereses que van desarrollando. Esto tiende a decantar en correspondencias entre lo que están estudiando y lo que proyectan a futuro. No obstante, nuevamente la temporalidad de la experiencia estudiantil nos hace tomar estas aseveraciones con precaución, puesto que es un proceso que aún no ha culminado.

3.2 PROYECTOS CORRESPONDIENTES

La correspondencia entre la elección de carreras y el interés intelectual no ha sido un proceso lineal en el caso de las y los estudiantes que han participado del Programa Propedéutico. Esto no quiere decir que los intereses intelectuales poseídos durante la Educación Media no tengan ningún tipo de relación respecto a la elección de carreras. Si bien “la vocación es ingresar”, como vimos en el capítulo anterior, las y los estudiantes de carreras técnicas predominantemente eligieron carreras profesionales que poseían algún grado de relación con sus

experiencias e intereses existentes durante el período comprendido entre primero y cuarto medio.

Ahora bien, la existencia de un interés intelectual no hace más que fortalecer las motivaciones de los estudiantes (Dubet, 2005). Esto no quiere decir que la combinación entre motivación alta y vocación conformada dará como resultado un tránsito totalmente exitoso durante la educación superior, si no que quiere decir que las y los estudiantes logran establecer seguridad y proyecciones de acuerdo a los temas en que se interesan. Entendiendo que las y los estudiantes que han sido parte de nuestro objeto de estudio están cursando la mitad de sus carreras profesionales, aún cabe la posibilidad que sus actuales intereses y sentidos vocacionales se vean disminuidos a causa de determinadas experiencias futuras, o bien, que sus intereses y sentidos vocacionales cambien de dirección a propósito de la significación positiva de una nueva experiencia académica, como puede ser la asistencia a una nueva asignatura, la participación en grupos políticos, de investigación o ser ayudante de cátedra.

A su vez, la facilidad para con el plan de estudios tampoco implica directamente la existencia de sentidos vocacionales e intereses intelectuales. Tal como ha señalado Bourdieu y Passeron (2006), existe la tipología del estudiante “animal de los exámenes”, el cual presenta altos rendimientos en cuanto a logros en materia de calificaciones, pero aquello no sugiere necesariamente que haya conformado un interés intelectual en una o algunas áreas específicas de la carrera que se está cursando. Aunque, claramente, resulta de perogrullo afirmar que su rendimiento sí favorece en la consecución de un título profesional.

En este próximo apartado revisaremos la conformación del interés intelectual, aspecto que quedó enunciado líneas atrás, y luego se revisará cómo el conocimiento previo del plan de estudios y las facilidades advertidas que éste presenta, se producen a propósito de pequeñas experiencias previas que ahora generan un rendimiento positivo en lo académico, o a propósito de la rápida asimilación del oficio de estudiante y la lógica práctica “más razonable” para este campo en particular.

A. La conformación del interés intelectual

El interés intelectual se va desarrollando a medida que las y los estudiantes van cursando diferentes asignaturas del plan de estudios. En tanto asisten a estos ramos, evalúan y consideran si es que estos conocimientos tienen relación con sus intereses o, al contrario, si es que esos conocimientos activan intereses no desarrollados. En este sentido, el interés intelectual está conectado con la aprehensión del oficio de estudiante, donde la valoración del conocimiento se erige como un elemento preponderante.

Respecto a las y los estudiantes entrevistados, salvo quienes desertaron de su carrera, todos y todas presentan, en algún grado más o menos desarrollado, un interés intelectual. A su vez, este activa la búsqueda de nuevos conocimientos o bien la imaginación necesaria que permite relacionar estos conocimientos con otras materias o disciplinas que pueden nutrir estos intereses.

“Entonces de crear un arte culinario, cachay, de que sea apetitoso, de que sea apetitoso a la vista, de que jueguen todos los sentidos en un solo plato, eso me gusta caleta. Y después de que llegue al cliente, lo pruebe y de que sienta momentos de placer con eso, eso es como lo más bacán en verdad, de que el cliente pase por un grato momento por algo que yo hice para que ellos tengan como eso y, en verdad, ponerle todos los estilos, la cocina mediterránea, tailandesa, indú, china, no sé..., de todos lados, es como tan bacán” (Mujer, Estudiante de Administración Hotelera y Gastronomía).

“Porque aparte de que es como una búsqueda intelectual muy grande, porque abre puerta que uno nunca había visto, o sea una del mar qué conoce: un pescadito y un algo. Pero una se da cuenta de que no es eso, de que es mucho más.”. (Mujer, Estudiante de Biología Marina).

“El taller de desarrollo cognoscitivo, las formas de aprendizaje y todo el cuento, y eso igual me llama mucho la atención, igual me gustaría por ejemplo ayudar a niños o adolescentes ¿cachai? con esos temas, me motiva eso por ejemplo en este momento si tú me preguntas en qué me quiero especializar podría ser eso, quizás más adelante puede cambiar pero ahora es eso lo que me llama la atención, de hecho el próximo año quiero ser ayudante del ramo” (Mujer, Estudiante de Psicología).

El interés intelectual, de acuerdo a los relatos presentados recientemente, está conectado con la capacidad de asombro que van desarrollando las y los estudiantes a medida que van adquiriendo nuevos conocimientos, así como también es un factor para la búsqueda de nuevos conocimientos y/o experiencias. En la particularidad de una carrera como Administración Hotelera y Gastronomía, la creación y la experimentación realizada con los conocimientos adquiridos se constituye como un indicador de la presencia de interés y motivación para con la experiencia de la educación terciaria.

Por lo tanto, la existencia de interés intelectual a propósito de experiencias positivas en algunas de las asignaturas, va despertando nuevos intereses y proyecciones académicas a mediano y largo plazo. Como se aprecia en la última cita, la indicación sobre un ramo en particular abre la conversación hacia la especialización de posgrado (algo más estipulado en el largo plazo), así como la posibilidad de ser ayudante de ramo (algo más en el mediano o corto plazo), lo que implica una responsabilidad y una carga académica adicional al plan de estudios.

En definitiva, la conformación de intereses intelectuales fortalece los sentidos vocacionales de las y los estudiantes (Dubet, 2005), siendo ilustrativos de que el aprendizaje del oficio de estudiante es una realidad más que un deseo. O dicho de otra forma, que han incorporado disposiciones duraderas sobre cómo accionar y practicar su experiencia en la educación superior.

B. “Esto no es tan difícil”: conocimiento y facilidades frente al plan de estudios.

En los primeros dos capítulos del análisis de datos fue posible advertir cómo los estudiantes presentaban dificultades iniciales a propósito de la deficiencia en contenidos previos y, en algunos casos, la conjugación con el aislamiento social y la desvinculación de los espacios de sociabilidad. Luego del despojo de algunas disposiciones que traían a propósito de su experiencia en la Educación Media, las y los estudiantes fueron adaptándose progresivamente a los requerimientos de la

educación superior. Más allá que han debido repetir algunos ramos o bien han debido estudiar más que “estudiantes privilegiados”, en segundo y tercer año ya es posible hablar de una adaptación y nivelación relativamente completadas.

Lo anterior se condice con cuestiones que, a priori, parecían totalmente imposibles de suceder en el último semestre de cuarto medio: ahora, las y los estudiantes, incluso, presentan facilidades ante el plan de estudios.

“Me eché un ramo, pero fue al final pero en examen, y en los demás me fue bastante bien, o sea obviamente depende el área, yo soy muy humanista entonces curiosamente me eché neurociencia que es un ramo bastante científico, por ejemplo fundamento, sociología y antropología los pasé con muy buenos promedios”. (Mujer, Estudiante de Psicología).

“Por ejemplo, yo llegué al laboratorio y a la U..., y yo ya conocía todos los materiales, entonces ya me los sabía... todos los materiales. Entonces o... “¿para qué funciona este material?” ah! Y yo ya me lo sabía”. (Hombre, Estudiante de Química y Farmacia).

Como se aprecia en los relatos de las y los estudiantes, y más allá de que reprobado un ramo necesariamente tiende a ser catalogado como una experiencia negativa, actualmente presentan facilidades para con el plan de estudios. Esto se ve corroborado por la buena evaluación obtenida en ramos en los que también, pareciera existir un mayor interés académico. Además, como se aprecia en el segundo relato, la experiencia de la Educación Media también puede constituirse como un activo a ser capitalizado en la Educación Superior. Haber tenido relación con instrumentos que son útiles para el desarrollo actual de la disciplina también otorga sensaciones de lo que Giddens (1995) denomina como seguridad ontológica. O dicho de otra manera, de sentirse seguro con las actividades y/o acciones que están realizándose porque son conocidas y, de alguna manera, aprehendida en tanto existen mecanismos de funcionamiento más o menos regulares.

3.3 REFLEXIVIDAD PARA CON EL MEDIO UNIVERSITARIO

Comprendiendo que en las instituciones escolares existe una función de socialización, y que esta no implica sólo la inculcación “ajustada” a determinadas funciones y/o patrones culturales según el *ethos* de la institución en particular, la institución educativa también forma a estudiantes que no se adecúan al cien por ciento a dichas normas y patrones. Dubet y Martuccelli (1997) señalan que la participación en instancias educativas posibilita que las y los estudiantes abran espacio a procesos de subjetivación, donde cuestionan las formas de hacer de académicos y también de la cultura de la institución universitaria, en general.

La crítica emanada desde las y los estudiantes, para Dubet y Martuccelli (1997), es indicador que los procesos de afiliación al mundo universitario son una realidad. Pero no sólo eso, sino que también los estudiantes son capaces de problematizar y tensionar su experiencia estudiantil, a propósito de discordancias para con el mundo académico e institucional. En este punto revisaremos qué tipo de cuestionamientos realizan las y los estudiantes hacia estos dos universos: el académico y el institucional.

A. Crítica a los académicos

Más allá de la discusión que releva Dubet (2005) sobre las visiones de profesores hacia estudiantes como faltos de interés intelectual, o la consideración inversa donde los estudiantes señalan que los profesores no logran interpretar sus intereses, las críticas emanadas hacia el mundo académico, por parte de las y los estudiantes que asistieron al Programa Propedéutico, oscilan en dos dimensiones. Por un lado, el cuestionamiento hacia la autoridad pedagógica y por otro la lentitud en la revisión de exámenes.

En el primer punto la crítica radica hacia lo que Bourdieu y Passeron (1998) ha señalado como uno de los fundamentos de la violencia simbólica dentro de instituciones educativas. En estos casos las autoridades pedagógicas emiten un mensaje pedagógico no dispuesto a ser problematizado, inhibiendo la posibilidad

de discusión y la (re)construcción colectiva de conocimientos o dinámicas dentro de la sala de clases.

“Al final era como aprenderse lo que decía y punto final, y para mí no son así las cosas, uno tiene que encontrarle... no tienen la verdad absoluta entonces, no podíamos poner ejemplos era como especial el profe, eso era lo más complicado pero igual lo pasé” (Mujer, Estudiante de Psicología).

“Si existía algún problema entre los integrantes del grupo, él decía: No, yo determiné los grupos así, por tal y tal razón. Era como “o se hace lo que yo digo o no se hace”. (Hombre, Estudiante de Administración Hotelera y Gastronomía)”.

Otro punto que ha aparecido insistentemente es la lentitud con la que académicos revisan los exámenes. En este punto podemos establecer una tensión ya que en los estudiantes aún persiste una lógica escolar donde los profesores entregaban las evaluaciones en plazos correspondientes a informes o plazos establecidos por Unidades Técnico Pedagógicas o departamentos similares. En el caso universitario, la multiplicidad de actividades que realizan los docentes y la no restricción temporal, salvo por la finalización del semestre, posibilita una demora en la evaluación. Este punto es advertido críticamente por las y los estudiantes puesto que no logran organizar su semestre en función de sus evaluaciones.

“lo que encuentro yo creo que es un problema a nivel de universidad, es como el orden, que no existe, es todo desorden, por ejemplo las pruebas, si me tomaron una prueba hace un mes y tienen diez días para darme la nota, me la dieron recién me entiendes, es algo muy desordenado, un profesor hizo la primera prueba en la segunda semana de Diciembre, y la siguiente en la siguiente semana porque no tenía el programa hecho desde el principio entonces no sabía cuando le iba tocar hacer las pruebas (...) ahora, diría que algunos profes porque por ejemplo estábamos esperando unas notas y la profe las revisó ayer y las revisó más y más encima es secretaria académica, entonces de que estamos hablando, es como una paradoja que ella esté haciendo eso, al final ¿con quién me quejo?” (Mujer, Estudiante de Psicología)

B. Crítica al *ethos* institucional

Finalmente, la crítica al *ethos* institucional se articula como una forma de reflexividad ante la institución universitaria. Dubet (2005) ha señalado que las y los estudiantes, cuando ingresan a la Universidad, la aprecian como si fuese una institución con tintes sacros. No obstante, mediante los procesos de afiliación y aprehensión del oficio de estudiante, van logrando desligarse de esas nociones, posibilitan la crítica para con la gestión o los modos de hacer predominantes de la institución. En este caso, el punto más tocado por las y los estudiantes tiene relación con la calidad de la infraestructura y la localización dentro del radio urban.

A ver..., académicamente: estamos con una malla nueva - que es súper entretenida-; pero yo creo que las cosas más deficientes que tenemos es que, aparte de que estamos aislados, porque estamos justo en la playa, pero tenemos pocas cosas, o sea..., tenemos salas que se nos llueven, entonces no sé po, la locomoción no es tan buena. Yo creo que en ese sentido, lo que le falta, es como harta inversión. No sé po', con las últimas marejadas, prácticamente se nos destruyó el laboratorio y uno mira la playa para abajo, pero se nos destruyó por las marejadas y todavía, no sé cuánto llevamos ¿tres meses? Y ahí está tirado. Y han traído los contratistas y los contratistas no avanzan y estamos como bastante minimizados ahí en Reñaca (Mujer, Estudiante de Biología Marina).

La cita anterior ejemplifica el caso de las facultades y/o carreras que se encuentran relativamente aisladas de centros urbanos o de centros con ambientes universitarios con lugares económicos para comer, fotocopiadoras económicas, residencia, etc. Además, realiza una crítica para con la calidad de la infraestructura, la cual no ha sido repuesta a propósito de problemáticas acontecidas por cuestiones naturales. No obstante, esta crítica es extensiva, también, con problemáticas mencionadas fuera de entrevista, las cuales tiene relación con la falta de equipamiento necesario: libros solicitados que no se encuentran en la Universidad, salas de computación acorde a la cantidad de estudiantes y espacios de estudio acorde a la cantidad de estudiantes.

4. LA UTILIDAD DE LOS ESTUDIOS

4.1 ¿PARA QUÉ SIRVE ESTO? LA CONSTRUCCIÓN DE UN FUTURO SEGÚN LA EXPERIENCIA ESTUDIANTIL

En este capítulo se discutirá cómo, luego de dos años de ingreso al mundo universitario, las y los estudiantes que asistieron al Programa Propedéutico, proyectan utilidades a los estudios que están cursando, realizando primeras especulaciones sobre su futuro qué hacer personal en el mundo laboral. Cabe señalar, tal como fue expuesto durante el marco teórico, que el sentido de la palabra utilidad no está clausurada al ámbito económico en el sentido “las utilidades que puede entregar mi fuerza laboral”, entendido como rendimiento monetario; sino que el sentido es extensivo al ámbito del desarrollo personal e inclusive para la transformación social.

De acuerdo a Guzmán (2004) la utilidad de los estudios se encuentra relacionada a la emergencia de un interés intelectual para con estos. Por lo tanto, las proyecciones que se realizan no están desancladas de los intereses que las y los estudiantes muestran en la actualidad. Al contrario, los relatos de cada uno de ellos muestra un correlato coherente y lógico respecto a sus actuales intereses intelectuales, los cuales, como fue establecido páginas atrás, aún no están del todo consolidados.

En este sentido, tal como ha señalado Dubet (1994, 2005) los proyectos futuros tienden a enmarcarse dentro de una síntesis entre expectativas futuras y oportunidades que ofrece el mercado laboral. En muchas ocasiones las expectativas futuras no contemplan las vicisitudes de los mercados laborales específicos de la carrera estudiada, así como la composición de estos y las incertidumbres que generan los mercados laborales asociados a la precariedad y flexibilidad laboral. De esta manera, el desconocimiento de las funciones específicas de las que serán requeridas por parte de las y los estudiantes, generalmente implica que las expectativas tengan un tenor mucho más alto. Además, la sobrevaloración de los títulos profesionales por parte de las primeras

generaciones familiares de estudiantes de clases populares tiende a imaginar un futuro idílico en el ámbito laboral (Langa, 2008). Por ejemplo, las y los estudiantes entrevistados, en ningún momento incorporan la condicionante de la competitividad o la saturación de determinados mercados como aspecto a considerar respecto a su ingreso al ámbito laboral.

En los capítulos iniciales se demostró cómo las y los estudiantes han desplegado una estrategia de movilidad social, la cual presupone la consecución de esta a través del paso exitoso por la Educación Superior universitaria. No obstante esto no sugiere que las motivaciones que poseen las y los estudiantes para su desarrollo futuro sean totalmente homogéneas. En este sentido, sí presuponen e imaginan un futuro cercano donde la consecución de un título profesional, automáticamente, les otorgará un piso desde el cual podrán mejorar sus nivel o calidad de vida, pero al momento de pensar en el desarrollo de proyectos, las alternativas son más bien diversas: trabajar para transformar la sociedad; trabajar para ayudar a la familia; trabajar para cumplir con ciertos mandatos sociales de las trayectorias biográficas actuales del país; no trabajar y continuar estudiando; o simplemente, proyectos que aún se muestran borrosos e indefinidos. En este sentido, la estrategia de movilidad social, una vez (futuramente) concluida se disgrega, estando aún indefinida dada la edad de nuestros informantes.

A. Estudiar para transformar: el cambio social como motivación

Las y los estudiantes que aseguran que en su proyecto profesional debe existir un componente que abogue por la transformación social procedían de carreras con tintes humanistas y/o pedagógicos (precisamente Psicología y Educación Parvularia) y científicos (Biología Marina). Las y los estudiantes procedentes de carreras ligadas a la administración y los servicios o las ingenierías no presentaron esta motivación.

“Yo creo que uno puede hacer un cambio cuando empieza a trabajar con los niños tan chiquitos, que uno pueda hacer el cambios, quizás que vengan de una

familia que no tienen dinero o lo que sea pero motivar al niño y hacer un cambio en su vida, porque si uno trabaja en conjunto con la familia y trata de potenciar todas las habilidades que tenga el niño ellos van a saber que pueden también, eso es un cambio en la vida de ellos”. (Mujer, Estudiante de Educación Parvularia).

“Porque nosotros somos muy irresponsables de cómo cuidamos nuestra naturaleza, entonces yo puedo cambiar eso. Entonces me siento bien buscando como la ayuda al océano, en ese sentido, lo encuentro súper como que espiritualmente me hace bien”. (Mujer, Estudiante de Biología Marina).

Las motivaciones de cambio social están enmarcadas en la búsqueda de la transformación de las subjetividades de las personas y, por lo tanto, en un sentido Bourdieuano y Gramsciano (Bourdieu, 2002) en el cambio de las disposiciones sociales y culturales de las personas; una transformación de las matrices de sentidos comunes con los que nos manejamos y adaptamos a la sociedad.

Por un lado se reconoce a los grupos sociales de menores recursos económicos como sujetos que necesitan de la ayuda profesional para desarrollarse y no caer en espirales de desigualdad y desventajas sociales. En este sentido se plantea la transformación como la entrega de determinadas herramientas, certezas y seguridades a infantes que, de acuerdo a lo que se puede interpretar, no la obtendrían de no mediar la colaboración profesional.

Por otro lado, se establece que a escala societal existe un bajo nivel de conciencia respecto a nuestras responsabilidades para con los recursos naturales, en este caso específico, el mar. De ahí que la búsqueda y la proyección profesional erigida a modo de motivación transformadora a por adecuar nuestras disposiciones, comportamientos e intereses sobre esta temática en particular.

En ambos puntos, se aprecia una síntesis entre la representación subjetiva de la finalidad de la carrera y la utilidad que esta potencialmente posee (Dubet, 1994 y 2005), pero sin incorporar a la discusión la variable espuria sobre la composición y las condiciones que otorga el mercado laboral de ambas disciplinas particulares.

B. Estudiar para asegurar el futuro: un trabajo, un auto y una casa

Actualmente, el período universitario se enmarca como una de las últimas etapas dentro de la moratoria social de la juventud. Luego, debido al ingreso al mercado laboral, las obligaciones y el uso del tiempo libre tienden a ser más restringidos. Dicho de otra manera, salir de la Universidad es dar un paso hacia la adultez. Más aún, los mandatos culturales predominantes en la sociedad chilena predefinen que una vez concluida la etapa universitaria, las nuevas metas y objetivos radica en la consecución de “el sueño de la casa propia”, una familia y un auto propio como medio de transporte personalizado (Mayol, Azócar y Azócar, 2013).

Más aún, las clases populares tienden a sentir el período de estudio como una carga para las familias, por lo tanto, apuran su ingreso al mercado laboral una vez concluido su período estudiantil (Margulis y Urresti, 2008). Más allá de la consecución de un título que, probabilísticamente era menos posible que lo obtuvieran dada la distribución desigual de capitales en la sociedad, para ellos no hay *privilegios* (Bourdieu, 2012).

“Porque para tener todo al tiro; comenzar a juntar plata desde ya, tener mi casa y tener todo. Eso es lo que quiero yo, porque al final quiero ponerme a trabajar, sacarme la cresta y, después, estar tranquilo. Estar relajado, no estar ahí “no, sabí que necesito esto...necesito esto otro”. No estar así”. (Hombre, Estudiante de Química y Farmacia)

“Lo que pasa es que yo quiero salir de la carrera, salir y tener algo propio, no sé po’: un propio laboratorio. Entonces, no sé po’, ponte que se acabe la pega de farmacéutico, entonces tener algo propio con lo cual sustentarme. Porque no sé, no voy a tener cómo sustentarme, pero ya voy a tener lo propio ya. Entonces eso es lo que quiero, quiero como asegurarme, asegurarme a mí y a toda mi familia. Entonces, no sé po, mis viejos siempre han dado todo por mí, entonces independiente de que no hayan querido que yo siguiera estudiando, pero siempre dieron todo por mí. Me mantuvieron 19 años con el sueldo mínimo, a mí y a mi hermano, entonces si siempre tuve algo para comer con mis papás, no sé po...

de un sueldo de 800 o un millón... darle doscientas lucas más para que con el sueldo le hagan 400 lucas y con el sueldo puedan hacer otras cosas también po. Entonces a eso aspiro yo". (Hombre, Estudiante de Química y Farmacia)

"Quizá después el Lucas no se acuerde, pero va a tener un futuro, cómo se dice, estable. Entonces eso es lo que quiero darle". (Mujer, Estudiante de Administración Hotelera y Gastronomía).

Las experiencias vitales y familiares de las y los estudiantes que pasaron por el Programa Propedéutico son centrales para comprender la adecuación a esta expectativa de trayectoria vital. Comprendiendo las condicionantes que sufren las familias de extracción popular en Chile, las cuales tienen relación con la desigualdad de oportunidades y posiciones sociales, inestabilidades laborales y procesos de integración social nunca bien definidos (Mayol, Azócar y Azócar, 2013), la búsqueda por estabilidad es un objetivo claro. Incluso, el apoyo a la familia de origen se ve como una retribución necesaria, a modo de deuda (Langa, 2008), tal como fue explicado en acápites anteriores.

En relación a lo anterior, la maternidad adolescente, es una variable que incide en las expectativas futuras. La prioridad ya no está puesta sobre el desarrollo personal o sobre la consecución de algún proyecto colectivo, si no que está sobre la estabilidad emocional y material que pueda tener el hijo. Dicho de otra manera, la maternidad adolescente, tal como se aprecia en este caso, redefine la moratoria social y vital de las y los jóvenes (Margulis y Urresti, 2008).

Ahora bien, como proyecto a corto o mediano plazo no sólo se piensa la estabilidad personal y de la futura familia, sino que también la independencia laboral. En este sentido, el discurso del emprendimiento como forma idílica de desempeñar la profesión también está presente, puesto que no se sopesan los gastos de inversión que supone un emprendimiento que otorgue estabilidad y no solo subsistencia (Mayol, Azócar y Azócar, 2013).

4.2 “QUIERO APRENDER MÁS”: CONTINUIDAD DE ESTUDIOS Y DESARROLLO PERSONAL

En los casos donde la trayectoria vital no ha sido condicionada por la maternidad adolescente, la posibilidad de continuar estudiando es una opción considerada. Si bien en la mayoría de los casos tiende a ser una posibilidad más latente que manifiesta, la continuidad de estudios es barajada.

Tal como en el apartado titulado “estudiar para transformar”, las estudiantes de Biología Marina y Psicología mostraron mayor seguridad y certeza respecto a la continuidad de estudios de posgrado.

“quizás con estudios, porque yo quiero seguir estudiando un posgrado se pueda hacer programas ¿cachai? hacer programas, trabajar de una manera distinta con las personas, que sea una política pública hacia las personas y no algo como súper conservador que existe hoy en día”. (Mujer, Estudiante de Psicología)

“Seguir estudiando... Eh... algo igual con biología marina, pero algo ya más específico. Por ejemplo, me gusta mucho lo que es ecología. No sé qué cosa realmente va a pasar si sigo estudiando ecología, o si cambie, pero en este momento me sigue gustando biología marina y lo relacionado, pero todavía no encuentro en qué específicamente enfocarme. De hecho me gustaría seguir estudiando muchas cosas”. (Mujer, Estudiante de Biología Marina).

En este caso, las respuestas tienden a ser indeterminadas respecto a la especificidad del posgrado, tanto en la materia específica como en el alcance (diplomado, magister, doctorado). Nuevamente, la temporalidad puede ayudarnos a comprender la no completa determinación de los puntos resaltados. No obstante la motivación existe y la expectativa se ha conformado. Para finalizar cabe resaltar un elemento central mencionado por Dubet (1994 y 2005), el cual logra contextualizar los relatos de las estudiantes respecto a estas temáticas.

La síntesis entre expectativas y oportunidades según condiciones objetivas define la emergencia de estos discursos y la posibilidad de materializarlos. Hoy en día, la educación superior, en tanto bien de consumo, interpela a los estudiantes universitarios como futuros estudiantes de posgrado. Hay que considerar que lo

que se espera de un grupo de estudiantes es la continuidad de estudios; la especialización como paso necesario luego de una inserción laboral joven. Además, el valor de la diferencia cada vez tiene más peso sobre las trayectorias laborales en planos académicos y no académicos (Redondo, 2015). Entonces, desde esta perspectiva resulta pertinente señalar que un aspecto congruente en la manifestación del rol de estudiante es asumir –aunque sea sólo a modo de expectativa- estos proyectos futuros, más allá que luego se pierda el interés por desarrollarlo, o se cambie de opción.

4.3 ¿Y QUÉ VIENE DESPUÉS? LA INDEFINICIÓN DEL PROYECTO PROFESIONAL

Como se ha venido señalando con insistencia, la temporalidad es una variable clave para comprender por qué los proyectos futuros, en tanto utilidad reconocida de la carrera que se está cursando, aparece de modo indeterminado. Comprendiendo que estos estudiantes aún están lejos de insertarse al mundo laboral profesional, los proyectos futuros son expectativas que no poseen un contenido tan estructurado. Los siguientes relatos de las y los estudiantes oscilan entre la indefinición del proyecto profesional y las incertidumbres ante el ingreso al mercado laboral.

“si puedo hacer las dos bacán po’, o sea nunca es malo seguir aprendiendo yo encuentro que es súper útil saber un poquito más. Si existe la posibilidad de seguir estudiando lo voy a hacer, pero tampoco me quejo si trabajo o sea no es malo, depende igual como me sienta en ese momento, de mis necesidades”. (Mujer, Estudiante de Psicología).

“ya pero no solamente si quiero seguir estudiando o algo así... mmm es que no sé la verdad, porque ahora estoy enfocada en estudiar y eso pero no he pensado lo que voy a hacer después, o si voy a estar con una persona, o si voy a tener hijos lo que sea, como que solamente estoy enfocándome en lo que estoy viviendo ahora, y lo que sí es quiero seguir estudiando después algo relacionado con la salud porque me gusta, pero como que estoy ahí no más” (Mujer, Estudiante de Educación Parvularia)

“No po’, no es así la cosa. Uno puede tener una carta grande de cosas para hacer, pero después llevado a la práctica eso difiere mucho: no toda las cosas salen como uno las quiere hacer o siempre como uno las esperaba y eso como que generalmente a la gente la afecta, como que la desanima un poco. Yo como que vivo no más, no pienso a futuro, onda que de aquí a veinte años voy a estar con mi propio restaurant, así full gente, nada. Así como que ya”. (Hombre, Estudiante de Administración Hotelera y Gastronomía).

“ehhh, no tengo idea la verdad, quizás eso va a depender mucho de cómo funcione en los próximos años, porque si veo que tengo potencial y tengo los recursos no sé empiezo una empresa y solo o quizás voy a buscar trabajo, no sé a canal trece para hacer por último guiones de teleseries, o hacer guiones para series, dependiendo de muchas cosas va a ser lo que voy a terminar haciendo, pero la idea es apenas salir ejercer, o hacer un magister no sé”. (Hombre, Estudiante de Cine).

Los relatos dan cuenta de las incertidumbres e indefiniciones. La incertidumbre, como categoría de análisis sociológico, resulta relevante para comprender los fenómenos de individualización de las trayectorias biográficas en la posmodernidad. Al respecto, Beck (2006) señala que la incertidumbre es una de las sensaciones más comunes en la actualidad. En tanto la interrelación de diferentes mercados no tenga estabilidad y sean dependientes de flujos económicos de pequeñas o grandes escalas, la existencia de certezas respecto a cómo serán las vidas en el futuro es mucho menos probable. La posición del sociólogo alemán resulta fructífera para el análisis de las trayectorias de las capas medias y los sectores populares, más que de las elites. En ellas recae mayor certidumbre y menor riesgo ante vicisitudes económicas. En tanto la vieja categoría de “clase” debe ser readecuada a los nuevos espectros de la diferenciación y el estatus social, no resulta posible saber cómo o proyectar con total certeza cómo será el futuro.

En este sentido, la indefinición del proyecto y la incertidumbre respecto al mercado laboral no se explican como una falta de descubrimiento de las utilidades que posea la carrera o de una falta de expectativas por parte de las y los estudiantes. A su vez, el período que se encuentran cursando en la Educación

Superior (segundo y tercer año) y las condiciones culturales macro sociales sobre cómo transcurren las trayectorias biográficas posee mayor potencialidad explicativa respecto a la indefinición y la incertidumbre.

4.4 ELECCIONES NEGATIVAS

Más allá que la regularidad de los datos producidos da cuenta de que las y los estudiantes del Programa Propedéutico lograron adaptarse a las exigencias universitarias a pesar de algunas condiciones de desventaja, también existen casos de deserción.

No obstante, la elección equívoca de carreras puede apoyar la comprensión sobre cómo y qué factores operan en ésta. En estos casos no hay proyecto posterior a la Educación Superior, ni visualización de utilidades; al contrario, hay deserción de las carreras. Respecto a las y los estudiantes que fueron entrevistados existen dos casos de deserción. Uno de ellos, con posterior reincorporación a otra carrera y el otro, sin reincorporación universitaria.

“mi mamá sobre todo y papá también, bueno todos en general, fue la opinión de todos más que de una persona en específico fue de todos, no supe que estudiar hasta el mismo día en que tenía que tomar la carrera” (Hombre, Estudiante de Cine).

“el primer semestre pasé todo, eximido, no di exámenes; el segundo semestre me quedé con dos ramos y fue por... y ahí fue como que me di cuenta de que no tenía motivación dentro de la carrera. Nunca existió en realidad motivación de entrar. Dije ya..., aquí entro y aquí le agarraré el gusto y si me tengo que salir, me saldré no más. Yo decía que no iba a terminar la carrera y así fue a la larga” (Hombre, Ex Estudiante de Ingeniería en Construcción).

En estos casos la ausencia de motivación y de un proyecto a futuro, por más indeterminado que esté, propicia la deserción (Dubet, 2005). Como se puede apreciar en la última cita, no es un problema de ajustes en el ámbito netamente académico el que determina la salida del estudiante, si no que es la falta de motivación y de proyecto respecto a lo que se está estudiando. A fin de cuentas, la ausencia de proyecto.

Más allá de lo lamentable de la situación, los relatos son relevantes puesto que la deserción no se produce por la imposibilidad de asumir el oficio de estudiante, o por las desventajas iniciales con que parten los alumnos de clases populares, a propósito de la deficiencia en contenidos previos. Como se puede apreciar, en un caso se debe a una elección equívoca de carrera según las aptitudes y expectativas antes de iniciar la experiencia estudiantil de la Educación Superior. Luego, en la reincorporación a una carrera más “ad hoc” a los intereses particulares, el rendimiento ha sido óptimo (la referencia es para el estudiante de Cine). Finalmente, en el último caso, el factor que desencadena la deserción es un tema netamente motivacional: no había proyecto para con la carrera. O dicho de otra manera, no había interés en competir y demostrar según las normas imperantes

5. DISCUTIENDO LAS TIPOLOGÍAS DE LAS EXPERIENCIAS ESTUDIANTILES

La existencia y el encasillamiento de las y los estudiantes provenientes del Programa Propedéutico de la Universidad de Valparaíso en tipologías que pretenden explicar la combinación de variables como la integración universitaria, la vocación y los proyectos permite problematizar cómo ha sido su experiencia estudiantil.

No obstante, este ejercicio analítico se realiza bajo tres premisas.

En primer lugar, la tipología elaborada por Dubet (2005) fue realizada en el sistema universitario francés. Por lo tanto, por más similitudes que puedan encontrarse entre este sistema y el chileno, como por ejemplo la noción de las instituciones escolares como reproductoras de las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 2006; Dávila, Ghiardo & Medrano, 2005), no es posible realizar una homologación total a los sistemas, ni a las culturas de cada país ni a las experiencias de los estudiantes. Por lo tanto, esta tipología sirve como tipo ideal con la cual discutir la forma en cómo cada uno de las y los estudiantes desarrolla su vida dentro del mundo universitario.

En segundo lugar, un punto que se ha reiterado con insistencia: los estudiantes no han concluido su período de educación superior. Actualmente se encuentran entre segundo y tercer año, por lo tanto la conformación de vocación, los procesos de integración universitaria y la elaboración de proyectos no está concluida. Dicho de otra manera, lo que señalan en la actualidad no puede leerse en términos absolutos y definitivos, puesto que están ingresando a la segunda mitad de su experiencia universitaria, lo que, sin duda, nutrirá, complejizará y sintetizará con más conocimientos, inquietudes y redes sociales estas categorías.

Por lo tanto, y en tercer lugar, el encasillamiento que se realizará de los estudiantes en cada una de las tipologías planteadas por Dubet (2005) no significa perpetuación. Es decir, no significa que en el período restante de sus experiencias estudiantiles no puedan desarrollar y elaborar proyectos que permitan salidas profesionales acorde a la construcción de la vocación e intereses intelectuales. Así

también, el hecho que actualmente puedan encontrarse más cercanos a tipologías que sugieren un éxito para con su experiencia como estudiante universitario, tampoco quiere decir que esta trayectoria se mantendrá intacta. El desencanto, la frustración y/o el fracaso escolar son posibles en tanto desaparezcan los sentidos que se están otorgando para con la experiencia estudiantil.

5.1 “VERDADERAS ESTUDIANTES”: LOS CASOS DE FRANCISCA Y LUCÍA

Dubet (2005) categoriza como “verdaderos estudiantes” a quienes, en sus trayectorias universitarias, cumplen con las siguientes cuestiones: están fuertemente integrados al medio universitario, posee mayor claridad respecto a su futuro profesional y sus estudios están íntimamente vinculados a su vocación.

En la investigación realizada resaltamos dos casos que, de acuerdo a la interpretación realizada, están insertas en esta categoría. O dicho de manera más relativa, sus características se asemejan a lo planteado por el sociólogo francés.

Precisamente se resalta el caso de dos estudiantes: Francisca y Lucía, estudiantes de Biología Marina y Psicología, respectivamente. En sus relatos fue posible advertir que sus procesos de integración universitaria e integración social no tuvieron mayores dificultades. Además, éstas, en cuanto existieron, estas estudiantes se vieron soportadas desde el Programa Propedéutico. Por ejemplo, el *ajuste* a las exigencias del medio universitario y la conformación de un *interés intelectual* para con sus carreras estudiadas fue relativamente rápido. No hubo problemáticas severas que realmente pusieran en duda el recorrido de estas trayectorias.

Como señalamos en capítulos anteriores, la vocación no es una categoría divina (como es trabajada en sus acepciones más clásicas), sino que se construye socialmente en cuanto existe afinidad para con la carrera, interés intelectual y los esbozos de un proyecto profesional íntimamente vinculada a esta. Si bien –volvemos a insistir– los proyectos profesionales recién están en una fase de “elaboración” (ni siquiera de maduración). Aún así los relatos de estas estudiantes

están totalmente enfocados en el desarrollo profesional de temáticas y problemáticas que han revisado y estudiado en sus carreras.

Finalmente, un indicador claro respecto a su categorización como “verdaderas estudiantes”, es que la interpretación nos dice que poseen un mayor desarrollo de la lógica práctica de estudiante universitario. Si bien en todos los casos estudiados pudimos encontrar empíricamente el desarrollo y la transformación de disposiciones duraderas a modo de un nuevo *habitus*, el desarrollo del oficio de estudiante en estas estudiantes es mayor, puesto que la forma que estudiar ha roto totalmente para con las lógicas escolares. Por ejemplo, además de encontrar técnicas más eficientes de estudio, ellas no estudian sólo para las pruebas, si no que identifican de mejor forma el trabajo no pedido, adelantándolo o interiorizándose en temáticas que son cercanas a su interés intelectual.

5.2 “ESTOY DE PASO”: EL CASO DE NOEMÍ EN INGENIERÍA COMERCIAL

Esta tipología está caracterizada por los estudiantes que, a pesar de mostrar claras señales de vocación e intereses por la elaboración de proyectos profesionales futuros, su integración universitaria no ha sido del todo exitosa (Dubet, 2005).

En esta tipología planteada por el sociólogo francés se encasilla a los estudiantes que “solamente pasan” por la institución de educación superior, sin tener mayor contacto y vínculo con sus pares o con académicos en ámbitos no formales.

Tal como fue expresado en su relato, el caso de Noemí está marcado fuertemente por el sufrimiento de clasismo y discriminación por su condición socioeconómica. Este punto fue clave para que esta estudiante no pudiese integrarse inmediatamente a un grupo de pares. En este caso, la *horizontalidad imaginada* que teóricamente se ha signado como característica propuesta por las universidades públicas (Carli, 2006) no fue plausible, puesto que la conformación

del plantel estudiantil de la carrera estaba formado por estudiantes de extracción socioeconómica alta y media alta, quienes hicieron sentir la brecha de desigualdad hacia la estudiante venida desde el Propedéutico.

No obstante, esta estudiante señaló haberse integrado a un grupo de pares bastante reducido luego de sucesivas malas experiencias ligadas a la discriminación socioeconómica. Aún así, se siente un tanto desvinculada del mundo universitario. Su vida social extra académica se ve condicionada por su condición socioeconómica. Dicho de manera más clara, la forma en cómo sus compañeros de Universidad ocupan su tiempo de ocio y relajo tiene un costo económico demasiado alto para su realidad. Esto la ha llevado a alejarse paulatinamente del grupo curso y refugiarse en el pequeño círculo que ha conformado durante el último año.

Ahora bien, esta carga a modo de reconocimiento negativo que le ha hecho pesar, no ha significado no que no ha podido desarrollar una lógica práctica ad hoc para la realidad universitaria y desprenderse de sus viejos hábitos de estudio. Ella reconoce que, a pesar de las dificultades académicas iniciales, ha logrado nivelarse, estando a la par del grupo curso. Además, los proyectos y las utilidades que avizora de la carrera se condicen con la vocación que ha construido en el paso por Ingeniería Comercial. Sostiene que una vez conseguido el título buscará las opciones para trabajar, juntar dinero e instalar un negocio junto a familiares. Dicho de otra manera, logra visualizar con alta claridad sus actividades profesionales de acá a diez años más.

5.3 VOCACIÓN E INTEGRACIÓN SIN PROYECTO: UNA TIPOLOGÍA COMÚN

Esta tipología da cuenta de experiencias con fuerte integración y vocación pero con una salida profesional poco clara (Dubet, 2005). De acuerdo a lo planteado en los diferentes relatos, esta es la tipología más común, la cual pertenece a la mayoría de las y los estudiantes que fueron entrevistadas.

En estos casos es posible identificar que se han despojado de hábitos escolares que, en un comienzo, eran factor para un rendimiento académico no adecuado. En ese sentido, como se vio en capítulos anteriores, la socialización en el Programa Propedéutico fue fundamental para que pudiesen asimilar el oficio de estudiante universitario, adaptándose a las nuevas exigencias y mejorando sus rendimientos académicos. En este sentido, han logrado ajustarse a los requerimientos a pesar de la deficiencia en contenidos previos y a pesar del proceso intenso de cambio en sus disposiciones hacia el estudio.

Por su parte, los procesos de integración social también han sido efectivos, aunque no por ello carentes de ser problematizados. Por un lado, la vinculación con académicos fuera de ámbitos formales ha sido efectiva, logrando instalar relaciones de reconocimiento mutuo y confianza. Por otro lado, también son parte de grupos de pares con sus compañeros. Por ejemplo, poseen grupos de estudio y con ello se da cuenta que han desplegado algunas estrategias de colaboración mutua. También sostienen que se han hecho de amigos con los que comparten sus problemáticas, esperanzas y triunfos, no obstante, participan con mucha menor frecuencia de instancias fundamentales dentro de la actual cultura juvenil y universitaria.

La participación en carretes, instancias nodales de socialización y parte de la actual moratoria sociocultural de los jóvenes (Margulis & Urresti, 2008), no está tan presente en sus vidas universitarias. Muchos de las y los estudiantes que asistieron al Programa Propedéutico sostienen que ellos poseen una restricción económica dado su origen social. Conscientemente reconocen que es un gasto que se sale de sus presupuestos personales y familiares, dando cuenta que estas moratorias socioculturales sí están mediadas por desigualdades sociales (Balardi, 2000; Langa, 2005; Arango, 2008). Por otro lado, las estudiantes que también son madres han reestructurado sus prioridades por lo que, más allá de incorporar lo económico como razón de baja frecuencia en la participación en carretes, las obligaciones y sentidos de responsabilidad para con sus hijos se articulan como motivos fundamentales.

Por otro lado, demuestran la construcción de vocación para con sus carreras en conjunto con interés intelectual. A pesar que, cómo se señaló en capítulos anteriores “la vocación era ingresar a la Universidad”, se sienten cómodos con lo que están estudiando, aprendiendo y desarrollando. Sin embargo, aún no han logrado proyectar con claridad sus futuros profesionales. Tal como se ha repetido hasta el cansancio, estos estudiantes recién están en la mitad de sus trayectorias universitarias, por lo tanto no es posible categorizar en un cien por ciento la no determinación de sus futuros proyectos profesionales. Por el momento avizoran ideas, se sienten más cómodos con algunas áreas en relación a otras, pero, a diferencia de Francisca, Noemí y Lucía, aún no demuestran total seguridad para con sus proyecciones.

5.4 “MEJOR ME VOY”: EL CASO DE EBER EN INGENIERÍA EN CONSTRUCCIÓN⁵²

Dubet (2005) representa esta categoría bajo la frase “fuera de juego”, puesto que da cuenta de estudiantes aislados, que no poseen mayores intereses por sus estudios, ni por la conformación de la vocación según van desarrollando y cursando materias. No alcanzan a constituirse como estudiantes y, generalmente, desertan de sus estudios.

Respecto a los casos estudiados, Eber, ex estudiante de Ingeniería en Construcción tomó una decisión que, actualmente, evaluó como equívoca. El ingreso a Ingeniería, alentado por sus padres, dado el mayor retorno económico en el mundo laboral, no logró ser finalizado. Este estudiante nunca logró forjar un interés intelectual para con sus estudios, lo que decantó en que la construcción de la vocación no fuese tal, por lo menos para con esta carrera. En este sentido, su relato da cuenta que nunca tuvo la disposición a enfrentar los requerimientos solicitados por el mundo universitario. Dicho de otra manera, no tenía interés en lograr un título en el campo específico del que estaba participando. A pesar que su

⁵² Cabe destacar que Eber logró ingresar a la carrera de ingeniería ambiental de la Universidad de Valparaíso este año 2016.

rendimiento en el primer semestre fue óptimo, no asimiló el oficio de estudiante, ni se despojó totalmente de las lógicas escolares de estudio. Participó con baja frecuencia de grupos de estudios y no compartió mayormente con sus compañeros, dando cuenta de aislamiento social. También, una ruptura familiar fue importante, pero no determinante, según sus palabras.

Finalmente, el desajuste para con los requerimientos del medio y respecto a las proyecciones vitales que imaginaba (ser ingeniero; trabajar como ingeniero) fueron decantando en malos resultados durante el segundo semestre, en la ausencia total de interés frente a los estudios (vacío escolar) y en el abandono universitario; decisión avalada por su círculo cercano.

5.5 ¿ESTÁ TODO DOMINADO? EXPERIENCIAS TENSIONADAS

Dubet y Martuccelli (1997) han sostenido que las experiencias estudiantiles pueden oscilar entre dos polos: la dominación y la alienación. Esta última, generalmente vinculada al fracaso estudiantil y la deserción.

En los relatos que se han venido trabajando, podemos dar cuenta que el fracaso y la deserción ha tenido menor frecuencia. Al contrario, las experiencias de los estudiantes han logrado estabilizarse, logrando mayor certidumbre respecto a su desempeño. Para esto, el apoyo de las y los profesionales y tutores del Programa Propedéutico ha sido fundamental, puesto que se han erigido como soportes para que estos estudiantes logren nivelar los contenidos que no fueron entregados durante el colegio. Esto, en conjunto con el acompañamiento y la entrega de nuevas técnicas de estudio, ha contribuido al despojo progresivo de sus lógicas escolares y a la incorporación de disposiciones adaptadas a los requerimientos de las carreras que cursan.

De todas maneras, la dominación de la experiencia estudiantil no puede ser determinada con total certeza. El hecho que aún se encuentren a mitad de camino en sus carreras y que, diferentes vicisitudes sociales puedan impactar de manera negativa en sus trayectorias es una posibilidad no desdeñable. La condición de

vulnerabilidad de muchas de sus familias y el compromiso adquirido para con ellas, genera que determinadas problemáticas puedan llegar a tener impacto en el rendimiento escolar.

Por otro lado, según la discusión de las tipologías en las que hemos acomodado a los estudiantes que asistieron al Programa Propedéutico, no se avizoran potenciales fracasos. Además, la asimilación del oficio de estudiante y lo que aquello conlleva (nueva lógica práctica adaptada al campo, ajustes y conformación de intereses intelectuales), sugiere que sus trayectorias están relativamente encaminadas.

No obstante, un punto nodal puede encontrarse a fines de la carrera. La realización del trabajo final (tesis) es un momento donde deben poner a prueba sus capacidades de trabajo autónomo. Este es un punto que puede llegar a entrar en tensión, puesto que las y los estudiantes aún sobreponen las evaluaciones ante la adquisición del saber (salvo en dos casos mencionados). Esto quiere decir que la mayoría se encuentran en proceso de ir identificando el trabajo no solicitado como elemento clave del oficio del estudiante universitario para la segunda fase de sus trayectorias como universitarios.

En definitiva, el análisis de las experiencias estudiantiles de cada uno de las y los estudiantes sugiere que se encuentran mucho más cerca de dominar la experiencia que no. Esto implica despojarse de la preñación que asimilar éxito a dominación. El éxito a secas sólo implica buen rendimiento en materia de notas. Bourdieu y Passeron (2006) ya lo explicaron a través de la tipología del estudiante “animal de los exámenes”. La dominación de la experiencia tiene relación con el desarrollo de intereses intelectuales, vocación y proyectos que empiezan a delinear, en un sentido de mutua correspondencia. En este sentido, la dominación de la experiencia está mucho más vinculada a la comodidad, a sentirse integrado dentro del mundo universitario y a proyectar un futuro posible, que netamente al éxito de las calificaciones.

En ese sentido, los resultados parciales del Programa Propedéutico y las investigaciones que le han dado sustento a dicho programa, han demostrado que los estudiantes que se ubican en las escalas más altas del ranking de notas de su

establecimiento tienen más cualidades para enfrentar los procesos de aprendizaje en la Educación Superior, pues han demostrado un interés por los estudios independiente de las demandas que amerita el medio universitario y, junto con ello dan cuenta de un *locus interno* que permite explicar por ellos y no por las circunstancias sus logros y fracasos académicos (Bach & Martínez, 2009).

De este modo, las experiencias estudiantiles de los jóvenes estudiantes del Programa Propedéutico pueden girar en torno a la dominación/alienación (por el momento, mayoritariamente hacia la primera), lo que significa que no se constituyen como estudiantes reproductores de sus disposiciones objetivas y subjetivas heredadas, abriendo de este modo el espacio a la construcción de sus propias experiencias

VI. CONCLUSIONES

Mediante el estudio de las experiencias estudiantiles de los jóvenes que ingresaron a la Universidad de Valparaíso a través del Programa Propedéutico, se ha demostrado que a través de la acción de este programa de acceso e inclusión, sumada a la profunda convicción de todas y todos sus participantes, los estudiantes demuestran que alcanzar la educación superior y obtener un satisfactorio rendimiento en el medio universitario, no depende exclusivamente de los privilegios y disposiciones heredadas de los jóvenes.

Pero tal como se pudo apreciar durante el desarrollo del análisis de esta investigación, las experiencias estudiantiles no estuvieron exentas de problemáticas o vicisitudes negativas. De hecho, dentro de la muestra de entrevistados y entrevistadas, dos personas abandonaron sus carreras; y es más, según la tipología planteada por Dubet (2005) podemos considerar solo a dos personas como “verdaderas estudiantes” en tanto logran conciliar satisfactoria las dimensiones que comprenden las experiencias estudiantiles. Sin duda esto no quiere decir que el resto no lo sea, si no que las trayectorias biográficas son disímiles a pesar de que la mayoría de ellas se encuentra unida por un ingreso y una mantención relativamente exitosa en la Universidad.

A su vez, tampoco se debe entender -leyendo entre líneas- que las y los estudiantes que ingresaron vía PSU eventualmente podrían ser categorizados como “verdaderos estudiantes”. Eso es imposible de afirmar, puesto que esta investigación no se enfocó en realizar comparaciones y, además, podemos inferir que existe una heterogeneidad de las experiencias estudiantiles al interior del medio universitario. Dicho de otra manera, las tipologías de propuestas por Dubet tienen algún grado de asidero real en la realidad nacional, o por lo menos de la quinta región de Valparaíso.

Ahora bien, respecto a los resultados que entregó esta investigación podemos concluir en tres diferentes ámbitos. Primero, sobre el rol del Programa Propedéutico en el marco de avanzar en una política pública que garantice el acceso y la inclusión de los estudiantes que provienen de contextos marcados por la vulnerabilidad social. Segundo, sobre el despliegue de una estrategia de

movilidad social por parte de las y los estudiantes. Tercero, sobre el proceso del tiempo de extrañamiento hasta el tiempo de afiliación. Por último, se incorporan algunas recomendaciones finales con miras a apoyar el Programa Propedéutico.

Sobre el rol del Propedéutico

De acuerdo a Dubet (2005) la acción positiva de los grupos de referencia reconocidos por las y los estudiantes es fundamental para posibilitar un desarrollo satisfactorio de la experiencia universitaria. En el caso de nuestros entrevistados(as), la familia nuclear cumplió con dicho rol, contribuyendo con apoyo económico y emocional. No obstante, el rol asumido por el Programa Propedéutico en tanto grupo de referencia, cumple un rol detonador en las experiencias estudiantiles.

En primer lugar, porque este programa asegura el ingreso a la Universidad de estos estudiantes, no tan sólo en términos de superar la segregación que genera la Prueba de Selección Universitaria para aquellos estudiantes que provienen de establecimientos cuya dependencia es municipalizada respecto a otros tipos de establecimientos, sino que también garantiza en el acceso en la medida que los costos económicos asociados son superados a través de la Beca de Excelencia Académica y otros beneficios otorgados por el Estado.

En segundo lugar, porque el PPUV genera una nivelación de contenidos que tiende a disminuir la brecha existente entre la base de las materias universitaria y los contenidos poseídos, cuya importancia es valorada por todos los estudiantes entrevistados en la medida que permita enfrentar con más y mejores herramientas las demandas académicas del medio universitario.

Tercero, señalar que el PPUV también entrega herramientas para gestionar el tiempo libre, realizar los trámites administrativos y desarrollar técnicas de estudios, todos estos son aspectos fundamentales en la medida que estos jóvenes tienen escasa o nula referencia sobre las demandas que requiere el medio universitario.

Cuarto, es imprescindible subrayar el rol de todas y todos los funcionarios, voluntarios, tutores que trabajan en el Propedéutico en tanto sobrepasa el rol netamente escolar, demostrando apoyo psicológico, orientación y capacitación en áreas que no necesariamente están insertas dentro de los roles de una institución universitaria.

Así por ejemplo, durante el tiempo de extrañamiento, los trabajadores del programa se aseguran que los estudiantes logren *ajustarse* y adaptarse a los requerimientos del medio universitario. Asimismo, el sistema de tutorías personalizadas con estudiantes de cursos mayores, posibilita que las y los estudiantes provenientes del Propedéutico transformen sus disposiciones sociales, principalmente, hábitos de estudio.

En este sentido, el análisis sostenido durante el primer capítulo de análisis, el cual indicaba que el Programa Propedéutico se articulaba tanto como un dispositivo como un soporte, nos ayuda a comprender el papel nodal que éste ha tenido en las experiencias de sus estudiantes. Si bien esto no se constituye como una evaluación al programa, puesto que eso requeriría otro tipo de metodologías y un abordaje conceptual distinto, sí es necesario hacer mención, de manera sucinta, a la evaluación de algunos puntos. Creemos que esto sí reviste interés puesto que aboga por el aumento de legitimidad del Programa dentro del concierto universitario, dados los resultados expuestos en esta investigación y, más importante aún, en la cotidianeidad de las y los estudiantes en cuanto a sus trayectoria de vida.

Estas conclusiones nos invitan a seguir recuperando los principios que fundan a las universidades públicas a propósito del ejercicio de la docencia, el desarrollo de investigación de acuerdo a las necesidades de innovación que demanda el Estado y la ciudadanía, sin olvidar que estas responsabilidades no pueden estar exentas de un compromiso con la inclusión y la democratización de estas casas de estudio, garantizando de este modo el acceso a todos aquellos ciudadanos –jóvenes, adultos y adultos mayores- que tengan las aptitudes para enfrentar el medio universitario y que sean un verdadero aporte a las necesidades que tiene nuestro país.

En virtud de lo anterior, el Propedéutico y otros programas de acceso e inclusión son un reflejo del compromiso y rol que deben jugar las casas de estudio con sentido público, recibiendo aquellos estudiantes no bajo pretextos caritativos, sino que a partir de la demostración de que las cualidades y aptitudes para enfrentar la educación superior las tienen aquellos estudiantes que incluso provienen de contextos con alta vulnerabilidad social, superando de este modo la segregación y segmentación que durante décadas ha perdurado en el sistema educativo.

Durante los últimos años se han dado algunos pasos en el sentido de revertir la realidad de nuestro sistema educativo bajo principios de inclusión y avances en cuanto a garantizar la educación como un derecho social. Al mismo tiempo, las experiencias satisfactorias de estos programas suman antecedentes que deben llevar a comprometer mucho más al Estado en la creación de un Nuevo Sistema de Acceso a la Educación Superior que actúe como alternativa a la Prueba de Selección Universitaria y, que además, contemple un programa de acompañamiento que vincule a la comunidad universitaria en su conjunto con aquellos estudiantes que provienen de contextos sociales marcados por la vulnerabilidad.

Sobre la estrategia de movilidad social

En las y los estudiantes que asistieron al Programa Propedéutico se reconoce el despliegue de una estrategia de movilidad social, sostenida, por ejemplo, en discursos y sentidos comunes tales como “ser más que mis padres” y reforzada, desde la vereda paternal, en frases como “estudia para ser más que nosotros”. Esto, se ve refrendado por las posiciones que estos estudiantes obtuvieron durante sus trayectorias educativas entre primero y cuarto medio. Esto, les permitió obtener un buen NEM para la postulación a la Universidad vía PSU, pero luego también les viabilizó el ingreso directo a la Universidad vía Propedéutico. Aquello, en la lectura realizada por las y los estudiantes, fue una retribución legítima debido al interés que pusieron en el medio escolar entre

primero y cuarto medio. Esta estrategia de movilidad social también se ve refrendada desde el plano vocacional. Como se advirtió en el capítulo correspondiente, “la vocación era ingresar”, más allá de la elección específica de alguna carrera “soñada” desde el período escolar.

De todas maneras, en los relatos de los estudiantes se aprecia una sobrevaloración de los títulos profesionales y una indeterminación sobre las vicisitudes que entrega el mercado laboral. El hecho que el acceso a la Universidad (privada o tradicional) se haya masificado pone el acento sobre la composición y los puestos formales entregados por el mercado laboral, y la relación con el total de egresados por año en diferentes carreras. Sin lugar a dudas esto podría reconfigurar el imaginario universitario de las clases populares y el tránsito social ascendente que se sostiene sobre el ingreso y los beneficios sociales y simbólicos otorgados por el capital cultural objetivado a modo de título profesional.

No obstante, esta estrategia de movilidad social –recordando el uso bourdeano de la palabra estrategia- sí puede ser considerada como la disposición a sobreponerse ante momentos complejos tales como tensiones y desgaste en el proceso de ingreso y adaptación. La asimilación de esta estrategia, la cual debe ser comprendida también como una fuente “inagotable” de motivación por lograr el objetivo, da cuenta de la disposición que poseen las y los estudiantes, ya sea a despojarse de sus hábitos escolares, como a adoptar nuevos hábitos y lógicas de acción ad hoc al campo en el que ahora participan. Como pudimos apreciar en los relatos, este proceso fue desgastante y complejo, pero el interés sostenido por pasar con relativo éxito la trayectoria universitaria supuso una rearticulación de la cotidianeidad de los estudiantes, gastando más tiempo en estudiar y aprender para poder cumplir con los requerimientos del medio.

Ahora bien, esto no debe suscitar malos entendidos. La existencia de una estrategia conformada y sostenida en el tiempo no supone el éxito en su consecución, si no sólo la disposición y el desarrollo de líneas de acción y prácticas que encuentran en la mencionada estrategia, su fundamento. En este sentido, el fracaso es un horizonte posible, sobre todo pensando en las brechas

entre estudiantes de colegios de distinta dependencia administrativa, por lo que el rol del Propedéutico es apropiado para el cumplimiento de esta estrategia.

Sobre la conformación del oficio de estudiante

La conformación del oficio de estudiante merece una revisión en clave concluyente. Más que resaltar el rol que ha tenido el Propedéutico en la conformación de una lógica práctica adaptada los requerimientos que el medio universitario impone para llevar a cabo una experiencia relativamente exitosa, el período de estructuración de esta lógica práctica es lo relevante.

De acuerdo a los relatos de las y los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje del rol de estudiante, el tiempo de extrañamiento fue el más problemático. Los ajustes a los requerimientos del medio fueron dificultosos puesto que esto implicó el despojo de hábitos sociales duraderos, que habían sido operativos y razonables de ocupar, por lo menos durante cuatro años. Quizás más. Esto, cómo ha sido reiterado en variadas ocasiones y espacios dentro de esta investigación, implicó tensiones y desgastes que fueron soslayados, principalmente a través del Propedéutico.

Luego, en lo que ha sido llamado como tiempo de aprendizaje, la ruptura pedagógica tiende a consolidarse y el desarrollo de estrategias de colaboración y sociabilidad, en términos generales, se hace manifiesto. La afiliación definitiva a la cultura universitaria se produce en tanto comprenden que deben ocupar más tiempo para estudiar y reorganizan su cotidianidad en función de sus estudios y deberes más impostergables (como la maternidad). Por ejemplo, el conocimiento comienza a ser valorado per se, generalmente identifican cuando sí y cuando no deben realizar trabajo no pedido; comienzan a regular las exigencias de acuerdo a cómo perciben los ramos, etc. En definitiva comprenden reglas manifiestas y latentes del campo al que pertenecen.

Este proceso ha tenido mayor desarrollo en algunos estudiantes por sobre otros, pero en términos generales, es posible aseverar que las y los estudiantes provenientes del Programa Propedéutico sí se han integrado socialmente a la universidad. Quizás la forma más ilustrativa de demostrarlo es a través de las

críticas al *ethos* universitario y a los académicos. Si bien en esta investigación no puso mayor acento en la subjetivación de las y los estudiantes, estas críticas y esta suerte de “des sacralización” hacia las y los académicas puede ser representativo. Dicho de otra manera, ya no aceptan todo por la jerarquía implícita de la autoridad pedagógica; si no que incorporan su opinión como actores que tienen la posibilidad de discutir con propiedad sobre los temas cotidianos que le acontecen como estudiantes.

En definitiva...

Esta investigación ha servido para analizar en detalle las experiencias estudiantiles de las y los estudiantes que participaron del Programa Propedéutico. A su vez, los resultados de investigación han mostrado la preponderancia que ha tenido el programa para con los estudiantes, ya sea a través de la facilitación de la integración universitaria, mediante la adopción de nuevos hábitos de estudios y en la incorporación de una red social de apoyo totalmente efectiva.

Pero por otro lado, a través de los resultados de esta investigación podemos poner énfasis en la forma que han adquirido las políticas de inclusión. A través de los resultados propuestos es posible desmitificar que las y los estudiantes de clases populares no tienen las capacidades para rendir en la Universidad. Al contrario, con un año de nivelación respecto a la deficiencia en contenidos previos y con la disposición de las y los estudiantes al aprendizaje y a la adopción de nuevos hábitos y reorganizaciones de la cotidianeidad, los resultados de sus experiencias estudiantiles son bastante buenos: se construyen proyectos futuros, se obtienen rendimientos aceptables y positivos e, incluso, de acuerdo a los relatos, muestran mayor motivación para con sus estudios que sus pares de extracción socioeconómica media y alta.

Finalmente cabe mencionar un tema emergente no menor: un punto que reviste importancia para el trabajo cotidiano del Programa Propedéutico tiene relación con la especificidad de la cultura universitaria. Tal como fue posible apreciar en la investigación, hubo un caso de una estudiante que sufrió

discriminación por clasismo. Este hecho tuvo relación por la conformación social de las y los estudiantes de una carrera, donde ella, era reconocida por pertenecer a otro grupo social. De acuerdo a lo planteado en el relato, esta situación puso en jaque la continuidad en los estudios. La lectura realizada es que esta situación pudo subvertir el proceso de ajuste que estaba llevando a cabo esta estudiante. En este sentido, se sobre entiende que la pertenencia a un grupo de pares dentro del medio universitario es central para la integración social universitaria.

Por lo tanto, se cree que para que el rol del Programa Propedéutico sea mucho más efectivo, se necesita mayor conocimiento científico. Específicamente, esto es, un reconocimiento tipológico de las culturas universitarias según tipos de carrera. Dicho de otra manera, cada carrera –por lo tanto, cada campo- reviste una cultura y forma de hacer las cosas más dominante que otras; siendo lógicas implícitas que tienen marcada algunas especificidades. Esto, sin lugar a dudas, podría apoyar aún de mejor manera los procesos de inserción e integración universitaria de las y los estudiantes.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Documento de Trabajo CENTRA.
- Arancibia, S., Fritis, R., Rdoríguez, G., & Poblete, H. (2013). Representaciones sociales en torno a la equidad, el acceso y la adaptación a la vida universitaria. *Psicoperspectivas* , 116-138.
- Arango, L. (2008). Experiencia juvenil y condición estudiantil. Desigualdades de clase, género y profesión. En M. Suarez, & J. A. Pérez, *Jovenes universitarios en latinoamerica hoy* (págs. 139-167). Mexico: UNAM (SES-SIJ) - CIIJ.
- Arriagada, I. (2006). Formas y complejidades de la acción afirmativa en la educación superior. En P. D. Romero, *Caminos para la inclusión en la educación Superior* (págs. 93-100). Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Atkinson, & Coffey. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia, España: Universidad de Antioquia.
- Balardini, Sergio. (2000). De los jóvenes, la juventud y las políticas de juventud. *Ultima década*, 8(13), 11-24
- BCN. (2003). *Deserción en la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Departamentos de estudios, extensión y publicaciones.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Editorial Paidós: Barcelona, España.
- Bolívar, A., & Taberner, J. (2000). Presentación. La enseñanza de la moral en la escuela primaria. *REIS* , 263-273.

- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Anagrama Editores: Barcelona, España.
- Bourdieu, P. (2001). Poder, derecho y clases sociales. Editorial Desclée de Brouwer: Bilbao, España.
- Bourdieu, P. (2002a). *La distinción*. Buenos Aires, Argentina: Taurus.
- Bourdieu, P. (2002b). La juventud no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 163-173). México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2005). Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI Editores: México DF, México.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. (2012). Las estrategias de la reproducción social. Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1998). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Editorial Laia: México DF, México.
- Bourdieu, P y Passeron, J.C. (2006). Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI Editores: Buenos Aires, Argentina.
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Alvarez, P., & González, M. (2006). El problema del abandono en los estudios universitarios. *RELIEVE* , 171-203.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Calidad en la Educación* , 173-201.
- Canales, A., & De los Ríos, D. (2009). Retención de los estudiantes universitarios vulnerables. *Calidad en Educación* , 50-83.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad* (25).

- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de Jóvenes de Primera generación en Educación Superior. *Calidad en la Educación* , 44-76.
- Claro, M. (2005). *Acciones Afirmativas. Hacia democracias inclusivas*. Santiago: Fundación Equitas.
- Coleman, J. (2011). *Fundamentos de la Teoría Social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.
- Dávila, O., Ghiardo, F., & Medrano, C. (2005). *Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso,: Ediciones CIDPA.
- Díaz-Romero, P. (2007). Datos para el debate. *Revista ISSSES* .
- Díaz-Romero, P. (2009). El propedéutico USACH-UNESCO: Una acción afirmativa. En F. Gil, & B. Jaumet, *Una experiencia exitosa por una educación superior más inclusiva* (págs. 26-29). Santiago.
- Didriksson, A. (2008). Contexto global y regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En L. Gazzola, & A. Didriksson, *Tendencias en la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (págs. 22-54). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Donoso, S., & Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de Educación Superior. *Revista Calidad de la Educación* (26), 205-244.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université. *Revue française de sociologie* . , 511-532.
- Dubet, F. (2007). *La experiencia sociológica*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa* , 1-78.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Complutense S.A.

- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (2001). *La división del trabajo social*. Madrid: Editorial Akal.
- Durkheim, E. (1993). *Sociología y Educación*. Leega.
- Espinoza, O., & González, E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *ISIEES Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (7), 21-38.
- Durston, J. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario? Serie Políticas Sociales n°38. CEPAL: División de Desarrollo Social, Santiago.
- Fernandez de Morgado, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma* , 63-88.
- Figueroa, L., & González, M. (2011). *Programa Propedéutico USACH-UNESCO*. Santiago: Universidad Santiago de Chile.
- García-Huidobro, J. (2006). Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la Educación Superior. En P. Diaz Romero, *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior* (págs. 130-159). Santiago: Fundación Equitas.
- Garín, J., & Suárez, C. I. (2012). Vulnerabilidad en la Educación Superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez, & D. Castro, *Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Giddens, A. *La constitución de la sociedad*. Amorrortu Ediciones: Buenos Aires, Argentina.
- Gómez, M., & Álzate, M. V. (2010). El oficio de estudiante universitario. *Pedagogía y Saberes. Universidad Pedagógica Nacional* , 85-97.

- González, M. G., & Zayas, F. (2011). El sentido de la experiencia formativa en los estudiantes universitarios. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (págs. 2-10). México, D.F.: Consejo mexicano de investigación educativa.
- González, P. (2000). Educación Superior Compromisos Pendientes. *Revista Perspectivas* , 89-120.
- Gutiérrez, A. (2005). Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu. Ferreyra Editor: Córdoba, Argentina
- Guzmán, C. (2004). El sentido del trabajo y la experiencia estudiantil. En C. Guzmán, *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan* (págs. 223-287). México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Harvey, D. (2007). Breve historia del neoliberalismo. AKAL: Madrid, España.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en Educación Superior. *Calidad en la educación* , 91-108.
- JUNAEB. (2005). *SINAE: Sistema nacional de asignación con equidad para becas JUNAEB*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile JUNAEB.
- Langa, D. (2005). La juventud de los universitarios construida desde distintas posiciones de clase. Nuevas manifestaciones de las desigualdades en el campo educativo. *Revista española de sociología* , 71-89.
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en Diferentes Instituciones de Educación Superior(IESU): Resultados de Investigación. *Calidad en Educación* , 61-97.
- Malinowski, N. (2008). Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 801-819.

- Margulis, M., & Urresti, M. (2008). La juventud es más que una palabra. En M. Margulis, *La juventud es más que una palabra: Ensayos sobre cultura y juventud* (págs. 13-30). Buenos Aires: Biblos.
- Martuccelli, D. (2007). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala de*. Santiago de Chile: LOM.
- Mayol, A., Azocar, C., Azocar, C. (2013). El Chile profundo. Modelos culturales de la desigualdad y sus resistencias. Ediciones Liberalia: Santiago, Chile.
- Mauss, M. (2009). Ensayos sobre el don. Katz: Buenos Aires, Argentina.
- Meneses, F., Rolando, R., Valenzuela, M., & Vega, M. A. (2010). Ingreso a la Educación Superior: la experiencia de la cohorte de egreso 2005. *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES) y División de Educación Superior MINEDUC*.
- MINEDUC. (2012). *Encuesta Casen 2011: Modulo Educación*. Santiago: Centros de Estudios Mineduc.
- Orellana, V. (2011). Nuevos Estudiantes y Tendencias Emergentes en la Educación Superior. En M. Jiménez, & L. Felipe, *Nueva Geografía del Sistema de Educación Superior y de los Estudiantes* (págs. 79-140). Santiago: Universidad San Sebastián.
- Pais, J. M. (2000). Las transiciones y la cultura juvenil: Formas y escenificaciones. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 82-101.
- PNUD. (2005). *Expansión de la Educación Superior en Chile. Hacia un Enfoque de Equidad y Calidad*. Santiago: PNUD.
- Porta, L. &. (2003). *La investigación cualitativa: el análisis de*. Obtenido de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- PPUV. (2014). *Programa Propedéutico Universidad de Valparaíso. Catedra UNESCO para la inclusión en la Educación Superior*. Valparaíso: Universidad de Valparaíso.

- Ramírez, P. (2015). Espacio Público, ¿espacio de todos? Reflexiones desde la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Sociología* 77, núm.1, pp.7-36.
- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia* .
- Redondo, J. (2015). La extinción de la educación pública en Chile. CLACSO: Buenos Aires, Argentina.
- Reyes, A. (2011). Experiencias estudiantiles de adolescentes rurales: Un acercamiento a la faceta subjetiva de la telesecundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación* , 1-11.
- Ritzer, George (2001): "Talcott Parsons", en: *Teoría Sociológica Clásica*. McGrawhill, México.
- Saravi, G. (2006). Biografías de exclusión: desventajas y juventud en Argentina. *Perfiles latinoamericanos*, núm. 028, pp.83-116.
- Seoane, V. (2006). Acción Afirmativa: Una política para garantizar el acceso y la permanencia en la Educación Superior. En P. Díaz-Romero, *Caminos para la inclusión en la Educación Superior en Chile* (págs. 47-73). Santiago: Fundación Equitas.
- Soler, I. (2014). Una tipología de la población estudiantil universitaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)* , 104-122.
- Sverdlick, I., Ferrari, P., & Jaimovich, A. (2005). Acceso a la Educación Superior en Chile. En I. F. Sverdlick, *Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina*. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.
- Tenti-Fanfani, E. (2007). Escolarización con pobreza: desarrollo reciente de la educación básica en América Latina. En E. Tenti Fanfani, *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: Una Nueva Perspectiva de las Causas del Abandono y su Tratamiento*. México, D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Torres, J. (1998). Las teorías de la reproducción. En J. Torres, *El curriculum oculto* (págs. 88-112). España: Ed. Morata.
- Torres, R., & Zenteno, M. (2011). El sistema de educación superior: Una mirada desde las instituciones y sus características. En M. Jiménez, & F. Lagos, *Nueva Geografía del Sistema de Educación Superior y de los Estudiantes* (págs. 13-72). Santiago: Universidad San Sebastián.
- UNESCO/IESALC. (2008). *Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 28 de noviembre de 2014, de Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura: <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión*. Madrid, España.: Síntesis.
- Veléz, G. (2005). Ingresar a la Universidad: Aprender el oficio de estudiante universitario. *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la la enseñanza universitaria* .
- Wilkis, A. (2004). Apuntes sobre la noción de estrategia en Pierre Bourdieu. *Revista Argentina de Sociología* , 118-130.
- Williamson, G. (2006). Gobierno Universitario: Democratización para una acción afirmativa eficaz. En P. Díaz Romero, *Caminos para la inclusión en Educación Superior* (págs. 293-320). Santiago: Fundación Equitas.

ANEXOS

Pauta de entrevista en profundidad: experiencias estudiantiles de los jóvenes estudiantes que ingresaron a la Universidad de Valparaíso a través del programa propedéutico.

La conversación que vamos a entablar a continuación tiene por finalidad recabar las vivencias, las motivaciones, los aprendizajes, las dificultades, etc., que han caracterizado su tránsito en la universidad durante el año 2014 luego de haber cursado el Programa Propedéutico de la Universidad de Valparaíso.

Hay que aclarar que esta conversación será anónima y en la transcripción sólo aparecerá una abreviación, mientras tanto, sólo pediré la carrera que estas estudiando.

- 1) Partir la entrevista con elementos muy generales. Antes del PPUV ¿Tenías interés de seguir estudiando?
 - a) ¿Qué motivaba el buen rendimiento en el liceo?
 - b) ¿Qué tenías que hacer para obtener ese buen rendimiento?
 - c) En ese momento ¿Cuál es la importancia de seguir estudiando?

- 2) ¿Cuáles fueron las razones para elegir esta carrera universitaria?
 - a) ¿Tenías alguna referencia de esta carrera antes de ingresar?
 - b) ¿Qué privilegiaste cuando elegiste tu carrera?

- 3) Luego pasar al ingreso a la Educación Superior ¿Cómo ha sido tu experiencia en la universidad desde el primer día de clases?
 - a) ¿Cuáles fueron tus principales dificultades?
 - b) ¿Cuáles son las principales diferencias entre el liceo y la universidad?
 - c) Frente al fracaso ¿Qué sentiste?
 - d) ¿Qué rol jugó tu familia frente a las dificultades?
 - e) ¿Cómo lograste sobrellevar esas dificultades?

- f) ¿Cuáles fueron tus principales aprendizajes frente a las dificultades?
- g) ¿Identificas alguna diferencia entre el estudiante de principio de año con el actual? ¿Cuáles son esas diferencias?
- 4) De acuerdo al tránsito, las dificultades y el proceso de adaptación que has debido enfrentar en la Educación Superior ¿Qué utilidad le atribuyes seguir estudiando esta carrera universitaria?
- a) En relación a tu disciplina ¿Qué pretendes hacer una vez terminada tu carrera universitaria? ¿Ingresar al mercado laboral o seguir estudiando? ¿Por qué?
- 5) Profundizar el diálogo respecto el estudiante en relación con su carrera universitaria. Más allá de tu futuro y la utilidad de tus estudios ¿Qué es lo que más te interesa de tu carrera?
- a) ¿Sientes pasión por lo que estudias?
- b) A tu juicio ¿Qué has cambiado gracias a tu carrera? Señala ejemplos.
- 6) A tu juicio ¿Cuáles son las deficiencias de tu carrera? En relación a los académicos, el medio universitario, las clases, los contenidos, etc. ¿Por qué?
- 7) Durante todo este periodo en la universidad y tus experiencias en la Educación Superior ¿Te has sentido apoyado por el Programa Propedéutico? (Frente a las tensiones y las pruebas del medio universitario) Señala algunos ejemplos.