



INGENIERÍA INDUSTRIAL
UNIVERSIDAD DE CHILE

MAGÍSTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS-MGPP

ESTUDIOS DE CASO N° 135

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

Notas acerca del diseño e implementación desde la Universidad de Santiago.

Juan Castro.

Claudio Frites.

Pablo Vargas.

MAYO 2016

Magíster en Gestión y Políticas Públicas
Fono (562) 2978 4067, Fax (562) 2689 4987
www.mgpp.cl — mgpp@dii.uchile.cl
República 701, Santiago, Chile

Resumen

El artículo¹ analiza la implementación del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE) por la Universidad de Santiago durante el año 2015. En una primera parte se consideran algunas de las problemáticas derivadas de la realización del Piloto del año 2014 y los cambios que implica el programa PACE, respecto al programa Propedéutico en que se inspira. Luego, se describen los supuestos que están a la base de su diseño y la justificación de las distintas opciones que se fueron tomando en el transcurso del año 2015. Más adelante, se presentan los antecedentes y el contexto institucional en que se implementó el programa PACE, algunas de las actividades desarrolladas y los actores involucrados. Por último, se presentan conclusiones relativas a la implementación de esta clase de programas en el contexto escolar desde las instituciones de educación superior y cómo se puede proyectar esta experiencia en el futuro.

Palabras clave: Innovación Educacional, Democratización de la Educación, Articulación Educativa.

Antecedentes del Programa de Acompañamiento y Acceso efectivo a la Educación Superior (PACE)

La Universidad de Santiago (USACH) ha sido pionera en iniciativas en pro de la equidad, el acceso y la inclusión dentro de la educación superior. De este modo, bajo el supuesto de que los jóvenes de alto rendimiento académico en la enseñanza escolar pueden desempeñarse exitosamente en la vida universitaria, la USACH ha maximizado en sus procesos de admisión la ponderación de la trayectoria escolar², en detrimento de la Prueba de Selección Universitaria (y, previamente, con su antecesora, la Prueba de Aptitud Académica).

En efecto, durante las últimas décadas existe un continuo de medidas, cuyos primeros antecedentes se pueden encontrar en 1970³ y que tienen continuidad durante los últimos 25 años a través de la bonificación en el puntaje en la Prueba de Aptitud Académica a los estudiantes que se encontraban en el 15% de mejor desempeño en sus establecimientos (1992 a 2004) y desde el 2007, a través del Programa Propedéutico⁴, que permite el ingreso a la educación superior a estudiantes de alto rendimiento en contexto de establecimientos vulnerables, sin exigir resultados en la PSU. Asimismo, la Universidad de Santiago en su sistema de admisión ha sido pionera en la incorporación del ranking de notas y ha valorado al máximo la trayectoria escolar

De este modo, la Universidad de Santiago ha desarrollado una serie de iniciativas que, siguiendo Mangabeira, se corresponden con un tipo particular de política que permite: “subordinar la meritocracia a una visión más amplia de la solidaridad inclusiva y la oportunidad, que se afirma en la realidad de las incontables disparidades del talento innato” (2010: 39). En este marco, el año 2014 se crea el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), como la tercera medida de gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, con el objetivo de replicar y ampliar como una política pública gubernamental el trabajo desarrollado a partir de esta iniciativa universitaria.

En atención a su rol de liderazgo en el ámbito de las políticas de inclusión y la experiencia de los propedéuticos, la USACH fue invitada por el Ministerio de Educación a gestionar el proyecto PACE junto a otras cuatro instituciones de educación superior⁵. Para ello, a contar del mes de junio de 2014, se desarrollaron reuniones de coordinación, jornadas de inducción y apresto en conjunto con la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) y las comunidades escolares, que tuvieron como resultado un diagnóstico que permitió delinear las características y las expectativas asociadas al Programa PACE, el marco institucional en que se desarrollaría el programa y cuál debía ser el rol de las instituciones de educación

¹Agradecemos los comentarios de María Pía Martín, Rafael Miranda y Matías Sánchez.

²Se entiende por trayectoria escolar, el desempeño académico durante la enseñanza media, que se operacionaliza a través del promedio de las notas de enseñanza media y el ranking de notas.

³La Universidad Técnica del Estado en 1970, con el Rector Enrique Kirberg a la cabeza, suprimió la Prueba de Aptitud Académica como requisito de postulación y la selección se hizo por el promedio de las notas de los últimos 3 años de la educación media con ciertas ponderaciones

⁴Este programa dado su éxito ha sido replicado y actualmente se desarrolla en casi 20 Universidades a lo largo del país. Considerando estos antecedentes, la UNESCO desde el año 2012 decide crear la Cátedra de Inclusión en Educación Superior con sede en la USACH, desde el programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP).

⁵U. de Antofagasta, U. Católica del Norte, U. Técnica Federico Santa María y U. Católica de Temuco.

superior en los establecimientos. A partir de estas jornadas, se diseñó una estrategia de inserción de profesionales dentro de las comunidades escolares adscritas al programa.

Durante el último trimestre del año 2014, la USACH terminó de conformar el equipo a cargo de la ejecución del proyecto y desarrolló un trabajo sistemático con los establecimientos educativos. A partir de esta experiencia, durante enero se realizó un intenso trabajo de evaluación del piloto y diseño para el 2015. Etapa en que fue fundamental la participación de los profesionales del equipo PACE para la evaluación sobre cuáles eran las posibilidades reales para desarrollar el trabajo y qué condiciones lo delimitarían.

Del Propedéutico al Programa PACE

El programa PACE tiene como principal referente el programa Propedéutico, pero el paso de uno a otro supone cambios en diversas dimensiones.

Explicado muy someramente, el programa Propedéutico⁶, bajo el principio de que los talentos se encuentran igualmente distribuido en toda la población, invita al 10 % de estudiantes de mejor rendimiento de cada curso durante la enseñanza secundaria a clases en la universidad los días sábados durante el segundo semestre del último año de enseñanza media, desarrollando actividades en las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Gestión Personal. En estas clases participan estudiantes que, de cumplir todos los requisitos estipulados, ingresan al Programa de Bachillerato de la Universidad de Santiago, con una beca de arancel completo y de manera independiente a sus resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Dado el éxito del programa, éste se expande rápidamente entre las instituciones de educación superior conformando una red con el apoyo de UNESCO.

Por su parte, el programa PACE⁷ considera acceso garantizado al 15 % de los estudiantes de cada uno de los establecimientos adscritos al programa y acceso directo a la carrera de destino. Contempla, además, un trabajo de expectativas con la comunidad escolar, un proceso de apoyo académico y acompañamiento docente durante la enseñanza media y se proyecta un trabajo en pro de la permanencia, una vez que los estudiantes ingresan a la educación superior.

Este proceso comenzó con un piloto que se desarrolló con el tercer año medio de los establecimientos que estarían bajo la tutela de las universidades señaladas. Puntualmente, el trabajo de la USACH se concentró el año 2015 en quince establecimientos de las regiones Metropolitana y de O'Higgins.

Dado este escenario basal, el Programa PACE representó un cambio en diversas dimensiones, que dieron cuenta de un desafío completamente diferente, tal como se ilustra en la figura 1.

La intervención de la USACH en los establecimientos, pone en juego todos los prejuicios e imágenes asociadas a las intervenciones que han realizado instituciones y organismos externos en los establecimientos educativos. Por lo que resultó primordial definir el trabajo de PACE o, al menos, comenzar por delimitarlo⁸, ya que si bien PACE busca coadyuvar en varios ámbitos, existen otras instituciones y programas trabajando e interviniendo en el mismo espacio.

Fase de diagnóstico y condiciones para la implementación

Dado el escenario visualizado, fue necesario reflexionar respecto a cómo se inserta el PACE de acuerdo a la realidad de los establecimientos educativos con los que se busca trabajar y el marco institucional existente.

En esta línea, en primer lugar, los establecimientos adscritos al programa dan cuenta de toda la heterogeneidad existente en las comunidades educativas pertenecientes a contextos de alta vulnerabilidad

⁶Para una descripción general, ver Figueroa y González (2014) y Gil y Del Canto (2012).

⁷Para una revisión exhaustiva y crítica del programa PACE se puede encontrar en la tesis de Bustamante (2016).

⁸En este sentido, fue importante aclarar desde un principio todo aquello que PACE no sería: un preuniversitario, ni clases de reforzamiento, una supervisión a los docentes o una intervención para mejorar la convivencia escolar.

Figura 1: Dimensiones Programa PACE

Dimensión/Programa	Propedéutico	Programa PACE
Población objetivo	El 10% de mejor desempeño.	100% de la matrícula.
Acceso en condiciones de gratuidad	Al 5-7% de la matrícula de mejor desempeño de cada curso	Al 15% de la matrícula de mejor desempeño a nivel del establecimiento.
Periodo en que se desarrolla	Último año de secundaria (4° medio).	Toda la secundaria (1° a 4° medio).
Espacio en que se desarrollan actividades	Universidad.	Establecimiento y Universidad. Se desarrollan actividades simultáneas en todos los establecimientos adscritos al programa.
Contenidos	Contenidos enfocados en la vida universitaria.	El Curriculum escolar y otros.
Instituciones involucradas	Establecimiento Educativo y Universidad.	Establecimiento, Universidad, Sostenedor y Secretaría Regional Ministerial (SEREMI).
Rol de USACH con establecimientos	Selección: captación de estudiantes.	Articulación: actores implicados y participantes.
Financiamiento	Universidad de Santiago.	Financiamiento público.
Periodicidad actividades	Una vez por semana en universidad durante segundo semestre (agosto a diciembre), durante 17 semanas.	Todas las semanas del año (marzo a noviembre), varias veces por semana, durante 32 semanas.
Carrera ingreso	Acceso al programa de Bachillerato en Ciencias y Humanidades	Acceso directo a la carrera de destino

Fuente: Adaptado de Castro et. al. (2015)

–con un IVE⁹ del 78%–, situación que se presenta de manera multidimensional y no está dissociada de los equipos directivos, los profesores, los sostenedores, los estudiantes y las familias.

En segundo término, la institucionalidad vigente contempla que los establecimientos educativos tengan el apoyo, asistencia y supervisión de múltiples actores, de acuerdo a una política de responsabilización con altas consecuencias y un modelo de quasi-mercado (Falabella, 2014). Dado este esquema, cada actor desarrolla su labor en un área particular y con distintos énfasis y metas. En relación a este punto, como bien advierte Ball (1997), cuando se analiza una política se tiende a olvidar convenientemente que otras políticas están en circulación y el funcionamiento de una, bien puede inhibir o facilitar el funcionamiento de otras. Por lo tanto, más allá del “mundo soñado” abstracto en que muchas políticas se diseñan, éstas deben considerar las condiciones locales, los recursos, las historias y los compromisos existentes a nivel territorial, ya que estos elementos de contexto, harán variar indefectiblemente su implementación y éxito.

Concretamente, esta variabilidad, se presenta en torno a varias dimensiones a considerar, por ejemplo, lo técnico-pedagógico que depende del Ministerio de Educación y lo administrativo-financiero del Sostenedor. A esto se suman una serie de instituciones, programas e instrumentos de planificación con los que cuenta la institucionalidad vigente, a modo de una breve revisión no exhaustiva, en los establecimientos circulan: Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación, Asistencia Técnica Educativa dependiente de la ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP), Programa de Integración Educativa (PIE), entre otros. Además de aquellas iniciativas del área de salud, medioambiente, deporte, cultura y otras que pueda contemplar el sostenedor. Por último, existen instrumentos de planificación propios de los establecimientos educativos, tales como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM).

En este escenario, el programa PACE y las instituciones de educación superior encargadas de su ejecución, más allá de su peso simbólico y la capacidad de implicar a distintos actores con los que se relaciona, no tenían un rol definido que sea sancionado a través de una institucionalidad, ya que el PACE supone la articulación de una serie de actores y un trabajo colaborativo, pero no cuenta con una normativa que obligue a los distintos actores al diálogo e implementación. En resumen, considerar el contexto en que la política se implementa y el marco normativo existente, fueron dos elementos centrales en el proceso de diseño de la propuesta de la USACH¹⁰. Por ende, parte del desafío fue hacerse cargo

⁹Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), indicador creado y calculado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB).

¹⁰De este modo, según polaridades de política identificadas por Miranda (2011: 146), el PACE-USACH se sitúa en el marco de aquellas políticas que son heterárquicas (descentralizadas, horizontales, democráticas, participativas, potenciadoras de autonomía y coordinadoras). Todo esto, hay que señalarlo con claridad, más por falta de alternativas que por una profunda convicción sobre las ventajas de implementar una política con las características señaladas.

de esa complejidad y encontrar un rol que fuese propio a la identidad de una Institución de Educación Superior y, a la vez, respondiera a las expectativas de las comunidades escolares con las que se trabajaría.

La conclusión del piloto y del proceso de diagnóstico, fue que cualquier clase de acción en los contextos descritos debía ser replicable y pertinente. Replicable, puesto se busca un modelo de trabajo que permita su crecimiento de manera sostenible en el tiempo, pero que a la vez fuese sensible en su desarrollo a la heterogeneidad de colegios y las distintas posibilidades que se detecten a nivel territorial¹¹. En segundo lugar, que fuese pertinente a la realidad de las comunidades adscritas al programa, vale decir, con estudiantes definidos como de alta vulnerabilidad, pertenecientes mayoritariamente a establecimientos técnico-profesionales, muchos de ellos con bajo rendimiento académico y bajas expectativas.

Asegurada la pertinencia en lo que se refiere al trabajo en los establecimientos de acuerdo a las necesidades detectadas, en particular en relación a la didáctica y evaluación, existe un segundo desafío relativo a cómo se inserta este programa en las instituciones de educación y en particular en la USACH.

En lo que respecta a la Universidad de Santiago, el programa PACE es ejecutado desde el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP), dependiente de la Vicerrectoría Académica. PAIEP tiene por objetivo articular y fortalecer las iniciativas orientadas al acceso la permanencia y la titulación de los estudiantes provenientes de establecimientos con alto índice de vulnerabilidad escolar y de alto rendimiento en contexto, con el fin de aumentar la retención de los programas de pregrado de la Universidad. Por ende, el trabajo de PACE es absolutamente coherente con la misión del programa.

La propuesta presentada también es coherente con el Modelo Educativo Institucional de la Universidad de Santiago (2014), en particular en lo que corresponde a las iniciativas detalladas en el apartado “Relación con el entorno”. En este sentido, más allá de que estudiantes de los establecimientos adscritos a PACE puedan participar de una serie de actividades que se desarrollan en el marco de una institución selectiva y de investigación (Torres y Zenteno, 2011), estratégicamente es muy importante para esta clase de programas de equidad, al caso el PAIEP, que los miembros de la comunidad universitaria –académicos y estudiantes– puedan conocer y empatizar con los estudiantes de estas comunidades escolares y este “nuevo” perfil de estudiantes, producto del paso de un sistema de elite a uno de masas (Brunner, 2009). Así también, entender que el desafío no corresponde exclusivamente al acceso a la educación superior, sino también a la permanencia y la titulación oportuna. En este sentido, PACE a nivel intra-institucional constituye una oportunidad de poner al servicio de la comunidad bienes públicos y las distintas actividades que son naturales al desarrollo de una universidad. En una vinculación que es definida y promovida en el Modelo Educativo Institucional a partir de una lógica de colaboración recíproca, orientada a consolidar comunidades de aprendizaje heterogéneas.

En este marco, de manera coherente con el trabajo de PAIEP y Modelo Educativo Institucional, se abren una serie de posibilidades en torno al desarrollo de actividades, en las que PACE, a partir de un trabajo sistemático con las comunidades escolares, tiene la posibilidad de ser un mediador, articulador y garante de la pertinencia y la buena recepción de las mismas, en sectores y comunidades escolares que difícilmente podrían acceder a esta clase de actividades en entorno.

La propuesta de la Universidad de Santiago: PACE 2015

El Programa PACE, tiene por objetivo restituir el derecho a la educación superior a los jóvenes más vulnerables de la población, asegurándoles el acceso efectivo a este nivel a aquellos que aprueben satisfactoriamente la etapa de preparación del Programa PACE, durante la educación media, rindan la PSU, y terminen en el 15% de mejor Puntaje Ranking de Notas. Estos estudiantes tuvieron un cupo garantizado en las Instituciones de Educación Superior adscritas a PACE.

Considerando las dificultades expuestas, a efectos de la implementación, se estableció que el aporte específico que puede desarrollar la Universidad de Santiago va en la línea de ofrecer actividades de acompañamiento docente y una batería de experiencias significativas diseñadas para contextos de alta vulnerabilidad, es decir, que lleven lo mejor de la universidad a la escuela y logren el acercamiento de

¹¹ Como corolario de este primer punto, debía ser estandarizada en sus medios, ya que PACE-USACH debe ofrecer un mínimo común en todas las comunidades con las que trabaja, independiente de cuáles sean las características de las mismas (según la experiencia del piloto, de no ser estandarizada, se replican las fortalezas y debilidades de las distintas comunidades escolares).

referentes universitarios a estudiantes con bajas expectativas.

Bajo esta premisa, se llegó a los establecimientos con actividades en las mismas áreas consideradas por el Propedéutico, pero con nuevos énfasis producto de los cambios en las dimensiones descritas previamente. De este modo, se buscó que todos los establecimientos accedan a un número y tipo de actividades similar. En efecto, la universidad al insertarse en el ámbito escolar, debe ser capaz de trabajar de modo independiente a las características contextuales, de manera no disruptiva y considerando la diversidad existente, lo que se traduce concretamente en la atención al cien por ciento de la matrícula (más allá del 15% que accederá efectivamente a la educación superior). Y, a la vez, la capacidad de llegar con actividades simultáneas a todos los establecimientos.

En lo operativo, un primer desafío fue definir las características de la presencia de los profesionales de PACE-USACH en los establecimientos y cuál sería el tenor de la intervención. De este modo, se buscó establecer un contacto sistemático con los establecimientos, pero sin estar ligados permanentemente a la orgánica ni la cultura institucional de los mismos, resguardando de algún modo, que los profesionales PACE fueran percibidos como “visitas”.

Concretamente, se buscó tener a estos equipos de profesionales rotando en los establecimientos participantes, lo que implicó que la oferta de actividades para los colegios fuese periódica y que pudo ser incorporada de lunes a jueves, según la calendarización que fue definida en conjunto con los distintos actores involucrados. Y el día viernes se destinaría para actividades de coordinación disciplinaria y territorial, como también para actividades de formación interna.

De este modo, por ejemplo, el profesional PACE-USACH de matemática del área “Preparación Académica y Acompañamiento Docente” (PAAD), fue rotando en 4 semanas sucesivas (1, 2, 3, 4), por cuatro establecimientos distintos (A, B, C, D), reiniciando el ciclo a la quinta semana. Así también lo hicieron los equipos de Lenguaje, dentro del área (PAAD), y del área de “Preparación para la Vida” (PPLV). Tal como se puede ver en el cuadro N°2. A esto se suman las Charlas DOT, que son detalladas más adelante.

Figura 2: Sistema de rotación de profesionales dentro de los establecimientos educativos contemplados, profesionales PACE-USACH rotan por 4 establecimientos en cuatro semanas.

EE/Semana	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Liceo A	PAAD: Matemática	Charlas DOT	PPLV	PAAD: Lenguaje
Liceo B	PAAD: Lenguaje	PAAD: Matemática	Charlas DOT	PPLV
Liceo C	PPLV	PAAD: Lenguaje	PAAD: Matemática	Charlas DOT
Liceo D	Charlas DOT	PPLV	PAAD: Lenguaje	PAAD: Matemática

Fuente: Elaboración propia

El cuadro anterior, explica el funcionamiento del programa PACE. Para tener una visión del trabajo que se hizo durante el año, basta con replicar el cuadro hacia la derecha ocho veces y cuatro hacia abajo. Bajo este esquema, se da cobertura a quince establecimientos, por treinta y dos de las treinta y ocho semanas del año escolar. Contemplando ocho ciclos de visitas, desde la última semana de marzo a la última de noviembre.

Es importante señalar que este esquema de funcionamiento, permitió generar economías de escala y cautelar por su costo-efectividad. En este sentido, el PACE-USACH logra tener presencia todas las semanas, desde abril a noviembre, en quince establecimientos y con solo 13 profesionales en terreno.

Concretamente, los establecimientos recibieron por una semana al mes, de lunes a jueves, a un profesional que desarrolló actividades de acompañamiento docente, acompañamiento para la elaboración de material pedagógico y promoción de la reflexión pedagógica (actividad que era monitoreada por el coordinador de vinculación con los establecimientos) y el día viernes todo el equipo PACE se reunía en dependencias de la USACH, para sostener reuniones de coordinación disciplinaria y territorial. A lo que

se suma la realización de una charla semanal con académicos e investigadores, realizadas en el marco de la Cátedra UNESCO de Inclusión en la Educación Superior.

Actores implicados en trabajo de programa PACE 2015

A continuación, se muestran los actores con los que trabajó PACE 2015. Se distinguen aquellos que (A) estaban considerados en los términos de referencia del proyecto el año 2015, (B) aquellos no considerados, pero con los que resultó muy relevante trabajar, (C) aquellas oportunidades de articulación externas e internas que se detectaron y (D) el tipo de interacción que posibilita el desarrollo de este programa.

A) Actores considerados:

El diseño de PACE 2015, en sus términos de referencia define qué rol debe tener el programa y cuáles son las tareas admisibles, considerando cierta variabilidad y autonomía en atención a las posibilidades y las propuestas de cada una de las instituciones. En esta línea, se consideran como antecedentes directos el trabajo en los establecimientos con equipos directivos, profesores, estudiantes en la etapa secundaria y, en el trabajo durante la educación superior, se proyecta seguir la misma línea de la Beca de Nivelación Académica (BNA), considerando el trabajo de ayudantes y tutores.

B) Actores no considerados:

El diseño ministerial del 2015 no consideró en sus bases un rol claro y definido para distintos actores, que fueron muy relevantes para el desarrollo del programa. De este modo, Sostenedores, Supervisores y Familias, sino imprescindibles, pues forman parte de la comunidad educativa y tiene injerencia directa en las expectativas de los estudiantes; además, políticamente, su participación profundiza el componente democratizador que anima al PACE. Por otra parte, y recurriendo a razones de orden práctico, estos actores tienen poder de veto en relación al desarrollo del programa, de ahí también su importancia. Particularmente relevante es el rol de los sostenedores, que al caso les corresponde todo lo referente a la administración y el manejo financiero de los establecimientos. Así también, el rol de los supervisores, en lo que corresponde al ámbito técnico pedagógico, y la información que dominaban al momento de ingresar a los establecimientos. En este sentido, aquí fue necesario cubrir un déficit relativo a la difusión del programa PACE, dado el poco conocimiento que existía sobre el programa. Por último, está el trabajo con las Familias y el rol que éstas pueden jugar como facilitadores o como obstaculizadores del proceso educativo (Bustos, 2015).

Otro factor a considerar, es la existencia de Redes Disciplinarias a nivel de las instituciones de educación superior, que permitan relevar buenas prácticas en estos establecimientos y ciertos lineamientos generales que sean compartidos a este nivel, con el fin de establecer relaciones de cooperación entre estos y generar aprendizajes.

C) Articulación PACE-USACH:

El PACE-USACH detectó varias posibilidades de articulación en distintos espacios. En primer lugar, se buscó el apoyo de organismos internos del Ministerio de Educación, con el fin de contar con su venia al momento de entrar a los establecimientos. Como se señalaba en el cuadro comparativo de Propedéutico y PACE, al entrar directamente al aula, los contenidos a abordar están constreñidos al currículum nacional. En este sentido, contar con el apoyo de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), y sostener reuniones con la División de Educación General (DEG), representó un soporte a la intervención, permitiéndonos establecer sus límites y posibilidades, más aun considerando que este programa se implementa desde la División de Educación Superior (DIVESUP)¹². En esta misma línea, el equipo PACE logró acreditar tres cursos intermedios de especialización en el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), estos programas tenían un carácter gratuito

¹²El programa PACE es administrado desde la División de Educación Superior (DIVESUP), no obstante trabaja con el sistema escolar, lo que administrativamente corresponde a la División de Educación General (DEG).

y exclusivos para los establecimientos adscritos a PACE-USACH, estando enfocados para profesores de Lenguaje y Matemáticas en el área de Preparación Académica y Acompañamiento Docente y, el tercero, estaba enfocado en los profesores jefe y estuvo asociado a la línea de “Preparación para la Vida”.

Un segundo punto relevante se refiere a las alianzas internas que se pudo establecer, considerando las actividades de Investigación y Extensión que desarrolla la USACH. El PACE, en este sentido, jugó un rol de mediación, convocando a distintas actividades, destacando entre ellas: corridas, conciertos de la orquesta de la universidad, seminarios y rutas patrimoniales.

Otra oportunidad se detectó al interior de los establecimientos en los Centros de Recursos y Aprendizaje (CRA), bajo el entendido que se trata de un espacio a revitalizar dentro de la mayoría de los establecimientos.

Por último, en consideración a la heterogeneidad del grupo, se consideró pertinente contemplar una instancia de formación interna, que permitiera contar con un sustrato e ir cristalizando una visión como PACE y PAIEP, en torno a diversos temas que nos convocan. De este modo, aprovechando la presencia de todos los profesionales PACE el día viernes, se realizaron exposiciones que fueron denominadas Charlas UNESCO, instancia en que distintos especialistas y profesionales, de esta y otras instituciones de educación superior, tuvieron la oportunidad de exponer investigaciones y experiencias relativas a las temáticas de equidad e inclusión.

D) Actores Clave

Para que se generen todas estas interacciones descritas, debe existir un marco que lo permita. Lo que incluye, en primer lugar, desde la Vicerrectoría Académica, la voluntad de movilizar recursos y cumplir labores de coordinación. En consecuencia, la posibilidad de instalar prácticas dentro de la institución depende fuertemente de la voluntad política y la centralidad que tenga esta iniciativa al interior de cada institución de educación superior. El PACE central, que es la coordinación central del programa que opera desde la DIVESUPO del MINEDUC, es la principal contraparte de la USACH y la SEREMI, como soporte en el proceso de implementación; los cuales son eslabones importantísimos para capitalizar el aprendizaje realizado en la experiencia del PACE y proyectarlo en el proceso de escalamiento. Finalmente, está la interacción de las instituciones de educación superior participantes en el programa .

A continuación, en la figura nro. 3 se muestran todos los actores con templados por PACE USACH 2015:

Figura 3: Actores considerados por PACE-USACH.



Fuente: Elaboración propia

Tal como muestra el cuadro anterior, el programa PACE planteó el desafío de una articulación de distintos actores desde una esfera privilegiada que permite interactuar de manera transversal con todos los actores aquí considerados.

Conclusiones

El modelo propuesto por la USACH durante el 2015 logró tener presencia en los establecimientos todas las semanas desde abril a noviembre, a través de una participación sistemática que se acopló a la jornada regular, que no duplica esfuerzos, ni genera reemplazos (“somos visitas”) y que no es disruptiva respecto a las rutinas propias de la escuela. Las ventajas de este modelo tienen que ver con que en su desarrollo ha demostrado que es replicable y pertinente a la realidad de los establecimientos, y considera economías de escala y costo-efectividad, lo que es sugerente en términos de política pública .

Esta política es implementada por la USACH, institución que ha liderado un continuo de iniciativas relacionada con problemáticas de equidad, entre las que destaca la creación del Propedéutico como antecedente directo de PACE. Este programa es consonante, además, con la historia y el ethos de una institución que tiene su origen en la Escuela de Artes y Oficios (EAO) y la Universidad Técnica del Estado (UTE). Por todo lo anterior, ésta es una oportunidad de consolidar un modelo de trabajo, que permita ligar actividades de investigación, relevar prácticas pedagógicas exitosas e incidir en políticas públicas a nivel nacional. No obstante lo anterior, bien vale preguntarse entonces si tanto en la USACH, como en las otras instituciones de educación superior participantes, existen las capacidades internas, la voluntad de inclusión y, por último, si se trata de políticas que puedan legitimarse en la nomenclatura dominante y/o sobrevivir un cambio de administración (más aún se apela en gran medida a dimensiones subjetivas o de largo plazo).

Dado lo anteriormente señalado, PACE debería documentar sus experiencias y generar nuevas propuestas, detectando las posibilidades de articulación e innovación presentes en las instituciones participantes. La posibilidad de dar continuidad a esta clase de proyectos, depende crucialmente de la capacidad de visualizar, innovar y documentar los resultados de estas iniciativas¹³. Por ende, PACE no debería limitar su acción a la posibilidad acompañar durante la educación secundaria a los estudiantes, permitir el ingreso del quince por ciento de la matrícula de los establecimientos adscritos al programa y luego a favorecer su permanencia en la educación. Concretamente, PACE puede consolidarse –por ejemplo– como un garante de que los estudiantes tomen decisiones informadas y documentadas respecto a su futuro, ya sea respecto al ingreso a la educación superior o el mundo del trabajo. Visto desde esta perspectiva, PACE es una tremenda oportunidad, dados los alarmantes indicadores de desempleo juvenil y los magros indicadores de eficiencia interna del sistema de educación superior (OCDE, 2004).

Otro tema por aclarar se refiere a qué clase de normativa acogerá el trabajo de PACE; dado que sus labores cruzaron longitudinalmente todo el sistema educativo en su administración durante los años 2014 y 2015, la interrogante es cuán expuesto está en su desarrollo a todos los juegos de poder presentes en el territorio. O, dicho de otro modo, qué va a pasar, por ejemplo, cuando un establecimiento no desee participar de PACE, cuando la SEREMI no tenga buena relación con algún sostenedor o, sin ir más lejos, cuando las universidades presenten conflictos internos, con alguno de los actores mencionados o el propio Ministerio¹⁴.

Una de las grandes virtudes del programa Propedéutico y su rápida expansión como política de acceso focalizada en los mejores estudiantes, guarda relación con la capacidad de crear un marco cultural que permite la valoración y confianza en esta clase de oportunidades (González y Güell, 2012). Sin embargo, es indudable que existe un déficit teórico y que parte de los desafíos pendientes se refieren a la necesidad de abrir la “caja negra” comprender estos procesos, lo que implica identificar cuáles son las claves de este éxito y estar alerta frente a cuáles son las visiones sobre la meritocracia que le subyacen¹⁵. En la misma

¹³Más aún, al demostrar resultados mediante evidencia, bien se podrían establecer convenios con otros actores, que apoyen y se comprometan en estos procesos de acompañamiento y apoyo.

¹⁴Existe una tensión evidente en relación a la definición del rol de las Instituciones de Educación Superior, ya sea como propietarias, ejecutoras, planificadoras o co-constructoras del proyecto PACE. Más aún considerando que su antecedente directo es una política universitaria. En este sentido, considerar la diversidad de instituciones participantes y los juegos de poder (cooperación/competencia) que emergen de este nuevo escenario y el rol al que se invita –o se exige, según se prefiera– a las instituciones de educación superior.

¹⁵Como bien señalan Araujo y Martuccelli (2012), la noción de mérito aparece como una paradoja, en la medida que es una reivindicación de igualdad y la democratización del lazo social, pero a la vez, como el reconocimiento en la valoración del esfuerzo y el trabajo, asociado a la movilidad social, ligado a una legitimación del modelo neoliberal a través del éxito personal. Esta tensión, se expresa como un malestar: “Si por un lado se denuncia un orden social injusto en el tratamiento que concede al mérito, por el otro, solo se aspira a una mejora personal. Entre una y otra actitud, la tensión es inevitable. El lenguaje de la denuncia, en nombre de la igualdad, se estrella contra los reclamos de recompensa, en nombre del mérito personal” (2012: 97).

línea, más allá de la idealización y de la misión declarada por los programas de equidad, es importante indagar en cómo los estudiantes viven estos procesos desde su subjetividad y cómo se insertan entre sus pares y comunidad de referencia; ya que, junto a la oportunidad de desarrollo y la promesa de movilidad social, los estudiantes bien pueden desarrollar interpretaciones lesivas respecto a su propio contexto o entorno familiar (Oliva, 2014; Leyton, 2014; Román, 2014).

Entender las diferencias entre las condiciones que plantea el programa PACE y el programa Propedéutico en que se inspiró, tuvo como corolario natural asumir la diferencia radical derivada del hecho que el primero surge como una estrategia de “focalización”, a través de una política de “captación” de estudiantes con un trabajo posterior de nivelación y seguimiento; mientras que el modelo PACE, a nivel ministerial, apunta a una estrategia que relativiza la “focalización” señalada, pues apunta al trabajar con todos los estudiantes de los liceos y con el quince por ciento beneficiado en la enseñanza superior. La propuesta de PACE USACH, en consecuencia, se elabora bajo el entendido que esta política pública, al ser menos focalizada, abre el camino a la implementación de estrategias de “transversalización”¹⁶, bajo el principio de que las políticas públicas –para ser efectivas y sostenerse en el tiempo, mediante cambios sistémicos– deben articular y coordinar acciones con diversos actores bajo una lógica heterárquica (Miranda, 2011), en este caso, con los distintos actores del sistema educativo mencionados.

Finalmente, es importante señalar que iniciativas como el programa PACE se afirman en la convicción de que visiones valiosas para la sociedad se están desarrollando inadvertidamente, debido a la prevalencia de un paradigma que no ha sido capaz de internalizar el hecho de que las virtudes y el talento se cultivan en todas las escuelas¹⁷. La propuesta de trabajo del PACE-USACH –limitada, imperfecta y en revisión– ha sido una invitación a la co-construcción de caminos que promuevan el desarrollo de todos los estudiantes, haciendo presente que la educación superior es uno de los mundos posibles al que todos tienen derecho a acceder.

¹⁶La transversalización a la que se alude, es coherente con pensar el PACE en el contexto del fortalecimiento (y redefinición) de la educación pública, lo cual –entre otras cosas– plantea el desafío de una articulación más orgánica y/o fluida de todas las instancias del sistema educativo, particularmente en este caso entre enseñanza media, superior e instancias ministeriales. El desafío, en este contexto, es evaluar si se quiere o está en condiciones de asumir una política pública que rompe la mirada focalizadora del Propedéutico y acoge una manera de trabajar que entiende que las causas del problema de la inclusión son sistémicas, complejas e implican un compromiso con el fortalecimiento de la educación en todos sus niveles y con todos sus actores. Esto, excede al trabajo de PACE, PAIEP y la USACH; entonces, el segundo desafío es cómo transversalizar esta opción por el fortalecimiento de toda la educación pública y bregar en esa dirección. Esta mirada, además, puede ser el camino político que ayude a relativizar la tensión entre el individualismo del mérito personal y la restitución de un derecho a un sector social.

¹⁷Más allá de todo voluntarismo, es estadísticamente imposible que no sea así. Visto a la inversa, es riesgoso para el desarrollo de nuestro país, que estas visiones no sean consideradas y nuestra elite se escoja de un puñado de comunas y establecimientos.

Referencias

Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos*.

Ball, S. J. (1997). Policy Sociology and Critical Social Research: A Personal Review of Recent Education Policy and Policy Research. *British Educational Research Journal*, 23(3):257–274.

Brunner, J. J. (2009). La universidad, sus derechos e incierto futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, (49):77–102.



Bustamante, I. (2016). Diseño de un cuadro de mando integral para evaluar la gestión del programa de acompañamiento y acceso efectivo a la educación superior de la Universidad de Santiago. Tesis de máster, Universidad de Chile.



Bustos, B. (2015). Entorno Familiar y acceso a la Educación Superior: Una mirada desde los y las estudiantes secundarios. Tesis de máster, Universidad Alberto Hurtado.

Castro, J., Frites, C., García, González, C., Miranda, R., Rahmer, B., y Vargas, P. (2015). Acceso y permanencia en la educación superior, la propuesta de la Universidad de Santiago. En *Quinta conferencia sobre el abandono en la Educación Superior*, Talca.

Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education policy analysis archives*, 22.



Figueroa, L. y González, M. (2014). Programa Propedéutico USACH-UNESCO. Nueva Esperanza, Mejor Futuro.



Gil, F. y Del Canto, C. (2012). The Case of the Propedéutico Program at Universidad de Santiago de Chile (USACH). Conferencia sobre Admisión a la Educación Superior: Mediciones Complementarias. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2).

González, P. A. y Güell, P. (2012). Sentidos subjetivos: su rol estructural en las políticas de inclusión social. *Reforma y Democracia*, 53:5–20.



Leyton, D. (2014). Políticas de acción afirmativa y su discurso de inclusión en la educación superior. Potencialidades y desafíos. En Román, C., editor, *Contexto, Experiencias e investigaciones sobre los programas sobre los programas propedéuticos en Chile*, pp. 11–27. Santiago, ucsh-conic edición.

Mangabeira, R. y Villegas, S. (2010). *La alternativa de la izquierda*. Fondo de Cultura Económica.

Miranda, P. (2011). Tensiones estructurales y semánticas en las políticas públicas-una cartografía del caso chileno. *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, 10(1):137–156.

OCDE (2004). Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile. *Santiago: Centro para Cooperación con los países no miembros de la OCDE y el Ministerio de Educación*.



Oliva, C. (2014). *Experiencia universitaria, variables psicológicas y desempeño académico de jóvenes que ingresan a la Universidad de Santiago de Chile vía Programa Propedéutico y PSU*. Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile.



Román, C. (2014). Los estudiantes del Programa Propedéutico más allá de su buen rendimiento académico. En Román, C., editor, *Contexto, Experiencias e investigaciones sobre los programas sobre los programas propedéuticos en Chile*, pp. 87–127. Santiago, UCSH-CONICYT.

Torres, R. y Zenteno, M. (2011). El sistema de educación superior una mirada a las instituciones y sus características. En *Nueva geografía del sistema de educación superior y de los estudiantes*, pp. 13–78.

Universidad de Santiago (2014). Modelo Educativo Institucional. Technical report.