

Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud

Equity and Diversity in Selective Universities: Experiences of Students Admitted to Health Majors via Equity Programs

Viviana Sobrero, Rodrigo Lara-Quinteros, Paola Méndez y Bárbara Suazo

Facultad de Medicina, Universidad de Chile

Resumen

Las políticas actuales de equidad e inclusión en educación superior surgen como una iniciativa que busca contrarrestar la desigualdad que se ha profundizado en las últimas décadas en la sociedad chilena. Este artículo presenta los resultados de un estudio exploratorio cuyo objetivo es indagar la experiencia de integración a la vida universitaria de los y las estudiantes que ingresaron en el año 2013 a la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, a través del Sistema de Ingreso Prioritario con Equidad Educativa (SIPEE). La técnica de recolección de la información utilizada fue el grupo focal. El análisis revela algunas tensiones presentes en los procesos de inclusión académica y social de estos estudiantes durante el primer año de vida universitaria, a partir de lo cual se evidencia que la ampliación del acceso a sectores históricamente excluidos de la educación superior no garantiza por sí misma una mayor equidad en el sistema. Si bien estas políticas buscan contrarrestar la desigualdad, los enfoques institucionales que predominan en el abordaje e implementación de dichas políticas podrían estar generando nuevos tipos de exclusión.

Palabras clave: equidad, diversidad, inclusión educativa, educación superior

Correspondencia a:

Viviana Sobrero
Unidad de Desarrollo de Enseñanza y Aprendizaje, Dirección Académica,
Facultad de Medicina, Universidad de Chile
Independencia 1027, Santiago, Chile
Correo electrónico: vsobrero@med.uchile.cl

© 2014 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.11

Abstract

Equity and inclusion policies in higher education have emerged as initiatives to rectify the inequalities that have persisted in Chilean society over past decades. This article presents the results of an exploratory study to investigate the experiences of integration to university life of students who were admitted for the 2013 academic year to the University of Chile, School of Medicine via the System of Prioritized Admission for Educational Equity (SIPEE by its Spanish acronym). The data collection technique used was the focus group. The analysis revealed some tensions within the academic and social inclusion processes for these students during their first year of university life, suggesting that broadening access to historically exclusive sectors of higher education does not in itself guarantee equity within the system. Diversity policies seek to counteract inequality; however, the institutional focus that predominates the approach and implementation of these policies can generate new types of exclusion.

Keywords: equity, diversity, educational inclusiveness, higher education

Durante los últimos años, ha ido tomando fuerza el debate en torno a alternativas orientadas a revertir la desigualdad en la educación superior, lo que se ha traducido en el diseño e implementación de programas de ingreso complementarios o alternativos a la PSU. Entre ellos, se encuentra la creación del Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile. Esta política plantea entre sus propósitos fundamentales el incremento de la diversidad educativa mediante la inclusión de sectores de la población que históricamente no han accedido a la educación superior. A diferencia de la integración educativa, que supone un proceso de adaptación de los grupos admitidos a la cultura institucional, el foco de la inclusión educativa es la transformación de los sistemas e instituciones educativas —y el tipo de interacciones que esta promueve— para garantizar la equidad en respuesta a la diversidad del estudiantado (Blanco, 2008).

En el marco de la política impulsada por la Universidad de Chile, en el año 2013, por primera vez ingresaron a la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile 48 estudiantes a través del Sistema de Ingreso Prioritario con Equidad Educativa (SIPEE), distribuidos y distribuidas en las 8 carreras de la salud. En este trabajo presentamos el resultado de un estudio exploratorio que tiene por objetivo indagar la experiencia de estos y estas estudiantes durante el primer año de integración a la vida universitaria.

La indagación busca sopesar los avances logrados en materia de equidad e inclusión a partir de las experiencias de los y las estudiantes en las prácticas institucionales cotidianas. Actualmente en Chile predominan investigaciones que abordan la temática desde descripciones estadísticas y correlaciones de variables socioeconómicas, pero las vivencias de los sujetos destinatarios de dichas políticas se desconocen. En este sentido, creemos que una investigación de tipo cualitativo, que visibilice la experiencia de los sujetos, resulta significativa.

Políticas de equidad en la educación superior chilena. Antecedentes generales

Los estudios nacionales e internacionales indican que ante los países de América Latina, Chile es uno de los que presentan una mayor desigualdad en la distribución de ingresos (Cepal, 2010; OCDE, 2009; Solimano y Torche, 2008). Dicha desigualdad encuentra su correlato en un sistema educativo altamente segmentado y estratificado (Bellei y Huidobro, 2003; OCDE, 2004; OCDE 2009; Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2008).

En el caso de la educación superior, las investigaciones señalan que, si bien en un lapso de 30 años se ha pasado de una educación elitista a una educación de acceso masivo, dicho crecimiento se ha visto acompañado por un desarrollo estratificado,¹ siendo los sectores de menores recursos los que han quedado mayoritariamente excluidos de las instituciones de alta selectividad (Bellei y Orellana 2012; Latorre,

¹ Mientras que en 1983, más del 60% de la matrícula estaba concentrada en las universidades «tradicionales», especialmente las públicas, en 2009 a estas solo accedía el 35% de los estudiantes, concentrándose así la mayor parte de la matrícula en establecimientos privados de reciente creación (Bellei y Orellana, 2012).

González y Espinoza, 2009; OCDE, 2009; Williams, 2013)². Así, las universidades selectivas reproducen las inequidades del sistema escolar al determinar la admisión principalmente en función del desempeño en la Prueba de Selección Universitaria (PSU), cuyos resultados se correlacionan con el nivel socioeconómico de los y las estudiantes (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007). Como consecuencia, no solo existen desigualdades en las distintas etapas del tránsito por la educación superior (acceso, permanencia, egreso e inserción laboral posterior), sino que la riqueza de la experiencia educativa de los y las estudiantes pertenecientes a los distintos segmentos del sistema se ve restringida al no tener oportunidades de interactuar con pares de realidades socioculturales diferentes. Las investigaciones realizadas durante la última década demuestran que, mientras la educación focalizada en grupos homogéneos reproduce las inequidades sociales existentes, las experiencias educativas en contextos de diversidad están positivamente relacionadas con el desarrollo cognitivo, las actitudes y el comportamiento cívico y estimulan una disposición general al pensamiento complejo y actitudes socialmente responsables (Bowman, 2010, 2011; Sebastián, 2007). Desde esta perspectiva, ya no es posible hablar de formación de calidad y excelencia académica si estas no se desarrollan en un ambiente diverso e inclusivo.

En este contexto, durante los últimos años, ha ido tomando importancia el debate y la investigación nacional e internacional en torno a alternativas orientadas a revertir la desigualdad en la educación superior.³ Las recomendaciones de organismos internacionales y la presión generada por las movilizaciones sociales en el último decenio (OCDE, 2009), fueron configurando un escenario propicio para que en los sucesivos Gobiernos se haya ido relevando en Chile el tema de la equidad en la educación superior, lo que se ha traducido en el diseño e implementación de programas concretos de ingreso, complementarios o alternativos a la PSU. Entre ellos, es posible destacar la creación de los distintos programas propedéuticos que consisten en proporcionar a estudiantes con mejor *ranking* de escuelas altamente vulnerables, acceso a un proceso formativo de algunos meses, destinado a seleccionarlos y prepararlos para un buen desempeño en la universidad.⁴ Otro de los programas de ingreso complementarios a la PSU es el Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (SIPEE) de la Universidad de Chile.⁵ Esta política no solo supone un compromiso con la ampliación del acceso, sino también «con la permanencia y el egreso de todos los estudiantes meritorios que aspiran a ser parte de la universidad y que provienen de distintas realidades sociales» (Pérez, 2011). Desde una concepción que entiende que hablar de calidad supone atención a la diversidad, esta iniciativa se acompaña de acuerdos fundamentales que se orientan a promover «un conjunto de mejoras e innovaciones a la docencia e intensificar los apoyos al desempeño académico y la calidad de vida estudiantil»⁶, entre otras profundas transformaciones internas.

En este sentido, las medidas como el Sistema de Ingreso Prioritario con Equidad Educativa (SIPEE), la Beca de Excelencia Académica (BEA)⁷ o la inclusión del ranking de notas⁸ en el proceso de admisión de 2013 de las universidades que forman el Consejo de Rectores (Cruch), al tener entre sus propósitos fundamentales el incremento de la diversidad y la inclusión de sectores de la población que históricamente han accedido minoritariamente a la educación superior⁹, y sin perjuicio de la excelencia académica,

² En este trabajo se entenderá por universidades *altamente selectivas* aquellas que incorporan a los estudiantes con altos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y que en su mayoría corresponden a los quintiles de mayor ingreso (Manzi, Bravo, Del Pino, Donoso y Martínez, 2006; Ruffinelli y Guerrero, 2009). Entre las universidades altamente selectivas se encuentran la Universidad de Chile (UCH), la Universidad de Santiago (USACH) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC).

³ En el plano internacional, resultan relevantes los diversos programas de “acción afirmativa” (*affirmative action*), entre ellas las políticas de cuotas universitarias reservadas para minorías étnicas, raciales, sexuales, etc. en Brasil, Estados Unidos (Arriagada, 2006; Gentili, 2006), Alemania, Dinamarca, España, Francia e Inglaterra (García-Huidobro, 2006).

⁴ Hacemos referencia a programas como los de Universidad de Santiago (USACH), la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) y la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), entre otras que han ido sumándose, particularmente en regiones.

⁵ El Sistema de Ingreso Prioritario con Equidad Educativa (SIPEE) consiste en la generación de cupos especiales de ingreso a distintas carreras, reservados para estudiantes provenientes de liceos municipales que pertenezcan a los tres primeros quintiles de ingreso y que cuenten con el puntaje mínimo para postular (600 puntos en la PSU). Entre todos los postulantes, se realiza una selección, donde se prioriza el índice de vulnerabilidad de la escuela de origen, luego, el quintil de ingreso de la familia del estudiante y, en tercer lugar, quienes pertenecen al 10% de los mejores promedios del liceo.

⁶ Comisión de Equidad e Inclusión. Acuerdos 2011. Universidad de Chile.

⁷ Esta beca premia a los estudiantes de liceos municipales y particulares subvencionados que pertenecen al 7,5 % con mejor rendimiento de su liceo.

⁸ El ranking de notas es una medida de la posición relativa que ocupa el estudiante en su trayecto por la enseñanza secundaria. La inclusión de este factor busca reconocer el esfuerzo de los alumnos durante la enseñanza media, independientemente del tipo de establecimiento y la situación socioeconómica.

⁹ Un estudio realizado por el DEMRE en 2013 que analiza cuatro simulaciones con distintas ponderaciones de los factores de selección (notas de enseñanza media, puntaje PSU y ranking) y un caso real constata que el uso de ranking de notas genera un impacto positivo en la selección de estudiantes con el mejor desempeño escolar, de menor nivel socioeconómico, pertenecientes a establecimientos municipales o subvencionados y establecimientos más vulnerables y de género femenino (Larroucau, Ríos y Mizala, 2013, p. 98).

interpelan directamente a las universidades y sus prácticas institucionales que desde sus orígenes han estado orientadas a la formación de las elites.

Equidad, diversidad e inclusión en educación superior: principales tensiones

Resulta necesario explicitar algunas precisiones conceptuales en torno a la noción de equidad. Si bien se trata de un concepto complejo y multidimensional, tiene relevancia para este trabajo considerar la distinción que la literatura establece entre igualdad (*equality*) y equidad (*equity*). Mientras la igualdad exige un mismo trato para todos, la equidad se refiere a justicia y su promoción supone una atención diferenciada según las necesidades y condiciones particulares de individuos y grupos específicos.

Siguiendo la misma conceptualización, Latorre, González y Espinoza (2009) plantean:

Si la igualdad involucra el reconocimiento de que toda persona [...] debiera tener los mismos derechos, posibilidades y oportunidades; la equidad [...] apunta a la búsqueda de justicia para que exista igualdad, dando un trato especial a quienes están en desventaja o son discriminados (p. 19).

En este sentido, la noción de equidad parte del reconocimiento de la existencia de la desigualdad en nuestra sociedad. Se entiende, por tanto, que el concepto se basa en un ideal de justicia correctiva, según el cual el trato igualitario en los distintos tramos del sistema (acceso, permanencia, egreso, etc.) estaría atentando contra la equidad y la justicia al invisibilizar las desventajas que algunos traen por distintas condiciones (socioeconómicas, étnicas, de discapacidad, de género, etc.).

Del mismo modo, Blanco (2006, 2008) define la equidad, aclarando que la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo supone el ejercicio de conceptualizar las necesidades de todos los estudiantes como igualmente importantes, pero diferentes unas de otras. De este modo, lograr una mayor equidad implica tratar de forma desigual lo que es diferente con el fin de garantizar la igualdad (Blanco, 2006, 2008; García-Huidobro, 1994, 2006).

A partir de estas distinciones conceptuales, resulta necesario explicitar las nociones de ‘diversidad’, que, sustentadas en concepciones y supuestos que operan en las prácticas cotidianas, suelen tensionar la implementación de las políticas de acción afirmativa. Uno de los elementos centrales que subyacen a la problemática de la diversidad o la diferencia en la educación —y en el escenario social en general— es el enfoque normativo que permea el cómo se visualiza al *otro*, es decir, a los y las sujetos con capitales sociales y culturales distintos a los dominantes. Desde el enfoque normativo, las dificultades en el rendimiento académico en el proceso de integración a la vida universitaria suelen ser atribuidas a carencias del y de la estudiante (situadas en el plano social, psicológico, familiar, etc.). Este enfoque, que entiende la diferencia como déficit, sustenta una lógica de intervención que apunta a «normalizar» a los y las estudiantes, propiciando su adaptación al *statu quo*, a lo establecido (Blanco, 2008). Una docencia que promueva la diversidad y la equidad requiere tomar en serio las diferencias de entrada con la que llegan los estudiantes, no desde la perspectiva del déficit, sino desde un enfoque que potencie sus capacidades y ofrezca apoyos a partir de los cuales se les permita integrarse plena y creativamente a la cultura universitaria que los acoge. Asumiendo que las diferencias se conforman siempre en la interacción, potenciarlas supone abrir espacios para que la diversidad se manifieste en condiciones de igualdad y se favorezca el conocimiento de formas y usos tanto propios como ajenos (Duschatzky y Skliar, 2001). En este sentido, para comprender los alcances y límites del proceso de inclusión social y educativa, es preciso entonces situarse en el análisis de las interacciones sociales o los vínculos intersubjetivos, pues el fenómeno de la exclusión se genera tanto desde las condiciones estructurales como desde las interrelaciones.

A diferencia de la integración educativa —que supone un proceso de adaptación de los grupos admitidos a la cultura institucional—, el foco de la inclusión educativa es la transformación de los sistemas e instituciones educativas —y el tipo de interacciones que esta promueve— para garantizar la equidad en respuesta a la diversidad del estudiantado (Blanco, 2008). La evidencia demuestra que, mientras el desajuste entre la cultura institucional universitaria y los códigos, valores, creencias y experiencias de estudiantes que pertenecen a grupos socioculturales diversos afecta de manera negativa a las posibilidades de permanencia y egreso de dichos estudiantes (Canales y De los Ríos, 2007; González, 2005), la

interacción entre estudiantes diversos en el marco de un clima social protegido promueve niveles más complejos de pensamiento y aprendizaje (Bowman, 2010, 2011; Sebastián, 2007).

Desde una perspectiva que entiende que los y las estudiantes son inmigrantes que llegan a una nueva cultura (Carlino, 2005, 2013), ya no se puede hablar de calidad educativa y aprendizajes significativos si las prácticas académicas niegan o desvalorizan la identidad personal y cultural de los y las estudiantes o si se desconocen sus experiencias previas, siempre mediatizados por la cultura y el grupo social y etario al que pertenecen.

Problema y objetivos de investigación

Asumimos un enfoque que entiende la equidad y la inclusión como una cuestión de derechos, desde el cual las distintas problemáticas que afectan a las trayectorias académicas de los estudiantes se comprenden como ámbitos de responsabilidad compartida entre los y las estudiantes y la universidad que los recibe. Ante la desigualdad estructural existente, no es posible privatizar el fracaso académico como si este fuera de exclusiva responsabilidad del estudiante, por lo que a la universidad le corresponde la generación de recursos y oportunidades formativas adecuados para que el y la estudiante logre los aprendizajes esperados (Donoso y Cancino, 2007).

A partir de estas consideraciones, queda clara la magnitud del desafío: generar procesos inclusivos en sistemas no necesariamente inclusivos, como las instituciones de educación superior altamente selectivas, lo que supone un proceso de cambio cultural al interior de dichas instituciones.

En el marco de la política impulsada por la Universidad de Chile, en el año 2013 ingresaron a la Facultad de Medicina 48 estudiantes a través del Sistema de Ingreso Prioritario con Equidad Educativa (SIPEE), distribuidos/as en las 8 carreras de la salud.¹⁰ Junto a los cupos de equidad, la facultad creó una Unidad de Desarrollo de Enseñanza y Aprendizaje, cuyo propósito fundamental es articular y fortalecer los mecanismos de apoyo que potencien las capacidades de todos los y las estudiantes con miras a propiciar una cultura institucional inclusiva.¹¹

Entendiendo que los y las estudiantes no son meros receptores de política, sino sujetos activos de este proceso, y cumplido un año desde la implementación del Sistema de Ingreso Prioritario con Equidad Educativa en la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, realizamos un estudio exploratorio con el propósito de conocer la experiencia de los y las estudiantes que ingresaron por esta vía a las carreras de la salud. Los objetivos que guiaron el trabajo fueron los siguientes:

1. Objetivo general:

- Indagar la experiencia de los y las estudiantes que ingresaron a través del SIPEE en el proceso de integración a la vida universitaria durante el primer año en las carreras de la salud.

2. Objetivos específicos:

- Conocer la opinión de los y las estudiantes respecto de la nueva experiencia académica y social que supone la universidad.
- Analizar la percepción de los y las estudiantes respecto de la sintonía existente entre sus habilidades y las demandas académicas exigidas por el contexto universitario.
- Explorar la vivencia de los y las estudiantes respecto de las diversas instancias de acompañamiento (académico y psicosocial) que la institución ha proporcionado durante el primer año de universidad.

¹⁰ En la carrera de Medicina se crearon 10 cupos, en Tecnología Médica 8 y en el resto de las carreras (Kinesiología, Fonoaudiología, Nutrición, Obstetricia, Terapia Ocupacional y Enfermería) 5 cupos cada una.

¹¹ Entre las principales líneas de acción que esta unidad coordina y articula con cada carrera, se encuentran las siguientes: detección temprana y sistemática de posibles dificultades de integración académica y/o psicosocial de los estudiantes y la implementación de programas de acompañamiento y de nivelación académica.

Indagar la implementación de estos programas a partir de la experiencia de los propios sujetos resulta una suerte de analizador que esperamos que nos permita, por un lado, sopesar los avances logrados en materia de equidad —así como los desafíos que quedan por delante— y, por otro, desnaturalizar los supuestos que operan a la base de estas políticas inclusivas y sus prácticas concretas.

Metodología de la investigación

La perspectiva epistemológica de este trabajo se inscribe en el marco del enfoque interpretativo, orientado a comprender «los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente» (Taylor y Bogdan, 1987, p. 16), es decir, aborda la realidad desde el punto de vista de las personas y enfatiza el proceso de comprensión de parte del investigador. Este enfoque reconoce la subjetividad y la intersubjetividad como alternativas para comprender e interpretar más que explicar la realidad.

Este estudio, de tipo exploratorio, busca comprender la experiencia subjetiva de los y las estudiantes y los significados que crean y recrean en torno a sus vivencias en el proceso de integración a la vida universitaria (Sandín, 2003).

Los sujetos de la investigación fueron los estudiantes que ingresaron en el año 2013 a las carreras de la Facultad de Medicina a través del Sistema de Ingreso Prioritario con Equidad Educativa (SIPEE). La técnica de recolección de la información utilizada fue el grupo focal.

Para la conformación de los grupos focales se convocaron los 48 estudiantes que ingresaron a través del sistema SIPEE 2013 con el propósito de configurar un tipo de muestra *por conveniencia*, es decir, con voluntarios (Martínez-Salgado, 2012).

Al primer grupo focal se presentaron 3 estudiantes de la misma carrera, por lo que se decidió realizar una segunda convocatoria. Al segundo grupo focal se presentaron 10 estudiantes pertenecientes a cuatro carreras diferentes.

La saturación de datos¹² que se alcanzó en un primer nivel de análisis de la información recogida en los dos grupos focales fue el criterio según el cual se decidió finalizar esta etapa. Así, el corpus de la investigación quedó configurado a partir de la información recopilada durante el desarrollo de dos grupos focales, integrados por una muestra de 13 sujetos, distribuidos como lo muestra la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1
Número y distribución de sujetos que conforman la muestra

Carrera	Grupo focal (G1) n° de sujetos	Grupo focal 2 (G2) n° de sujetos
Carrera 1 (C1)	3	2
Carrera 2 (C2)		2
Carrera 3 (C3)		2
Carrera 4 (C4)		4
Total	3	10

¹² En la investigación cualitativa, el punto de saturación de datos se determina cuando, tomando como referencia los objetivos de la investigación, ya no se obtiene nueva información o esta comienza a ser redundante (Martínez-Salgado, 2012).

La técnica de análisis de contenido cualitativo utilizada (Rodríguez, Gil y García, 1996), nos permitió organizar la información identificando temas considerados significativos para la investigación y determinando *unidades de registro*, esto es, fragmentos (citas textuales de expresiones o comentarios) referidos a un mismo tema. La identificación de unidades temáticas significó el comienzo de un proceso de categorización de la información mediante el cual se clasificaron conceptualmente las unidades cubiertas por un mismo tema. Para llegar a definir las dimensiones y categorías de análisis recurrimos a un proceso deductivo-inductivo ya que, si bien al comienzo se utilizaron categorías amplias, definidas *a priori* en el marco teórico del estudio, luego se redefinieron según la información recogida. Este proceso permitió establecer tres ejes categoriales o dimensiones de análisis:

- Trayectoria: historia de oportunidades previas de formación.
- Experiencias de integración académica de los y las estudiantes de ingreso prioritario.
- Pertinencia de los programas de acompañamiento que ofrece la facultad.

Consideraciones éticas: los y las estudiantes fueron debidamente informados acerca del propósito de la actividad y los objetivos del estudio, así como del uso que se daría a la información, bajo estricto compromiso de confidencialidad. Este proceso se formalizó mediante un consentimiento informado, firmado por los y las estudiantes.

Análisis de resultados

El análisis descriptivo-interpretativo de la información, que se presenta a continuación, se articula en torno a tres ejes categoriales a partir de los cuales es posible vislumbrar las experiencias más significativas de los y las estudiantes con ingreso prioritario durante su primer año en la universidad.

Trayectorias y expectativas: «creerse el cuento» cuando lo impensado era «entrar a la U»

Cuando los y las estudiantes narran sus primeras experiencias en la universidad, la historia de oportunidades de formación previa durante la enseñanza media (liceos municipales, liceos técnicos profesionales) y la procedencia (regiones urbanas, rurales, etc.) emergen como temas referidos permanentemente en sus relatos.

Pareciera que en estas trayectorias se encuentran implicadas las formas en que los y las estudiantes entrevistados/as significan sus experiencias y las de sus pares.¹³ Pertenecer a familias cuyos miembros no han accedido a la educación superior y haber egresado de liceos municipales y/o liceos técnicos profesionales son algunas de las condiciones que determinaron sus expectativas anteriores, ya que a lo largo de la enseñanza media nunca creyeron posible llegar a la universidad ni tuvieron referentes cercanos que lo hubieran logrado: «Yo vengo de un liceo muy, muy, municipal, donde la universidad no era un proyecto de vida de mis compañeros» (Estudiante 1, Grupo focal 1-Carrera 1).

Para estos y estas estudiantes, el programa de ingreso «llegó» como una oportunidad que, de repente, significó un fuerte cambio de trayectoria. «Creerse el cuento» pareciera ser el primer gran desafío para estos y estas estudiantes, que supone derribar el peso de las estadísticas y la tradición, que alimentan la creencia de que no tienen posibilidades de acceder a la universidad ni de tener éxito: «Creerse el cuento cuesta... Yo no asumí que estaba en la U hasta el segundo semestre... [risas]» (Estudiante 4, Grupo focal 2-Carrera 2).

Pero además, las oportunidades educativas que los y las estudiantes han tenido antes de entrar a la universidad no solo influyeron en sus expectativas y en las de sus familias, sino que marcaron sus primeras experiencias universitarias, particularmente en lo que a desempeño académico se refiere: «Yo no tuve ni química ni física... todo muy básico...» (Estudiante 2, Grupo focal 1-Carrera 1). «Yo no entendía nada de nada, en el colegio nunca vi física... lo pasé muy mal» (Estudiante 7, Grupo focal 2-Carrera 4).

¹³ Para los objetivos de este trabajo resulta interesante incorporar el análisis de las *trayectorias* de los estudiantes, en tanto constructo que permite dar cuenta de las posiciones que los sujetos ocupan en la estructura social o el campo de relaciones de poder entre grupos sociales y las disposiciones subjetivas que son producidas por —y a la vez producen— esa condición (Davila y Ghiardo, 2005).

Me sentía mal porque a mis compañeros les iba bien, porque en el liceo municipal en química pasan solo los que tienen que pasar, de memoria y bien básico... no explican las relaciones, de dónde viene las cosas, los porqué... (Estudiante 12, Grupo focal 2-Carrera 4).

En los relatos de los y las estudiantes se pone en evidencia el hecho de que en Chile existen liceos que preparan para la universidad y otros que no lo hacen. Pero además, a determinada trayectoria esperada —según el nivel socioeconómico de las familias— corresponde determinado tipo de establecimiento secundario. Para estudiantes cuyas familias se inscriben en los primeros quintiles de ingreso, las posibilidades de continuar los estudios en la educación superior son limitadas y están en su mayor parte asociadas a estudios técnicos de baja selectividad. Así, para estos y estas estudiantes, el Sistema de Ingreso Prioritario se presentó como una oportunidad impensada de cambio de trayectoria.

Precisamente los estudios de trayectoria social que proponen las teorías sociales críticas —que dan cuenta de la estrecha relación entre las posiciones sociales y las disposiciones subjetivas de los agentes que las ocupan (Bourdieu, 1988)— proporcionan elementos de análisis para comprender las vivencias de frustración y angustia que los y las estudiantes describen ante las dificultades que experimentan durante el primer año en la universidad: «Yo creo que hay que levantar la guía del mechón SIPEE, dos puntos: ¡prepararse para la frustración! [risas]» (Estudiante 4, Grupo focal 2- Carrera 2).

A mí me iba muy bien, siempre en los primeros lugares, y entrando a la Chile tenía puros tres y cuatros... Fue un golpe a la autoestima, a mí me afectó y muchas veces pensé: «¡Mira lo que eras y mira lo que eres ahora!» (Estudiante 13, Grupo focal 2-Carrera 4).

El desfase que vivencian los y las estudiantes entre los desafíos y códigos que plantea el ámbito universitario y el «capital cultural heredado» (Bourdieu, 1988), los lleva a poner en entredicho no solo sus propias capacidades sino también el conjunto de creencias y valoraciones que hasta el momento sostenían sus propias visiones de sí mismos y de sus logros alcanzados: «Por una parte creo que me idealizaron en el colegio, nunca pensé que acá me iba a ir tan mal» (Estudiante 8, Grupo focal 2-Carrera 3). «Al tiro empezaron las malas notas... y yo me pregunté varias veces, ¿para qué nos dejaron entrar? ¿Para esto?» (Estudiante 3, Grupo focal 1-Carrera1).

Los y las estudiantes, tensionados por las nuevas exigencias comienzan a dudar no solo de sus capacidades para enfrentar la vida universitaria, sino también de la legitimidad de lo que, con esfuerzo, lograron hasta el momento, tal como haber sido el o la mejor estudiante en el liceo o haber entrado a una universidad altamente selectiva.

Si bien el desarrollo de nuevas condiciones históricas abre siempre nuevas oportunidades de reorganizar las disposiciones adquiridas (Gluz, 2006), los relatos evidencian que la experiencia de integración a la vida universitaria para estos y estas estudiantes resulta desestabilizadora. Por la manera en que se manifiesta el tema en sus relatos, es posible vislumbrar el gran esfuerzo psíquico y emocional que para muchos estudiantes significó autoconvencerse de que tenía sentido el esfuerzo de persistir en el intento de permanecer en la carrera.

Esto es relevante si consideramos que la interpretación que los y las estudiantes hagan de sus vivencias y en particular de las dificultades académicas que deben enfrentar como parte de la integración a la vida universitaria es un factor importante que define el resultado del proceso (Dixon, Robinson y Arredondo, 2006). Si el estudiante no cree en sus capacidades o si interpreta sus dificultades como fruto de una incapacidad individual y personal, la experiencia de ingreso a la universidad podría conducir al fracaso o la deserción.

El primer año en la universidad: «sentirse súper especial» cuando «la desventaja es gigante»

Los y las estudiantes afirman, sin excepción, que se sienten «especiales» por haber ingresado a través de un cupo de equidad. Las razones son diferentes y complementarias. Una de las primeras experiencias que los y las estudiantes destacan como decisiva en este sentido fue notar que el puntaje de entrada era un tema muy valorado entre sus pares y profesores/as: «Cuando nosotros entramos [...] nos preguntaban: “¿Con cuántos puntos entraste?”. No lo podían creer, nos sentíamos pésimo porque no teníamos relación con el resto, la desventaja era gigante» (Estudiante 11, Grupo focal 2-Carrera 2).

Pero también se han sentido en desventaja en relación con sus compañeros y compañeras ante las dificultades de integrarse al ritmo que exige la vida universitaria: «Mis compañeros me acogieron, pero ellos iban a la velocidad de la luz y yo terminaba estudiando sola» (Estudiante 13, Grupo focal 2-Carrera 4). «Me sentí súper especial, el proceso de adaptación fue difícil, ver que no me resultaba nada, me pesaba ser cupo especial. A todos les iba a bien, menos a mí» (Estudiante 3, Grupo focal 1-Carrera 1).

El trato recibido de parte de algunos profesores y profesoras ante sus primeras notas rojas también constituyen experiencias que los y las estudiantes narran con frecuencia a la hora de encontrar razones por las cuales se sienten distintos: «Me sentí en desventaja por no dar la PSU... Un profe me lo dijo derechamente... yo no entendía nada de nada, en el colegio nunca vi física... lo pasé muy mal» (Estudiante 5, Grupo focal 2-Carrera 3). «Los profes al principio eran «muy autoridad» y yo no preguntaba cuando no entendía» (Estudiante 9, Grupo focal 2-Carrera 1).

Sus relatos denotan el conflicto al que se ven enfrentados estos y estas estudiantes ante una institución que legítima determinadas formas de conocimiento, valores, prácticas y códigos que constituyen la cultura académica dominante (Giroux, 1983), para la cual no fueron preparados: «Sí, yo sentía una desventaja súper importante cuando entré por no dar la PSU, porque tampoco tenía la mentalidad PSU y se me notaba, es un tema también de forma, una no sabe cómo responder» (Estudiante 6, G2-C4).

Sentirse «especial» constituye un tema que tensiona el proceso de integración a la vida universitaria de estos y estas estudiantes, lo que afecta tanto a su identidad como a sus posibilidades de establecer nuevas relaciones y amistades: «Me sentí muy sola, lloraba todas las noches, si me costaba algo no pedía ayuda [las lágrimas la obligan a interrumpir el relato]» (Estudiante 10, Grupo focal 2-Carrera 1). «Me costó hacer amigos... soy la única del liceo que llegó a la U» (Estudiante 1, Grupo focal 1-Carrera 1).

Si bien es parte de la vida universitaria reconstruir redes sociales de amistad y de apoyo, para los y las *mechones SIPEE* este proceso se dificulta por la ausencia de conocidos o de redes sociales previas dentro del nuevo contexto de formación. Las inseguridades se agudizan aún más para los y las estudiantes de regiones que han dejado el hogar familiar para estudiar en la universidad: «Una compañera de Valdivia no dio más... hay un momento extremo en el que uno lo ve todo negro, eso es lo que pasa» (Estudiante 4, Grupo focal 2-Carrera 2). «¡Ser SIPEE y de regiones es una combinación mortal! Te encontras con un territorio hostil y lejos de la familia... Yo muchas veces colapsé, yo sentía que este no era mi lugar» (Estudiante 5, Grupo focal 2-Carrera 3). «Todo era extraño para mí, porque venía del sur... vinimos a un mundo completamente diferente» (Estudiante 3, Grupo focal 1-Carrera 1).

Aquí surge una nueva situación de desigualdad de condiciones entre los y las estudiantes que llegan de regiones y sus compañeros de la capital que tuvieron más oportunidades para prepararse para la universidad. La experiencia del preuniversitario, por ejemplo, es una de ellas:

A mí me pasó que tuve *preu* y tuve la oportunidad de conocer la facultad. Nuestros profes de cuarto año de medicina son un apoyo. En cambio, tenemos una compañera que venía de la VIII Región que no vivió eso... para estar en la Chile el preu fue clave (Estudiante 9, Grupo focal 2-Carrera 1).

A partir de los relatos se hace evidente que los principales lazos que alcanzan a crear estos y estas estudiantes en el primer año de universidad se dan entre compañeros que ingresaron por la misma vía, lo que opera tanto como un espacio de autorreconocimiento como relaciones de apoyo ante las dificultades que deben enfrentar (Williams, 2013): «Queremos acompañar a los que vienen, unirnos entre nosotros, que no les pase lo mismo que a nosotros» (Estudiante 12, Grupo focal 2-Carrera 4). «Yo me eché un ramo en primero y me cuesta más ahora que no estoy con mis compañeros» (Estudiante 2, Grupo focal 1-Carrera 1).

Sentimientos de soledad y sensación de estar en desventaja afectan el autoconcepto de estos estudiantes, lo que en algunos casos podría repercutir en el desarrollo del sentido de pertenencia a la universidad. Esto resulta particularmente relevante, dado que en la integración académica y social se juegan las posibilidades de permanencia y éxito de los y las estudiantes en la vida universitaria.

Programas de apoyo académico extracurricular: ¿un salvavidas de plomo?

Ante la pregunta sobre la pertinencia de los programas de tutorías y de apoyo académico, las respuestas son variadas. Algunos y algunas estudiantes valoran positivamente el acompañamiento de su tutor: «Nuestra tutora nos ha ayudado muchísimo, en lo emocional y académico, incluso en las vacaciones... no sé qué hubiera hecho yo sin ella» (Estudiante 13, Grupo focal 2-Carrera 4).

Sin embargo, la mayoría de los y las estudiantes no han tenido la posibilidad de conocer a su tutor/a por el escaso tiempo libre con el que cuentan entre el cursado y los estudios, dada la pesada carga académica del primer semestre.

Por otra parte, todos los y las estudiantes entrevistados valoran positivamente las tutorías académicas, que consisten en el desarrollo de talleres y grupos de estudio en horario extracurricular. Llama la atención que entre los aspectos que más valoran de estos espacios, se encuentra el tipo de vínculo que se crea con el tutor y los compañeros: «El grupo de bioquímica funcionó muy bien, porque éramos poquitos y el profe nos daba la confianza para preguntar» (Estudiante 4, Grupo focal 2-Carrera 2).

Sin embargo, los relatos destacan las enormes dificultades que deben sortear para poder aprovechar estos espacios. «Tomé taller de fisiología, me sirvió mucho, pero me costaba ir porque tenía mucho que hacer» (Estudiante 8, Grupo focal 2-Carrera 3).

Acá la carga horaria es lo peor, la U me queda lejos, no puedo estudiar en la micro, llego tarde a estudiar a la casa, el cansancio te mata... y más la vida social... [risas] ¡Pero si es importante! [risas] (Estudiante 7, Grupo focal 2-Carrera 4).

Mallas curriculares comprimidas, horarios rígidos y extenuantes, combinados con el tiempo que los y las estudiantes requieren para trasladarse a sus hogares, son factores que se conjugan y hacen que muchas veces estas instancias extracurriculares sobrecarguen aún más sus agendas en desmedro de sus logros de aprendizaje.

El tipo de estrategia de apoyo académico y psicosocial implementada da cuenta de la perspectiva institucional predominante desde la cual se entiende y aborda la diversidad interindividual de los y las estudiantes durante este primer año de trabajo. Si bien la estrategia incluye tutorías individuales en el proceso de integración a la vida universitaria, en los relatos se evidencia que las experiencias que resultaron más significativas para los estudiantes fueron aquellas actividades de apoyo extracurricular orientadas a mejorar resultados académicos.

El predominio de actividades orientadas a *nivelar* conocimientos o *reforzar* procesos de comprensión que el o la estudiante no alcanzó a lograr en clases corresponde más a un enfoque normativo (que atribuye los problemas de rendimiento a las *carencias* individuales de los estudiantes) que a un enfoque inclusivo de la diferencia que, por definición, pone el foco en el análisis y la transformación de los tipos de interacción que se generan en los espacios formativos formales (aula y actividades curriculares) e informales (espacios de recreación e interacción social) con miras a potenciar la diversidad para enriquecer la experiencia educativa de todos los involucrados e involucradas.

Discusión y conclusión

El objetivo que nos planteamos al iniciar este estudio fue indagar la experiencia de los y las estudiantes que ingresaron a través del SIPEE durante su primer año de integración a las carreras de la salud de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile.

El sistema de ingreso prioritario con equidad educativa surgió como una iniciativa que busca contrarrestar la desigualdad que se ha profundizado en las últimas décadas en la sociedad chilena. Sin embargo, los resultados de este estudio sugieren que si las políticas de ingreso prioritario no se acompañan de un proceso orientado a la revisión de los enfoques docentes y curriculares propios de la cultura académica tradicional, podrían estar promoviendo prácticas educativas que siguen vulnerando los derechos de los grupos menos favorecidos y generando nuevos tipos de exclusión.

Los relatos de los entrevistados y entrevistadas permiten vislumbrar el desfase existente entre las prácticas tradicionales que caracterizan la institución —que desde sus orígenes y por generaciones han estado respondiendo a las características de un grupo homogéneo de estudiantes pertenecientes a los sectores más acomodados de la sociedad— y las necesidades y expectativas de un número cada vez más creciente de estudiantes que accede a la universidad con un capital cultural diferente. Este desfase estaría dando cuenta de una yuxtaposición o desencuentro entre capitales culturales diferentes, con sus respectivos códigos asociados, sin que exista todavía un espacio de diálogo o negociación posible. El problema es que este desencuentro constituye un obstáculo que impide cumplir exitosamente con los principios de equidad e inclusión que inspira la política, con profundas consecuencias de orden ético. En palabras de Sebastián y Scharager (2007):

La institucionalidad no estaría siendo capaz de generar prácticas que aseguren el principio de equidad, ya que las diferencias entre los estudiantes al momento del ingreso, más que una fuente de enriquecimiento en el proceso de aprendizaje que los lleva a todos [...] al desarrollo de competencias de nivel superior, son determinantes de los resultados obtenidos en este proceso de aprendizaje (p. 23).

El predominio de un enfoque normativo que entiende la diferencia como déficit de los estudiantes, cuyo abordaje individual no llega a interpelar las prácticas tradicionales instaladas, lejos de atender a las distintas necesidades educativas de los diferentes grupos promueve prácticas que terminan favoreciendo a unos en desmedro de otros.

El análisis expuesto en este trabajo está lejos de permitir generalizaciones concluyentes, tanto por el carácter incipiente del desarrollo del programa al momento de realizada la indagación como por la condición exploratoria del estudio. En este sentido, los planteamientos aquí expuestos constituyen más bien una puerta de entrada que deja lugar a futuras investigaciones específicas.

Si partimos de la premisa de que los distintos aspectos que afectan a las trayectorias académicas de los y las estudiantes constituyen ámbitos de responsabilidad compartida entre los estudiantes y la universidad que los recibe, en el contexto de la implementación de políticas que promueven la equidad y diversidad en la educación superior, resulta necesario desarrollar una línea investigativa que permita abordar la complejidad del fenómeno para dar cuenta de los factores institucionales que están en juego en el desarrollo de una cultura inclusiva.

Por otra parte, el Sistema de Ingreso Prioritario, tras un año de implementación en la facultad, ha permitido visibilizar desigualdades que no están siendo atendidas; sin embargo, quedan aún pendientes otras diversidades que deben investigarse desde los desafíos que plantean las políticas de equidad e inclusión en la educación superior. Nos referimos a temas relacionados a entidades de género, pueblos originarios, personas en situación de discapacidad, entre otros, que plantean problemáticas profundas y específicas que atañen no solo a los y las estudiantes sino a todos los actores del sistema universitario.

La profundidad de estas transformaciones —que van más allá de los aspectos técnicos o de la buena voluntad de las personas— requiere espacios de diálogo y construcción conjunta que convoquen a todos los actores involucrados.

El artículo original fue recibido el 18 de julio de 2014
El artículo revisado fue recibido el 8 de septiembre de 2014
El artículo fue aceptado el 15 de septiembre de 2014

Referencias

- Arriagada, I. (2006). Formas y complejidades de la acción afirmativa en la educación superior. *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*, 5, 93-100.
- Bellei, C. y Huidobro, J. E. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago, Chile: Departamento de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- Bellei, C. y Orellana, V. (2012). *Educación superior pública: de la universidad nacional a la organización del mercado*. Trabajo presentado en el Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación (Borrador para comentarios), Santiago, Chile.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 1-15.
- Blanco, R. (2008). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (Ed.), *Desde la educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes* (pp. 13-53). Santiago, Chile: Fundación Santillana.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Ed. Gedisa S. A.
- Bowman, N. A. (2010). College diversity experiences and cognitive development: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80, 4-33.
- Bowman, N. A. (2011). Promoting participation in a diverse democracy: a meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement. *Review of Educational Research*, 81, 29-68.
- Canales A. y de los Ríos, D. (2007). Factores de deserción universitaria. *Revista Calidad de la Educación*, 26, 173-201.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18, 355-381.
- Cepal (2010). *Panorama social de América Latina*. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/9/41799/PSE-panoramasocial2010.pdf>
- Contreras, M. A., Corbalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: estudio cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 5, 259-263.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2005). *Traectorias, transiciones y condiciones juveniles*. Santiago, Chile: Ed. CIDPA.
- Dixon, A., Robinson, S., & Arredondo, P. (2006). Relationship of self-beliefs, social support, and university comfort with the academic success of freshman college women. *Journal of College Student Retention*, 3, 325-343.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 203-244.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2001). Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (pp.185-212). Barcelona: Ed. Laertes.
- García-Huidobro, J. E. (2006). Desafíos para las políticas de equidad e inclusión en la educación superior chilena. *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*, 5, 130-158.
- Gentili, P. (2006). Exclusión y desigualdad en el acceso a la educación superior brasileña: El desafío de las políticas de acción afirmativa. *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior en Chile*, 5, 341-343.
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Recuperado de <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- Gluz, N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario: la productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: Ed. IIPE-Unesco.
- González, L. (2005). *Estudio sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena*. Santiago, Chile: Iesalc-Unesco.
- Latorre, C. L., González, L. E. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en educación superior*. Santiago, Chile: Catalonia Ltda.
- Larroucau, T, Ríos, I. y Mizala, A. (2013). *Efecto de la incorporación del ranking de notas en la selección universitaria, Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE)*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

- Manzi, J., Bravo, D., Del Pino, G., Donoso, G., Martínez, M. y Pizarro, R. (2006). *Estudio acerca de la validez predictiva de los factores de selección a las universidades del Consejo de Rectores*. Recuperado de http://www.cta-psu.cl/docs/validez_predictiva.pdf
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17, 613-619.
- OCDE (2009). *La educación superior en Chile*. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/la-educacion-superior-en-chile_5ksntst3t7hd.pdf
- OCDE (2004). *Chile. Revisión de políticas nacionales de educación*. París: OECD Publishing.
- Pérez, V. (2011). *Discurso en inauguración de año académico 2011*. Recuperado de <http://www.uchile.cl/noticias/71021/rector-perez-vera-discurso-en-inauguracion-de-ano-academico-2011>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Ed. Aljibe.
- Ruffinelli, A. y Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, 31, 20-44.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Ed. Mc Graw Hill.
- Sebastián, C. (2007). La diversidad interindividual como una oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes de la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 81-101.
- Sebastian, C. y Scharager, J. (2007). Diversidad y educación superior. *Calidad en la Educación*, 26, 18-36.
- Solimano, A. y Torche, A. (2008). *La distribución del ingreso en Chile 1987-2006: análisis y consideraciones de política* (Documento de trabajo n°480, Banco Central de Chile). Recuperado de <http://www.bcentral.cl/esp/estpub/estudios/dtbc>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De Los Ríos, D. (2009). Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido. En Mineduc (Ed.), *Evidencias para Políticas Públicas en Educación* (pp. 231-284). Santiago, Chile: FONIDE, Ministerio de Educación.
- Williams, J. (2013). *Discursos de estudiantes sobre su propia situación social y educativa en programas de equidad en universidades selectivas*. (Tesis de Magíster). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.