

CAMBIAR SIN TRAICIONARSE:

***Habitus y experiencias de estudiantes con gratuidad en universidades
prestigiosas y selectivas***

TESIS PRESENTADA POR CAROLINA ÁLVAREZ VALDÉS

A LA

FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO

FACULTAD DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

Para optar al grado de Doctora en Educación

Profesor guía: Leandro Sepúlveda V.

Santiago, Chile, 2022

© 2022, Álvarez Valdés, Carolina

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo siempre la cita bibliográfica del presente documento y su autor.

AMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Universidad Alberto Hurtado
Universidad Diego Portales


DOCTORADO EN EDUCACIÓN
ACTA DE CALIFICACIÓN DE TESIS DOCTORAL

Alumno: Carolina Álvarez Valdés

Título de la tesis: "CAMBIAR SIN TRAICIONARSE: Habitus y experiencias de estudiantes con gratuidad en universidades prestigiosas y selectivas"

Leída la tesis, oída la exposición y defensa de la misma efectuada el día 17 de noviembre de 2022, la Comisión Examinadora ha resuelto calificarla como _7,0_.

En consecuencia, se certifica que la doctorante ha cumplido con todos los requisitos del Plan de Estudios del Doctorado en Educación para la obtención del Grado de Doctor en Educación.



Claudio Duarte
Académico Externo
Universidad de Chile

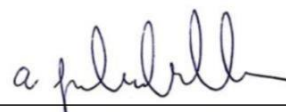


Daniel Leyton Atenas
Académico Internacional
Universidad de Exeter

Maria
Eugenia
Roberti

Firmado digitalmente por Maria
Eugenia Roberti
Nombre de reconocimiento
(DN): cn=Maria Eugenia Roberti,
email=eugenia.roborti@hotmail
.com, c=AR
Fecha: 2022.11.21 13:33:12
-03'00'

Eugenia Roberti
Académica Internacional
Universidad Nacional de la Plata
Argentina



Alejandra Falabella
Directora
Doctorado en Educación
Universidad Diego Portales

Santiago, 17 de noviembre de 2022

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) que, a través del programa Beca Nacional de Doctorado 2017, apoyó la realización de este trabajo de tesis. De igual forma, reconozco al programa de Doctorado de las Universidades Alberto Hurtado y Diego Portales por el espacio de discusión y aprendizaje ofrecido, y por el empeño en generar un trayecto doctoral con numerosos apoyos. Agradezco especialmente a la comisión que acompañó esta tesis, por sus críticas siempre constructivas y desafiantes que contribuyeron de gran manera a la mejora de este trabajo. Un especial y enorme agradecimiento a Leandro Sepúlveda, por el camino recorrido, fueron tiempos turbulentos y creativos los de esta tesis, gracias por las críticas, debates y por compartir generosamente los saberes de la investigación. También agradezco a mis compañeras y compañeros de programa de doctorado, especialmente, a César, mi compañero de generación

Gracias a todos quienes hicieron posible esta investigación. Un especial agradecimiento a las y los estudiantes que narraron sus historias en el marco de esta tesis, por su apertura, generosidad y por las reflexiones que propiciaron.

Agradezco también el espacio del Núcleo de Investigación y Acción en Mundos Juveniles de la Universidad de Chile, por su apoyo y constante escucha. A Claudio Duarte, por incentivar otras trayectorias posibles a través de la construcción de relaciones de confianza y horizontales.

Finalmente, agradezco a mis amigos por estar siempre, a Max, Lore, Dani y Cota. A Pablo por acompañarme con amor durante la realización de esta tesis, por las numerosas lecturas a este

trabajo en sus distintos estadios, por la mirada siempre crítica y amorosa. A mis padres, Jeannette y Marcelo, y a mi hermano Jairo, por su amor y apoyo incondicional.

RESUMEN

La educación superior ha experimentado importantes transformaciones en los últimos decenios, una de las más importantes ha sido la masificación. Sin embargo, esta ampliación no ha implicado una democratización en el acceso, sino que se ha generado una oferta segmentada para los distintos grupos sociales: aquellos de menor nivel socioeconómico acceden a instituciones técnicas y universidades masivas; y los grupos más favorecidos a universitarias de mayor prestigio. Distintas políticas han buscado mitigar sus efectos, entre ellas, la política de gratuidad. La investigación en el área da cuenta de una persistencia de desigualdades, asociadas al nivel socioeconómico, género, territorio y etnia. Estas indagaciones suelen considerar a las instituciones de manera homogénea al igual que los/as estudiantes de menor nivel socioeconómico. En base a estos antecedentes, en este trabajo se indagó en las experiencias universitarias de estudiantes con gratuidad en universidades selectivas y prestigiosas, que cursan carreras de élite y no de élite, buscando acercarse a sus *habitus* y disposiciones de entrada, y sus posibles transformaciones en el paso por la universidad. El marco conceptual que orientó el análisis consideró la teoría de Bourdieu, específicamente *habitus*, capitales y campo, y algunos desarrollos posteriores, específicamente, aquellos que hacen referencia a las experiencias de desajustes de *habitus* y las transformaciones que viven los sujetos al enfrentarse a campos sociales alejados de sus orígenes y contextos anteriores. Asimismo, fueron analizadas las dimensiones emocionales y reflexivas de las experiencias. Para responder a los objetivos planteados se recurrió al enfoque biográfico. Fueron entrevistados 13 estudiantes, dos o tres veces cada uno/a. Estos jóvenes seguían estudios en las dos instituciones más prestigiosas y selectivas del país, en carreras de élite como derecho y medicina, y carreras no de élite como trabajo social y kinesiología. Los resultados muestran que los/as jóvenes desarrollan en sus núcleos

familiares distintas disposiciones académicas y rutinas de estudio: con más y menos soportes hacia la universidad. Las experiencias universitarias, en términos académicos, son disímiles entre los/as jóvenes al considerar sus *habitus* y disposiciones de entrada, lo que incide en los tiempos de desajuste y adaptación. La experiencia en este nuevo campo social genera reflexividades sobre la propia posición y capitales, y formas de enfrentar este nuevo escenario. El papel de las instituciones también resulta ser relevante en este sentido. Las experiencias sociales presentan diferencias importantes al considerar las carreras, en aquellas de la élite se producen importantes cierres sociales, generando fuertes emociones en los/as estudiantes, desde resentimiento hasta vergüenza por su origen social. Y si bien, los/as estudiantes viven transformaciones como la ampliación de gustos culturales y toma de posición política, buscan no traicionarse ni dejar atrás su origen social, sino que más bien aprenden a moverse en dos mundos. Esto se refleja en la construcción de un proyecto vocacional propio, desde otro lugar epistemológico. Finalmente, en las conclusiones se realiza una integración del análisis, recomendaciones de política educativa, y se presentan las limitaciones y aperturas posibles de este estudio.

Tabla de contenidos

INTRODUCCIÓN.....	1
I. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	6
1. MASIFICACIÓN, MERCANTILIZACIÓN Y SEGMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE.....	6
1.1 LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO.....	7
1.2 ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA ADMISIÓN ACADÉMICA	10
1.2.1 PROGRAMAS DE ACCESO INCLUSIVO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	13
1.3 EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: CRÉDITOS, BECAS Y LA POLÍTICA DE GRATUIDAD	17
1.3.1 LA POLÍTICA DE GRATUIDAD: ¿UNA GRIETA EN EL EDIFICIO NEOLIBERAL?	19
1.4 LA INVESTIGACIÓN EN EL ÁREA	23
1.5 LA TESIS: OBJETIVOS, RELEVANCIAS Y APORTES	26
2.2 DESAJUSTE DE <i>HABITUS</i> EN LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS: ¿UNA REGULARIDAD?: REFLEXIVIDAD Y EMOCIONES	44
2.3 LA SOCIOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA Y PROCESOS DE INDIVIDUACIÓN.....	51
2.3.1 LA EXPERIENCIA SOCIAL: EN BUSCA DEL SENTIDO	51
2.3.2 LA TEORÍA DE LA INDIVIDUACIÓN.....	57
METODOLOGÍA	62
EL ENFOQUE BIOGRÁFICO.....	62
2.4 ESTRATEGIA DE PRODUCCIÓN DE INFORMACIÓN: SELECCIÓN NARRADORES/AS	65
2.5 EL INSTRUMENTO.....	70
2.6 APLICACIÓN DE ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS.....	71
2.7 ESTRATEGIA DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE INFORMACIÓN.....	74
2.8 LAS LIMITACIONES DE ESTA METODOLOGÍA.....	75

CAPÍTULO 3. <i>HABITUS</i> FAMILIARES Y PRIMERAS EXPERIENCIAS ESCOLARES: HACIA UNA DIFERENCIACIÓN EN LA COMPRENSIÓN DEL <i>HABITUS</i> Y LAS DISPOSICIONES DE LOS/AS ESTUDIANTES QUE INGRESAN A UNIVERSIDADES PRESTIGIOSAS Y SELECTIVAS	77
3.1 FAMILIAS Y EDUCACIÓN EN CHILE.....	77
3.2 LAS FAMILIAS Y SUS TRABAJOS DIFERENCIADOS EN EDUCACIÓN	81
3.2.1 FAMILIAS ACOMPAÑANTES Y VIGILANTES: CONFORMACIÓN DE <i>HABITUS</i> CULTIVADOS ESCOLARES	85
3.2.2 FAMILIAS VIGILANTES: CONFORMACIÓN DE <i>HABITUS</i> DE CRECIMIENTO NATURAL	89
3.3 LA ESCUELA BÁSICA COMO EXTENSIÓN DEL HOGAR O COMO COMIENZO DEL TRABAJO DE INCULCACIÓN	93
3.4 PRIMEROS PUNTOS DE QUIEBRE: EL PASO A LA ENSEÑANZA MEDIA	97
3.5 <i>HABITUS</i> FAMILIARES Y ESCOLARES.....	104
CAPÍTULO 4: LA EXPERIENCIA LICEANA: ENTRE EL APOYO Y LA GESTIÓN INDIVIDUAL.....	107
4.1 LA EXPERIENCIA LICEANA.....	108
4.2 <i>HABITUS</i> INSTITUCIONALES Y EXPERIENCIAS LICEANAS	110
4.2.1 EXPERIENCIAS EN LICEOS CON CULTURA DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS EN UNIVERSIDADES	110
4.2.2 EXPERIENCIAS EN LICEOS CON CULTURA DE CONTINUIDAD DE ESTUDIOS GENÉRICOS.....	117
4.2.3 EXPERIENCIAS QUE SE ENCUENTRAN: EL PREUNIVERSITARIO COMO OBLIGATORIEDAD PARA EL ACCESO A LA ES SELECTIVA.....	124
4.3 NUEVAS EXPERIENCIAS EXTRAESCOLARES Y EXTRAFAMILIARES.....	127
4.4 TIEMPO DE ELECCIONES SOBRE EL FUTURO: CARRERA E INSTITUCIÓN.....	130
4.4.1 LA FAMILIA Y SU PESO EN EL LARGO Y CORTO TIEMPO DE LAS DECISIONES.....	131
4.4.2 LA VOCACIÓN Y AFINIDADES DISCIPLINARES EN LA ELECCIÓN DE CARRERA.....	134
4.4.3 LAS UNIVERSIDADES SELECTIVAS: AFINIDADES, PRESTIGIO Y MOVILIDADES	137
4.4.4 EL FINANCIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN: LAS BECAS Y LA POLÍTICA DE GRATUIDAD.....	143
4.5 EL TIEMPO DEL LICEO: <i>HABITUS</i> Y EXPERIENCIAS LICEANAS	146

CAPÍTULO 5. LA EXPERIENCIA ACADÉMICA EN UNIVERSIDADES PRESTIGIOSAS Y SELECTIVAS: DESAJUSTES, REFLEXIVIDADES Y TRANSFORMACIONES 151

5. 1 COMPONENTES HISTÓRICOS Y RECIENTES DE LAS CARRERAS E INSTITUCIONES.....	152
5.1.1 COMPOSICIÓN SOCIAL DEL ESTUDIANTADO POR CARRERAS Y UNIVERSIDAD	157
5.2 <i>SENTIR EL PESO DEL AGUA</i> : DESAJUSTES ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD SELECTIVA	160
5.2.1 <i>EL SHOCK INICIAL</i> : ¿EL MÉRITO PERSONAL EN CUESTIÓN?.....	162
5.2.2 LA COMPARACIÓN CON LOS OTROS/AS: <i>HABITUADOS VERSUS XTRAÑOS AL CAMPO SOCIAL</i>	168
5.2.3 INSTITUCIONES DE ALTO PRESTIGIO Y SELECTIVIDAD ENFRENTADAS A <i>HABITUS</i> NO ESPERADOS: ENTRE EL APOYO, EL PATERNALISMO Y LA ELIMINACIÓN DISCRETA.....	172
5.3 REFLEXIVIDADES Y POSICIONAMIENTOS EN EL DESAJUSTE ACADÉMICO: TRANSFORMACIONES Y RESISTENCIAS.....	178
5.3.1 REFLEXIVIDAD SOBRE SÍ MISMOS/AS: ORIGEN SOCIAL Y EDUCACIÓN	179
5.4 AJUSTES ACADÉMICOS: PRÁCTICAS Y ESTRATEGIAS	189
5.4.1 DEDICACIÓN EXCLUSIVA: LARGAS JORNADAS Y NUEVAS ESTRATEGIAS.....	189
5.4.2 ¿ACEPTAR AYUDA PARA INTEGRARSE? LAS DIFICULTADES Y OPORTUNIDADES DE LOS APOYOS ACADÉMICOS EN LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA.....	195
5.5 AJUSTES VOCACIONALES: EN BUSCA DEL SENTIDO DE LA EXPERIENCIA	202
5.6 EL SENTIDO DEL JUEGO: DE TEMPORALIDADES, MARCADORES Y ESTABILIDADES PRECARIAS.....	208

CAPÍTULO 6. LA EXPERIENCIA SOCIAL EN UNIVERSIDADES SELECTIVAS Y PRESTIGIOSAS: ENTRE EL RETIRO, LA INTEGRACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE *OTRO LUGAR* 212

6.1 EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: APERTURAS Y CIERRES EN LA EXPERIENCIA SOCIAL	214
6.1.1 <i>EL SHOCK</i> DE LA ÉLITE: BARRERAS SOCIALES EN CARRERAS DE ÉLITE	214
6.1.2 LAS DIFERENCIAS SOCIALES EN CARRERAS NO DE ÉLITE.....	221
6.2 RELACIONES SOCIALES: AFECTOS, RELACIONES UTILITARIAS Y RESISTENCIAS	224
<i>LOS MÍOS: ENTRE RELACIONES UTILITARIAS Y LAZOS DE AMISTAD</i>	224
<i>LA COMPLEJA MIXTURA SOCIAL: ENTRE LA RABIA Y LA COMPRESIÓN</i>	226
<i>CLASE SOCIAL Y MASCULINIDADES EN LA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA: HABITUS TIRONEADOS ENTRE DOS CAMPOS SOCIALES</i>	229

6.3 ACTIVIDADES EXTRAACADÉMICAS: APERTURA HACIA OTRAS ACTIVIDADES Y POSICIONAMIENTOS	236
6.5 TRANSFORMACIONES ¿QUÉ ES LO NUEVO EN RELACIÓN CON LO VIEJO?.....	240
6.6 EL ORIGEN SOCIAL COMO DISTINCIÓN MORAL: LA CONSTRUCCIÓN DE <i>OTRO</i> LUGAR.....	246
6.6 LAS EXPERIENCIAS SOCIALES EN EL NUEVO CAMPO SOCIAL: RECONOCIMIENTO Y LEGITIMIDAD	251
CONCLUSIONES.....	255
<i>CAMBIAR SIN TRAICIONARSE: EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS FRAGMENTADAS</i>	255
<i>HABITUS TIRONEADOS: ENTRE LA TRANSFORMACIÓN Y EL MANTENERSE “AUTÉNTICO/A”</i>	258
<i>EXPERIENCIAS UNIVERSITARIAS FRAGMENTADAS Y PRECARIAS</i>	262
LÍMITES Y APERTURAS POSIBLES DE ESTE ESTUDIO	265
PALABRAS DE CIERRE.....	266
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	267
ANEXOS	294
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA Y CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTO.....	294
INSTRUMENTO ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS	298

Índice tablas, gráficos y figuras

Figura 1 149

Índice de Gráficos

Gráfico 19

Gráfico 2 158

Índice de tablas

Tabla 169

Introducción

Desde dónde y por qué escribo

“Cada día y cada noche vividos año tras año, con toda su cuota de acción e inacción, de vértigo y rutina, es lo que en su almacenamiento continuo podemos traducir como una historia personal. Ese archivo de recuerdos es lo más parecido a un registro de identidad”.

Nona Fernández, *Voyager*, 2021.

Escribo este texto introductorio para entender y contar desde dónde surgió mi interés por el tema de esta tesis, buscando una especie de origen primigenio. Sin embargo, como sabemos, no existe tal cosa y por ello parece más sensato hurgar en mis experiencias, lecturas y memorias. Entonces, regreso sobre mi registro de identidad, tal como nombra Nona Fernández, a nuestra historia personal, para comprenderme y comprender que a este texto lo animó, en un principio, mi propia historia, que ya no es la misma que incentiva su término, pues, en el camino, mi registro de identidad se transformó junto con el de muchas personas. Esto último lo señalo porque escribí y pensé este trabajo en tiempo turbulentos para el mundo y el país. Ante ello, este es también un ejercicio de actualización de mi registro de identidad en relación con la tesis.

Antes de continuar con este ejercicio reflexivo, cabe mencionar cuál fue el objetivo central de este trabajo: conocer e interpretar las experiencias de estudiantes beneficiarios/as de la política de gratuidad en universidades altamente selectivas y prestigiosas, indagando

tanto en sus experiencias, disposiciones y transformaciones en su paso por estas instituciones, como en sus trayectorias previas (*habitus* y capitales). Para ello, se realizaron entrevistas biográficas a trece estudiantes de cuatro carreras.

Una primera motivación por comprender las experiencias de estudiantes de clases sociales bajas en universidades que han formado, históricamente, a las élites guarda relación con mi propia historia, la que tiene similitudes con los relatos producidos en este trabajo. Parte de mi registro de identidad se construyó en ese espacio universitario, una parte importante y transformadora. En ese sentido, mi trayectoria universitaria y el acercamiento a la historia social, a la sociología de lo juvenil y a las teorías de género y feministas me llevaron a pensar, desde temprano, en la importancia de las experiencias de los/as jóvenes en la sociedad y del lugar que todos/as ocupamos en la historia. En sintonía con estas perspectivas, en esta investigación busqué pensar sociológicamente las experiencias que parecen personales y excepcionales, pues lo que nos pasa es siempre social y político. Es por ello que esta investigación la he construido en esa relación compleja entre lo individual y lo colectivo, entre lo personal, lo político y lo social (Mills, 1961) buscando investigarla y narrarla.

Por otra parte, durante el desarrollo de esta tesis ocurrieron grandes acontecimientos a nivel nacional y mundial, como la pandemia y, anteriormente, el denominado “estallido social”. El que, en octubre del año 2019, decantó, entre otras cosas, en un proceso de discusión y redacción de una nueva constitución política. En ese tiempo de revueltas y movimientos, mientras leía las entrevistas una y otra vez -también por mi afán de no traicionar la palabra de los/as jóvenes que fueron parte de este trabajo -, volvía de nuevo a revisar el proceso que se desencadenó desde el 18 de octubre del 2019, porque lo que leía en

las entrevistas tenía relación con lo que pasó y con lo que pasa. La masificación de la Educación Superior, la deuda de los/as jóvenes y las familias por estudiar en la universidad y las altas expectativas de una mejor vida, de una vida digna, que se han visto muchas veces defraudadas, forman parte de ese Chile que estalló. Como bien identifica Manuel Canales et al. (2021), se hizo visible el choque de los individuos con la estructura social, pues la promesa de una sociedad más igualitaria por medio del acceso a la educación superior ha visto defraudada para los sectores más empobrecidos.

A diferencia de estas experiencias que se visibilizaron en el estallido social, las historias de los/as estudiantes que fueron parte de este trabajo podrían calificarse como exitosas, ya que, a diferencia de muchos de sus pares de orígenes sociales similares, ellos/as accedieron a las instituciones más prestigiosas del país, que en un contexto de masificación implica una distinción relevante y ventajosa. Sin embargo, como veremos a lo largo del texto, sus relatos dan cuenta del costo de ser los primeros de sus familias en llegar a estos espacios educacionales, que no los estaban esperando, o que los esperaban en ciertos lugares y de ciertas formas, sin sacudir los cimientos de la reproducción social. Por lo mismo, al narrar estas experiencias educativas y relatos procuré no desinfectarlos del dolor ni de las emociones, como plantea Reay (2015). En este sentido, una compañera de reflexiones ha sido también Sara Ahmed (2021), quien para referirse al modo de vivir una vida feminista insta a denunciar el malestar, reivindicando la queja y su potencial transformador. Dar cuenta de las violencias ejercidas cotidianamente es crear un problema que muchas veces no se observa y que puede ser disimulado bajo rótulos como la inclusión y la equidad. En este sentido, este trabajo también busca que se mantengan encendidas las alertas, ya que se pueden dilatar las

transformaciones profundas y necesarias que se requieren en la Educación Superior, al poner el foco en las ‘excepciones’ que más bien vienen a confirmar la regla.

Espero a lo largo de este texto poder acompañar sus reflexiones, colectivizando y politizando las experiencias educativas y así comprender las actualizadas formas de reproducción y también las transformaciones que se pueden propiciar si revisamos estos nudos críticos. Esto último, justamente, fue uno de los puntos complejos de este trabajo, ¿cómo dar cuenta de la transformación y cómo esa transformación se puede pensar no sólo como sometimiento? Partí asumiendo que la experiencia universitaria en las instituciones selectivas resultaba transformadora en un buen sentido, aun cuando no estuviesen exentas de dolor; así lo afirman también una serie de trabajos inspiradores y a la base de esta tesis (Abrahams & Ingram, 2013; Lehmann, 2009b; Leyton et al., 2012; Reay et al., 2009; 2010). A su vez, esta reflexión viene acompañada por el afán de comprender los hilos finos de estas transformaciones y reproducciones. En este punto Lahire (2004^a; 2004b) y Lareau (2003) fueron claves para desarrollar este ejercicio, así también leer incansablemente las entrevistas, las matrices, los dibujos, las tablas creadas a partir de la revisión del material, armar y desarmar resúmenes. Todos estos ejercicios me permitieron ahondar en las transformaciones, a veces imperceptibles, y en lo que permanece, así como en el ejercicio reflexivo de transformar lo que se mantiene en algo distinto.

Esta tesis se desarrolla en dos grandes apartados. El primero contiene dos capítulos en los que se aborda la construcción del problema, las bases teóricas y metodológicas de la investigación. Mientras que en el segundo apartado se presentan los resultados en cuatro capítulos. En el primer apartado, el capítulo uno expone la problematización que da pie a este trabajo, considerando elementos contextuales y las investigaciones en el área, a partir de la

que se desprende el aporte de este trabajo y sus objetivos. Un segundo capítulo contiene las bases teóricas y metodológicas de la investigación, para ello, en primer lugar, se presenta el núcleo teórico conceptual y las perspectivas actualizadas sobre éste; en segundo lugar, la metodología de trabajo en el que se justifica el uso del enfoque biográfico; en tercer lugar, se presenta a los/as narradores/as, la justificación de esta decisión metodológica, la construcción del instrumento y los análisis de la información que permitieron la construcción de cuatro capítulos de resultados. Posteriormente, se desarrolla un segundo gran apartado que contiene cuatro capítulos de resultados, los que fueron ordenados a partir de una secuencia temporal-teórica.

El capítulo 3 indaga en los *habitus* de los/as estudiantes considerando la socialización familiar, las prácticas familiares desplegadas para la incorporación de distintos capitales culturales y de disposiciones hacia el estudio y el colegio, y las narrativas sobre el futuro esperado de los/as estudiantes en un contexto de masificación de la educación superior. El segundo capítulo de resultados (capítulo 4) considera las experiencias liceanas de los/as estudiantes, la relevancia de las instituciones y sus expectativas y prácticas en relación con el futuro post secundaria. Durante este tiempo, los/as jóvenes tienen mayores espacios de autonomía, por lo que son abordadas las relaciones sociales y las amistades dentro y fuera del liceo, las relaciones con la política y prácticas culturales; finalmente, se analiza el momento de la decisión, postulación y acceso a las distintas carreras e instituciones.

El capítulo cinco profundiza en las experiencias académicas de los/as estudiantes en su paso por la universidad, indagando en los tiempos del desajuste académico y las distintas prácticas, apoyos y reflexividades que permiten encontrar una cierta estabilidad académica asociada también a un proyecto profesional. Mientras que, el capítulo 6 se refiere a la

experiencia social de los/as estudiantes en las distintas carreras, encontrando diferencias a partir de los *subcampos*, es decir, en el cruce entre carrera e institución, con lo cual se desprenden, además, conformaciones de grupos sociales diversos, reflexividades y prácticas de resistencia e integración, así como la construcción de una dignidad particular a partir de la posición ocupada en el campo y en la estructura social. Finalmente, las conclusiones presentan un análisis integrado sobre las distintas experiencias universitarias de los/as estudiantes, el análisis de la relación *habitus* – campo (agencia y estructura), las aperturas a otras líneas de investigación y las limitaciones de este trabajo.

I. Antecedentes y Fundamentos de la Investigación

1. Masificación, Mercantilización y Segmentación de la Educación Superior en Chile

En este capítulo se desarrolla una contextualización de la Educación Superior (en adelante ES) en Chile, lo que permite enmarcar la investigación realizada y, a la vez, situar el interés y la relevancia de este trabajo. En relación con estos propósitos, el primer apartado trata sobre el proceso de masificación de la ES en las últimas décadas, al alero de la mercantilización y desregulación del sistema, y la consiguiente segmentación social que se ha generado. Posteriormente, se presentan dos ejes temáticos relevantes para el desarrollo de este trabajo: primero, el sistema de admisión académica para acceder a la ES selectiva, junto con las iniciativas que han buscado reducir las brechas de acceso, particularmente dirigidas a los sectores de más bajo Nivel Socioeconómico (en adelante NSE); segundo, se entrega un panorama sobre el sistema de financiamiento de la ES y sus transformaciones hasta llegar a la política de gratuidad, que comienza a implementarse en el año 2016. Finalmente, se realiza una revisión de las investigaciones en el área de estudios de la ES, de creciente importancia

y prolífica producción, dentro de la que se sitúa esta indagación. Siguiendo este derrotero, en la sección final se presentan los objetivos y la relevancia de esta tesis, que se desprenden de la revisión del contexto y de las investigaciones de esta área de estudios.

1.1 La Educación Superior en Chile: un breve recorrido histórico

El actual sistema de ES en Chile se caracteriza por el rol subsidiario del Estado, el predominio de mecanismos de mercado en su funcionamiento y la masificación en el acceso (Bernasconi y Rojas, 2004; Espinoza y González, 2016). Esto último tiene relación con el ingreso al mercado de instituciones privadas no selectivas, con la diversificación de las formas de financiamiento y con el anhelo transversal de continuidad de estudios superiores de parte de los/as jóvenes (Álvarez y Garcés, 2017; M. Castillo, 2016; Sepúlveda y Valdebenito, 2014).

En relación con lo anterior, desde una perspectiva histórica, una serie de medidas legislativas que se implementaron en plena dictadura, concretamente desde el año 1980 en adelante, buscaron aumentar la competencia entre instituciones y reducir el gasto fiscal en ES, pero no necesariamente aumentar la matrícula por medio de un mayor acceso a las universidades (Espinoza y González, 2016; Salazar y Leihy, 2013). Esta reforma autorizó la creación de universidades privadas, Institutos Profesionales (en adelante IP) y Centros de Formación Técnica¹ (en adelante CFT). Además, generó una nueva forma de financiamiento para las instituciones pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (en adelante CRUCH)². Esta legislación y sus principios quedaron consagradas en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), la que más que promover el derecho a la

¹ Las nuevas universidades debían ser sin fines de lucro, no así los IP y CFT.

² El CRUCH se conforma el año 1954 como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación, lo componen seis universidades en ese entonces. Actualmente, son parte del CRUCH 30 universidades: estatales, privadas antiguas y privadas nuevas. Estas últimas recientemente incorporadas.

educación, consagró la libertad de enseñanza, el derecho de las personas a escoger una institución educativa afín y el derecho a fundar instituciones educativas con relativamente pocas restricciones (Espinoza y González, 2016).

Hasta 1980, previo a esta legislación, el campo de la Educación Superior estaba compuesto por ocho universidades, dos públicas y seis privadas, todas partes del CRUCH (Torres y Zenteno, 2011). Tras la reforma del año 1981, se pasa a un sistema desregulado con el ingreso de universidades privadas, IP y CFT. Asimismo, las universidades estatales se dividieron en las sedes regionales que pasaron a ser nuevas universidades³ (Torres & Zenteno, 2011). Así, para el año 1990 se contabilizaban 302 instituciones de ES (Bernasconi y Rojas, 2004; Brunner, 2015); produciéndose un aumento explosivo de la oferta de educación terciaria bajo esta normativa. Con el paso del tiempo, el sistema de ES se ha regulado por medio de las exigencias de acreditación, el aumento de la información pública y el mayor control gubernamental. Prueba de lo anterior es que, en los últimos 40 años, 236 instituciones de ES han perdido el reconocimiento oficial y, en la actualidad, se contabilizan 49 universidades, 20 IP y 15 CFT acreditadas. Mientras que 59 instituciones de ES no están acreditadas, las que corresponden a 33 CFT, 16 IP y 10 universidades (Zapata et al., 2021).

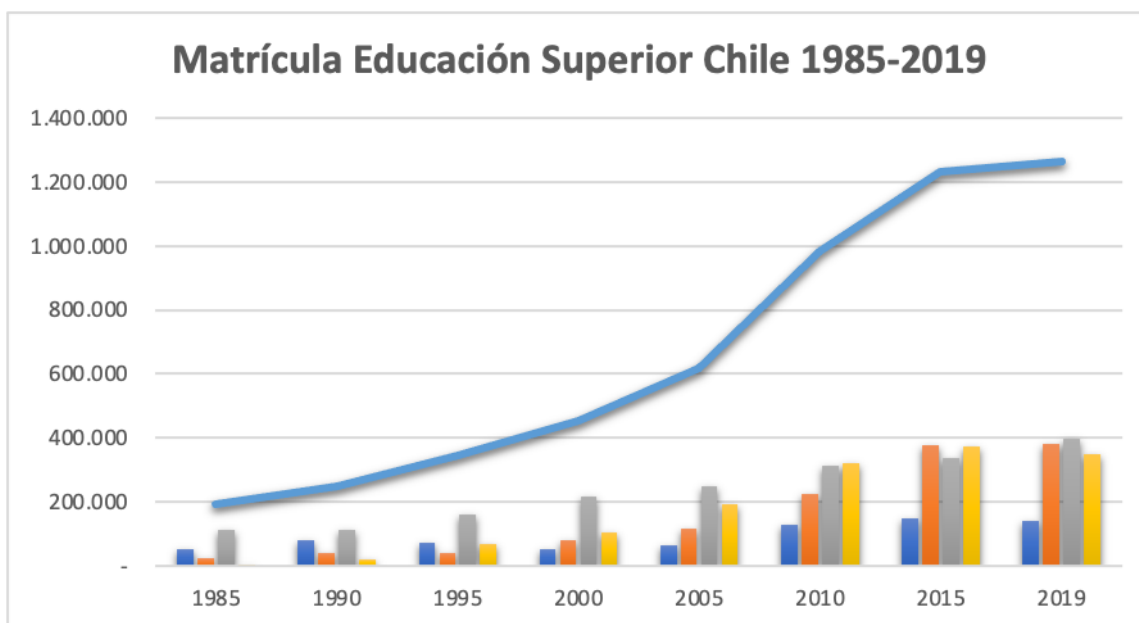
En este contexto se ha dado de manera acelerada la masificación de la ES en Chile. Para el año 1990 se contabilizaba una matrícula total cercana a las 250.000 estudiantes, mientras que para el 2019 se registraban más de 1.260.000 estudiantes en la ES (Ver Gráfico 1). Reforzando lo anterior, según datos de la encuesta CASEN (2018), en el año 2017 el

³ El trabajo de Torres y Zenteno (2011) propone una tipología considerando variables como publicaciones, selectividad, tamaño, acreditación entre otras cuestiones. En primer lugar, dividen entre universidades selectivas y no selectivas y dentro de estas dos grandes categorías, realizan subdivisiones para dar cuenta del sistema de ES en Chile.

37,4% de las personas entre 18 y 24 años se encontraba estudiando en la ES, en comparación con el 12,7% que lo hacía en el año 1990. No obstante, la masificación de la ES no ha significado una democratización del acceso, pues persisten importantes diferencias si se considera el ingreso a la ES de los distintos grupos socioeconómicos: el decil de la población con ingresos más altos tiene una participación del 61,15% en la ES, mientras que en el decil más bajo corresponde al 28,3% (CASEN, 2018).

Gráfico 1

Matrícula Educación Superior 1985-2019



Nota. Elaboración propia, en base a SIES (2021) (Compendio histórico matrícula ES: <https://www.mifuturo.cl/compendio-historico-de-educacion-superior/>)

A estas diferencias en el acceso por NSE, se agrega que en el actual sistema de ES se ha generado una oferta segmentada, en la que los sectores de menores recursos asisten a CFT, IP y universidades privadas masivas (Brunner, 2015; Orellana, 2011) y, más específicamente, a instituciones no acreditadas. En estas últimas instituciones “se concentra un número desproporcionado de estudiantes de menores recursos y que provienen de escuelas

municipales” (Zapata et al., 2021, p. 4). Mientras que las élites y clases medias altas asisten a universidades mejor posicionadas en el campo de la ES, mayormente a universidades tradicionales y, en el último tiempo, a universidades privadas cercanas a grupos empresariales y/o religiosos, las llamadas “universidades cota mil”, con un alumnado con menores capitales académicos de entrada, pero alto capital económico. Estas instituciones cobran costosos aranceles y se ubican en el sector de altos ingresos de la capital del país (Brunner, 2012, Villalobos y Quaresma, 2020).

En definitiva, la masificación de la ES se ha dado principalmente por el ingreso en el mercado educativo de instituciones privadas y, efectivamente, se han sumado estudiantes de sectores sociales bajos y medios, pero mayormente a instituciones de menor prestigio y calidad (Zapata et al., 2021). Esto indica que la masificación de la ES no ha implicado una democratización de esta, pues se mantienen altos niveles de segregación, especialmente en los sectores altos y de élite, lo que contribuye a la reproducción y a la mantención de los lugares de privilegio de estos grupos (Kuzmanic et al., 2021).

1.2 Acceso a la Educación Superior: La Admisión Académica

Uno de los aspectos que marca una distinción relevante entre las instituciones de ES corresponde al sistema de admisión al que se adscriben y que define el ingreso de los/as estudiantes. En términos generales, las instituciones de ES se pueden dividir entre aquellas que seleccionan y aquellas que no. Estas últimas, como ya fue mencionado, tienen una mayor matrícula de estudiantes de menor NSE (Zapata et al., 2021). En tanto, el ingreso a las universidades del CRUCH –las instituciones con mayor selectividad académica- está coordinado por el Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (en

adelante DEMRE) de la Universidad de Chile, en el Sistema Único de Admisión (en adelante SUA). En este sistema participan además de las 30 universidades que componen el CRUCH, 11 universidades privadas nuevas que no son parte del CRUCH. En síntesis, el SUA coordina la admisión a 41 universidades.

El puntaje de los/as estudiantes se calcula a partir de las ponderaciones entre las Notas de Enseñanza Media (en adelante NEM), el puntaje ranking de notas y la Prueba de Selección Universitaria (en adelante PSU)⁴. Con este puntaje los/as estudiantes postulan a las instituciones de ES selectivas. Así, cada estudiante realiza su postulación en orden decreciente de preferencias por carrera e institución; si queda seleccionado/a en su primera opción las siguientes alternativas se anulan. En caso contrario, si el puntaje que obtiene no alcanza para esa primera opción, la lista corre hacia su segunda preferencia y las demás alternativas se anulan. Una vez que se realiza la ponderación, los/as matriculados/as por carrera se ordenan de acuerdo con los puntajes, desde el más alto al más bajo, hasta completar las vacantes dispuestas por la universidad. Las ponderaciones de la PSU, el NEM y el ranking en el ingreso de cada carrera son definidas por las universidades (Larroucau de Magalhaes-Calvet et al., 2015).

Este sistema de admisión ha experimentado algunas modificaciones, una de las más recientes fue la incorporación en el año 2013 del “puntaje ranking de notas”, el que se agregó a la PSU y al NEM. La introducción del ranking tuvo como objetivo avanzar hacia un acceso más equitativo a la ES selectiva, dado el carácter segregado que había mostrado tener la PSU desde el comienzo de su aplicación en el año 2003. Las diferencias de puntajes en esta prueba

⁴ La PSU tiene el objetivo de medir las habilidades mínimas cognitivas asociadas a los Contenidos Mínimos Curriculares de la enseñanza media en Chile.

evidenciaron estar fuertemente asociadas al NSE, a la dependencia del establecimiento, al género y la zona de residencia (rural/urbana) de los/as estudiantes. En este sentido, “la PSU se constituye como un instrumento de reconocimiento educativo para quienes provienen de situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, legitimando las desigualdades sociales de origen” (Contreras, Corbalán y Redondo, 2007, p. 262)⁵. Por esto mismo, la introducción del ranking de notas busca reconocer las trayectorias de estudiantes con buen rendimiento en sus contextos particulares; favoreciendo, específicamente, a estudiantes de establecimientos de sectores socioeconómicos bajos de buen rendimiento, que obtenían bajos puntajes en la PSU y, por ello, no podían acceder a instituciones selectivas y de mayor calidad.

Los estudios sobre el impacto del ranking de notas en la composición de la matrícula de ES muestran que se mantiene estable en comparación con los procesos previos a la introducción de esta medición, produciéndose más bien un reordenamiento respecto de la universidad y carrera a la que terminan accediendo los/as estudiantes, logrando ingresar a sus opciones de mayor preferencia (Casanova, 2015; Larroucau de Magalhaes-Calvet et al., 2015). Larroucau de Magalhaes-Calvet, et al. (2015) identifican dentro del grupo que nombran como ganador – nuevos estudiantes que ingresan a la ES gracias a la incorporación del ranking- una ventaja a favor de las mujeres de establecimientos vulnerables (municipales, particulares subvencionados y técnico profesional). Asimismo, un estudio reciente, que toma como muestra la cohorte de estudiantes del año 2018 que postulan a la universidad, llega a

⁵ En el marco de las movilizaciones sociales acontecidas en Chile desde el 18 de octubre del año 2019 y como continuidad de estas; los/as estudiantes secundarios, agrupados en la ACES, realizaron un boicot a la PSU, denunciando la segregación que reproduce esta prueba. La aplicación de esta prueba debió ser suspendida y reprogramada. En ese contexto, el Ministerio de Educación anunció el fin de la PSU. Así, para el proceso de admisión 2020 y 2021 se aplicó la Prueba de Transición (PDT).

hallazgos similares: el ranking favorece a mujeres de establecimientos públicos y/o gratuitos (Rodríguez Garcés et al., 2021). Finalmente, el estudio de Santelices et al. (2018) indica que el ranking ayuda a predecir la persistencia de los/as estudiantes, pero solo en las universidades tradicionales y selectivas, que son parte del SUA, pero no en instituciones técnicas ni en universidades no selectivas. En general, los estudios referenciados advierten que, si bien este mecanismo aporta en la disminución de brechas socioeconómicas en la ES, no revierte la desigualdad estructural del sistema, por lo que se requieren medidas complementarias para avanzar en inclusión y equidad.

1.2.1 Programas de Acceso Inclusivo en la Educación Superior

Tal como se presentó anteriormente, el SUA considera para el ingreso regular a las universidades la ponderación entre PSU, NEM y el ranking de notas. Paralelamente a este sistema de acceso las universidades, desde hace un tiempo, han comenzado a desarrollarse programas de acceso inclusivo que buscan que estudiantes de buen rendimiento en contextos de vulnerabilidad social accedan a estas instituciones, aun cuando no obtengan los puntajes requeridos por el acceso regular. En esta sección se presentan los programas impulsados por las universidades tradicionales y de mayor prestigio del país (Santelices et al., 2018).

Un programa pionero en términos de acceso inclusivo a la ES es el que inicia UNESCO en la Universidad de Santiago (en adelante USACH) en el año 2007⁶, el

⁶ Estas iniciativas tienen antecedentes en la bonificación al puntaje ponderado de postulación de los estudiantes en el 15% superior de desempeño académico, realizada en la USACH, buscando reconocer el talento a través de otras mediciones. El 2006 comienza la Beca de Excelencia Académica que cubre parte del arancel para estudiantes de los cuatro primeros quintiles de ingreso y del 7% superior de rendimiento académico.

Propedéutico USACH-UNESCO, que trabaja directamente con liceos prioritarios⁷, y dentro de estos, con los estudiantes del 10% de mejor rendimiento. Dentro de este grupo, se entrega un cupo al 5% de mayor rendimiento y que cumple con ciertos requisitos de asistencia a los cursos del propedéutico. De estos, ingresan alrededor de 50 estudiantes al año al bachillerato de la USACH. Actualmente, es una red que trabaja con 18 universidades a lo largo del país (Santelices et al., 2018). En la USACH, además del mencionado propedéutico, desde el año 2015 se inicia el programa Ranking 850 para estudiantes que obtienen 850 puntos en el ranking de Notas de la Enseñanza Media, pero que no alcanzan el puntaje PSU requerido para ingresar.

Por su parte, la Universidad de Chile (en adelante UCH) en el año 2009 da inicio al Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (en adelante SIPPE) en la Escuela de Psicología y desde el 2013 se expande a más carreras de la universidad. Este programa tiene ciertos criterios de selección, primero, deben ser estudiantes de establecimientos municipales, y se prioriza el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de estos establecimientos; segundo, considera el quintil de ingreso; y tercero, el ranking de egreso. Luego, verifica que cumplan con los puntajes mínimos requeridos por carrera, entre 600 y 650 puntos en la PSU (Santelices et al., 2018).

En tanto, la Pontificia Universidad Católica (en adelante PUC), en el año 2011, inicia el Programa Talento + Inclusión en la Facultad de Ingeniería, el que, actualmente, funciona en todas las carreras de la institución. El primer criterio de admisión para seleccionar a los

⁷ Establecimientos de dependencia municipal que atienden a alumnos(as) con muy bajo puntaje en la prueba estandarizada SIMCE, altas tasas de retiro y repitencia, provenientes de familias con bajos ingresos y cuyos padres tienen, por lo general, baja escolaridad.

estudiantes es que pertenezcan a los cuatro primeros quintiles; el segundo, que asistan a establecimientos particulares subvencionados o municipales; y el tercero, que pertenezcan al 10% superior del ranking de notas de su promoción en el establecimiento secundario (Santelices et al., 2018).

Finalmente, a nivel nacional comienza a funcionar, el año 2015, la primera política de acceso inclusivo a la ES con el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (en adelante PACE) (Santelices et al., 2018; Villalobos, 2018). Este programa agrupa a 29 instituciones de ES que aseguran cupos para estudiantes que realizaron parte de la enseñanza media en establecimientos escolares que son parte del PACE -es decir, es un programa que vincula a instituciones de educación secundaria y terciaria-. Los estudiantes seleccionados deben estar entre el 15% de mayor ranking de sus establecimientos u obtener sobre 749 puntos en el puntaje ranking nacional; además deben rendir la prueba de selección universitaria para poder ingresar vía PACE a las universidades que son parte de este programa. Cabe destacar que no se considera el puntaje obtenido en la prueba, solo que la hayan rendido.

Además de preocuparse por el acceso, estos programas institucionales desarrollan una serie de acciones para favorecer la retención de los/as estudiantes que ingresan por medio de estos cupos, ofreciendo tutorías y mentorías, usualmente focalizadas durante el primer año de estudios. En los casos de la PUC y la USACH ofrecen nivelación para los/as estudiantes con antelación al ingreso; la PUC durante el verano previo al acceso a la universidad, mientras que la USACH lo hace durante la enseñanza media. Junto con ello, estos programas otorgan apoyo económico por medio de becas y complementos de beca, y apoyo socioemocional (Santelices et al., 2018; Villalobos, 2018). El PACE, por su parte, entrega

apoyo los dos últimos años de la educación secundaria y los dos primeros años de universidad.

En la investigación desarrollada por Santelices et al. (2018) se muestran las reticencias que despiertan estos programas en algunos actores institucionales, incluidos los/las docentes, debido a la calidad que se podría sacrificar al aceptar estudiantes con menores requisitos académicos de entrada. No obstante, estas iniciativas de ingreso inclusivo tienen un efecto reducido en la composición del estudiantado, manteniéndose los perfiles predominantes en la etapa previa a la implementación de estos programas. De igual modo, algunas instituciones han comenzado a trabajar con los/as docentes la inclusión de un nuevo perfil de estudiante en las universidades, de menor NSE y capital cultural (específicamente, Santelices et al. (2018) destacan la labor del propedéutico USACH y SIPPE).

En síntesis, desde el año 2007 se puede situar el inicio de una serie de políticas a nivel institucional y nacional que buscan que estudiantes de contextos vulnerables con buen rendimiento académico accedan a la ES de mayor prestigio y tradición. En general, los programas de acceso inclusivo de universidades selectivas utilizan criterios similares para determinar el acceso de los/as estudiantes. En este sentido, Villalobos (2018) plantea como desafío considerar a estudiantes no solamente de buen rendimiento dentro de sus establecimientos, sino que también a jóvenes de diferentes etnias, pertenencias culturales o con trayectorias educativas particulares, como ocurre con estudiantes provenientes de liceos técnico-profesionales (TP) o de Educación para Personas Jóvenes y Adultas (en adelante EPJA). En esta misma línea, Briones y Leyton (2020), tras analizar el PACE, sostienen que esta política de acción afirmativa reproduce la excepcionalidad meritocrática sobre la que se sostiene el sistema de admisión vigente, lo que le entrega legitimidad al ingreso de estos

estudiantes a la ES y a las instituciones, pero que tiende a reproducir la lógica de responsabilidad individual, reforzada además por la gestión individual que deben desarrollar los estudiantes en su paso por la universidad.

1.3 El Financiamiento de la Educación Superior: Créditos, Becas y la Política de Gratuidad

La admisión académica a la ES constituye una primera barrera que deben superar los/as estudiantes, particularmente compleja para quienes provienen de situaciones sociales más vulnerables, como fue presentado en el apartado anterior. Una segunda barrera corresponde a los altos aranceles de las carreras en el sistema de ES chileno, que están entre los más altos de la OCDE, solo superados por Inglaterra y Estados Unidos (Zapata et al., 2021). El modo de financiar estos aranceles ha sido predominantemente de manera individual, ya sea por medio del pago directo de parte de los/as jóvenes y sus familias, de créditos con la banca, becas y/o beneficios con las que cuentan las instituciones de ES. El Estado ha financiado sobre todo la demanda y no la oferta.

Tal como fue mencionado anteriormente, producto de una serie de reformas que comienzan a implementarse desde el año 1980, se produce una rápida proliferación de instituciones de ES (Bernasconi y Rojas, 2004). A pesar de la amplia oferta disponible, según la encuesta CASEN del año 1990, solo el 4,4% del primer quintil se matriculaba en instituciones de ES. En respuesta a esta situación comienza a implementarse un sistema de becas, que tenía como destinatarios a estudiantes de menores niveles socioeconómicos que accedieran a universidades del CRUCH (CRUCH, 2014). A este sistema, se suma el crédito que en 1994 pasa a ser Fondo Solidario de Crédito Universitario (CRUCH, 2014). Estos mecanismos de financiamiento estaban destinados exclusivamente a estudiantes que

accedieran a las universidades del CRUCH. Recién, en el año 1998, se comienza a implementar un sistema de crédito para estudiantes de instituciones privadas no pertenecientes al CRUCH, el llamado crédito CORFO de pregrado.

En el año 2005, a pesar de la proliferación de instituciones y del aumento de la matrícula, la expansión de esta había llegado a un cierto límite; para desestancarla era necesario realizar cambios importantes. Según Salazar y Leihy (2017), en este momento crucial, la opción fue no expandir la matrícula vía instituciones del CRUCH, sino que entregar ayudas estudiantiles por medio de mecanismos abiertos a todas las instituciones de ES, sin las distinciones del periodo anterior entre universidades pertenecientes al CRUCH y privadas nuevas. En esa lógica, el año 2006 se implementa el Crédito con Aval del Estado (en adelante CAE) con el propósito de aumentar la matrícula de la ES (Kremerman y Páez, 2016; Salazar y Leihy, 2017). Kremerman y Páez (2016) sostienen que el CAE es “la estocada final a la gobernanza del sistema de educación superior chileno y se consolida el endeudamiento como el medio para acceder al soñado título universitario o técnico” (p. 13).

El CAE ha sido ampliamente cuestionado por distintos sectores de la sociedad, y los trabajos de Kremerman y Páez (2016) y Pérez-Roa (Pérez-Roa, 2014; Pérez-Roa y Ayala, 2020; Pérez, 2018) han problematizado la implicancia de la deuda educativa en la vida profesional de los/as jóvenes que acceden a estos créditos para lograr obtener un diploma en la ES. Estas investigaciones cuestionan la idea de la educación como inversión y, por ende, de la anhelada movilidad social ascendente, sobre todo porque la gran mayoría de quienes accedieron a estos créditos cursaron sus estudios en universidades de dudosa calidad y que han sido investigadas por lucro (Kremerman y Páez, 2016). En este contexto, en el año 2011,

comienza un ciclo de movilizaciones estudiantiles que pondrían en cuestión las formas de financiamiento de la ES, su configuración y supuestos ideológicos y políticos a la base.

1.3.1 La Política de Gratuidad: ¿Una Grieta en el Edificio Neoliberal?

Cuando el movimiento estudiantil del 2011 desfiló en las calles con lienzos y pancartas que reclamaban “educación gratuita”, dicho movimiento introdujo en el lenguaje común de una sociedad domesticada por la gramática neoliberal de la rentabilidad y el lucro una palabra (“gratuidad”) que se salía intempestivamente de las filas de la economía política de la transición. La repercusión pública de esta palabra discordante (“gratuidad”) marcó una ruptura antineoliberal (...) (Richard, 2018, p. 115).

La política de gratuidad se promulgó luego de un ciclo de manifestaciones estudiantiles que tuvieron, en el año 2011, un punto álgido, tiempo en el que se inició una amplia discusión sobre el financiamiento de la ES. Tal como señala Nelly Richard, en la cita que inicia este apartado, el movimiento estudiantil tuvo un carácter disruptivo en la escena política chilena y generó una crítica radical al sistema educacional en un contexto de privatización orientada desde lógicas de mercado. En ese contexto, las grandes consignas levantadas por el movimiento fueron: educación gratuita, de calidad y fin al lucro (Avendaño, 2014).

Posteriormente, como plantea Richard (2018), en el mismo texto, las demandas pasaron a la fase de discusión política e institucionalización. En esta instancia, la discusión sobre la gratuidad en la ES se debatió entre la universalidad y la focalización hacia

estudiantes de menores recursos (Gajardo León, 2014)⁸. De acuerdo con Espinoza y González (2016) y Atria (2014), la universalidad de la gratuidad en la ES correspondería a un ordenamiento social que comprende la educación como un derecho social, a diferencia del caso chileno en el que la educación es entendida como una inversión que individualiza las responsabilidades (Atria, 2014; Pérez-Roa, 2014). Por lo mismo, en el sistema de ES en Chile se financia la demanda más que la oferta y, en consonancia con esto, la provisión privada es mayoritaria y la educación pública no es gratuita (Gajardo León, 2014). En ese marco general, la política de gratuidad fue implementada de manera focalizada y no como un derecho universal, beneficiando a estudiantes del 60% de menores ingresos que postulan a la ES.

La política de gratuidad se comienza a implementar en el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018). En términos prácticos, se establecen ciertos requisitos para las instituciones y para los/as estudiantes. Por un lado, las instituciones adscritas deben contar con una acreditación de 4 años como mínimo; ser parte del Sistema Único de Acceso a la ES (SUA); aplicar políticas de acceso equitativo de estudiantes junto con programas de apoyo para favorecer la retención. Además, los aranceles de las carreras son fijados de manera centralizada, a partir de lo que se realiza la transferencia de recursos de parte del Estado a las instituciones de ES⁹ por cada estudiante matriculado con el beneficio de la gratuidad. Por otro lado, los/as estudiantes deben matricularse en instituciones adscritas, no deben poseer un título profesional, licenciatura ni título técnico de nivel superior y ser chilenos y/o

⁸ El trabajo de Gajardo León (2014) entrega un panorama sobre estas dos posiciones en la discusión sobre la política de gratuidad y los argumentos esgrimidos con relación a las concepciones de educación y redistribución.

⁹ Este punto ha causado polémica en las instituciones de ES, ya que fija aranceles de manera centralizada para instituciones disímiles en tamaño, complejidad y funciones. Además, mantiene la lógica de financiamiento vía ayuda estudiantil y no basal. Para profundizar en este debate ver: Sanhueza & Orellana (2018).

extranjeros con la enseñanza media completa realizada en Chile. La política de gratuidad cubre la duración nominal de la carrera, y en caso de que los/as estudiantes requieran de un año extra para la finalización de estudios, las instituciones cobran el 50% del arancel regulado, y por más años, el 100% (Ley Educación Superior, 2018)¹⁰.

Actualmente, hay 53 instituciones adscritas, entre ellas 33 universidades. Del total de matriculados en ES el 23,3% recibe gratuidad, mientras que, del total de estos estudiantes beneficiarios, el 69,5% pertenece al 4º decil, lo que implica que sus hogares tienen una renta per cápita entre \$116.806 (133 USD¹¹) y \$146.042 (166 USD) y la menor cantidad de estudiantes provienen del decil 1 (2,1%) con una renta per cápita máxima de \$ 58.146 (66 USD) (Contraloría, 2017). Es decir, se mantienen diferencias importantes en el acceso de los/as estudiantes de acuerdo con su NSE, inclusive, entre quienes obtienen la gratuidad en la ES.

En este sentido, un estudio reciente de Espinoza et al. (2021) muestra que la política de gratuidad ha aumentado levemente el acceso de estudiantes primera generación (con padres que no tienen estudios terciarios) a universidades selectivas, sin embargo, sigue siendo mayor el número de estudiantes continuistas (con padre y/o madre con estudios superiores) que ingresan a estas instituciones. Por tanto, el efecto en el aumento del acceso de estudiantes de menor NSE ha sido más bien bajo, y los/as estudiantes de primera generación que se han visto beneficiados provienen mayoritariamente de liceos TP, los que se han inscrito en

¹⁰ Algunos de los puntos polémicos de la política de gratuidad corresponden a su duración y requisitos. Sobre lo primero, la duración del beneficio contempla el tiempo formal de la carrera; el tiempo de desfase deberá ser financiado por el/la estudiante. Respecto de los requisitos, desde sectores de la sociedad civil también se recalca la discriminación hacia jóvenes migrantes, ya que uno de los requisitos que establece la política de gratuidad es haber cursado la enseñanza media completa en Chile.

¹¹ La conversión se hizo con el valor del dólar del día 02/09/2022, 1 dólar equivale a 878 pesos chilenos.

universidades del CRUCH. Con estos resultados a la vista, los autores sostienen que la selección académica sería el mayor mecanismo de exclusión en el contexto actual de la ES en Chile, más que el financiamiento de los altos aranceles que había sido identificado por otras investigaciones como una de las grandes barreras de acceso de los sectores de menores recursos (Canales, 2016). El pago del arancel podría ser, eventualmente, cubierto por la gratuidad, que ha ido progresivamente reemplazando a las becas y créditos como modo de financiamiento de la ES (Espinoza et al., 2021). En cambio, la selección académica es una prueba ineludible para el acceso a estas instituciones, inclusive vía programas de acceso inclusivo que, como ya se señaló, exigen trayectorias y rendimientos académicos excepcionales de parte de los/as estudiantes.

Las instituciones más selectivas del país han recibido estudiantes con gratuidad desde el inicio de su implementación y han mantenido los mecanismos de acceso académico, por lo que sigue habiendo diferencias importantes en el ingreso de estudiantes de menos NSE a este tipo de institución. Al revisar los porcentajes de estudiantes con gratuidad que ingresan a las dos instituciones más selectivas del país, se observan distinciones relevantes. Así, la UCH, en el año 2019, registra que un 43% del total de su matrícula corresponde a estudiantes beneficiarios/as de la política de gratuidad y según un estudio interno que considera datos de la matrícula del año 2016, el 85% de los/as estudiantes que obtienen la gratuidad y se matriculan en esta institución, provienen de establecimientos municipales y particulares subvencionados con un alto porcentaje de Índice de Vulnerabilidad (IVE). Además, esta política ha implicado que estudiantes de menores ingresos y de regiones distintas a la Metropolitana se matriculen en mayor medida en la UCH, pasando de un 20% a un 25% de estudiantes de regiones de los primeros cinco deciles (Universidad de Chile, 2016). A

diferencia de lo que ocurre con la UCH, la PUC cuenta con cerca de un 25% de estudiantes beneficiarios de la política de gratuidad del total de su matrícula.

En definitiva, persisten las desigualdades en el actual sistema de Educación Superior, a pesar de la masificación, de los medios de acceso inclusivo y de las políticas de apoyo socioeconómico, medidas que se han buscado para disminuir las brechas en el acceso de estudiantes de sectores históricamente excluidos de las universidades tradicionales y de mayor prestigio (Zapata et al., 2021). Por esto mismo, las experiencias de estudiantes de menor nivel socioeconómico, si bien se han extendido en el sistema de ES, han sido preferentemente en instituciones de menor selectividad y calidad y en menor medida en instituciones selectivas (Zapata et al., 2021). Frente a esto, indagar en las experiencias de estudiantes de contextos más vulnerables en universidades selectivas se constituye como un aporte al área de estudios y, más aun, considerando el escenario de masificación, segmentación social y de acelerados cambios en el sistema de ES chileno.

1.4 La Investigación en el Área

La masificación de la ES, la persistencia de desigualdades en el acceso y las experiencias estudiantiles y las proyecciones de los sectores de menores recursos en la ES han sido problemáticas ampliamente estudiadas en el contexto internacional (Abrahams & Ingram, 2013; Lehmann, 2013; Reay et al., 2009) y de más reciente interés en América Latina y Chile (Guzmán-Valenzuela et al., 2020).

Los estudios en el área se han centrado en diversos temas, uno de ellos indaga en las aspiraciones y elección de universidades por parte de los/as estudiantes, evidenciando una fuerte relación con el origen social, los capitales culturales y económicos disponibles

(Canales, 2016; Catalán, 2016; González, 2014; Sepúlveda & Valdebenito, 2014). Estos trabajos dan cuenta de la persistencia de las diferencias sociales en el marco de la masificación de la ES, vinculadas al nivel socioeconómico, escuela de procedencia, nivel educacional de los padres y a las barreras académicas y económicas en el acceso a las universidades más selectivas y prestigiosas. Así, también, muestran la expectativa transversal de continuidad de estudios en jóvenes de distintos sectores sociales, en las que se observan, además, diferencias en el tipo de institución de ES a la que se aspira de acuerdo con la clase social de pertenencia (Canales Cerón, Opazo Baeza, et al., 2016; Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Sumado a ello, se profundiza en la incidencia de la autoexclusión, las que generan alternativas limitadas para jóvenes de menor NSE (Canales, 2016; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017).

Una segunda línea de trabajos ha tenido como foco el rendimiento académico y la experiencia subjetiva en la universidad de estudiantes de niveles socioeconómicos más bajos que estudian en universidades selectivas. Las investigaciones dan cuenta que no existen diferencias significativas en el rendimiento académico por NSE (Catalán y Santelices, 2014) y que estudiantes que ingresan vía acceso inclusivo a estas instituciones, al segundo año lograrían igualar el rendimiento de sus pares de acceso regular y tampoco presentan tasas diferentes de abandono (Castro et al., 2014; Cifuentes et al., 2017; Santelices, Catalán y Horn, 2018; Sobrero et al., 2014).

Por su parte, las indagaciones más cercanas a este trabajo muestran la importancia de las instituciones para facilitar los procesos de adaptación e integración de estudiantes de contextos vulnerables y de acceso inclusivo (Gallardo et al., 2014; Leyton et al., 2012). Sumado a ello, identifican que pueden propiciar experiencias significativas tanto a nivel

académico como social (Aries & Seider, 2005; Leyton et al., 2012; Reay et al., 2010). En esta misma línea, se han desarrollado investigaciones sobre estudiantes que son la primera generación de sus familias que cursa estudios en la ES (Flanagan Borquez, 2017; Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017), centrándose en sus elecciones y experiencias universitarias, identificando, en términos generales, falta de preparación y capital cultural para lograr un buen rendimiento académico, a lo que se agregan problemas económicos. Al igual que en los trabajos anteriormente citados, destacan la relevancia de las instituciones en la experiencia universitaria y su falta de estrategias y soportes para recibir a estos estudiantes (Flanagan Borquez, 2017).

En síntesis, este escenario histórico de la ES en Chile ha sido estudiado desde distintas aristas. No obstante, ha sido menos abordado el modo en que los/as estudiantes de menor NSE viven este paso por las universidades selectivas y prestigiosas, que constituye un proceso de conformación y socialización de profesionales en un sistema masivo de ES, incidiendo en sus disposiciones culturales y políticas, y en el sentido que le dan a su futuro laboral (Fleet, 2021). Si bien, se ha desarrollado una línea de trabajo que ha puesto en el centro las experiencias de los/as estudiantes, se ha tendido a homogeneizar tanto a los/as estudiantes de menores capitales como a las instituciones de ES. Por un lado, se asume que los/as estudiantes tienen un *habitus* con bajos capitales, pero no se ha indagado de manera más profunda sobre la conformación de sus disposiciones y capitales en sus trayectorias previas al ingreso a la universidad. En general, se suele considerar que cierto origen social determina ciertos capitales y disposiciones, lo que permitiría explicar los hallazgos en términos de experiencia académica, ahondando menos en las relaciones complejas que se dan entre origen social, capitales y experiencias (Reay, 2004). Por otro lado, tal como ya fue

mencionado, se ha relevado el papel de las universidades en las experiencias de los/as estudiantes, pero al igual que a los/las estudiantes, se tienden a homogenizar y, tal como identifican trabajos recientes, la combinación entre carreras e institución marca diferencias relevantes. Es en ese cruce que se puede identificar la persistencia de espacios de reproducción de las élites y las clases altas y, por ende, de la segregación en la ES (Kuzmanic et al., 2021; Villalobos et al., 2020).

A partir de lo identificado se pretende profundizar, por un lado, en las experiencias de estudiantes que ingresan a universidades selectivas como beneficiarios/as de la política de gratuidad, indagando en el tiempo de la experiencia de vida universitaria, y teniendo en cuenta sus trayectorias previas, sus contextos de origen, familias y escuelas, para reconstruir sus disposiciones y así entender cómo llegaron a estas instituciones prestigiosas. Pues, como señalan las investigaciones en el área, continúa siendo menos probable que jóvenes primera generación y/o de menor NSE, de escuelas públicas y TP lleguen a instituciones selectivas y prestigiosas. Por otro lado, se propone ahondar en la experiencia de estos/as estudiantes en las instituciones selectivas y prestigiosas, considerando diferencias entre las carreras y su incidencia en el ámbito académico, social y vocacional.

1.5 La Tesis: Objetivos, Relevancias y Aportes

En consideración de los antecedentes presentados anteriormente, la pregunta central que guio esta investigación fue: ¿cómo son las experiencias académicas y sociales de estudiantes beneficiarios/as de la gratuidad en universidades selectivas y prestigiosas, si se consideran sus *habitus* de origen y los desajustes que pueden vivir en este nuevo campo social? Lo que se sistematiza en el siguiente objetivo general: **Conocer e interpretar la experiencia de**

estudiantes con gratuidad en universidades selectivas y prestigiosas, considerando sus *habitus*, los desajustes de estos y sus transformaciones. A partir de este objetivo general, que tiene como centro a los/as estudiantes, sus *habitus* y las posibles transformaciones que se producirían en el paso por la universidad, es que se hace relevante la temporalidad biográfica y, por tanto, indagar en las experiencias previas a la universidad; concretamente en las dinámicas y prácticas dentro de los núcleos familiares y en las experiencias educativas anteriores, dado que se supone que los estudiantes pueden cambiar, poner en suspensión y/o adquirir nuevas disposiciones. Para identificar estas modificaciones y las emociones asociadas, se requiere de una mirada a los contextos de origen como las familias -entendidos como móviles y no fijos – y las relaciones con sus pares y docentes en el marco de su experiencia educativa.

En este sentido, un primer eje de indagación se centró en las experiencias escolares de los/as estudiantes, tanto en términos académicos como sociales, por medio de la conformación y la construcción de capitales escolares y culturales con relación a las expectativas y prácticas familiares y otras relevantes. Junto con ello, se identificaron elementos familiares, académicos, económicos y vocacionales en la aspiración, postulación y acceso a las distintas carreras en universidades selectivas. Respecto al acceso a estas instituciones, se analizó particularmente la incidencia de la política de gratuidad que comenzó a ser implementada desde el año 2016. Estos objetivos buscaron acercarse a la conformación de *habitus* y capitales de los/as estudiantes, previo al ingreso a la universidad, desde un enfoque cualitativo. Este análisis permitió identificar diferencias entre estudiantes que suelen comprenderse y estudiarse como un grupo homogéneo, pero que provienen de lugares distintos, con prácticas y disposiciones de estudios diferenciadas, y con familias que se van

transformando durante su infancia y juventud que, a su vez, despliegan una serie de prácticas contingentes. En esta misma línea de análisis, se indagó en los espacios escolares, en el ámbito académico, así como en la relación con los pares y la vida que se da fuera de estos espacios, que resultan relevantes en la conformación de ciertas aspiraciones y proyectos.

En un segundo eje de profundización, se analizó la experiencia de los/as estudiantes en la universidad considerando sus *habitus* en relación con el campo de las universidades selectivas y prestigiosas y las carreras de élite y no de élite, para poder analizar las diferencias y similitudes dentro de un mismo campo social (Brunner, 2012; PNUD, 2017; Villalobos et al.; 2020). Finalmente, y considerando los aportes de la sociología de la experiencia y de la individuación, se indagó en los *desafíos sociales* que han debido atravesar los/as estudiantes en sus trayectos biográficos, teniendo presentes las constricciones estructurales, así como los capitales disponibles y en construcción (Araujo y Martuccelli, 2012).

Esta tesis apuesta a ser un aporte considerando cuestiones propias del contexto de la educación chilena, antecedentes investigativos y las revisiones teóricas y metodológicas a la base. En primer lugar, una relevancia contextual-teórica, tiene relación con la masificación de la ES desde lógicas de mercado y bajo políticas neoliberales, que más bien ha replicado la segmentación del sistema escolar a nivel de ES con instituciones para los distintos sectores sociales. De ese modo se han mantenido y reproducido las brechas y desigualdades sociales, a pesar de una serie de medidas a nivel nacional e institucional que han buscado disminuir dichas brechas, pero con poco impacto a nivel de sistema. Todo ello da cuenta de la persistencia de desigualdades estructurales con pocos espacios de transformación, por lo mismo, las experiencias de estudiantes de menor NSE en universidades que históricamente han conformado a las élites del país continúan siendo poco frecuentes. Algunas de las

preguntas guías en este sentido fueron: ¿se producen desajustes en el ingreso y trayecto universitario de estos/as estudiantes?, ¿de qué tipo?, ¿qué prácticas, estrategias y reflexividades desarrollan?

En segundo lugar, la reciente incorporación de la política de gratuidad como forma de financiamiento de la ES en un contexto marcado por la expectativa transversal de continuidad de estudios superiores, implicaría una mayor apertura para los/as estudiantes de menor NSE. En este sentido, se indagó en el peso de la política de gratuidad previo al acceso a la universidad, en el desarrollo de la carrera y en las posibilidades de futuro, pues como se viene abordando desde hace un tiempo en la sociología de la educación, las políticas toman cuerpo tanto a nivel institucional como individual, negociando y desarrollando distintas racionalidades y prácticas estratégicas asociadas. Además, esta política agrega nuevas reglas al campo, al cubrir el arancel de los años de duración formal de la carrera, con lo que el rendimiento académico se vuelve un tema todavía más relevante en la experiencia universitaria de estos jóvenes. Cuestión que ya había sido identificada como un problema a considerar, dado que la experiencia universitaria de jóvenes de contextos vulnerables suele enfocarse en este ámbito, dejando de lado la conformación de redes sociales, amistades y actividades extracurriculares, entre otras cosas (Gallardo et al., 2014; Leyton et al., 2012). En esa línea, esta indagación busca aportar con antecedentes que den cuenta de las vivencias concretas de los/as estudiantes, para poder aportar a las políticas actuales y futuras que inciden en la incorporación de jóvenes de menores capitales en universidades selectivas y prestigiosas.

En tercer lugar, la opción metodológica de trabajar con el enfoque biográfico tuvo como pretensión tanto reconstruir los *habitus* de los/as estudiantes desarrollados en sus

familias y espacios escolares, así como abordar las transformaciones y permanencias de las disposiciones de los/as estudiantes durante la universidad. En ese sentido, un enfoque que tuviese en el centro el tiempo y la reflexividad de los/as sujetos permitiría indagar en los cambios, persistencias y en el modo de enfrentar los desafíos sociales.

Capítulo 2: *Habitus*, su Transformación y Permanencia en Experiencias Educativas de Jóvenes en Universidades Prestigiosas desde el Enfoque Biográfico

Este trabajo de investigación aborda las experiencias de estudiantes con gratuidad en universidades selectivas y prestigiosas. En este sentido, contempla distintos niveles de análisis: individual-biográfico y social; y procesos de reproducción y movilidad social. Por ello, las perspectivas teóricas de esta investigación toman como base los conceptos e interpretaciones realizadas por Bourdieu. A lo que se añaden las investigaciones y teorizaciones de autores contemporáneos sobre los conceptos elaborados por Bourdieu y sus propias propuestas para comprender la sociedad actual. Finalmente, la sociología de la experiencia y la teoría de la individuación entregan elementos para poner el foco en los procesos vividos por los/as individuos, además de tensionar y complementar la perspectiva bourdiana. En los apartados que siguen se desarrollan en profundidad estos puntos que se conectan con los objetivos de investigación.

2.1 Los Conceptos de *Habitus*, Campo y Capitales en Bourdieu

La investigación tiene como núcleo teórico los conceptos desarrollados por el sociólogo Pierre Bourdieu, tales como: *habitus*, capitales simbólico y cultural, campo social, *doxa*, *illusio*, entre otros. En este apartado se presentan algunos puntos centrales sobre los

conceptos que constituyeron el marco analítico que guio la interpretación de las experiencias de estudiantes con gratuidad en universidades altamente selectivas.

La Noción de Habitus

Una noción clave para este trabajo es la de *habitus*, concepto que es central en la teoría desarrollada por el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Con este concepto Bourdieu, de acuerdo con Wacquant (2016), buscaba reintroducir el tiempo y la capacidad de invención de los agentes, superando la oposición entre objetivismo y subjetivismo, pues el *habitus* sería la forma en que las estructuras sociales y simbólicas son incorporadas por los sujetos en forma de disposiciones duraderas, capacidades y formas de pensar, sentir y actuar de determinada manera (Bourdieu, 2013). No obstante, se contempla siempre la posibilidad de que los *habitus* desarrollen respuestas creativas en los entornos en lo que se desenvuelven (Wacquant, 2016).

Bourdieu (2013) con el desarrollo de su teorización buscó superar dos corrientes epistemológicas que identificó, en su tiempo y lugar, como centrales: el objetivismo y el subjetivismo. De la primera corriente teórica, crítica que entiende la historia sin sujeto y, por tanto, a este último como un autómeta “subyugado por las leyes muertas de una historia de la naturaleza” (Bourdieu, 2013, p. 68), dicha lectura reduce a los agentes a soportes de las estructuras y a sus acciones como manifestaciones de esas estructuras (Bourdieu, 2013). En tanto del subjetivismo crítica la falta de atención a las relaciones entre agentes y condiciones, y cómo ello lleva a entender a los agentes sin estructuras sociales que delimitan sus posibilidades y opciones.

Dentro del subjetivismo, elabora una mirada crítica y distinta a la Teoría de la Acción Racional, que entiende a los sujetos como actores racionales, quienes al tener el máximo de información sobre las opciones con las que cuentan elegirían aquella que les reporta el menor costo y el máximo beneficio en términos económicos. El sociólogo francés, contra esta teoría, sostiene que, si bien las prácticas responden a acciones racionales, no es en los términos planteados por la teoría de la acción racional, sino que más bien existirían prácticas razonables que pueden basarse en distintas consideraciones, no solo en la relación costo-beneficio (Bourdieu, 2013).

En respuesta a estas teorías predominantes, Bourdieu (2013) propone comprender a los agentes sociales como dotados de *habitus* y así superar las limitaciones que observa en ambas corrientes. En definitiva, la noción de *habitus* se hace cargo de dos principios claves para la sociología: el de individuación y de socialización. La socialización, porque las categorías de juicio, sensibilidad y conducta vienen de la sociedad y son compartidas por sujetos de condiciones similares. La individuación, porque cada persona internaliza esquemas durante sus trayectorias, y esta estructuración continúa desarrollándose a través de percepciones, emociones y acciones en el tiempo presente (Wacquant, 2016). Entonces, el *habitus* sería producto tanto de lo común (social) como de lo singular de las distintas trayectorias.

La noción de *habitus* surge de los trabajos sobre la sociedad campesina francesa y la sociedad argelina desarrollados por Bourdieu (Silva, 2016a; Wacquant, 2016). En ambos casos analizó el desajuste entre las disposiciones culturalmente determinadas y las inclinaciones de los sujetos frente a los requisitos del sistema social emergente, lo que llevó a la ruptura histórica y al cambio social (Silva, 2016a; Wacquant, 2016).

A partir de ello, se comprende que el *habitus* resulta de la incorporación de las estructuras sociales, entendidas como las disposiciones interiores de los agentes, que corresponde a la interiorización de la exterioridad, lo que permite que las fuerzas exteriores se ejerzan de acuerdo con la lógica de cada organismo que internalizó esta exterioridad (Bourdieu, 2013). Vale decir, la estructura social está incorporada en los agentes en forma de *habitus*, con lo cual las prácticas están en relación con estas estructuras incorporadas, que tienen una capacidad de generar infinitas prácticas, pero limitadas por las condiciones de su producción y de su despliegue (Bourdieu, 1999; 2013). Por este proceso de incorporación, sostiene Bourdieu (1999), los agentes comprenden el mundo, que está en ellos en forma de *habitus*, y por eso pueden anticiparse a lo que sucede en los distintos campos sociales en los que se mueven. De este modo Bourdieu (2013) define el *habitus*:

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (p. 86).

En la constitución de estos *sistemas de disposiciones (habitus)* son relevantes las primeras experiencias de los agentes, siendo centrales: la familia, las relaciones entre familiares y la economía doméstica. En estas se expresan las condiciones económicas y sociales más amplias, como la división sexual del trabajo y los consumos, entre otros

aspectos. Todo esto generan las estructuras del *habitus*, que se constituye en el punto de apreciación e incorporación de las experiencias posteriores. De acuerdo con Wacquant (2005), este proceso conforma un *habitus primario*, que posteriormente dará paso a un *habitus secundario*, influido principalmente por la escuela. De este modo, se van articulando dinámicamente disposiciones genéricas y específicas durante todo el ciclo vital que conforman esquemas operativos (Wacquant, 2016). En otras palabras, el *habitus* es producto de la historia social y personal, por lo que asegura la presencia activa de experiencias pasadas con lo que garantiza ciertas continuidades a lo largo del tiempo por medio de prácticas individuales y colectivas (Bourdieu, 2013).

Estos *habitus* generan ciertas prácticas en los distintos campos sociales, que tienen sentido para esas condiciones en las que se despliegan. En otras palabras, los agentes generan disposiciones compatibles con las condiciones de producción de sus *habitus*. De este modo, es posible entender la relación estrecha entre probabilidades objetivas (como, por ejemplo, acceso a ciertos bienes) y las esperanzas subjetivas (motivaciones y necesidades) de los agentes y no se explica necesariamente por una decisión consciente, respecto a la relación costo/beneficio, como sería observado desde la Teoría de la Acción Racional.

Debido a la forma en la que se constituye el *habitus* y su despliegue, este tiende a generar conductas razonables y de sentido común, producto de las regularidades sobre las que se construyó. Las prácticas de los agentes tienden a ajustarse a las lógicas del campo y el *habitus* suele excluir conductas que son percibidas como “fuera de regla”, es decir, que son incompatibles con las condiciones objetivas de su producción y desarrollo, lo que se traduce en la expresión “*eso no es para nosotros*” (Bourdieu, 2013a). Esto sería *el sentido del juego*, entendido como el ajuste entre *habitus* y sus condiciones de producción y que

permite a los agentes obrar como es debido, de manera concordante al orden social, valorado así tanto por los propios agentes que despliegan ciertas prácticas como por el resto de sociedad. Ahora, cuando los contextos son modificados, los esquemas del *habitus* se adaptan, con lo que logran darle sentido a esta situación. Lo anterior se realiza por medio de la orquestación entre el comportamiento del *habitus* y la anticipación a este campo social (Bourdieu, 1999).

En concordancia con lo anterior, Bourdieu (1997) plantea que los agentes tienden a buscar experiencias que refuercen sus *habitus* y a defenderse del cambio por medio de la selección de las nuevas informaciones, rechazando aquellas que los cuestionen. Por lo mismo, los agentes suelen buscar el medio en el que están más adaptados. Así:

El *habitus* no es otra cosa que esa ley inmanente, *lex insita* inscrita en el cuerpo por las historias idénticas, que es la condición no sólo de la concertación de las prácticas sino también de las prácticas de la concertación (Bourdieu, 1997, p. 96).

Vale decir, mayoritariamente, las condiciones de realización del *habitus* son las de su formación. Por ello, es posible observar una sintonía entre las disposiciones de los agentes, los objetos que los rodean y las personas con las que se relacionan.

Algunas revisiones de la obra de Bourdieu identifican que, en su primera etapa, conceptualiza la noción de *habitus* de manera determinista y rígida, mientras que en sus obras posteriores es más flexible y dinámica (Silva, 2016a; McNay, 1999). De ese modo, en *Las Razones Prácticas*, Bourdieu (1997) define el *habitus* de la siguiente manera: “ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posición en un estilo de vida unitario, es decir un conjunto unitario de elección de personas,

de bienes y de prácticas” (p.19). Como se puede leer en la cita, el autor le confiere un sentido unificador al *habitus* en relación con las prácticas, lo que supone una comprensión más determinista del *habitus* y las estructuras incorporadas. Mientras que en *Meditaciones Pascalianas*, Bourdieu (1999) sostiene que “los *habitus* cambian sin cesar en función de las experiencias nuevas” (p. 221), y que las disposiciones están en permanente revisión, pero esta no es nunca radical, dado que se realiza sobre esquemas conformados previamente. Así, el *habitus* es mezcla de variación y constancia, cambia de acuerdo con el individuo y quienes más tienen problemas para cambiar suelen ser quienes están mejor adaptados a las condiciones anteriores del juego.

En estas elaboraciones posteriores, Bourdieu (1999) abordara el desfase o desajuste entre el *habitus* y las condiciones de su realización. Esto ocurriría debido a una discordancia entre el *habitus* y las condiciones objetivas (campo), generando “*habitus* desgarrados”, que entrarían en una contradicción consigo mismo, y por ello, sería un proceso doloroso para los agentes. Para ejemplificar esta situación, Bourdieu (1999) recurre a la imagen de Don Quijote, para mostrar cuando las disposiciones (*habitus*) funcionan a destiempo y, por tanto, las prácticas están objetivamente inadaptadas a las condiciones presentes, pues se ajustan a condiciones que ya no existen. Esto puede pasar por envejecimiento social, cambio de posición social y crisis de un campo social que resulta transformador de sus condiciones, entre otras situaciones. Al respecto el autor sostiene que:

El grado de autonomismos del sentido práctico varía, así por ejemplo, aquellos que están “en su lugar” en el mundo social pueden dejarse llevar o fiarse de sus disposiciones (personas de buena familia, por ejemplo) que los que ocupan posiciones en falso, como nuevos ricos o quienes descienden socialmente, tienen más

posibilidades de tomar consciencia, de aquello que para otros es evidente, pues deben controlarse y corregir de modo consciente los “primeros movimientos” de sus *habitus* (Bourdieu, 1999, pp. 213-214).

Las elaboraciones posteriores de Bourdieu respecto del *habitus* y sus posibilidades de desajuste y transformación son aspectos centrales para este trabajo, dado que los/as estudiantes con gratuidad se enfrentarán a un campo social distinto al de las condiciones de su realización, y no estarían “en su lugar” en las universidades selectivas y prestigiosas. A partir de esto, tendrían mayores posibilidades de tomar consciencia de sus *habitus* y prácticas, así como de las de los otros agentes en el campo.

Habitus, Campo social y Capitales

Ahora bien, los *habitus* necesariamente deben comprenderse en relación con los campos sociales. Bourdieu (2011) plantea que el campo social es una noción relacional. Ante ello, es complejo delimitarlo y, por ende, es necesario estudiarlo empíricamente para comprender que está en juego (capitales) y cuáles son sus límites:

Un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente o potencial en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (...) (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 135).

Tal como se lee en la cita anterior, para comprender el campo social, Bourdieu recurre a la analogía del juego, en el que se ubican distintos jugadores (agentes e instituciones) en diferentes posiciones de acuerdo con la distribución de especies de poder. Este campo, a diferencia del juego, tiene reglas y regularidades que no son explicitadas, por ello, algunos/as saben jugar el juego de mejor manera, entienden las reglas no dichas debido a sus *habitus* y capitales disponibles, es decir, tienen un *sentido del juego* más alineado con el campo social. Junto con ello, los agentes deciden invertir en el juego (*illusio*) porque creen en él, en su lógica y en lo que está en juego (*doxa*). De este modo, la sociedad estaría compuesta de campos sociales, con cierta autonomía unos de otros y con sus reglas implícitas y jugadores (Bourdieu & Wacquant, 2005).

Cada campo social establece los límites de entrada, así, por ejemplo, existen ciertos sujetos que por solo estar en un campo en el que no debería estar, difieren de él. Las fuerzas activas en cada campo deben ser objeto de estudio del analista social, ya que producen las diferencias más relevantes. Ante ello, “un capital no existe ni funciona salvo en la relación con el campo” (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 139).

Los capitales se ponen en juego en los distintos campos sociales. En las sociedades más avanzadas los capitales con mayor peso en la diferenciación y distinción entre grupos sociales son el capital económico y el capital cultural (Bourdieu, 2011, p. 29). Sin embargo, Bourdieu también desarrolla en su obra los conceptos de capital simbólico y social. El volumen y la estructura del capital determina la posición de los agentes en el espacio social. El capital económico corresponde al control sobre recursos económicos en sus distintas formas. El capital social refiere a las conexiones sociales que son necesarias mantener para

la reproducción social, por ejemplo, por medio de reuniones y asistencia a ciertos círculos sociales se estaría generando capital social.

En cuanto al capital simbólico y el capital cultural, estos son trabajados de manera más compleja por Bourdieu en su teorización. Sobre el primero afirma que el peso de los agentes en cada campo depende del capital simbólico que tengan, que puede corresponder a un reconocimiento institucionalizado o no. En esta lógica de comprensión equipara el capital simbólico con el carisma y la legitimidad, que se basan en la creencia, aunque todos los capitales deben su funcionamiento y activación a la *illusio* y *doxa*, es decir, a la inversión y creencia en el juego, sus reglas y capitales en disputa. El capital simbólico tiene su valor en tanto es reconocido por otros, “una propiedad que, porque responde a unas ‘expectativas colectivas’, socialmente constituidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contacto físico” (Bourdieu, 1997, p. 173). Bourdieu (1997) afirma que los agentes tienen una adhesión *dóxica* a este, creen e, incluso, obedecen sin siquiera verlo de esa manera, pues ya se ha hecho un trabajo previo, casi imperceptible, en el que se sintonizan las estructuras sociales con las individuales. El capital simbólico requiere que otros lo reconozcan, inclusive si se manifiesta como obediencia y sumisión, puesto que es la base para la violencia simbólica (Bourdieu, 1997, 173)

Por su parte, el capital cultural, de acuerdo con Bourdieu (2011), existe bajo tres formas. Una de estas es el capital cultural incorporado cuando está ligado al cuerpo. La acumulación del capital cultural que deviene en su incorporación supone una inversión de tiempo en el proceso de su inculcación, asimilación y posterior incorporación. De este modo, es una inversión personal que requiere de tiempo para su cultivo, por ello no es transferible instantáneamente. Aun así, puede adquirirse por medio de una transmisión encubierta e

inconsciente, particularmente, en las familias con alto capital cultural la acumulación de este comienza desde temprana edad. Esta transmisión de capital cultural corresponde a la forma más disimulada y, por ello, tiene gran importancia en las estrategias de la reproducción social, pues es difícil de observar. Junto con lo anterior, existe un vínculo entre los capitales, específicamente, entre el capital cultural y el económico: primero, por la acumulación original, las familias con alto capital cultural inculcan desde temprana edad capital cultural porque cuentan con un capital que entregar; segundo, el tiempo que pueden dedicar a la acumulación de este capital tiene relación con la cantidad de tiempo libre que la familia puede asegurarle a sus hijos, sin necesidades económicas (vale decir, estudiar y cultivarse sin trabajar).

Una segunda forma del capital cultural es el objetivado, que tiene una materialidad que es heredable, como, por ejemplo, una colección de cuadros de arte. Finalmente, la tercera forma es el capital cultural institucionalizado que se presenta, por ejemplo, en los títulos y grados, con lo que se produce una forma de capital cultural relativamente autónomo respecto a su portador. Además, se produce la relación entre capital económico y cultural, en un doble sentido. Por un lado, la conversión del capital económico en capital cultural, por medio de la obtención del título. Por otro lado, estos títulos tienen un valor en dinero en el mercado laboral (todas las formas suponen una relación con el capital económico).

Junto con lo anterior, Bourdieu & Passeron (2009) indagan en las formas de la reproducción social en el sistema escolar y universitario francés, en el que identifican diferencias de elección de carreras y universidades, y en las prácticas universitarias, que se relacionan con el origen social y el género de los agentes. Sin embargo, a nivel social se considera el éxito y el fracaso en la institución educativa como un destino personal sin

considerar las desigualdades sociales frente a la cultura y la educación. Esta adhesión *dóxica* se sustenta en una ideología carismática (poder simbólico), que comprende el talento como *dones naturales*, sin hacer visible las diferencias sociales y que los grupos con mayores capitales cuentan con valores y normas que son más legítimas en la universidad.

En esta misma teorización es importante la noción de *doxa*, entendida como la relación entre *habitus* y campo social, que otorga el sentido práctico, en tanto se da por sentada la experiencia en el mundo. También es explicada por Bourdieu (2013) como la creencia de los agentes en el juego, creen que vale la pena el juego y lo que se pone en disputa. La *doxa* sería el derecho de ingreso y pertenencia a un campo social, supone una adhesión indiscutida por parte de los recién ingresados. En el caso que las disposiciones de los agentes estén conformadas en las estructuras del mundo en el que se juega, no se plantea ni siquiera la pregunta sobre si vale la pena jugar el juego, pues resulta evidente (Bourdieu, 1997). Los agentes pueden querer cambiar un campo y las relaciones que se dan en él, pero para ello, antes, deben reconocer la importancia de este. De este modo, los agentes invierten en el juego, esta inversión Bourdieu (2013) la denomina *illusio*, mientras mayor sea la creencia en el juego la inversión es más total e incondicional (Bourdieu, 2013). Un buen jugador logra anticiparse al juego porque sabe leer el campo y por ello puede anticiparse a lo que viene (Bourdieu, 1997; 2013). Sobre lo anterior, Bourdieu (1997) señala que:

los juegos sociales son juegos que se hacen olvidar en tanto que juegos y la *illusio* es esa relación de fascinación con un juego que es fruto de una relación de complicidad ontológica entre las estructuras mentales y las estructuras objetivas del espacio social. A eso me refería cuando hablaba de interés: se encuentran importantes, interesantes,

los juegos que importan porque han sido implantados e importados en la mente, en el cuerpo, bajo la forma de lo que se llama el sentido del juego (pp. 141-142).

En este sentido, Bourdieu (2013) plantea que los agentes no pueden entrar por pura voluntad a un nuevo campo social, sino que son parte de él porque nacen ahí o por un largo proceso de cooptación y de iniciación que equivale a un segundo nacimiento.

Vinculación con la Investigación

La extensa obra de Bourdieu desarrolla en distintos momentos la conceptualización de *habitus* con diferentes énfasis. En ese marco, esta presentación es una selección y organización de diferentes textos para poder dar cuenta del modo en que la noción de *habitus* es pertinente para la investigación doctoral. La perspectiva teórica de Bourdieu permite comprender las experiencias universitarias a partir de los *habitus* y disposiciones de los/as estudiantes al ingreso a este campo social y, a su vez, identificar los procesos reflexivos y transformadores que despliegan en su permanencia en este campo social (Sayer, 2010).

En la constitución del *habitus* son relevantes las familias, la escuela y el tiempo (la historia). Por lo mismo, en la producción de la información, fueron temas relevantes no solo la experiencia universitaria, que es la situación más presente, sino que también sus trayectorias educativas previas y las dinámicas familiares. En este sentido, una manera de llegar a las estructuras incorporadas de los *habitus* fue por medio de la indagación de la conformación de un cierto estilo de vida asociado a la clase social como experiencia vivida, para lo que se consideraron las ocupaciones de los padres, los lugares de residencia y frecuentados, las dinámicas familiares, pasatiempos compartidos, descripción de rutinas, expectativas de padres y cercanos sobre el futuro y las características de las instituciones

educativas. Esto se tradujo en una indagación cualitativa de la conformación de ciertas disposiciones, acopladas a lo planteado por Lahire (2004b), de indagar empíricamente en la constitución de los *habitus*. Junto con ello, para pensar las diferencias de grupos sociales que pueden ser socioeconómicamente similares se indagó en las prácticas de mayor y menor cultivación dentro de los hogares para pensar las diferencias. Para ello los trabajos como los de Lareau (2003) entregan pistas interesantes, dado que indaga en esos hilos más finos de inculcación y socialización familiar, en los que tienen un rol central las madres y la clase social (*habitus de clase y prácticas asociadas*) (Lareau, 2003; Reay, 2005; Rojas et al., 2016)

Como ya se señaló, la temporalidad es también un eje relevante para comprender la constitución de los *habitus*, precisamente por eso la opción metodológica fue la realización de relatos de vida. No obstante, observar la conformación del *habitus* de esa manera tiene dos limitaciones relevantes. Primero, el *habitus* se despliega en las prácticas, en las que se manifiesta la relación entre las condiciones objetivas y la incorporación de estas por parte de los agentes, por lo que es complejo su estudio a partir del relato, sobre todo considerando que los *habitus* suponen una serie de comportamientos incorporados que no serían conscientes y están a un nivel pre reflexivo. Entonces ¿de qué modo darían cuenta de estas prácticas en una situación de entrevista? Una manera de resolver esta limitación fue revisar el modo en que otros/as investigadores/as se han acercado a estudiar la conformación de los *habitus*. En términos generales, en estos estudios no se explicitaba el modo en que se preguntó, por ello se realizó un trabajo de inferencia. Aun así, fue posible identificar ciertos aspectos claves. Asimismo, una segunda estrategia metodológica fue dejar que los/as entrevistados/as hablaran largamente, por medio de las narrativas se podían desprender sus prácticas,

racionalidades y reflexiones. Estas fueron algunas de las cuestiones que fueron realizadas para buscar resolver estas limitaciones, entendiendo que no son salvables del todo.

Finalmente, la investigación hace especial énfasis en la experiencia universitaria en instituciones de Educación Superior altamente selectivas y de gran prestigio, que supone un cierto desajuste entre los *habitus* de los/as estudiantes en este campo. Por ello, los ejes de análisis que se desprenden de esta conceptualización tienen relación con las sensaciones, emociones y situaciones marcadoras que viven los/as estudiantes, junto con los cambios y transformaciones en sus formas de ser, de pensar, en sus prácticas tanto en términos académicos (formas de estudio) como en la relación con sus pares (nuevos y antiguos), con los/as docentes, proyecciones y en relación con la familia. En este sentido, los aportes de otros autores contemporáneos permitieron indagar en este desajuste entre *habitus* y campo social. Este último punto se desarrolla a continuación.

2.2 Desajuste de *Habitus* en las Sociedades Contemporáneas: ¿Una Regularidad?:

Reflexividad y Emociones

A partir de la estructura conceptual antes presentada, se consideran los aportes posteriores de autores/as que han indagado, sobre todo en un punto específico de la teorización bourdiana, el desajuste entre *habitus*- campo por medio del análisis de experiencias individuales de estudiantes en distintos contextos, así como en los procesos reflexivos que posibilitan ciertas transformaciones (Sayer, 2004; Reay, 2004).

En esta línea están los trabajos de Reay, Crozier & Clayton (2009, 2010), Lehmann (Lehmann, 2009a, 2009b, 2013) e Ingram & Abrahams (Abrahams & Ingram, 2013; Ingram, 2011; Ingram & Abrahams, 2015), que se acercan a las historias individuales de los

estudiantes de clase trabajadora de países del norte – Inglaterra y Canadá- para dar cuenta de sus *habitus* y transformaciones. Se centran en procesos de cambios, para lo que consideran como marcador, principalmente, la clase social¹², es decir, la conformación de un cierto *habitus* de clase. Para esta investigación se tomó esta opción teórica-metodológica, es decir, indagar en las historias personales y en las experiencias para dar cuenta de la sociedad y de la clase social incorporada y vivenciada en contextos educativos de alto prestigio.

Un segundo aspecto relevante es la discusión que realiza Reay (2004) y Sayer (2010) sobre el lugar de la reflexividad en el *habitus*. Reay (2004) y Sayer (2010) critican de la conceptualización realizada por Bourdieu, la excesiva centralidad de la dimensión pre reflexiva de la acción, con lo que niega la reflexividad cotidiana de los sujetos. Para Reay (2004) los elementos reflexivos no emergen solo cuando se produce un desajuste entre *habitus* y campo, sino que este desajuste y reflexividad pueden ser parte de la formación y constitución del *habitus*. Mientras que Sayer (2010) rescata la noción de diálogo interno como un ejercicio más cotidiano en los agentes.

Así, en trabajos empíricos, Reay et al. (2009) evidencian que estudiantes de sectores pobres que ingresan a universidades selectivas desde temprana edad desarrollan procesos de autoconsciencia reflexiva, en los que van incorporando nuevos elementos a sus *habitus*, pues en sus contextos de origen no se sentían como “peces en el agua” (Reay et al., 2009). En estos casos, el desajuste resulta ser parte constitutiva de los *habitus* de los sujetos, quienes desarrollan una reflexividad cotidiana sobre su posición y disposiciones (Reay, 2004).

¹² De todos modos, Reay (2015) e Ingram (2011) consideran las dimensiones de género, en particular clase social y masculinidades de clase obrera.

En este mismo sentido, Sayer (2010) sostiene que “Debemos reconocer tanto nuestra capacidad de reflexión sobre nuestras circunstancias, como las disposiciones encarnadas de nuestro *habitus*, recordando que estas últimas dependen de las necesidades y susceptibilidades previas” (p. 113). Con esto el autor argumenta la complementariedad teórica y analítica del concepto de *habitus* con la reflexividad más cotidiana, cuestión incompatible para ciertas líneas de pensamiento (véase Archer, 2007).

Para la comprensión y análisis de *habitus* desajustados y tensionados, fueron consideradas tres propuestas teóricas, basadas en estudios empíricos. Una de ellas es la propuesta teórica de Lahire (2004; 2008) sobre el actor plural; en segundo lugar, el trabajo de Reay (2015) sobre el *habitus* y la importancia de las emociones en su desajuste; y, finalmente, Ingram & Abrahams (2013; 2015; Ingram, 2011) con la noción de tercer espacio y las tipologías que construyen a partir del análisis del enfrentamiento de los *habitus* a nuevos campos sociales.

En primer lugar, Lahire (2004, 2008) afirma que en las sociedades contemporáneas es más ordinario encontrar actores menos unificados y portadores de hábitos – esquemas de acción- heterogéneos e, inclusive, contradictorios entre sí. Esto debido a la mayor movilidad de los actores, quienes de manera simultánea circulan por distintos contextos y en cada uno de ellos actúan de acuerdo con ciertas disposiciones y esquemas de acción incorporados. Es más, hasta en la familia, primer agente de socialización, pueden existir elementos heterogéneos y contradictorios; una familia no es necesariamente homogénea en su conformación y formas de socialización. En este sentido, Lahire (2004) sostiene que la posibilidad de los actores de enfrentar mundos plurales desde temprana edad es cada vez más

frecuente en la sociedad contemporánea. En ese contexto, su tesis central es sobre la conformación de un actor plural en contextos heterogéneos:

podríamos proponer la hipótesis de la incorporación por parte de cada actor de multiplicidad de esquemas de acción (esquemas sensomotrices, esquemas de percepción, evaluación, apreciación, etc.), de hábitos (hábitos de pensamiento, lenguaje, movimiento...), que se organizan en tanto repertorios como contextos sociales pertinentes, que dicho actor aprende a distinguir – y a menudo a designar – a través del conjunto de sus experiencias socializadoras anteriores (Lahire, 2004, p. 55).

En sus estudios sobre consumos culturales en la sociedad francesa, Lahire (2008) plantea que la disonancia, es decir, los comportamientos y prácticas atípicas de parte de los actores respecto a su grupo de pertenencia, es más común que la consonancia (prácticas típicas y esperadas). Por lo que es relevante indagar en las condiciones sociales que las generan, en otras palabras, comprender las preferencias y prácticas intraindividuales en relación con las condiciones de su generación.

Lahire (2004) respecto al actor plural y la noción de “*habitus* desgarrado” de Bourdieu, afirma que el actor plural puede no ser un doble agente, vale decir, que pueden coexistir en él/ella de manera no problemática diferentes repertorios de acción. No obstante, sí resulta conflictivo para los actores cuando no tienen ellos mismos una idea de unicidad propia, entonces aparece un conflicto respecto de la identidad. Pero estos casos, según Lahire (2004) corresponden a situaciones de socialización muy particulares. Una de ellas es el caso de los becarios, a quienes llama “tránsfugas de clase”, ya que experimentan una oposición entre dos grandes matrices de socialización, contradictorias entre sí; por ejemplo, el hogar y la escuela/universidad. Estas matrices suelen ser organizadas, o incorporadas de manera

conflictiva, en una escisión del yo, que sí implica un conflicto interno. Aun así, puede que algunos/as logren manejar de mejor manera este conflicto e inclusive lleguen a dominar dos o más sistemas de *habitus*.

Respecto del *habitus* desgarrado, Reay (2015) afirma que las emociones emergen con más fuerza cuando se produce esta escisión y falta de integración de las experiencias contradictorias de una biografía. En base a distintas investigaciones realizadas, sostiene que la ansiedad y el miedo son emociones que sienten los sujetos cuando se mueven en distintos campos sociales, en los que van configurando divisiones y configuraciones de un nosotros/ellos, y lo bueno y lo malo. En ese marco, propone considerar las disposiciones afectivas en la noción de *habitus*, ya sea del privilegio como de la desventaja (depende de lo que investiguemos), de modo que permita comprender la forma en cómo se internaliza lo externo, si se hace de manera conflictiva o no. En síntesis, insiste en la relevancia de indagar en la experiencia de clase vivida, pues los trabajos en esta línea suelen pasar por alto las emociones “desinfectado el dolor y los placeres” (Reay, 2015, p. 21)¹³.

Finalmente, Ingram (2011) también comparte que la perspectiva teórica de que un *habitus* puede ser generado en dos campos incompatibles, que da lugar a un *habitus* desestabilizado (Ingram, 2011). La autora conceptualiza la situación antes descrita como un *tirón de habitus*, en el que las disposiciones conflictivas luchan por la supremacía y los individuos se sienten atraídos en distintas direcciones. En otro trabajo, Abrahams & Ingram,

¹³ En esta misma línea está el trabajo de Lehmann, quien destaca la importancia del *habitus* para entender el costo emocional de transformarse y moverse hacia otra clase social (Lehmann, 2009a). En este sentido, el autor utiliza el concepto de heridas ocultas de clase de Sennett y Cobb para el tema investigado. Así Lehmann (2013) sostiene que los estudiantes de clase trabajadora experimentan heridas ocultas de clase en su paso por la universidad, al comenzar un proceso de separación con su pasado y moverse hacia otra clase social, que puede hacerlos sentir como unos *outsiders* y que, si bien establecen barreras morales con sus pares de clases medias, ello no implica que no busquen moverse hacia esas posiciones sociales (Lehmann, 2013).

(2013) sostienen que cuando los/as estudiantes logran adaptarse a ambos campos, desarrollan un *habitus camaleónico*, que conlleva una mayor reflexividad y puede llevarlos a conformar un tercer espacio¹⁴, que no es ninguno de los dos campos en los que se mueven (hogar y universidad), sino que un espacio nuevo.

Ingram & Abrahams (2015) afirman que esta idea del tercer espacio es una mirada más bien optimista del proceso y la experiencia de habitar dos mundos, ya que implica considerar los aspectos positivos y creativos e incluso de cierta ventaja que puede tener la rearticulación del propio *habitus* a partir de dos campos opuestos. En este sentido, Ingram & Abrahams (2015) considerando sus propias experiencias como académicas de clase trabajadora, sostienen que este tercer espacio les da un lugar epistemológico distinto al dominante, lo que vinculan con epistemologías feministas. Específicamente, con los postulados de Hill-Collins (1986) respecto de la importancia de las experiencias culturales y personales para el análisis y la crítica a la investigación y teoría sociológica. Desde el relato biográfico de una de las autoras (Abrahams) se puede inferir que este tercer espacio es también social, existen otros como ellas habitando ese tercer espacio, comprendido como un espacio de resistencia (Ingram & Abrahams, 2015).

Vinculación con la Investigación

Estos ejes de comprensión son relevantes para esta investigación, pues la posibilidad que los *habitus* y disposiciones desde temprana edad se constituyan en campos y contextos contrapuestos y, por ende, que la reflexividad de los/as estudiantes pueda ser parte

¹⁴ En este caso, las autoras toman como referencia teórica a Bhabha, (1994) y su concepto de tercer espacio, pensado para dar cuenta de transformaciones culturales en inmigrantes que llegan a países europeos, específicamente a Gran Bretaña, señalando un espacio que no es ni el de origen ni el de llegada, sino que un tercero, buscando con ello dejar de lado perspectivas binarias y polares.

constitutiva y cotidiana en sus trayectorias biográficas, abre la perspectiva analítica a las relaciones familiares, con grupo de pares y en los distintos contextos educativos que atraviesan, considerando las tensiones y reflexividades que despliegan los/as jóvenes. Junto con lo anterior, estos aportes teóricos permiten analizar los aspectos emocionales que conllevan estas experiencias, en muchos casos dolorosas, como identifican las investigaciones antes reseñadas. No obstante, también pueden ser experiencias creativas y de construcción de una dignidad a partir del origen social y la perspectiva que entrega para la generación de un camino profesional distinto al dominante.

Finalmente, resulta relevante pensar las expresiones que pueden tener estos aportes teóricos, pensadas para otros contextos, para la sociedad chilena. Así la noción de *habitus* puede dar buena cuenta de una sociedad desigual como la chilena, con poca movilidad social, con unas clases medias frágiles (Barozet, 2017) y con escasa relación entre distintos grupos sociales, debido a la alta segmentación territorial y educacional (PNUD, 2017). Aun así, es posible encontrar fisuras y experiencias que dan cuenta de relaciones y tránsitos de sujetos por distintos campos y contextos. En este sentido, los/as estudiantes con gratuidad se ven enfrentados en las universidades selectivas y de alto prestigio, a un contexto educacional distinto al que conocían, a pares de diferentes niveles socioeconómicos y con prácticas culturales diversas. Justamente en este sentido, la propuesta de Lahire (2004) puede entregar pistas para comprender estas experiencias. Algunas preguntas guías que se desprendieron de estas lecturas fueron: ¿los/as estudiantes transforman sus disposiciones en este nuevo contexto?, ¿en qué ámbitos, académico, social u otros? y luego ¿activan/desactivan repertorios de acción incorporados?, ¿o se produce una transformación más profunda de sus

habitus? Lo anterior entendiendo que el *habitus* tiene que ver precisamente con procesos de socialización más prolongados.

2.3 La Sociología de la Experiencia y Procesos de Individuación

Las teorías centradas en el análisis de los procesos de individuación comparten una constatación sobre el contexto actual, marcado por la fragmentación de la sociedad y los procesos de singularización. Dentro de este grupo de aproximaciones teóricas se consideraron para esta investigación los trabajos desarrollados por Dubet (2010a, 2010b) y Araujo y Martuccelli (2010; 2012a; 2012b), quienes sostienen que en las sociedades actuales es más recurrente la falta de correspondencia entre posiciones sociales, prácticas culturales y formas de vivir; al contrario de lo que suponía la sociología clásica. Por ello, estos autores desarrollan su propuesta teórica, que parte de otro diagnóstico de época (Martuccelli, 2015), para comprender la relación entre los individuos y la sociedad. A continuación, se presentan brevemente algunas de estas propuestas que aportan pistas interpretativas y problematizadoras para pensar esta investigación y el análisis de la información.

2.3.1 La Experiencia Social: en Busca del Sentido

Para comprender la sociedad y el rol que deben asumir los individuos en la actualidad, Dubet (2010) toma como punto de partida este diagnóstico de época que consiste en la falta de correspondencia entre lo que hacen los individuos y sus posiciones sociales. Junto con ello, plantea la crisis de la idea de sociedad, como invención de la sociología debido a la separación que se produce actualmente entre el actor y el sistema, así, señala que: “los actores y las instituciones no se pueden reducir a una lógica única, a un papel y a una programación

cultural de las conductas” (Dubet, 2010, p. 14). Esto lo lleva a plantear la constatación del declive de las instituciones como eje de la integración de los roles y acciones de los sujetos.

En el caso de la institución escolar, este fenómeno de transformación y crisis de las instituciones guarda relación con cambios endógenos y exógenos, con preponderancia de los primeros. Respecto de las transformaciones de la institución escolar Dubet (2010a) destaca cuestiones internas que se han visto tensionadas, tales como: los modos de transmisión escolar, la autoridad y legitimidad de los docentes y las funciones de la educación. Junto con ello, también resalta la promesa incumplida de justicia social que suponía la masificación de la educación, que igualmente ha colaborado en la formación de sujetos autónomos y críticos. A partir de esto, Dubet (2010a) sostiene que el trabajo de socialización realizado por las instituciones se transformó, los roles que debía promover se fragmentaron y entonces comenzó a perderse el sentido y la coherencia para los individuos que debían ocupar estos roles, quienes ahora deberán hacerse cargo de este desafío, por medio de la construcción de su propia experiencia social.

Por lo antes señalado Dubet, (2010b) propone la sociología de la experiencia social para comprender los procesos de subjetivación y de relación entre los individuos y la sociedad. Entiende la experiencia social como la “cristalización, más o menos estable, en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de constituirse como sujetos” (p. 117). En otras palabras, producto de los cambios acontecidos en las sociedades contemporáneas, la unidad de las lógicas de acción ya no viene dada, sino que son los individuos quienes deben darle esta unidad y sentido, y el modo en el que lo hacen es por medio de la experiencia social.

La experiencia social de acuerdo con Dubet (2010b) tiene las siguientes características. Primero, el actor no está del todo socializado, aunque aquella parte no socializada es también social. Con ello se refiere a que la subjetividad del actor y la objetividad del sistema no están del todo ajustadas, es decir, no existe una correspondencia total entre estos ámbitos, sino que consta de una parte inacabada y opaca (Dubet, 2010b). En definitiva, los sujetos no son completamente el sistema, ni el mercado incorporado. Segundo, la experiencia social se juega en el espacio que se produce entre el individuo y la pérdida de adhesión al mundo y es precisamente en este intersticio, cada vez más común en las sociedades modernas, donde se produce la subjetividad. Esta última es individual y social, es decir, la subjetividad es cada vez más común en la sociedad actual, por ende, es social y, a la vez, corresponde a una experiencia vivida por los sujetos de manera individual. Ante ello, es necesario darle importancia a esta vivencia personal. Con esto Dubet (2010b) pretende alejarse de las nociones polares que entienden a los actores como clarividentes o como ciegos respecto de lo que experimentan y viven en el mundo. Además de considerar relevante el modo en el que los individuos experimentan el mundo. Tercero, los actores construyen su experiencia social con categorías previas, que les anteceden y que son parte de un cierto *stock* cultural. Cuarto, supone de los actores un trabajo reflexivo, con el que pueden, de cierto modo, dominar su relación con el mundo. Al respecto, y a modo de síntesis, Dubet (2010b) afirma que:

los actores no viven en la adhesión inmediata y el simple testimonio, pues están siempre reconstruyendo una distancia en relación a sí mismos. El trabajo reflexivo es tanto más intenso cuanto más se encuentren los individuos en situaciones que no estén enteramente codificadas y previsibles (Dubet, 2010b, p. 95).

Tres son las lógicas de acción que los actores deben combinar y ordenar por medio de la experiencia social. Estas lógicas de acción no están necesariamente relacionadas, y más bien corresponden a relaciones aleatorias en el contexto actual, que es de fragmentación y de lógicas contrapuestas (Dubet, 2010b). Estas tres lógicas de acción son:

(i) **La integración** que corresponde al modo en el que el actor interioriza los valores institucionales por medio de ciertos roles y de una cierta posición, filiación e identidad, entre otras. Dubet (2010b) identifica esta lógica de acción con la sociología clásica y el estudio de los procesos de socialización, que suponían una socialización completa, en tanto el actor era comprendido por el rol que adoptaba en la sociedad.

(ii) **La lógica de acción estratégica** que comprende la sociedad no como un sistema integrado, sino que como un campo de competencia¹⁵, es decir, como un mercado en el que no solo se ponen en juego bienes económicos, sino que también bienes simbólicos, culturales, entre otros. De este modo, el actor se define a partir de su estatus, que corresponde a la posición relativa que tiene en determinados campos, considerando los recursos, influencias y estrategias que maneja. Esta lógica supone un mínimo de integración que implica aceptar ciertas reglas del juego para poder competir y jugar el juego con marcos comunes.

(iii) **La subjetivación** que presume la conformación de un sujeto crítico, quien recurre a la propia cultura para distinguirse de las otras lógicas (el actor no es el rol, ni es solo un sujeto racional) y que tiene la capacidad de producir una distancia entre

¹⁵ Dubet (2010b) afirma que la noción de *habitus* es pertinente para comprender esta lógica de acción, en tanto, se entiende como un “ser” (yo social) y como un recurso estratégico. Pero toma distancia de Bourdieu, señalando que no están unidos ni fusionados la estrategia y la integración, sino que son de naturalezas distintas, y definen distintos sentidos a partir de las lógicas de acción en las que se sitúan.

él/ella y la sociedad (es este intersticio entre lo social y lo individual). Es justamente esta separación la que le permite al sujeto definirse como el actor de su propia vida, como portador de un proyecto, aunque este no llegue a realizarse (Dubet, 2010b).

Estas lógicas que identifica Dubet (2010b), a nivel societal, las traduce para el ámbito educacional de la siguiente manera: (i) integración a la vida estudiantil y universitaria (socialización en la institución); (ii) lógica estratégica como utilidad de los estudios entendida como inversión; (iii) la subjetividad por medio de la realización de un vocación intelectual y realización de un proyecto personal. En este caso, la integración será comprendida a partir de aspectos sociales y académicos a la vida universitaria, es decir, considera el hacerse estudiante universitario y, además, las relaciones sociales que desarrolla¹⁶. En este caso además se incorpora la noción de vocación, que refiere a la realización personal de los/as estudiantes en las distintas carreras que cursan. El sentido vocacional puede ser débil y/o fuerte al ingreso y también transformarse, pues se asume que estas instituciones pueden promover y apoyar en el sentido de las profesiones a partir del fuerte sello identitario que tienen.

Esta perspectiva considera que los actores no tienen un punto de vista central, y, por ende, no se posicionan en una de estas lógicas de manera preferente ni en negación de las otras, sino que transitan por todas ellas. Sumado a ello, por medio de la experiencia social organizan, ordenan el mundo y se posicionan en él (Dubet, 2010b). Es decir, los/as estudiantes pueden sentirse integrados a la institución en términos académicos, pero no socialmente y, de igual manera, desarrollar un fuerte proyecto vocacional. También, pueden

¹⁶ En las investigaciones citadas previamente, suelen comprenderse como dos ejes de la experiencia universitaria (Reay et al., 2009).

no sentirse parte de la universidad ni de la carrera y, aun así, invertir estratégicamente en una carrera con fines utilitarios. Existiendo, de este modo, múltiples posibilidades de posicionamiento.

Algunas de las cuestiones planteadas por Dubet (2010b) resultan relevantes para pensar e interpretar los relatos de los/as estudiantes con gratuidad. Tal como fue resaltado en la sección anterior, respecto del papel más cotidiano de la reflexividad en la sociedad actual por parte de los individuos (Reay, 2004). Justamente en la conceptualización desarrollada sobre la experiencia social, Dubet (2010b) supone la existencia de un actor más reflexivo que tiene que llevar a cabo un trabajo cognitivo, normativo y social para darle sentido a su trayectoria y a su experiencia social. Esto sin desatender los procesos de socialización y las lógicas estratégicas que despliegan los actores en los distintos ámbitos sociales, sino que más bien complejiza estas miradas, por medio de la revisión de este intersticio que se produce entre los sujetos y el sistema, y cómo de estos pliegues emerge lo social y el modo en el que se construyen los sujetos. Adicionalmente, como señala una de las citas de este apartado “el trabajo reflexivo es tanto más intenso cuanto más se encuentren los individuos en situaciones que no estén enteramente codificadas y previsibles” (Dubet, 2010b, p. 95), lo que puede ser comprendido como esta relación entre estudiantes de bajo nivel socioeconómico en universidades de élite y prestigiosas, es decir, desajustes entre *habitus* y campos sociales pueden generar un mayor trabajo reflexivo.

En este sentido, algunas interrogantes que pueden enriquecer el análisis de los relatos de los/as estudiantes es indagar en estos intersticios, por ejemplo, ¿en qué otros espacios y relaciones sociales fuera de la familia y la escuela (espacios preferentes de socialización) se han ido constituyendo como sujetos y actores?, ¿en qué otros espacios fueron construyendo

ciertas aspiraciones y proyectos?, ¿de qué modo le van dando coherencia a su propia trayectoria en la narración de los relatos? Además, desde la lógica de la integración preguntarse ¿el acceso y permanencia de estos estudiantes a universidades selectivas implica una integración exitosa?, ¿desarrollan un proyecto vocacional previo al ingreso a la universidad o durante el curso de la carrera?

Como continuidad de estas preguntas y aproximaciones teóricas, el estudio de Araujo y Martuccelli (2010; 2012a; 2012b) también contribuye a pensar estas conceptualizaciones, tanto por su apuesta teórica-metodológica, y sobre todo por sus resultados.

2.3.2 La Teoría de la Individuación

Araujo y Martuccelli (2010) proponen una sociología de la individuación que busca dar cuenta del modo en que una sociedad fabrica individuos, en la misma línea de lo planteado por Dubet y Martuccelli (1998). Para indagar en los procesos de individuación recurren a la noción de *prueba estructural*, entendida como los desafíos históricos y estructurales a los que están sometidos los individuos en un contexto en específico. De ese modo vinculan procesos sociales con experiencias personales, sin embargo, a diferencia de la teoría de la socialización, no buscan correspondencia en esta relación, sino que la entienden como problemática e inacabada.

No todos los retos que enfrentan los individuos son desafíos estructurales (Araujo y Martuccelli, 2012a). Estos se definen porque corresponden a una narrativa que comprende la vida como una aventura permanente. Ante ello, el actor está obligado a atravesar estos retos, y si bien los individuos seleccionan, no se niega el peso de las posiciones y las oportunidades, ya que estas elecciones llevan a diferentes resultados. De este modo, Araujo y Martuccelli

(2012a) entienden al sujeto como el resultado del trabajo realizado por el individuo, el que está configurado por ideales y experiencias que lo guían en el mundo social. Esta configuración se da en la relación entre el trabajo realizado por el individuo y las pruebas a las que es sometido.

Un hallazgo importante que realizan Araujo y Martuccelli (2012b), que permite poner en tensión las perspectivas teóricas aquí consideradas, es sobre el individuo que se ha conformado de la sociedad chilena y las características que adopta en la actualidad. Estos autores por medio de la puesta en práctica de su perspectiva teórica-metodológica llegan a la conclusión que en Chile existe un *híper-actor*, definido por su constante actuar en la sociedad, más que por su capacidad de decidir y/o elegir. El actor social se percibe a sí mismo lejos del amparo de las instituciones, cuestión que le provoca un sentimiento de soledad y una sensación de estar arrojado en la sociedad. Este, además, para enfrentar las distintas pruebas estructurales debe desplegar una serie de estrategias de manera individual, con el apoyo de las redes que ha construido (sobre todo familiares). Este *hiper actor* recurre a las instituciones para utilizarlas estratégicamente, pero no las entiende como el sostén de su experiencia en el mundo. En este sentido, existiría una especificidad en la configuración de los individuos en Chile:

La producción de los individuos no se efectúa esencialmente desde una interpelación institucional que los convoca en tanto que sujetos. Los sujetos, en última instancia, se producen al calor y a la sombra del actor. Aquí está el verdadero meollo de la especificidad del tipo de individuo que hemos estudiado (Araujo y Martuccelli, 2012b, p. 246).

Entonces, en el caso chileno, se daría un individualismo relacional, lo que implica un individuo que actúa para superar numerosos desafíos por fuera e incluso contra las instituciones. El que más que estar sostenido por las instituciones – como ocurre de manera más evidente en el caso de los países del norte- lo está por sus lazos próximos y personales (Araujo y Martuccelli, 2012b). Esto se diferencia de las teorías de la individuación formuladas en las sociedades europeas (sobre todo inglesas y alemanas), que entienden los procesos de individuación a partir del trabajo que realizan los individuos para darle sentido a su trayectoria, en un contexto en el que las instituciones ya no tienen ese papel central (Dubet, 2013), lo que sería un proceso de individualismo institucional.

Una analogía realizada por Martuccelli (en Nobile y Ferrada, 2015) en una entrevista que resume muy bien esta idea es la siguiente:

Y aquí está lo fundamental, ese individuo “hiperindividuo” que depende de muchos insumos colectivos, tiene el sentimiento de que todo se lo debe sólo a él. Aparecen las vivezas, la desconfianza colectiva, el curro, la relación muy laxa con las normas, porque el individuo tiene el sentimiento de que, en la jungla social, en donde él no le debe nada a nadie y donde todo el mundo busca aplastarlo, para existir como individuo tiene que hacer uso de todas las estrategias. De ello resulta un individualismo particular que es una marca de fábrica muy fuerte de la sociedad latinoamericana. Una de las cosas que más me asombran a mí –es una caricatura, por cierto, pero da cuenta de una experiencia muy compartida–, es que la gente del sur, los latinoamericanos, siempre se creen infinitamente más astutos que la gente del norte. La gente del norte no necesita ser “astuta”, porque sus sociedades reposan en instituciones colectivas. En América Latina es imprescindible ser astuto, porque si no

te comen. Entonces eso hace al corazón del individualismo en la región (Nobile y Ferrada Hurtado, 2015, p. 102).

En síntesis, el sujeto – actor – individuo de Araujo y Martuccelli (2012b), corresponde en la teorización de Dubet (2010b), a una lógica de acción estratégica, con baja integración y en la que los sujetos se construyen subjetivamente muchas veces contra y a contrapelo de las instituciones, pero no por ello fuera de los discursos dominantes, como el meritocrático, por ejemplo.

Síntesis y Vinculación con la Investigación

Dadas las características del problema de investigación de estas tesis, estas tres grandes perspectivas teóricas aportan elementos relevantes para generar una interpretación de los relatos y experiencias de los/as estudiantes en su paso por las universidades. Por un lado, la conceptualización desarrollada por Dubet (2010a; 2010b) permite centrar la mirada con ciertos lentes interpretativos en las experiencias singulares de los/as estudiantes y el modo en que van conjugando a lo largo de su biografía lógicas de acción de integración, de socialización y de construcción de una subjetividad. En ese sentido, uno de los supuestos es que las lógicas de la socialización familiar, escolar y experiencias en otros espacios permiten comprender estas trayectorias. Junto con ello, parece relevante entender a los/as estudiantes como actores y, por ende, con capacidad de dar coherencia a sus decisiones, quiebres biográficos y vivencias, así como la posibilidad de construir un proyecto.

Lo anterior, se condice con la perspectiva teórica a la base con la que se comienza esta investigación, es decir, con el supuesto que estos estudiantes podían constituir sus *habitus* en lógicas contrapuestas previo al ingreso a la universidad y/o que en la universidad

había algún desajuste entre sus *habitus* y el campo de la ES. Es precisamente en ese intersticio en el que se daría una reflexividad sobre la posición social y el lugar ocupado en el campo. Aun así, Reay (2004), como ya fue presentado, tiene una visión crítica en este punto, ya que considera que la reflexividad puede producirse en situaciones más cotidianas y no solo cuando ocurre este desajuste. En ese sentido, la propuesta de Dubet (2010b) es concordante con esta línea teórica, en tanto, supone un trabajo reflexivo y cotidiano de parte de los individuos, dado el contexto preponderante de desajustes entre posiciones sociales y prácticas, pero que de todas maneras es más marcado en situaciones y contextos no del todo codificados por los/as estudiantes.

Ahora, en la lógica de los trabajos de Araujo y Martuccelli (2012a, 2012b) la experiencia educativa universitaria se configuraría como una prueba estructural¹⁷, que los/as estudiantes entrevistados deben atravesar de manera individual. En este sentido, resulta relevante pensar si estos/as estudiantes desarrollan procesos de individuación en una especie de proceso híbrido considerando, por un lado, los soportes a los que han recurrido para acceder y permanecer en las carreras que cursan y, por otro lado, por falta de soportes institucionales descritas por Araujo y Martuccelli (2012).

Estas perspectivas teóricas constituyen los ejes centrales de observación y análisis de la problemática que guiaron el proceso de producción de información y el posterior trabajo

¹⁷ En este sentido es necesario precisar que Martuccelli (2015) identifica que para Chile y América Latina se da menos una correspondencia entre pruebas estructurales e institucionales que en otros contextos, como en las sociedades europeas. En Francia, la educación sí corresponde a una prueba estructural. En cambio, la investigación que desarrolló en Chile concluye que una prueba estructural es el mérito y no la educación. Aun así, reconoce la limitación de su investigación, ya que las personas entrevistadas para ese trabajo oscilaban entre los 30 y 55 años, con lo que quedaron fuera las personas en edad de estudiar en la educación secundaria y superior.

interpretativo del material recogido en el trabajo de esta tesis. De igual modo, cada capítulo de presentación de resultados cuenta con una contextualización y precisión conceptual, para enmarcar las experiencias de los/as estudiantes en los distintos espacios sociales e institucionales en los que se desenvuelven.

Metodología

El Enfoque Biográfico

En esta investigación, en términos metodológicos, se recurrió al enfoque biográfico para dar cuenta de la conformación de *habitus* de los/as estudiantes, sus experiencias, puntos de quiebre y transformaciones en relación con las instituciones educativas, familia, pares y la conformación de proyectos profesionales en la sociedad chilena actual. En ese marco, fueron realizadas entrevistas biográficas que permitieron un acercamiento al relato de los/as estudiantes sobre su propia vida en relación con los ámbitos antes señalados (Bertaux, 2005; Rojas, 2008).

Este acercamiento se fundamenta en el marco teórico de esta investigación, pues los *habitus* se constituyen en las experiencias de socialización familiar y escolar y, a su vez, en las trayectorias únicas de cada individuo. Es decir, se conforman en lo singular y en lo social a través del tiempo (Wacquant, 2016). El enfoque biográfico permite conocer las historias de socialización de los/as estudiantes, considerando su posicionamiento estructural y experiencias escolares, así como los contextos e instituciones en las cuales se desarrollan. Adicionalmente, de acuerdo con distintas investigaciones, la experiencia de los/as estudiantes de sectores de menores recursos y capitales en instituciones de élites está marcada por

transformaciones de disposiciones y *habitus*, así como por posibles desajustes entre *habitus* y campos sociales, con lo cual se propiciarían mayores niveles de reflexividad y un fuerte trabajo sobre sí (Abrahams & Ingram, 2013; Lehmann, 2009b; Reay et al., 2009).

En este sentido, los relatos de vida son siempre una mirada hacia el pasado desde el momento presente y con miras al futuro, es decir, una selección consciente e inconsciente de recuerdos y su interpretación (Sautu, 1999). De esta manera la subjetividad y la singularidad tienen valor como conocimiento, en relación con contextos sociales más amplios (Correa, 1999). En otras palabras, este método ofrece una mediación entre la estructura y las historias individuales en un sistema de relaciones considerando la temporalidad y el contexto (Buddel, 2017; Choi, 2017), reivindicando las historias y la importancia de las biografías de sujetos comunes (Rojas, 2008). Al respecto De Gaulejac (2016) sostiene que “es precisamente porque las determinaciones son diversas y contradictorias que el individuo está condenado a elegir, a desarrollar su autonomía, a construirse como un sujeto decidido a orientar su experiencia” (p. 230).

Por todo lo anterior, este enfoque se relaciona con dos cuestiones que se han discutido dentro del giro cualitativo y/o del retorno al sujeto, vinculado con la preeminencia que han tenido en el debate la historia oral, las epistemologías y metodologías feministas, entre otras (Moyano Dávila & Ortiz Ruiz, 2016). Así, por un lado, se ponen en tensión las relaciones de poder entre investigadora e investigados en la situación de entrevista y la construcción de conocimientos situados. Sobre lo primero, en la entrevista biográfica y su desarrollo se busca generar una conversación de escucha activa y lo más horizontal posible, intentando diluir al

máximo estos límites¹⁸ (Toledo, 2002). Segundo, se reconoce la posición de quien investiga pues, como señala De Gaulejac (2016), pueden ser comprendidas las perspectivas analíticas a partir de la propia historia y posición de la investigadora, no pretendiendo la neutralidad ni objetividad como fin.

Sobre este último punto, mi propia biografía académica se nutre de distintas vertientes y disciplinas. En primer lugar, del desarrollo de la historia oral y de la historia social en Chile, la que considera como sujetos históricos a actores y actrices antes olvidados/as por la historia oficial como productores de lo social. Estos acercamientos se produjeron durante la licenciatura en historia que cursé en la Universidad de Chile. En segundo lugar, el acercamiento a las juventudes y a las teorías de género y feminismo desde las Ciencias Sociales, durante los años que siguieron, volvieron a poner al centro a actores sociales y políticos largamente considerados en posiciones pasivas y en preparación para ser parte de la sociedad como potencialidad, además de problematizar diferencias relevantes en términos sociales y culturales de las juventudes (Duarte Quapper, 2012; Elizalde, 2006). Este trabajo de investigación doctoral ha implicado reunir esos retazos, aquellos formativos y de mi propia biografía, posicionando las historias de los/as estudiantes en el marco de los procesos sociales e históricos de Chile.

En síntesis, esta indagación se sitúa, como ya fue mencionado, en la relación entre lo micro y lo macro, entre lo biográfico y lo histórico (Bertaux, 2005). En ese marco, en este trabajo fueron consideradas distintas perspectivas dentro del enfoque biográfico. Por un lado, los aportes de Bertaux (2005), especialmente lo referido a la selección de narradores, dado

¹⁸ Punto que se abordará en la aplicación de las entrevistas.

que se buscó captar una posición social en la estructura en un tiempo histórico particular, generando conocimiento sobre ciertas experiencias y grupos. En este caso, sobre los/as estudiantes beneficiarios/as de la política de gratuidad. Por otro lado, se tomaron elementos de la epistemología de la escuela interpretativista, específicamente la consideración de la capacidad de los relatos individuales de dar cuenta de *lo social*, sin importar la cantidad de relatos o *casos* para ello (Cardenal, 2016). Por lo mismo, más que el número de relatos de vida, lo relevante es llegar a la riqueza de las historias por medio de entrevistas profundas y ricas en detalles (Merrill & West, 2009), a lo que se agrega la investigación sobre el contexto general y particular que consideró este trabajo.

2.4 Estrategia de Producción de Información: Selección Narradores/as

La definición de narradores/as de la presente investigación, de acuerdo con los objetivos planteados, consideró varios criterios: la selección de las instituciones de Educación Superior, de las carreras y ciertas características particulares de los/as narradores/as. A continuación, se relata el proceso de selección de la muestra: primero, como esta investigación indaga en la experiencia de jóvenes con gratuidad en universidades de alta selectividad y prestigio, fue necesario definir qué instituciones cumplían con este perfil y qué características permitían definirlos. De acuerdo con los trabajos desarrollados por Brunner (2009) y Torres y Zenteno (2011), las instituciones de Educación Superior pueden ser clasificadas a partir de los siguientes criterios: selectividad en el ingreso de estudiantes (puntajes PSU y Aporte Fiscal Indirecto), años de acreditación, investigaciones (FONDECYT adjudicados y artículos indexados), carreras de pregrado y desarrollo de programas de post grado, entre otros asuntos. Ambos estudios coinciden en que dos universidades son las de mayor selectividad y prestigio en el país, además de estar enfocadas

en investigación: la Pontificia Universidad Católica (PUC) y la Universidad de Chile (UCH) (Brunner, 2009; Torres y Zenteno, 2011).

Si bien, ambas instituciones comparten este lugar en las clasificaciones institucionales revisadas, presentan características disímiles en distintos ámbitos, uno de ellos refiere a la composición del estudiantado que reciben. La PUC tiene una matrícula mayoritariamente proveniente de colegios particulares pagados¹⁹; además, los/as estudiantes de establecimientos de élite acceden en mayor número a esta institución (Rivera y Guevara, 2018). Mientras que la UCH tiene una matrícula compuesta mayormente por estudiantes de establecimientos municipales y particulares subvencionados y en menor medida de particulares pagados.

Un segundo criterio muestral fue la definición de las carreras que serían consideradas; concretamente se optó por indagar en aquellas tradicionalmente de élites como Derecho y Medicina, y otras que no contribuyen en la conformación de élites, como Trabajo Social y Kinesiología (Villalobos et al. 2020). Esto para analizar las diferentes experiencias de los/as estudiantes teniendo en cuenta las carreras a las que acceden como un factor relevante (Gallardo et al., 2014).

En tercer lugar, una decisión investigativa, pero también muestral fue trabajar con estudiantes beneficiarios de la política de gratuidad, asumiendo que en esta delimitación se posicionan los/as estudiantes de sectores de menor NSE. Debido a que esta política considera

¹⁹ La matrícula de admisión del año 2020 de la PUC estuvo compuesta por 5.166 estudiantes, de los cuales un 60, 7% provenía de establecimientos particulares pagados, el 27,4% de particulares subvencionados y el 11, 4% de municipales (PUC, 2020). Mientras que la UCH para el año 2016 contaba una matrícula compuesta con 32% de estudiantes de particular pagado, 41,9 de particular subvencionado y 21,1% de municipales (SIES, 2016).

como indicador para otorgar el beneficio el ingreso económico familiar y nivel educacional de los padres. Junto con esta decisión, el proyecto de investigación, presentado previamente, contemplaba seleccionar narradores/as de acuerdo con la dependencia y características de los establecimientos educacionales secundarios a los que asistieron. Sin embargo, en el proceso de contactar estudiantes fue desestimada esta opción por varios motivos. Uno, por factibilidad, pues en la experiencia concreta no fue fácil contactar a los/as estudiantes, por lo que poner más restricciones suponía más limitaciones. Dos, porque la calificación de establecimientos educacionales contemplaba el carácter de emblemáticos y municipales, por lo que quedaban fuera

los establecimientos particulares subvencionados. Los que son de gran relevancia en el sistema educacional chileno, debido a la matrícula que manejan y su incidencia en la reconfiguración de este. Por ello, la opción fue abrir y no cerrar la puerta a la diversidad de experiencias e historias de los/as estudiantes.

Esta decisión metodológica previo al trabajo de terreno tenía ciertos sesgos y supuestos. Primero, definir los/as narradores por el establecimiento educacional en el que cursaron la enseñanza media, suponía que los/as estudiantes tenían trayectorias lineales, es decir, que empezaban y terminaban en un mismo liceo. Segundo, varios de los/as estudiantes que fueron parte de este trabajo provenían de regiones que no eran la Metropolitana y acudieron a liceos emblemáticos de su zona, pero la definición de liceo emblemático contemplaba solo a aquellos ubicados en Santiago. Por lo mismo, el tipo de establecimiento de origen no fue un criterio muestral considerado, pero sí ha sido relevante para comprender las experiencias de los/as estudiantes que fueron parte de la investigación.

Para esta investigación fueron entrevistados 13 estudiantes con gratuidad de las carreras de Derecho, Medicina, Kinesiología y Trabajo Social de las dos universidades más prestigiosas y selectivas del país (ver Tabla 1) (Brunner, 2009; Orellana, 2011). En total, entre el año 2018 y 2019, se efectuaron 26 entrevistas. Posteriormente, al iniciarse la pandemia en el año 2020 y tomadas todas las medidas para prevenir el contagio, fue efectuada una nueva ronda de entrevistas, indagando en las experiencias universitarias online en los ámbitos previamente abordados en este nuevo contexto que imponía nuevas condiciones y formas de la experiencia universitaria, con lo cual se realizaron un total de 39 entrevistas. Los/as estudiantes aceptaron ser parte de la investigación por medio de un consentimiento informado aprobado por el comité de ética pertinente. Cada entrevista tuvo una duración de entre 1 a 2 horas.

Los/as participantes de la investigación, tal como se observa en la Tabla 1, corresponden a estudiantes de niveles socioeconómicos medios bajos y medios, que cursaron su enseñanza obligatoria en escuelas asociadas a estos grupos: Municipales públicas, Científico Humanistas (CH) gratuitas; Particulares Subvencionadas (PS) de bajo copago²⁰; Técnico Profesionales (TP)²¹; y Liceo de Educación para personas jóvenes y adultas (EPJA)²². Dentro de este grupo, se encuentran también estudiantes de liceos académicamente selectivos, con una fuerte impronta de continuidad de estudios en instituciones superiores selectivas y dos estudiantes de establecimientos particulares pagados (no de élite²³). Además, los/as estudiantes que participaron en el estudio cursaban distintos años de sus carreras al

²⁰ En este tipo de establecimientos, las familias deben realizar un pago mensual.

²¹ Establecimientos que preparan para el trabajo, igualmente, habilitan a los estudiantes para cursar estudios superiores, tanto en universidades como en instituciones técnicas.

²² Este tipo de establecimientos imparte dos niveles regulares en un año.

²³ PNUD (2017) define 14 establecimientos de élite particulares pagados.

momento de ser realizadas las entrevistas. Por esta razón, sus años de ingreso son distintos: previo al año 2016, primer año de implementación de la política de gratuidad; en el año 2016 y hasta el año 2019.

Tabla 1

Características de los/as narradores/as

Nombre	Universidad	Carrera	Año	Establecimiento educacional	Clase social ²⁴	Región	Tipo de ingreso a la Universidad
Lorena	UCH	Trabajo Social	4°	EPJA	Media-baja	RM	Regular-BEA ²⁵
Javier	UCH	Trabajo Social	3°	Municipal HC	Media-baja	O'Higgins	Regular - BEA
Johanna	PUC	Trabajo Social	4°	PS- TP	Media-baja	RM	T+I
Luis	PUC	Trabajo Social	2°	Particular pagado	Media	RM	PIANE
Andrea	UCH	Derecho	5°	PS-TP	Media-baja	RM	Regular-BEA
Roberto	UCH	Derecho	4°	Liceo Municipal HC selectivo	Media-baja	RM	Regular
Pedro	PUC	Derecho	1°	Liceo Municipal HC selectivo	Media	O'Higgins	Regular

²⁴ La clase social se definió a partir del nivel educativo, ocupación y residencia de las familias de los/as estudiantes, variables claves consideradas en las distintas investigaciones sobre estratificación social (Espinoza y Barozet, 2008; Torche y Wormald, 2004). Las clases medias-bajas corresponden a estudiantes cuyas familias nucleares tienen estudios secundarios completos e incompletos, se desempeñan en trabajos de baja cualificación y residen en zonas de niveles socioeconómicos medios bajos. Las clases medias corresponden a familias en que uno de los padres cuenta con estudios superiores universitarios, por lo que se desempeñan en trabajos de mayor cualificación. No obstante, los lugares de residencia corresponden a sectores clases medias emergentes, como, por ejemplo: La Florida y Maipú (Stillerman, 2016).

²⁵ Beca Excelencia Académica (BEA) corresponden a cupos supernumerarios para estudiantes de los primeros 4 quintiles, que estén entre el 10% de mejor rendimiento de su promoción y en lista de espera a alguna carrera, son seleccionados de acuerdo con el orden que estén en esta lista. Los/as jóvenes no deben realizar una postulación adicional, sino que esta vía de admisión es parte del proceso regular.

Marcelo	PUC	Derecho	1°	Liceo Municipal HC selectivo	Media-baja	Del Biobío	Regular
Guillermo	PUC	Derecho	4°	Liceo Municipal HC	Media-baja	Los Lagos	T+I
Enrique	UCH	Medicina	4°	Particular pagado	Media	Tarapacá	Regular - BEA
Cristina	UCH	Medicina	4°	PS- HC	Media-baja	RM	Regular
Loreto	UCH	Kinesiología	1°	Liceo Municipal HC selectivo	Media-baja	RM	SIPPE
Bastían	PUC	College	4°	PS- HC	Media-baja	O'Higgins	Regular

2.5 El Instrumento

Para la elaboración del instrumento de entrevistas fueron revisadas investigaciones mayormente cualitativas que tenían como foco a estudiantes y sus *habitus* y transformaciones producidas por las diferentes experiencias educativas (ver Anexo 1). Las principales dimensiones consideradas, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación en relación a la teoría bourdiana y las investigaciones internacionales y nacionales en el área, fueron: socialización primaria, con foco en las familias y sus prácticas; experiencias escolares y la elección de escuela en la educación básica y media, así como la construcción de distintas subjetividades de parte de los/as estudiantes; la elección de carrera e institución de educación superior; el tiempo de la universidad, que contempla la experiencia académica, social y la construcción de proyectos profesionales, y la incidencia de la política de gratuidad en la experiencia universitaria.

Cada uno de estos tópicos se tradujeron en preguntas que se plasmaron en una pauta de entrevista, que fue sometida a juicio de expertos (ver Anexo 2). Esta pauta se trabajó de

manera flexible, pues más bien la conversación comenzaba con una invitación a los/as estudiantes a que contaran su historia. Luego de la conversación, el guion se revisaba nuevamente al igual que la entrevista realizada y con esos insumos se preparaba la segunda entrevista.

2.6 Aplicación de Entrevistas Biográficas

Las entrevistas a los/as estudiantes fueron realizadas en los años 2018, 2019 y 2020. La forma de acercamiento fue variada. Primero, fueron contactados los/as encargados/as de asuntos estudiantiles, docentes de las carreras y centro de estudiantes, a quienes se les hizo llegar la invitación para su difusión en las redes sociales de la carrera. Los/as estudiantes interesados/as en ser parte de la investigación se contactaron vía correo electrónico y/o WhatsApp. Posteriormente, en un primer encuentro se les explicaron los objetivos de la investigación, las implicancias de su participación, los resguardos éticos y, además, revisaron el consentimiento informado. Sumado a ello, se les indicó brevemente los grandes temas a tratar en cada sesión de entrevista (Merrill & West, 2009).

Respecto de la realización misma de las entrevistas, la calidad en el método biográfico tiene relación con algunas condiciones, una de ellas es generar confianza y una atmósfera en el que el entrevistado/a se sienta cómodo/a (Merrill & West, 2009; Toledo 2002). Para ello, el papel de la investigadora es clave, requiere prestar atención al momento de la entrevista tanto al contexto como al tono emocional. En definitiva, desplegar una escucha activa que permita identificar, en la propia situación de entrevista, elementos que pueden facilitar u obstaculizar la conversación (Merrill & West, 2009).

Para poder llevar a cabo la entrevista en una atmósfera de confianza se tomaron una serie de medidas, señaladas por la literatura. Primero, previo al encuentro fue necesario estudiar la pauta de entrevistas y tener claridad sobre los objetivos de esta, para poder seguir el hilo de la conversación que los/as estudiantes iban marcando, buscando con ello desarrollar una conversación dinámica y flexible. Además, se cauteló el uso de palabras y términos, con el fin de no imponer el lenguaje propio de la investigación, para ello se recurrió, en la situación de entrevista, a los términos empleados por los/as narradores/as (Bertaux, 2005; Merrill & West, 2009). Segundo, la entrevista se iniciaba con preguntas abiertas y lo menos intimidantes posible, por medio de frases abiertas, pero concretas, que situaran a los/as estudiantes en un contexto y tiempo, por ejemplo; *“cuéntame tu experiencia en la universidad”*, *“si me puedes contar tus primeros días en la carrera”*. De ese modo los/as narradores/as podían elaborar su propio relato. Tercero, la pauta de entrevistas fue aplicada en dos momentos.

La primera entrevista estuvo centrada en la experiencia universitaria y una segunda en la trayectoria previa. Esta decisión de invertir el orden temporal del relato tuvo relación con comenzar con la experiencia más inmediata y, además, poder generar un primer encuentro que permitiera desarrollar un conocimiento mutuo y un ambiente de confianza con los/as entrevistados/as. Sobre todo durante la segunda entrevista, en la que se indagó en la historia previa al ingreso a la universidad y temas a retomar de la primera conversación. Finalmente, previo a la segunda entrevista, se revisaba la primera conversación y generaba un resumen con los temas conversados, revisando asuntos pendientes o que pudiesen abrirse nuevamente en la segunda entrevista.

La literatura identifica el riesgo que los/as entrevistados/as en sus narrativas construyan un relato del todo coherente, con hincapié en los logros, no así en las contradicciones y las dificultades experimentadas. Para romper esta coherencia es clave el rol de la investigadora (Merrill & West, 2009; Toledo, 2002). En el caso de las entrevistas, los/as estudiantes conversaron sobre las dificultades que han vivido a lo largo de su experiencia educativa, familiar y sobre todo universitaria, sin mayores problemas, así se evidenció en las distintas situaciones de entrevistas. En este sentido, la experiencia de estar en instituciones de alto prestigio y selectividad ha sido compleja para muchos/as de ellos/as, por lo que la convocatoria a conversar fue aceptada y comprendida como una preocupación por sus historias y una posibilidad de narrarlas.

En general, desde la primera entrevista se generaba un ambiente de confianza, con relatos que daban cuenta de dificultades de todo tipo. Esta situación es atribuible a varios factores: uno, la motivación de los/las estudiantes a participar, ya que ellos/as realizaron el contacto para ser parte de la investigación. En ese sentido, cuando la invitación se difundía, inmediatamente se contactaban estudiantes que querían ser parte de la investigación y luego, durante la entrevista, comentaban que les parecía un tema relevante que alguien estudiara lo que a ellos/as les pasa en la universidad. Dos, la proximidad de quien investiga, con una historia similar a la de ellos/as, por lo que se generaba una empatía y cercanía en el desarrollo de la conversación. De todos modos, tal como señala Bourdieu (1999b) esta proximidad también tiene sus riesgos, pues en ocasiones pueden darse por sentadas ciertas cuestiones que son comunes y de mutuo entendimiento.

En ese sentido, el resguardo fue siempre escuchar, estar atenta al contexto de la entrevista, investigar previamente sobre las características particulares de cada carrera y tener

presente las cuestiones centrales de la investigación. Sobre el segundo punto, ser mujer, morena y de cierta cercanía etaria implicó para los/as estudiantes un sentido de proximidad mayor y menos intimidante. Lo que no niega la situación de poder que se genera en el encuentro de entrevista, lo que se reflejaba en que varios/as establecían ciertos marcadores de distancia social y/o etario (tratar de usted, por ejemplo). Pero, aun así, esta cercanía posibilitó generar conversaciones muy íntimas y prolongadas. No obstante, un punto crítico de las entrevistas fue la contención emocional; además de pausar la conversación, preguntar si continuaba y escuchar atentamente, no contaba con más herramientas para enfrentar estas situaciones. Este es un punto relevante a tener en cuenta en futuros trabajos.

Las entrevistas biográficas terminaban cuando ya todos los temas eran tratados y se dejaba espacio para que los/as estudiantes cerraran con alguna reflexión y/o historia que quisieran contar a propósito de la conversación sostenida (Leclerc-Olive, 2009). Las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas.

2.7 Estrategia de Análisis e Interpretación de Información

El ejercicio analítico comenzó desde la primera entrevista, pues autores como Merrill & West (2009) sugieren escuchar todas las entrevistas, de esta manera, se consideraron posibles cambios en el planteamiento de ciertos temas en las próximas entrevistas. Esto fue realizado en cada caso.

Junto con lo anterior, las entrevistas biográficas fueron ordenadas en una tabla que consideraba la temporalidad y las temáticas abordadas, con ello se buscó no perder el sentido de las narraciones ni de las biografías, ordenando el relato temporalmente, vale decir, de manera diacrónica (Merrill & West, 2009; Sautu, 1999) y, a su vez, cada relato fue dividido

en temas de manera sincrónica. Esto para comprender los sentidos y la especificidad de cada relato, pues uno de los peligros asociados a este enfoque es justamente dividir los relatos y perder su sentido narrativo (Moyano Dávila & Ortiz Ruiz, 2016). Posteriormente, se redactó un informe de resultados descriptivos y se realizaron líneas temporales por cada estudiante, identificando puntos de inflexión, ya fuese en términos de decisiones y/o crisis que dieran cuenta de problemas sociales y estructurales, como identifica de Gaulejac (2016), y de asentamiento de ciertas posiciones y modos de enfrentamiento de los distintos contextos.

Posterior a este análisis biográfico y temático, que ya incluía el trabajo conceptual – teórico, dado que el guion de entrevistas y la guía de análisis consideraban estos referentes para leer los relatos. De todos modos, luego de nuevas y viejas lecturas, se desarrolló el esquema de resultados principales realizando un trabajo de interpretación por medio de las categorías teóricas y, a la vez, investigando y ahondando en el contexto educacional y social chileno. A partir de esto, los relatos de los/as estudiantes fueron agrupados en “modelos discursivos”, vale decir, se identificaron elementos transversales y singulares de las narraciones para comprender las experiencias de los/as estudiantes. Estos resultados se presentan en cuatro capítulos (3 al 6) que siguen una lógica temporal y temática.

2.8 Las Limitaciones de esta Metodología

Los relatos y las historias de vida han sido criticados por varios autores y por diversos motivos. Así, Bourdieu (1989) sostiene que hablar de historia de vida es suponer que la vida es una historia y que es inseparable de los acontecimientos de esta existencia. Esto, al menos, desde el sentido común. La historia de vida, de acuerdo con este autor, supone una cierta intención por parte de los sujetos de darle una coherencia a su vida, con una cierta meta,

propósito y en un orden cronológico. Lo anterior lleva al investigador/a a aceptar este sentido que le da el narrador a su historia, a esta “creación artificial de sentido” (Bourdieu, 1989, p. 28). El mundo social, además, tiene una serie de mecanismos que tienden a la unificación y totalización del yo, como, por ejemplo, el nombre propio y la serie de campos en la que se mueve esa persona con ese nombre y su registro en distintos medios oficiales, *Currículum Vitae*, cursos, etc. Sin embargo, el sujeto es fraccionado y múltiple, sostiene Bourdieu (1989). En definitiva, la principal crítica realizada por el sociólogo es que no se puede comprender una trayectoria si no se ha reconstruido previamente los estados sucesivos del campo en el que se ha desarrollado, es decir, “el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado – al menos en un cierto número de estados pertinentes – al conjunto de los otros agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades” (Bourdieu, 1989, pp. 31-32).

Atendiendo a la mirada crítica sobre las historias de vida, principalmente, por el riesgo de centrarse en exceso en el sujeto, dejando de lado las condicionantes estructurales, es que uno de los desafíos de esta investigación fue reconstruir los campos sociales en los que se movilizaban los/as estudiantes, por medio de la reconstrucción del entramado social más amplio del sistema educacional y social chileno. Junto con ello, si bien esta indagación trabajó con relatos de vida, no tiene la pretensión de abarcar la vida como un todo coherente, es más, la búsqueda se centró, precisamente, en dar cuenta de ciertos quiebres e inflexiones biográficas.

Más que tratar de responder a las críticas realizadas a este enfoque, dado que toda metodología y conceptualización tiene limitaciones, se puso especial atención a la elaboración del instrumento de entrevista y en el trabajo de campo mismo, por medio de la

revisión y análisis de las entrevistas una vez efectuadas. Posteriormente, el foco estuvo en el análisis, cruzando análisis diacrónicos y sincrónicos y poniéndolos en relación con el contexto chileno. Finalmente, el proceso de escritura también ha tenido un lugar central, buscando desarrollar una escritura respetuosa con los/as estudiantes y sus relatos y, a la vez, no generando una interpretación a partir de la teoría y conceptos a la base.

II. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 3. *Habitus* Familiares y Primeras Experiencias Escolares: Hacia una Diferenciación en la Comprensión del *Habitus* y las Disposiciones de los/as Estudiantes que Ingresan a Universidades Prestigiosas y Selectivas

Este primer capítulo de resultados tiene como objetivo abordar las primeras experiencias de socialización de los/as estudiantes tanto en el contexto familiar como escolar y con ello delimitar y caracterizar sus *habitus* y disposiciones. Para abarcarlo, primero, se expone una contextualización de la sociedad chilena en vinculación con el sistema escolar y la elección de escuela, con ciertos énfasis que permiten situar a los/as estudiantes, sus familias, y experiencias escolares y sociales. Posteriormente, se presentan los trabajos diferenciados de parte de las familias en relación con la educación, que tiene su correlato práctico en estrategias y expectativas distintas, considerando aspectos económicos, materiales y culturales de cada una de ellas. Dentro de estas estrategias y decisiones también se inscribe la elección de escuela, tanto en la educación básica como media. Este tópico entrega elementos relevantes para comprender las condiciones materiales, así como las subjetividades y expectativas de futuro de las familias y de los/as estudiantes.

3.1 Familias y Educación en Chile

La masificación de la ES en Chile da cuenta de transformaciones estructurales en la sociedad chilena y, a la par, de una fuerte creencia de las familias y los/as jóvenes en la educación como un motor de la movilidad social. Así lo afirman un sinnúmero de estudios respecto a las expectativas transversales de los/as jóvenes por continuar estudios en la ES (Canales Cerón, et al., 2016; Sepúlveda y Valdebenito, 2014). Tanto así que la 9ª Encuesta Nacional de Juventud muestra que las expectativas de continuidad de estudios alcanzan hasta el postgrado y doctorado en los distintos grupos sociales, aunque con diferencias entre estos: en el sector alto el 31,2% de los/as jóvenes tiene como expectativa estudiar un doctorado, mientras en el sector medio el 14,7% y en el bajo el 9,4% (INJUV, 2018).

Esta creencia en la educación como posibilidad de movilidad social y de lograr mejores condiciones de vida se relaciona con las cifras de progreso económico en Chile, que se ve reflejado en índices como la disminución de la pobreza, el aumento del PIB, las altas tasas de escolarización y, como ya fue mencionado, en la masificación de la ES (Espinoza et al., 2013). Al respecto, son innegables los saltos generacionales y la sensación de mejora que percibe la población en el tiempo presente respecto de la situación de sus abuelos y/o padres (Araujo, 2019a; Araujo y Martuccelli, 2012a).

Estas transformaciones positivas han sido puestas en tensión por diversas movilizaciones y movimientos sociales, y por evidencias de la propia investigación (PNUD, 1998, 2017). Los análisis sociales muestran la persistencia de una sociedad aún muy desigual, con dos grandes polos en ambos extremos de la pirámide (Espinoza et al., 2013; PNUD, 2017). Sumado a ello, con una clase media que destaca por su fragilidad producto de los bajos salarios y la deficiente red de protección social estatal, constituyéndose en un grupo vulnerable a la pérdida de trabajo, a la enfermedad y/o al envejecimiento (Espinoza et al.,

2013). Cabe destacar también la dificultad de definir y delimitar a la clase media chilena, entre otras cosas, porque agrupa a sectores muy diversos dentro de sí (Espinoza y Barozet, 2008). Sin embargo, existe una percepción mayoritaria en la sociedad chilena de pertenencia a la clase media, aunque, según investigaciones de Barozet (2017), en Chile, esta no constituye más del 30% de la población.

En relación con lo anterior, la investigación sobre movilidad social en Chile sostiene que los cambios en la estructura ocupacional producidos por las políticas neoliberales han generado movilidad de corta distancia (Torche y Wormald, 2004) y que con el tiempo dicha movilidad se ha estancado (Espinoza et al., 2013). Cuestión que da cuenta de una sociedad con un alto nivel de reproducción intergeneracional, en la que tienen un gran peso la influencia de los padres tanto en el logro educacional de los hijos/as como en el acceso al primer trabajo (Torche y Wormald, 2004). Es decir, continúa siendo relevante el origen social en la definición de las posiciones sociales en la estructura ocupacional. De este modo, las transformaciones y moviidades parecen más bien vinculadas a las trayectorias individuales y familiares más que a la transformación de la estructura social (Espinoza et al., 2013).

En este contexto, la Educación Superior es vista como una posibilidad de movilidad social ascendente para obtener mejores condiciones de vida de manera más estable y así evitar la *fragilidad posicional* (Araujo & Martuccelli, 2011). En ese sentido, los/as jóvenes de sectores de menor nivel socioeconómico y sus familias tienen la expectativa de tener mejores condiciones de vida, que se refleja en la idea común de “*ser alguien en la vida*”. Mientras que las familias esperan que sus hijos/as “*sean más que ellos*”, por medio de la obtención de un título profesional. A este fenómeno, Canales Cerón et al. (2016) lo denominan *reparación simbólica transgeneracional*, pues serían los/as jóvenes quienes

deberán reparar las historias de carencias materiales anteriores, recayendo en ellos/as la responsabilidad del éxito y del fracaso.

No obstante, el peso de la movilidad social y de mejorar las condiciones de vida recae no solo en las/os jóvenes, sino que también en sus familias, que tienen un lugar central en las distintas acciones que despliegan a lo largo de la trayectoria escolar de niños, niñas y jóvenes. En un sistema escolar segregado y diferenciado bajo lógicas de mercado como el chileno, las familias tienen un rol clave, especialmente en la elección de escuela. Decisión que se encuentra estrechamente vinculada con el capital económico y sector de residencia de los hogares y por el desigual acceso a la información. De ese modo, las familias deben elegir escuelas en condiciones muy disímiles, lo que ha tendido a la reproducción de las brechas sociales más que a su reducción (Bellei, 2015; Mizala, 2015; Slachevsky, 2015).

En este contexto, se ha investigado la elección de escuela en Chile por parte de las familias, tanto en la enseñanza primaria como en la secundaria, considerando sus capitales y racionalidades a la base en esta decisión. En términos generales, estos trabajos sostienen que para las familias son aspectos relevantes, especialmente durante la enseñanza primaria, la cercanía de la escuela con el hogar y la disciplina que imparte el establecimiento (Canales et al., 2016; Córdoba, 2014; Raczynski et al., 2010; Stillerman, 2016); no así los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas (Bellei et al., 2020; Canales Cerón, et al., 2016; Gayo Cal et al., 2019; Stillerman, 2016). En cambio, durante la enseñanza media sí son relevantes los puntajes de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), dado que es una prueba que habilita para el ingreso a la ES (Raczynski et al., 2010). Precisamente, es en la enseñanza media en la que se realiza mayoritariamente la selección académica de estudiantes y la tendencia es que los buenos estudiantes pasen a establecimientos emblemáticos y selectivos,

mientras que aquellos de menor rendimiento pasan a la educación TP y HC sin selección (Bellei et al., 2016).

De ese modo, las expectativas y aspiraciones de los/as estudiantes comienzan a delimitarse en ese cruce entre elección de escuela, rendimientos académicos y las narrativas y trabajos familiares diferenciados. Un segundo asunto identificado en estos trabajos es la tendencia a la homogeneidad social de las escuelas, pues agrupan a sectores sociales relativamente homogéneos, con poca mixtura social.

En síntesis, las familias tienen un papel clave en la formación del capital cultural, en las disposiciones al estudio y las expectativas de futuro de los/as estudiantes, lo que puede ser reforzado o no por las escuelas. En este apartado, el foco está en las familias, sus prácticas y visiones de la educación, desde el relato de los/as estudiantes. Es un ejercicio que permite situar y diferenciar a jóvenes que suelen comprenderse como homogéneos al tener orígenes sociales similares, pero tal como señala Bourdieu & Wacquant (2014) el *habitus* tiene la posibilidad de generar prácticas creativas ante distintos campos sociales.

3.2 Las Familias y sus Trabajos Diferenciados en Educación

Como ya fue destacado en la sección anterior, las familias son centrales para comprender las trayectorias de movilidad y de reproducción social de los/as estudiantes. Al respecto se ha indagado particularmente el rol de las madres de clases medias en Chile y otros países (Reay, 2005; Rojas et al., 2016), mostrando la importancia no solo de la elección de las escuelas, sino que también de las prácticas escolares y extraescolares que desarrollan para aumentar y diversificar el capital cultural de sus hijos/as. Para las clases medias profesionales, la asistencia a una buena escuela no bastaría, en el contexto actual, debido a que se está en una

sociedad altamente competitiva y credencialista. En este sentido, las claves analíticas propuestas por Lareau (2003) sobre las nociones de *cultivación concertada* y/o el *crecimiento natural* resultan pertinentes para comprender los trabajos de las familias de los/as estudiantes.

La *cultivación concertada* hace referencia a las prácticas y actividades de las familias para acumular mayor capital cultural, siendo relevante la escuela, pero también la enseñanza de ciertos modos de relacionarse con otros, modales y el desarrollo de actividades extra-escolares, como, por ejemplo: aprender a tocar un instrumento musical, clases de baile, etcétera. Lo anterior, para generar *habitus cultivados* y así asegurar la mantención de las posiciones sociales de las clases medias profesionales. Mientras que, las familias de clase trabajadora, de acuerdo con el estudio de Lareau (2003), desarrollan prácticas de *crecimiento natural*, ya que no pueden invertir ni en tiempo ni en dinero de la misma manera que las familias de mayores capitales, pero que de igual modo se preocupan de mantener ciertas reglas y les entregan mayor responsabilidad a los/as niños/as y jóvenes en sus desempeños escolares.

Si bien, existe una cierta homogeneidad en los/as estudiantes que fueron entrevistados para este trabajo, en términos en el nivel de ingreso de los/as estudiantes y su ubicación en sectores de clases medias bajas y medias, igualmente es posible identificar diferencias en varios aspectos. Estas diferencias pueden comprenderse a partir de la conceptualización de Lareau (2003). Así, se identificaron un continuo de prácticas, desde aquellas más estratégicas, que promueven trayectorias educativas de movilidad social, hasta aquellas prácticas que corresponden a lo que la autora denomina *crecimiento natural* y que proyectan el término de la enseñanza secundaria, pero con narrativas más genéricas respecto al futuro esperado post cuarto medio.

Esta aproximación también permite acercarse a los modos de generación de capital cultural, de traspaso y movilización de este y, así, indagar en la conformación de disposiciones en familias que podrían verse como homogéneas y con reducido capital económico y cultural. Este es un punto en el que la teoría bourdiana resulta más bien opaca: ¿cómo se conforman los *habitus* y las disposiciones? (Aguilar, 2017; Lahire, 2004a). Por lo mismo, se realizó el ejercicio de comprender la conformación de ciertas disposiciones, por ejemplo, de qué manera influyó que el padre tuviera estudios universitarios en la conformación de ciertas disposiciones hacia el estudio, el aprendizaje, la universidad, la apertura al mundo y a la información, entre otros ámbitos.

Siguiendo esta conceptualización y a partir de los relatos de los/as estudiantes se identificaron dos grupos en relación con las prácticas desplegadas por las familias de los/as estudiantes hacia los estudios escolares y posteriores. Así, en un extremo se encontraron prácticas más asociadas a la *cultivación concertada*, que corresponden a una lectura de campo más informada y con toma de decisiones que apuntan hacia un cierto futuro educacional y, por ende, con prácticas más estratégicas en ese sentido. En el otro extremo se hallaron prácticas de *crecimiento natural* que evidencian una preocupación por la educación y por cumplir con los deberes asociados, pero con decisiones y miradas que apuntan menos a la continuidad de estudios en universidades selectivas. Las familias de los/as estudiantes se mueven a lo largo de un continuo y existen ciertas distinciones relevantes que permiten agruparlos más hacia un lado que hacia el otro.

Antes de desarrollar este punto, algunas consideraciones sobre las ocupaciones de los padres y madres de los/as estudiantes. La mayoría se desempeñan en trabajos manuales y administrativos no cualificados que, tal como plantea el estudio de Espinoza et al. (2013), es

la labor mayoritaria dentro de la estructura ocupacional chilena. En términos generales, corresponden a empleos con bajas remuneraciones, que no requieren un título ni estudios asociados. Junto con ello, existen dos familias con negocios independientes que están ubicados en el mismo hogar de las familias. Dentro del grupo destacan tres estudiantes cuyos padres tienen ocupaciones profesionales cualificadas, por lo que podrían ser considerados de clases medias más tradicionales y consolidadas, debido a sus ocupaciones y a los ingresos que suponen. Aun así, tal como plantean los diversos estudios en el área, las clases medias en Chile son frágiles, pueden fácilmente descender socialmente, ya que están expuestas al desempleo, enfermedades y otros eventos y/o accidentes (Araujo & Martuccelli, 2011). Los dos estudiantes cuyos padres tienen como profesión la Ingeniería en minas experimentaron esta *fragilidad posicional* (Araujo & Martuccelli, 2011), entre otras cosas por divorcio y desempleo.

Mientras que en el caso de una tercera estudiante (Loreto), cuyo padre tiene una ocupación profesional, no mantiene relación con él, por lo que tiene una incidencia menor en la conformación de disposiciones durante la infancia y la juventud y en el financiamiento de la vida cotidiana del grupo familiar. Como se observa, las familias no son homogéneas ni se mantienen estables en el tiempo, por lo mismo, es una condición relevante para tener en cuenta a la hora de los análisis posteriores, ya que tiene incidencia en la conformación de disposiciones hacia el estudio y en las decisiones sobre la educación, entre otras cosas.

Para presentar los casos de los/as estudiantes que fueron parte de la investigación, se delimitan dos grupos a partir de las prácticas y narrativas familiares asociados a la educación. Cada uno de estos grupos tiene matices que permiten comprender las singularidades y las

experiencias de los/as estudiantes, indagando en sus relaciones familiares, escolares y las formas en que han gestionado la complejidad de la vida social.

3.2.1 Familias Acompañantes y Vigilantes: Conformación de *Habitus* Cultivados Escolares

Las características que definen este grupo tienen relación con cuestiones estructurales y transversales, entendiendo que las prácticas repetitivas y de inculcación van conformando disposiciones y *habitus*. De este modo, un primer asunto relevante dentro de la delimitación de este grupo se vincula con la experiencia cercana de familiares de los/as estudiantes que han cursado estudios en la ES. Un segundo elemento es la temprana inculcación y vigilancia parental respecto de las rutinas de estudio y valores asociados, como la responsabilidad y la disciplina, para obtener buenas notas en la institución escolar. Un tercer aspecto clave es la inculcación de una afición por la lectura, por medio de prácticas diarias e incentivos de otro tipo en el seno familiar. Un cuarto aspecto es la elección de la escuela que realizan las familias, ya sea en la educación básica o en la media, con lo que buscan asegurar un futuro en una buena institución de ES. Finalmente, las familias despliegan narrativas respecto al futuro de los/as estudiantes apuntando hacia la continuidad de estudios en instituciones de ES de prestigio.

Los/as estudiantes que conforman este grupo son: Loreto (Kinesiología, UCH), Roberto (Derecho, UCH), Pedro (Derecho, PUC), Marcelo (Derecho, PUC), Luis (TS, PUC), Lorena (TS, UCH) y Enrique (Medicina, UCH). En las siguientes secciones se presentan sus experiencias, con matices y situaciones disímiles.

El trabajo de cultivación se expresa de manera transversal y primordial en la exigencia e incidencia en la conformación de rutinas de estudio y en los valores asociados a ese esfuerzo y trabajo. A su vez, el trabajo se relaciona con aquello que Lareau (2003) nombra *crecimiento*

natural, en tanto que la preocupación por la educación y por las obligaciones escolares son centrales y organizan las rutinas cotidianas al interior de las familias. Sin embargo, estas no cultivan modos particulares de conversar, modales o modas, ni organizan ni controlan el tiempo de ocio de los/as jóvenes para generar capitales culturales distintivos, como sí ocurre en las clases medias profesionales, que trabajan en la cultivación de *habitus* y la generación de capitales culturales extraescolarmente (Aarseth, 2018; Rojas et al., 2016).

Esta formación de rutinas de estudios es una característica central en estos estudiantes y sus familias, que generan la disciplina necesaria para enfrentar de buena manera la educación formal, que se traduce en responder a las responsabilidades escolares. En general, las madres apoyan y acompañan las tareas escolares y el estudio para las evaluaciones. Así, todos los días en un momento del día, fuera de la escuela, los/as estudiantes debían responder a las obligaciones escolares, durante los primeros años bajo el tutelaje materno, y luego, de manera autónoma. Así relata Loreto la conformación temprana de rutinas de estudios asociada a su vez con la asistencia a la escuela y al orden:

De hecho, recuerdo que tenía una hora en el día que tenía que estudiar sí o sí. Todos los días había un tiempo donde tenía que estudiar. O hacer las tareas y hacer mi mochila, dejar mi ropa lista (Loreto, Kinesiología, UCH).

En esta misma línea, pero más vinculado a cuestiones extraescolares, los/as estudiantes narran haber tenido acercamientos a la lectura y a libros desde temprana edad. Entre las prácticas asociadas destacan el asistir a las bibliotecas, lectura de cuentos en la noche cuando eran pequeños y cuando ya eran más grandes, el acceso a libros gracias a sus padres y madres, y/o a algún abuelo/a aficionado/a a la lectura. En todos los relatos se repite la importancia que sus madres, padres y/o abuelas/os le daban a los libros y a las prácticas

lectoras. Incluso, como se desprende del relato de Lorena (TS, UCH), atribuye su buen rendimiento escolar a este incentivo de parte de su madre. Al respecto Roberto señala:

Me leían en las noches, mi papá siempre me llevaba a leer cosas en las noches y mi abuela siempre tuvo como el tiempo de responder todas las preguntas que los niños empiezan a hacer como a esa edad (Roberto, Derecho, UCH).

Bajo la misma línea otra entrevistada añade:

Mi mamá dice que es porque desde chica como que me incentivó en la lectura, desde chica siempre me leyó, me gustaban los libros, y eso como que de alguna forma el leer te hace ver formas de escribir, formas más bonitas de escribir (Lorena, TS, UCH).

Aun así, este incentivo a la lectura no siempre conllevó un proceso de asimilación e incorporación de dichas prácticas. Así, por ejemplo, Loreto (Kinesiología, UCH) y Luis (TS, PUC) afirman que no generaron disposiciones favorables a la lectura. Aunque Luis, con el paso del tiempo, activará esta disposición lectora en la enseñanza media, de manera autónoma y con lecturas fuera del marco escolar.

Una característica transversal de estos estudiantes es que tienen familiares cercanos que han cursado estudios superiores, padre, madre y/o hermanos mayores, por lo que esta experiencia no es lejana ni ajena. Esto implica partir de una base distinta, pues el salto generacional es cualitativamente diferente respecto de quienes son primera generación universitaria (Flanagan Borquez, 2017). De los/as estudiantes narradores/as, Enrique, Loreto y Luis tienen padres con estudios universitarios, quienes han estado presentes en su educación, sobre todo en momentos de decisiones importantes como la elección de escuela, pero no tanto en la conformación de rutinas ni de transmisión e inculcación de una cierta *expertise* vinculada a sus profesiones. Esto tiene relación con el hecho de que suelen ser las

madres quienes desarrollan este trabajo cotidiano, de mayor involucramiento en la educación de sus hijos e hijas (Rojas et al., 2016).

Ahora, tal como plantea Lahire (2008), es necesario comprender de qué modo y qué capitales son transmitidos y formados en las relaciones más cotidianas de los/as estudiantes y sus familias y/o personas significativas. En estos casos, los padres profesionales tienen incidencia en ciertas decisiones educativas relevantes y en el apoyo económico a la educación, pero no así en el trabajo cotidiano de conformación de ciertas disposiciones al estudio. El relato de Enrique muestra la importancia del apoyo económico de su padre y el rol que le atribuye a la educación:

Mi papá tiene muchos defectos como ser humano, pero al menos como de la parte formativa siempre ha pagado todo y, al menos, como que la pensión alimenticia que da es fija, pero siempre ha dado plata extra por... cuando tiene que ver con temas de universidad, si es por U, me paga, como que esa es su visión, el resto no tanto, si quiero comprarme por ejemplo, "ah, papá quiero cartas, porque me gustan las cartas mito", era, chao, pero "papá necesito un libro", es capaz "ya ¿cuánto quieres?", me dice, y me da una semana, y a la semana ya me deposita setenta o cien lucas para comprarme un libro, entonces en ese sentido siempre ha habido un apoyo (Enrique, Medicina, UCH).

En el caso de los/as estudiantes de esta investigación sus familias esperaban que fuesen profesionales, y con ello “no volver al trabajo jornalero” como sostiene Canales et al. (2016). El ser profesional es la vía de salida de la parte más baja de la escala social y de las condiciones de vida más precarias que han debido enfrentar. Por lo mismo, se puede entender que no aparece la noción de ascenso social tan nítidamente en los relatos de los/as estudiantes, aunque el ser profesional tiene relación con lograr otro estatus social, pero más vinculado a una vida digna, a la posibilidad de optar a un trabajo con mejores condiciones, que posibilita

una cierta estabilidad económica. Lo anterior no implica necesariamente moverse a las clases altas ni a las élites.

Respecto de las prácticas culturales y la apertura al mundo social y político más amplio, en términos generales, los/as estudiantes plantean que sus familias tienen escasa opinión e indefinición política y que, además, son fuertemente influenciadas por la televisión. No obstante, Loreto (Kinesiología, UCH) se sale de esta generalidad, ya que su madre generaba instancias de conversación sobre diversas temáticas de actualidad, lecturas recientes, etcétera, con lo que buscaba propiciar un cierto repertorio cultural. En general, los/as estudiantes identifican que sus familias son cercanas a posturas de derecha y conservadoras y a creencias católicas y cristianas. Esto influyó en algunas decisiones escolares, sobre todo en la elección de escuelas de enseñanza básica.

3.2.2 Familias Vigilantes: Conformación de *Habitus* de Crecimiento Natural

Al igual que en el grupo anterior, las características de este tienen relación con cuestiones estructurales y transversales que configuran ciertos *habitus* y *disposiciones*. Así, un primer aspecto de este consiste en que los/as estudiantes no cuentan con familiares cercanos con experiencias previas en la ES. Un segundo elemento es la falta de inculcación de rutinas y hábitos de estudios, pero no por ello las familias dejan de transmitir valores como la responsabilidad y el esfuerzo para enfrentar la escolaridad. Un tercer asunto tiene relación con la elección de escuela que realizan las familias, ya sea en la educación básica o en la media, que en estos casos corresponden a escuelas cercanas y, posteriormente, a liceos TP y HC con poco prestigio académico. Finalmente, las familias despliegan narrativas más genéricas respecto al futuro post cuarto medio de los/as jóvenes. Este grupo de estudiantes lo

componen: Johanna (TS, PUC), Guillermo (Derecho, PUC), Andrea (Derecho, UCH), Cristina (Medicina, UCH), Bastián (College, PUC) y Javier (TS, UCH).

Tal como se señaló anteriormente, los/as estudiantes de este grupo no cuentan con familiares cercanos con estudios superiores. Ahora bien, sobre la generación de rutinas de estudio encontramos algunas diferencias intragrupo. Tanto Johanna como Cristina relatan que sus madres, durante los primeros años de su educación, les inculcaron una fuerte disciplina y orden. Además, mantenían un fuerte control sobre las calificaciones obtenidas en el establecimiento educacional en una actitud vigilante respecto al rendimiento académico. Al respecto se declara:

Mi educación desde muy chica fue como bien estricta sentía yo, muy ordenada. Me criaron así, como una niña muy cohibida diría yo, como que hacía caso en todo y era muy responsable, así que yo creo mi mamá igual ayudó como en eso, que me fuera bien, que tuviera el hábito de estudiar (Cristina, Medicina, UCH).

En cambio, Andrea, Guillermo, Bastián y Javier no tuvieron esa formación de rutinas de estudios de parte de sus familias, más bien respondían a las exigencias de la escuela a medida que se presentaban, pero sí eran vigilados en sus rendimientos. Específicamente, Guillermo y Andrea relatan que sus padres “*los dejaban ser*”, ya que mostraban tener buen rendimiento y ser responsables con sus labores. Los/as estudiantes comprenden este débil acompañamiento como una falta de parte de sus familias. Al respecto, Andrea recuerda con tristeza que su madre no la ayudaba con sus labores escolares, que en su caso también tenía que ver con las lógicas internas de su familia, ya que su hermano menor necesitaba más atención de parte de su madre, debido a los problemas de aprendizaje que presentaba. Entonces, Andrea desarrolló mayor autonomía desde pequeña:

Mi papá me dejó de ir a buscar y yo me empecé a ir sola a la casa; entonces yo... me acuerdo llegaba y me olvidaba del colegio y si era muy importante la tarea, la hacía, pero por mi... solo instinto; como que no que mi mamá me dijera "¿hiciste las tareas?, ¿tienes tareas?" mi mamá solo le preocupaba ir a las reuniones y al final recibir la cartola con la nota (Andrea, Derecho, UCH).

En correlación a lo anterior Bastián (Collage, PUC) recuerda:

Tenía como cierto temor a mi mamá. Me acuerdo en ese tiempo porque como en la básica no me iba muy bien... eh, me acuerdo cuando mi mamá iba a reunión después llegaba era como el susto tremendo y recibía como agresiones físicas de repente, insultos, etcétera.

Respecto a las actividades extracurriculares que desarrollaban los/as estudiantes, además de la lectura se encuentra el consumo de programas de televisión y la realización de deportes. En años posteriores, algunos de estos estudiantes tuvieron acercamiento a otras aficiones, de tipo cultural, como gusto por el teatro y la música. En general, las rutinas de los/as estudiantes se organizaban de la siguiente manera: asistir a la escuela, una vez en el hogar veían televisión y, si correspondía, realizaban labores escolares.

Las familias de los/as estudiantes no presentaban posiciones políticas marcadas, pues ni la política ni la información sobre la actualidad eran parte de sus rutinas. Resalta la experiencia de Guillermo, que señala haber tenido conversaciones más profundas con su abuelo, pastor evangélico, que manejaba un mayor repertorio cultural. No así el resto de su familia. Tal como en el otro grupo, en general, la apertura política y cultural no era un tema que tratar en las conversaciones cotidianas.

Un aspecto relevante de este grupo corresponde a la afición por la lectura y el conocimiento, desde temprana edad, aunque mayormente estas prácticas no se generaron por una transmisión ni inculcación de la familia nuclear, sino que en muchos casos surgieron producto de la interacción y relación con alguien externo al núcleo familiar. Así, en el caso de Cristina, su tío, quien trabajaba en una librería, llegaba a su casa con muchos libros y por eso desde pequeña desarrolló un hábito lector. Mientras que Guillermo fue beneficiario de la política pública Mi primera biblioteca, que recuerda como un hito importante en su trayectoria, ya que por primera vez tuvo acceso a libros que podía rayar, tocar y doblar. Johanna también desde temprana edad desarrolló interés por la literatura. Andrea tuvo acceso a libros de las colecciones de los periódicos, ya que su padre trabajaba en un quiosco.

Bastián, por su parte, desarrolló intereses de apertura a otras posiciones políticas, religiosas y filosóficas desde fines de la educación básica. Finalmente, Javier, presenta una experiencia distinta en este grupo, ya que no generó estas prácticas lectoras hasta el ingreso a la universidad. Este es un aspecto relevante, ya que los/as estudiantes generaron disposiciones favorables a la lectura y así a otros intereses culturales, con lo que desarrollaron un capital cultural que incidió en su trabajo escolar y en sus proyecciones futuras.

En definitiva, dos cuestiones centrales difieren del grupo anterior: uno, la elección de escuela de parte de las familias no tuvo como eje central la selectividad ni la reputación académica de esta o no pudieron concretar este anhelo cuando realizaron esfuerzos para ello. Dos, las narrativas genéricas sobre el futuro esperado, pues de manera transversal las familias esperaban la continuidad de estudios post secundarios de los/as jóvenes, ya fuese en instituciones técnicas o en otras, sin mayores especificaciones. En este sentido, los/as estudiantes afirman que sus familias no tenían la expectativa de que llegasen a las carreras e

instituciones a las que terminaron accediendo, por lo que desarrollaron *trayectorias inesperadas* para su propio núcleo familiar.

3.3 La Escuela Básica como Extensión del Hogar o como Comienzo del Trabajo de Inculcación

Junto con lo anterior, las familias consideraron diferentes criterios para elegir escuelas, ya fuese en la educación básica o media y la gran mayoría de estos criterios coincide con los identificados en la literatura en el área. Así, un primer aspecto contemplado en la elección fue la cercanía entre la escuela y el hogar. Por esto, se señala que el sector de residencia delimita las posibilidades de elección en un contexto de mercado educativo, ya que los/as estudiantes de zonas rurales y no metropolitanas tienen menos opciones y posibilidades de elección al tener una menor oferta de establecimientos (Raczynski et al., 2010). A lo que se agregan las restricciones económicas. Aun así, en los relatos de algunos/as estudiantes se señala que sus familias realizaron el esfuerzo de inscribirlos en escuelas más lejanas de sus hogares, buscando con ello una mejor calidad educativa. No obstante, será en la educación media en la que gran parte de las familias concentraran sus esfuerzos por promover un camino más marcado hacia la ES.

En general, en los dos grupos de familias antes caracterizados no se observa una preocupación central por la elección de la escuela de enseñanza básica. Sin embargo, en el grupo con mayores prácticas de cultivación concertada destacan tres estudiantes, cuyos padres cuentan con estudios superiores, por lo que desarrollaron un trabajo más activo desde la Enseñanza Básica, en adelante, con una mirada estratégica a largo plazo.

Así, la historia de Loreto (Kinesiología, UCH) da cuenta de estrategias tempranas de parte de la madre para que estudiase en instituciones de educativas de calidad. En la enseñanza primaria, Loreto asiste a una escuela pagada de una comuna del sector oriente, lo que implicó también un acercamiento a otro territorio y grupos sociales. La barrera económica fue superada con una beca, mientras que la distancia territorial con largos traslados en locomoción colectiva. Esto significó una inversión de tiempo importante por parte de la madre. Precisamente, uno de los aspectos centrales para la generación de capital cultural es la inversión de tiempo que requiere, y si se realiza desde temprana edad, se produce una mayor acumulación de capital cultural a lo largo de la vida.

Dentro de la historia de vida de Loreto es importante considerar la conformación particular de su núcleo familiar. Es la hija mayor, su madre es la jefa de hogar, quien se hizo cargo de la crianza de ella y su hermana, con un padre poco presente. La madre de Loreto le transmite valores de superación y altas expectativas sobre ella y su futuro, el que visualiza en una universidad de alto prestigio. En ese marco, despliega una serie de estrategias que permitan concretar este trayecto. En el relato que sigue a continuación, se advierten las altas expectativas de la madre y la presión que siente Loreto:

Mi mamá tenía tantas expectativas de mí, más que las mías. Decía *a ti te va a ir muy bien en la PSU*, que no sé qué. Siento que esperaba demasiado de mí, me tenía mucha más fe que yo (Loreto, Kinesiología, UCH).

Junto con Loreto, dos estudiantes tienen una trayectoria distinta dentro de este grupo: Enrique (Medicina UCH) y Luis (TS PUC). Ambos asisten a escuelas particulares pagadas, en las que realizaron toda su trayectoria escolar. En estos casos uno de los criterios relevantes en la elección fue la calidad de la escuela, vinculada a una tradición y prestigio, en el sentido

de lo que se comenta y se sabe de las escuelas en la zona. En el caso de Luis, además su familia contaba con una tradición previa de asistencia a este mismo establecimiento. Mientras que para la familia de Enrique esta elección respondió a una deliberación que consideró calidad educativa y el presupuesto familiar. Al respecto, Enrique identifica que su familia y, particularmente su padre, optó por el establecimiento intermedio, es decir, no el municipal ni el particular pagado con el arancel más alto, velando por tener la mejor educación dentro de sus posibilidades económicas. Como se puede observar, los padres, ambos con estudios universitarios, tienen relevancia en la elección de escuela en estos casos, y con esta decisión buscaron asegurar una mejor posición para Enrique y Luis o, al menos, mantener la posición ganada, de clases medias profesionales.

Dentro de este grupo de mayor cultivación, Marcelo, Pedro, Roberto y Lorena estudiaron en escuelas cercanas. Desde sus perspectivas, asistieron a las mejores escuelas a las que podían optar en sus territorios. Dos de ellos estudian en escuelas particulares subvencionadas con un copago medio, lo que marca una barrera con el resto de su entorno. Lo anterior se evidencia en el siguiente relato:

En mi ciudad natal no hay colegios particulares y menos privados, solo colegio municipal y creo que está catalogado entre las tres mejores escuelas de mi ciudad. Siempre ha habido una competencia entre las otras dos, y que se genera a través del SIMCE. Estaba orgulloso de mi escuela, creo que me dio las herramientas necesarias para que después yo pudiera acceder al otro liceo (Marcelo, Derecho, PUC).

Mientras que, en el grupo con más prácticas de crecimiento natural, las escuelas de educación básica también se encontraban ubicadas cerca de las residencias familiares, no obstante, y a diferencia del grupo anterior, esta elección se basó mucho menos en aspectos

académicos. En el caso de Andrea (Derecho UCH), pesó la cercanía de la escuela con el hogar y la experiencia de los hermanos mayores en este espacio. En este sentido, tal como da cuenta la literatura, la cercanía y el conocimiento de primera fuente de la escuela son claves en la elección y en menor medida la calidad y el proyecto educativo. De hecho, Andrea asistió a una escuela básica para estudiantes repitentes, cuestión que comprende como una despreocupación de sus padres, pues percibía estar en un ambiente de riesgo. De acuerdo con la investigación, la elección de escuela en sectores bajos y medios emergentes busca proteger a los/as jóvenes del entorno de riesgo, lo que no ocurre en el caso de Andrea (Canales et al., 2016), quién menciona que:

Era un liceo que era catalogado como de riesgo social, pero mi mami me tenía ahí porque mis hermanos habían estudiado ahí y estaba cerca de la casa (Andrea, Derecho, UCH).

Por su parte, Bastián tiene una trayectoria escolar diferente al resto de los estudiantes de este grupo, pues su madre eligió la escuela a la que asistió desde 2° básico a 4° medio, un establecimiento particular subvencionado polivalente. Esta modalidad cuenta con la opción de elegir entre alternativas HC y TP en la educación media. Este establecimiento era considerado un buen establecimiento en la zona de residencia de Bastián e implicaba un gasto mensual relevante para la familia, pero que permitía diferenciarlo y separarlo de las conductas de riesgo de su sector (Canales et al., 2016). A diferencia del caso de Andrea.

En general, los/as estudiantes obtienen buenas calificaciones escolares durante la enseñanza básica, aunque en algunos casos no son particularmente destacados/as dentro de sus cursos. Por lo mismo, si pensamos en la teorización bourdiana, sobre el modo en que la escuela reproduce y transforma cuestiones sociales en calificaciones escolares, podríamos

señalar que las escuelas mismas constituyen espacios diferenciados socialmente y que dentro de las escuelas, estos estudiantes constituyen un grupo aparte, en una jerarquía que los califica como buenos estudiantes debido a sus buenas notas y a sus buenos comportamientos. Asimismo, en algunos casos, esta buena imagen de los/as estudiantes se ve reforzada por la participación de las madres en los establecimientos escolares, con lo que se da la conjunción esperada por docentes e instituciones: buena familia = buen estudiante= buenas notas + buen comportamiento. Sobre todo, en el grupo de prácticas de *cultivación concertada*. En síntesis, las escuelas generan narrativas y prácticas individualizadas para los/as estudiantes y sus familias, de acuerdo con sus rendimientos académicos y a los compromisos familiares con la educación escolar, apoyando mayormente a los/as buenos/as estudiantes.

3.4 Primeros Puntos de Quiebre: el Paso a la Enseñanza Media

Un momento relevante dentro de las biografías educativas de los/as estudiantes es el paso a la educación media, el que va perfilando una educación con salida al trabajo (TP) y/o a la continuidad de estudios (HC), aunque evidentemente no son determinantes absolutos. En general, las familias de los/as estudiantes del grupo uno (prácticas de *cultivación*) incentivan el cambio hacia establecimientos emblemáticos, bicentenarios y/o de reconocida excelencia académica – referida a puntajes PSU, principalmente-. Algunos actores que influyen en esta decisión son: los/as docentes de las escuelas básicas, las referencias de las amistades y los/as jóvenes estudiantes. Es decir, se amplía el rango de personas y fuentes de información para esta elección. Aun así, en algunos casos la decisión sobre el tipo de establecimiento y el proceso de postulación fue realizada en contra de la voluntad y el deseo de los/as estudiantes, identificándose una mayor directividad de las familias que encaminan y cultivan *habitus* más acordes a las exigencias escolares. De todos modos, los/as estudiantes tienen un margen de

negociación, que se han “ganado” en base al mérito de ser buenos estudiantes y también producto de las relaciones familiares actuales que han cambiado sus dinámicas internas hacia formas más horizontales (Araujo, 2016). A diferencia de esto, en el grupo dos (*crecimiento natural*) se observa una mayor autonomía de los/as estudiantes a la hora de elegir la institución de enseñanza media, lo que se relaciona con prácticas menos estratégicas y con expectativas más genéricas de continuidad de estudios.

En el caso de los estudiantes que se trasladaron hacia liceos emblemáticos y de alta exigencia académica, sus familias fueron las principales impulsoras de este cambio, esgrimiendo argumentos como la apertura a mayores posibilidades de postular y acceder a mejores universidades, además de recibir ayudas estatales asociadas al mérito (buenos puntajes). En el caso de Roberto (Derecho, UCH) identifica dos sucesos claves en la decisión por parte de su familia de postular a distintos liceos emblemáticos. Primero, las nuevas amistades de su madre, de nivel socioeconómico más alto, que insistieron en el traslado a un mejor establecimiento. Segundo, la experiencia de su hermana mayor, quien estaba finalizando la enseñanza media en un establecimiento con pocas exigencias académicas, por no trasladarse en el paso de la enseñanza primaria a secundaria a un liceo con más énfasis académico.

La familia de Roberto, especialmente su madre, de cierto modo, aprendió de esta experiencia previa y por ello decidió que postulara a varios liceos emblemáticos. Lo anterior también evidencia la urgencia de tomar decisiones oportunas, ya que a *la hermana se le pasó el tiempo*, pero a él aún no. Por otra parte, en el caso de Lorena, la postulación al liceo selectivo es narrada como parte de una serie de estrategias que buscaban generar mayor capital cultural y con ello aumentar las posibilidades de continuidad de estudios en

instituciones selectivas. Lo señalado se evidencia en las siguientes palabras de Roberto (Derecho, UCH):

Mi mamá empezó a trabajar como con gente como más *cuica*²⁶, entonces, siempre le decían como que me cambiaran de colegio, que me cambiara a un mejor colegio, y cosas así y a mi hermana ya le había pasado el tiempo, ya iba como en segundo medio cuando a mí me cambiaron.

En correlación con lo anterior, Lorena (TS, UCH) narra:

Mi mamá siempre estuvo encima como con las tareas, siempre me incentivó mucho la lectura, me leía mucho, me llevaba a la biblioteca. Siempre estuvo como ahí encima mío, pero sin presionarme ni retándome por las notas o cosas así. Y en general siempre me fue bien en el colegio, tenía distinciones. Yo sentía que tenía una capacidad, más que el estar estudiando, sino que entendía las cosas. Entonces, después ahí estuve hasta séptimo básico y mi mamá me quiso postular al Liceo, postulé al Liceo 1 y al Liceo 2. Quedé en el Liceo y ahí empecé a... De nuevo igual era un poco más difícil, pero sí mantenía buenas notas.

Los estudiantes Marcelo (Derecho, PUC) y Pedro (Derecho, PUC) se trasladan a liceos con buena reputación académica. En esta decisión fueron relevantes las familias y los/as docentes de la escuela básica, quienes promovieron este cambio. De igual modo, los estudiantes tienen un papel relevante en estas decisiones. En este sentido, Marcelo se cambió de liceo en 1º medio debido a problemas con los/as docentes y las movilizaciones estudiantiles que alteraban su vida escolar. Este asunto es relevante dado que entrega pistas de la agencia y del papel del estudiante en su propia trayectoria, ya que es Marcelo quien

²⁶ Término coloquial para referirse de a las personas de mayor nivel socioeconómico.

insiste en este traslado; para ello buscó el apoyo de su madre, quien es un soporte clave, pero con un papel más externo en su educación. En este punto también merece atención el lugar de Marcelo en su familia, sus padres están separados y él es el hermano menor, pero su buen rendimiento académico le entrega una voz legítima dentro de la familia en la toma de decisiones.

Pedro, por su parte, tenía claridad desde temprano que debía cambiarse de establecimiento, pero resistió hasta el último año de la Educación Básica (8°). En estos casos, observamos como el paso a la educación media y la elección de establecimiento se abre a más actores y los mismos estudiantes tienen opinión. Más en estos casos, en los que muestran a sus familias ser responsables, autónomos y con buen rendimiento, con lo que adquieren otra posición y voz al interior de sus núcleos familiares. Pero, aun así, el cambio a estos establecimientos estaba preestablecido por sus familias, y si bien los jóvenes tienen algunos grados de libertad en esta decisión, es solo para retrasarla y/o moverse en ciertos márgenes.

Esta posibilidad de negociación está relacionada, como apunta Araujo (2016), con los cambios en las configuraciones y relaciones familiares en Chile, en tanto se experimenta una tensión en el paso a relaciones más horizontales y a la transformación en la noción de autoridad, configurándose un cambio generacional relevante en ese sentido. Lo planteado por Araujo (2016) se plasma en los siguientes relatos:

Ya entonces fue un conjunto de esas cosas y le dije a mi mamá: Me quiero ir, y mi mamá me dijo: *“Muy bien Marcelo, yo te apoyo ¿Qué colegio quieres ir? Ah yo quiero ir a este colegio. “Ya ningún problema”, y me fue a matricular”* (Marcelo, Derecho, PUC).

De igual modo, otro de los estudiantes narradores menciona que: “Mi papá me encontraba tenía razón en ese punto, que me fuera en 8º, pero sí querían que estudiara en ese liceo, porque como que es el mejor municipal de la zona” (Pedro, Derecho, PUC). Como se observa, a diferencia de las experiencias anteriores, en el grupo dos (*crecimiento natural*) se producen mayores diferencias en la toma de decisiones y en los caminos seguidos, desde quienes también ingresan a establecimientos selectivos hasta quienes continúan estudios en establecimientos TP.

En el caso de Javier, recibe en la escuela básica el incentivo para cambiarse a un liceo de excelencia académica de la zona. Los/as docentes de la escuela primaria lo incentivaron a postular al mejor liceo gratuito de la región, dado que tenía un alto promedio, mientras que a sus compañeros de menor rendimiento los impulsaron a trasladarse a liceos TP. Aquí emerge la división dual clásica entre educación TP y HC, la primera para los de bajo rendimiento, que los llevará a un camino de menor reconocimiento social, tal como dice Javier “*los veían como sin esperanza*”. Mientras que la educación HC sería para quienes pueden optar a un futuro mejor, que se traduce en seguir estudios universitarios. Esta división dual se observa en lo dicho por Javier (TS, UCH):

Orientaban hacia tus fortalezas, la verdad [en el colegio]. A mí me incentivaron, por ejemplo, a un liceo científico humanista. Bueno, a las tres personas como que éramos los lugares nos incentivaron esos colegios. Pasaba que al resto de mis compañeros los llevaban a técnicos, los incentivaban a técnicos. Había esa diferenciación. Era *fome* igual porque los veían como sin esperanza, eso me daba lata.

Algunas diferencias en las racionalidades y estrategias detrás del cambio de establecimiento entre la enseñanza básica y la media merecen la pena ser abordadas, sobre

todo porque en este grupo encontramos a dos estudiantes que se trasladan a liceos TP. Esta modalidad posibilita una salida laboral post término de la enseñanza secundaria y, por lo mismo, recibe mayormente a estudiantes de bajo nivel socioeconómico, constituyéndose en una opción de salir de la enseñanza media con un “cartón”, a diferencia de sus pares de liceos HC que salen “sin nada” (Bellei et al., 2020; Sepúlveda, 2019). Dentro de los/as estudiantes de este trabajo, dos estudiantes mujeres continúan sus estudios en liceos TP. Estos establecimientos fueron su primera opción de traslado al igual que las especialidades que siguieron, tal como muestran investigaciones nacionales respecto a la posibilidad de que los/as estudiantes consideren la modalidad TP de manera preferente sobre la HC (Montecinos, 2019).

En ese contexto, estas estudiantes tuvieron un rol activo en el proceso de elección, indagaron en los liceos que les recomendaron sus madres y conocidos y se inclinaron por aquellos que impartían la especialidad que buscaban y con buena infraestructura. Adicionalmente, convencieron y/o acordaron cambiarse de establecimiento con amigas y, en el caso de Johanna, con su hermana. Los padres, y particularmente las madres, apoyaron la decisión de las estudiantes. No obstante, para Johanna esta elección tenía como condicionante la preparación para rendir la PSU e ingresar a la universidad, es decir, buscar estrategias para *remediar* la formación del liceo TP para la continuidad de estudios de manera individual y extraescolarmente. Cuestión que muestra claramente la comprensión del liceo TP con baja preparación para la continuidad de estudios superiores, sobre todo pensando en la rendición de la PSU. Johanna (TS, PUC) se refiere de la siguiente manera a las conversaciones previas a ingresar al TP:

Yo quería estudiar gastronomía. Mi mamá me decía, así como que lo que yo quisiera y le dije que gastronomía porque igual no sabía si iba a salir directo a la U. Entonces,

tenía como algo como para trabajar. Entonces, mi mamá igual me decía “ya, pero prepárate para la PSU o algo así”, pero dije “ya, entonces un preu después”. Así que siempre fue como “ya, después tomar un preu”. Así que de ahí me fui al técnico.

Los casos de Guillermo (Derecho, UCH) y Cristina (Medicina, UCH) difieren del resto, las familias de ambos comprendían el paso a la enseñanza media como relevante y decidor sobre las expectativas de estudio futuras, por lo mismo, intentaron acceder a liceos de buena reputación académica. No obstante, estas aspiraciones no se pudieron concretar debido mayormente a la falta de capital económico, a lo que se agrega, en el caso de Guillermo, la distancia geográfica, ya que estas mejores opciones se encontraban lejos de su lugar de residencia. Junto con ello, los deseos de ambos son centrales en esta toma de decisión, siendo promotores de su cambio y de las distintas decisiones que se toman en este paso a la enseñanza media.

Es que postulé también a un Liceo en Puerto Montt, que era un Liceo Bicentenario, que era muy bueno, pero al final decidí que no, porque tendría que haberme ido a vivir con mi tía y no era que tenía miedo ni nada por el estilo, sino que no me gusta molestar, o tenía como esa idea, entonces pensaba que iba a ser como una molestia en su casa y no, no al final decidí que no. También en séptimo básico quise postular acá, al Instituto Nacional, por una tía que tengo aquí en Santiago, y tengo un primo de la misma edad y él iba a postular en ese momento y mi tía me quiso como traer acá a Santiago y todo el tema, pero ya no fue por mí, sino que fue mi vieja que dijo: “*No, vas a estar muy lejos*”. Guillermo, derecho, PUC

Yo sentía que el ambiente se estaba volviendo malo, que era no sé, como *flaite* diría. Igual el ambiente se empezó a poner un poco agresivo, yo nunca recibí *bullying* o al

menos sabía cómo defenderme, pero el ambiente era tenso y mis compañeros ya no estaban ni ahí con estudiar, y ahí como que dije: “*Ya en verdad quiero irme de este colegio*”. Cristina, medicina, UCH.

Destaca en este grupo la fuerte agencia individual de los/as estudiantes, quienes se hacen parte de la decisión y de la búsqueda de establecimientos educacionales para la enseñanza media. En este punto, las familias aparecen en un rol de acompañamiento y apoyo en las decisiones y son mucho más escuchadas las voces de los/as estudiantes. Se produce una negociación entre estudiantes y familias, que considera aspectos como proyecciones futuras de los propios estudiantes, voces y experiencias de familiares (fuentes directas), limitaciones económicas y geográficas, entre otras. Mientras que en el grupo uno, encontramos decisiones más directivas de parte de las familias – las autoridades – y aunque los/as estudiantes cuentan con algunos grados de decisión, estos son menores a los del segundo grupo. En ambos grupos no se identifican mayores diferencias entre estudiantes varones y mujeres. Excepto que quienes siguen estudios TP dentro de los/as estudiantes entrevistados/as son mujeres, en una decisión en la que, además, ellas tienen un rol central.

3.5 *Habitus* Familiares y Escolares

En términos generales, las familias de los/as estudiantes despliegan una serie de prácticas para posibilitar que estos sigan una trayectoria académica que le permita el acceso a la Educación Superior, lo que se relaciona con una *doxa* instalada en la sociedad chilena sobre la necesaria continuidad de estudios para todos/as los/as jóvenes. Por ende, la inversión en educación es relevante y ordena las experiencias de gran parte de los/as jóvenes. Sin embargo, como afirman los diversos estudios, esta continuidad de estudios varía en cada grupo social (Sepúlveda y Valdebenito, 2014) y, como hemos visto en estas páginas, también

presenta diferencias intragrupo e intra familiarmente. En las primeras decisiones y formaciones de *habitus* y disposiciones, las familias de estos estudiantes son claves e incentivan la conformación de disposiciones más académicas.

Esta primera revisión de las experiencias concretas de los/as estudiantes sus familias, permite comprender los *habitus* y conformación de ciertas disposiciones de manera más dinámica y relacional. Pues si bien los/as estudiantes podrían, mayormente, ser calificados de clases medias bajas, con tres estudiantes de clases medias más tradicionales, se identifican diferencias en las relaciones con sus familias y con la escuela, que en estos primeros años se encuentran bastante imbricados. También, llama la atención que incluso en estos primeros años, en que las familias nucleares y las escuelas son de gran importancia, existe un espacio en el que los/as estudiantes se diferencian y tienen ciertos grados de decisión en sus futuros educacionales.

A modo de síntesis, a partir de los casos de estudio, se identificó a un primer grupo de estudiantes cuyas familias tienen expectativas y estrategias que favorecen la continuidad de estudios, por lo mismo incentivan, desde temprana edad, la generación de disposiciones disciplinadas y académicas. Los/as estudiantes dan cuenta de esta exigencia familiar, que para quienes continúan estudios en la enseñanza media en liceos de alta exigencia académica, implicó aceptar este traslado como parte del mandato familiar. En este sentido, las familias resultan ser un soporte relevante, están presentes en la generación de rutinas de estudios e incentivan prácticas lectoras, que a la vez conjugan con prácticas de ocio que no implican una cultivación de *habitus*. Sumado a ello, estas familias tienen expectativas más definidas sobre el futuro esperado de sus hijos/as. Esto puede comprenderse ya sea porque la familia tiene experiencias en la Educación Superior o por la *doxa* imperante en el contexto actual, en el que la continuidad de estudios es el camino a seguir, sin mayores posibilidades alternativas.

La obtención de un cartón postsecundario rige los compartimientos familiares y mandata ciertas trayectorias; otras alternativas solo son plausibles *post- cartón*.

El segundo grupo presenta cuestiones más ambivalentes en términos de rutinas de estudio e inculcación de disposiciones académicas. Sin embargo, destaca la generación de disposiciones e intereses académicos y culturales de manera extraescolar y también por fuera del núcleo familiar de parte de los/as estudiantes. La elección de escuela durante la enseñanza media muestra intenciones diferenciadas sobre la continuidad de estudios superiores, dado que algunas estudiantes siguieron estudios en liceos TP y otros en liceos HC de menor exigencia y tradición, con lo que se evidencia un menor nivel de estrategia hacia la educación y la educación post secundaria. Un punto relevante en este grupo, que tiene relación con sus desempeños académicos y las muestras de temprana responsabilidad, es la agencia y los procesos de individuación de estos, quienes son voces válidas y con determinación en decisiones escolares relevantes y además configuran sus propios intereses, incluso por fuera de sus familias. Esto último se verá con más fuerza durante la educación media.

De manera transversal, las experiencias de los/as estudiantes en la educación primaria son restringidas respecto de movilizarse a otros contextos e ideas políticas y culturales, distintas a las de sus familias. En general, todos/as los/as estudiantes asisten a escuelas cercanas a sus hogares y se relacionan con personas similares a ellos/as. No existe hasta este momento biográfico una pluralidad de contextos en los que se desenvuelven, lo que también se puede explicar por la edad que tienen en la educación primaria, la cercanía entre la escuela y el hogar, y la vigilancia parental desplegada en estos años. No obstante, en el paso a la educación media el panorama es distinto. Este asunto será tratado en el siguiente capítulo.

Capítulo 4: La Experiencia Liceana: entre el Apoyo y la Gestión Individual

Este capítulo tiene por objetivo comprender las experiencias de los/as estudiantes en la educación secundaria y la posterior elección de carrera e institución de educación superior. Para cumplir con este propósito el capítulo se estructura en tres secciones de resultados y un apartado final de síntesis. En la primera parte el foco está puesto en las instituciones de educación secundaria, en las orientaciones y expectativas del entorno escolar sobre el futuro post egreso de los/as jóvenes, lo que a su vez se vincula con las distintas experiencias en el liceo. En esta misma línea, se desarrolla un apartado sobre los preuniversitarios, que resultan ser claves a la hora de postular y acceder a la universidad. A partir de las distintas experiencias de los/as estudiantes durante la educación secundaria, se analizan las transformaciones, refuerzos y desajustes de los *habitus* y la apertura hacia otros contextos sociales.

En la segunda sección se abordan las experiencias sociales de los/as estudiantes, pues durante la enseñanza media desarrollan mayormente una sociabilidad juvenil, en la que los pares y *otros espacios* – distintos a la escuela y la familia- tienen una mayor relevancia. Una tercera sección está dedicada al proceso de decisión de postular a las distintas carreras e instituciones de Educación Superior, para lo que se consideran los pesos diferenciados que juegan las escuelas, las familias y los proyectos vocacionales, así como el prestigio de las instituciones y el financiamiento de los aranceles y de la vida universitaria. Finalmente, se realiza una síntesis analítica de los resultados generales del capítulo.

4.1 La Experiencia Liceana

Una primera gran distinción entre los establecimientos de Enseñanza Media en Chile corresponde a la modalidad de estudios, que se divide en Humanista-Científico (HC) y Técnico Profesional (TP). La primera supone una continuidad de estudios superiores universitarios y la segunda habilita para el trabajo. En general, los liceos TP aparecen como una opción para las familias de más escasos recursos, ya que está la idea de “salir con algo”, que significa egresar con alguna preparación para ingresar al mundo del trabajo. Cabe destacar que solo establecimientos particulares subvencionados y municipales (públicos) cuentan con esta modalidad de estudios. En cambio, la formación HC prepara a los/as estudiantes para el ingreso a la universidad. Esta modalidad de estudios está presente en la educación particular pagada, subvencionada y municipal (Bellei et al., 2016; Sepúlveda, 2019).

Aun cuando los establecimientos HC suponen una preparación para ingresar a la universidad, estos presentan diferencias en las prácticas que despliegan respecto del acceso a la ES; evidenciándose un sistema altamente segregado. Prueba de ello es el alto porcentaje de estudiantes provenientes de escuelas privadas que acceden a la universidad, y específicamente a carreras e instituciones selectivas, a diferencia de lo que sucede con quienes siguen estudios en liceos municipales y particulares subvencionados (Rivera y Guevara, 2017; Villalobos et al., 2020; Zapata et al., 2021).

Dentro del amplio abanico de establecimientos municipales y particulares subvencionados existen grandes diferencias. Entre aquellos que desarrollan mayores prácticas de continuidad de estudios en instituciones de Educación Superior se encuentran los *establecimientos emblemáticos*, de dependencia municipal y modalidad de estudios HC,

con una larga tradición histórica de excelencia académica y un rol público en la sociedad, fundados a fines del siglo XIX y comienzos del XX (Quaresma y Orellana, 2016). A estos establecimientos se agregan los *Liceos Bicentenarios*, que son parte de un programa de mejoramiento, a cargo del Ministerio de Educación, que busca emular a estos liceos emblemáticos, enfocándose en obtener buenos resultados académicos, concretamente, en la prueba que habilita para la universidad (MINEDUC, 2020). Finalmente, existe un gran número de liceos HC tanto municipales como particulares subvencionados que no tienen como objetivo prioritario la continuidad de estudios superiores en universidades ni la rendición de la prueba de selección universitaria.

En definitiva, en el país existe una oferta escolar segmentada socialmente, que se complejiza en la educación secundaria, principalmente, por las distinciones entre las instituciones municipales y particulares subvencionadas respecto de los fines que persiguen y los futuros que esperan para los/as estudiantes. Estas distinciones pueden ser comprendidas a partir de la definición conceptual desarrollada por McDonough (1997) y Reay et al. (2010) sobre *habitus organizacional e institucional*, que refiere al impacto que tiene un grupo o clase social en el comportamiento de los individuos mediados por una organización, en este caso, por el liceo. Es decir, el foco analítico está puesto en las organizaciones, las que tienen una historia propia y cuyos *habitus* pueden observarse en la oferta curricular, en las prácticas organizacionales y en las características culturales de las instituciones (Reay et al., 2010).

Este *habitus organizacional* puede desafiar o reforzar el *habitus familiar*, además de delimitar las posibilidades de elección para la educación superior por medio de las prácticas que despliegan (McDonough, 1997). A partir de esta definición, se identifican *dos habitus institucionales* en los relatos de las experiencias educativas de los/as estudiantes participantes

de este estudio, teniendo en cuenta la oferta curricular, las expectativas sobre el futuro de los/as estudiantes, las orientaciones entregadas y las prácticas asociadas. De este modo, se pueden comprender las diferencias y similitudes en los relatos y experiencias de los/as estudiantes en el liceo y en las elecciones de carrera e institución.

4.2 *Habitus* Institucionales y Experiencias Liceanas

Las instituciones educacionales a las que asistieron los/as estudiantes fueron agrupadas en dos *habitus institucionales* considerando la estructuración del sistema escolar chileno, las misiones y visiones de estos establecimientos, así como los puntajes obtenidos en las pruebas estandarizadas, principalmente en la PSU. Un primer grupo de estudiantes narradores/as, que corresponde a aquellos cuyas familias desarrollan prácticas de *mayor cultivación*, asiste a instituciones con un foco más academicista y de mayor preparación para acceder a la universidad. Mientras que el segundo grupo, de familias de prácticas de *crecimiento natural*, asiste a liceos TP y a liceos HC no selectivos y con menor foco en lo académico. Estos dos *habitus institucionales* se analizan en relación con las experiencias de los/as estudiantes en los próximos párrafos.

4.2.1 Experiencias en Liceos con Cultura de Continuidad de Estudios en Universidades

Los/as estudiantes Loreto (liceo emblemático de mujeres), Roberto (liceo emblemático de varones), Pedro (liceo HC selectivo), Marcelo (liceo HC selectivo), Luis (liceo particular pagado), Lorena (liceo emblemático de mujeres y EPJA) y Enrique (establecimiento particular pagado), del grupo de *cultivación de habitus*, asistieron en la educación media a establecimientos emblemáticos, bicentenarios o particulares pagados, que tienen un marcado énfasis en favorecer la prolongación de estudio de los/as jóvenes. Esta elección de institución

secundaria presenta una continuidad con las prácticas de las madres y con las expectativas familiares, es decir, son trayectorias esperables y esperadas. A estos estudiantes se suma Javier, cuya experiencia difiere del resto del grupo, ya que accede a un establecimiento emblemático, aun cuando su familia desarrolló durante su niñez prácticas de *cultivación natural* y escasa inculcación de hábitos de estudio. Sin embargo, encuentra en sus docentes de educación básica el incentivo y la orientación para acceder a un establecimiento público selectivo, debido al buen rendimiento académico que muestra en la educación primaria.

Si bien estos establecimientos municipales selectivos apuntan a la continuidad de estudios superiores universitarios, son los estudiantes de establecimientos de élite los que obtienen los mayores puntajes en la prueba de acceso a la universidad. Luego, en orden decreciente, le siguen otros establecimientos particulares pagados (no de élite), los liceos emblemáticos, bicentenarios y otros liceos particulares subvencionado (Rivera y Guevara, 2017). Específicamente, los liceos emblemáticos y bicentenarios logran que cerca de la mitad de los/as estudiantes se matriculen en la universidad vía PSU, mientras que en los particulares ocurre con casi el 70% de sus egresados. Diferencia aún más acentuada en las carreras de élite como Derecho, Medicina, Ingeniería Civil e Ingeniería Comercial de la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, en las que el 9% de su estudiantado que proviene de liceos emblemáticos, el 10,7% proviene de particulares pagados no de élite y el 3% de liceos bicentenarios. A pesar de estas grandes diferencias, los liceos públicos selectivos y con énfasis académico siguen gozando de un alto prestigio social y son vistos como motores de la movilidad social al promover el acceso de sectores de más bajo NSE a las universidades.

Debido al prestigio social y a la preparación que suponen estos establecimientos para acceder a la universidad, los/as estudiantes ingresan a estos liceos, atravesando un primer

umbral en base a sus méritos, que considera antecedentes académicos y el puntaje de una prueba de admisión. Luego de esta selección pasan a ser parte de “los/as elegidos/as”, en esta suerte de *nobleza* académica con menores recursos económicos que busca asegurar la continuidad de estudios en buenas y prestigiosas instituciones de ES (Rivera y Guevara, 2017).

Estos establecimientos, que tienen expectativas de que sus estudiantes continúen estudios superiores en buenas instituciones, desarrollan una serie de mecanismos para concretizar este propósito. En primer lugar, de manera transversal se centran en la preparación de la PSU, lo que implica la realización de ensayos en distintas instancias de evaluación, como pruebas de asignaturas con formatos PSU, ensayos generales PSU, entre otros. Junto con ello, la mayoría de estos establecimientos cuentan con instancias de orientación en asuntos vocacionales por medio del trabajo de la unidad de orientación. Además de la instalación o asistencia a ferias universitarias que entregan información sobre carreras e instituciones de ES. Finalmente, los relatos de los/as estudiantes evidencian el discurso de los/as docentes y directivos/as de los establecimientos respecto de la importancia de las notas obtenidas desde 1° medio hasta 4° medio y su incidencia en el puntaje de ingreso a las universidades, que se mide en el NEM y ranking de notas (ver Capítulo 1):

El liceo igual se preocupa mucho, de lo que es después del colegio y nos hacían muchas ferias, había mucha información, los profesores igual te ayudaban a pensar qué voy a escoger, la orientadora también estaba muy presente. Entonces, es como que todo el liceo también te ayudaba (Loreto, Kinesiología, UCH).

Considerando lo señalado, los/as estudiantes recalcan la orientación e información entregada en estos establecimientos educativos, pues sus familiares, aunque tuviesen estudios superiores, no cuentan con información más pormenorizada sobre el complejo y cambiante

sistema de ES. Aun así, existen diferencias en estas guías y expectativas de continuidad de estudios, debido, en especial, a la región de ubicación de los establecimientos. Los estudiantes de regiones del sur y del norte del país, afirman que la orientación recibida en sus establecimientos los estimulaba a seguir estudios en centros educativos de prestigio de la región y no hacia las universidades de la capital. Sumado a ello, consideraban lo alto de los puntajes de selección de las instituciones de la capital y los recursos financieros que implica mudarse de ciudad. Lo anterior se plasma en lo dicho por Marcelo (Derecho, PUC):

Desde 2º medio que nos decían. Bueno se empezaba con la cuestión de NEM y el ranking, y en segundo medio nos exigían de que pensáramos, reflexionamos qué plan de estudios queríamos, el humanista o el científico, y a través de eso que viéramos carreras relacionadas a ese plan de estudios. Ya después, en 3º medio ya se ve un tema más de las carreras, porque tenía un profe que un par de veces invitó a un ex alumno del liceo que estaba estudiando administración pública, un profesor ahí que estaba estudiando sociología, lo invitó al electivo, *pa'* que conociéramos las carreras. Y ya después en 4º medio traían a las universidades a que nos dieran charlas. Y en octubre del año pasado es cuando visitamos la Universidad Católica de Concepción, la Universidad del Biobío, y la Universidad de Concepción, esas 3 universidades.

Mayormente los/as estudiantes narran una experiencia liceana marcada por el hecho de ser estudiantes secundarios, por la integración de las formas escolares y el rol que cumplen en los establecimientos y la proyección de la continuidad de estudios post secundarios. Esto último, además, es reforzado por las instituciones a las que asisten, que tienen un sello e identidad propia, con un discurso de formación de futuros profesionales. Esta lógica de la acción es lo que le da sentido a la experiencia, por ello se van construyendo como sujetos en

la experiencia escolar. No obstante, encontramos dos tipos de experiencias sociales dentro de este grupo que difieren a la anteriormente descrita: una, marcada por el rechazo de la escuela y su alejamiento temporal y otra que funde el rol de estudiante con un proyecto vocacional fuerte, que conlleva una mirada crítica sobre la educación entregada en el establecimiento educacional.

Las experiencias liceanas de Lorena (TS, UCH) y Javier (TS, UCH) se construyen en tensión con la institución y con las formas escolares. Este último atraviesa un *desajuste de habitus*, en términos académicos y sociales, al ingresar a una institución exigente y selectiva más por incentivo de los docentes que por prácticas y expectativas familiares. En la nueva institución siente la diferencia con sus compañeros/as de mayor nivel socio económico y más disposiciones académicas (“*eran mateitos, ordenaditos*”).

Esta situación lo lleva a pensar en retirarse del establecimiento e irse a un liceo TP, a donde fueron gran parte de sus amistades de la Educación Básica. En esta parte de su relato de vida muestra el extrañamiento de su *habitus* en esta nueva institución, esta sensación de estar fuera de lugar, pues percibe que para otros, él es el *choro, el flaite*²⁷; es el *otro* que no debiese estar ahí. En contraposición a esta experiencia, en su relato menciona a sus amistades de la escuela primaria que siguieron estudios en un liceo TP y no en un liceo selectivo como él. En su relato el liceo TP aparece como un lugar más próximo, con compañeros y compañeras semejantes a él y a su *habitus*. Como evidencia, en el relato presentado a continuación, Javier no adhiere a las formas escolares, ni en términos de disciplina (como comportamiento de los cuerpos y las conductas) ni en el aprendizaje de los contenidos

²⁷ El término choro es una expresión coloquial para referirse a alguien agresivo y de origen popular. Mientras que el término flaite se utiliza para nombrar a los jóvenes de sectores urbano-populares de escasos recursos.

escolares. Más bien experimenta una *alienación* escolar, pues la escuela deja de tener sentido para él, tanto así que se retira, pero no para irse con sus pares, sino que en un ejercicio de castigo y disciplina decide inscribirse en el servicio militar.

Llegué allá y el primer cambio creo que fue cultural, porque allá la gente es distinta, no se conocen todos como en el pueblo. Otro fue cuando llegué a la sala: ya no éramos 16, éramos 45. Y el tercer cambio es ver gente muy ordenada, diría yo. Gente como muy matea, muy centrada, todos como “no, quiero ser el mejor” ... Y yo era como, no sé, me sentía el huaso, incluso el *flaite* a veces. Y, ya, me desmotivó eso la verdad, no me gustó el liceo. Quise cambiarme... en primero medio, al tiro me quise cambiar. No me dejaron. Mi mamá no me dejó. Porque mi mamá estaba a cargo de mí como tutor y todo el tema y no me dejó. Mi abuela quería cambiarme, yo quería irme a un técnico con mis amigos, que mis amigos estaban en un técnico, no me sentía a gusto ahí. Aparte me sentía que me miraban en menos mis compañeros. Sentía que no era mi ambiente porque, por ejemplo, yo era más bruto, yo era más *choro*. Entonces me costó hartito. Entonces por eso me empecé a meter en más cosas, aparte tenía más problemas en mi casa. Empecé a carretear más y ahí empecé con mis amistades de la calle. Entonces no iba a clase, me dedicaba a vacilar. No me importaba mucho, la verdad, como que me desmotivó la educación (Javier, TS, UCH).

Ahora bien, en el caso de Lorena (TS, UCH) su retirada del establecimiento emblemático de mujeres tiene relación con la fuerte sociabilidad que comienza a desarrollar fuera de la escuela, con pares de otros liceos emblemáticos y, además, en paralelo ingresa al mundo del trabajo. Por esto mismo, su madre decide cambiarla a otro establecimiento, “sacarla” del lugar que provocó este cambio en Lorena. En el nuevo establecimiento se siente

extraña. Se retira del sistema escolar por un tiempo y regresa para finalizar en un establecimiento EPJA la enseñanza media. En su relato narra este tiempo como *un tiempo de descanso académico y buen rendimiento*, debido a la baja dificultad del nuevo establecimiento y a la “buena base” que le entregó su formación escolar anterior. A diferencia de la experiencia de Javier, en el caso de Lorena no se produce esta sensación de no pertenencia y de inadecuación al liceo selectivo, sino que más bien se genera una experiencia social que se construye por fuera del liceo.

En ambos casos las instituciones en las que finalizaron la enseñanza media no contaban con apoyo para acceder a la Educación Superior, sino que apuntaban a concluir los estudios secundarios. No obstante, ambos acceden a una universidad selectiva, aunque con diferencias en sus experiencias previas, se cruzan finalizando la enseñanza media; pues en el caso de Lorena su familia, específicamente, su madre, siempre esperó e incentivó su acceso a la universidad, no así en el caso de Javier que no contó con ese apoyo familiar. Luego, tiene importancia el peso de haber asistido a estos establecimientos exigentes, la *doxa* sobre la continuidad de estudios para tener un mejor futuro y algunos apoyos claves tanto familiares como escolares.

La segunda experiencia social que difiere de la mayoría, dentro de este grupo, es la de Enrique (Medicina, UCH), quien vive un desajuste en términos sociales al percibir la brecha con sus compañeros y compañeras de establecimiento educativo. Si bien su familia contaba con los recursos económicos para costear el establecimiento particular pagado, carecía de capital social y simbólico, con lo que se genera una diferencia con sus pares y con la institución escolar en la que se inserta. Por otro lado, también se produce un desencuentro académico con sus pares, ya que desarrolla una fuerte disciplina de estudios que lo va alejando de sus compañeros/as. En este sentido, la lógica de acción que domina la experiencia

liceana de Enrique es la de la construcción de un proyecto vocacional fuerte de carácter individual, que se funde con el rol del estudiante, dejando en un segundo lugar la relación con sus pares. Enrique construye su experiencia social en términos académicos y vocacionales con una mirada que le permite separarse de su rol de estudiante y de una visión más utilitaria de la educación. Ante ello, desarrolla una crítica al establecimiento por su excesivo foco en la rendición de la prueba de ingreso a la universidad (al que nombra *fábrica de facsímiles*), y a la escasa preparación que entrega para la vida universitaria y la generación de conocimiento. De ese modo, genera una reflexividad sobre su contexto y sobre sí mismo:

El lema del colegio era que te preparaban para la PSU, entonces, de hecho, siempre cuestionaban eso, todos, todos cuando llegamos a media empezamos a cuestionar eso, porque fue como “*usted no nos prepara para la vida universitaria, no está ni ahí, usted quiere que respondamos bien la prueba*”, y es verdad eso hacían, y era un colegio de, una fábrica de facsímiles, de hecho, ni siquiera te preparaban para la universidad, razonamiento, nada, no importa, como “*Responde bien los facsímiles*” (Enrique, Medicina, UCH).

4.2.2 Experiencias en Liceos con Cultura de Continuidad de Estudios Genéricos

Dentro del grupo caracterizado por una socialización familiar de *crecimiento natural*, encontramos a estudiantes que continúan estudios en liceos HC que no realizan selección y con menos estrategias e instancias de apoyo para el acceso a la ES. Estos estudiantes son: Guillermo (Liceo HC municipal), Cristina (Liceo HC particular subvencionado) y Bastián (liceo polivalente, HC). Además de dos jóvenes que ingresan a liceos TP: Andrea (Turismo, TP) y Johanna (Gastronomía, TP). Estos/as no deben superar la prueba meritocrática de ingreso a establecimientos selectivos como en el grupo anterior. La elección de estas

escuelas, como observamos en el capítulo anterior, respondió a los capitales económicos disponibles, a la zona geográfica de residencia y a las expectativas menos concretas de continuidad de estudios de parte de las familias.

Si bien los establecimientos HC suponen una continuidad de estudios, ya que los/as jóvenes, a diferencia de sus pares TP, “salen sin nada”. Sin embargo, los establecimientos a los que asisten los/as estudiantes no desarrollan estrategias sostenidas para la continuidad de estudios en universidades prestigiosas como sí ocurre con los liceos selectivos. Las orientaciones que reciben los/as estudiantes apuntan a una educación superior no selectiva. Ante la poca orientación Cristina (Medicina, UCH) declara que “para ferias universitarias me acuerdo de que todos los años se ponía una en el colegio, y que era para los cuartos medios y, en general, iban puras universidades privadas y técnicas. Ésa era toda la orientación que recibíamos”

De igual modo, los/as estudiantes tenían la expectativa de llegar a la universidad, en algunos casos por su propia determinación en un contexto de masificación de la ES y, en otros, reforzada por los discursos de los docentes, quienes generaron expectativas diferenciadas para estos estudiantes debido a su buen rendimiento académico. De esto da cuenta el relato de Cristina (Medicina UCH), quien destaca a una docente que la incentivó a estudiar en la universidad y que resultó, considerando sus condiciones sociales y el poco incentivo de parte de su familia en ese sentido. Junto con ello, la docente antes mencionada promueve la continuidad de estudios para que las estudiantes alcancen autonomía económica. Resulta interesante destacar esta especificidad del relato de Cristina ya que, a la tradicional motivación de estudiar para ascender socialmente y tener mejores condiciones de vida, se suma la mirada desde el género y la importancia de la autonomía económica de las mujeres en la construcción de aspiraciones y proyectos de vida.

Yo sentí siempre que la que me incentivaba más era mi profe de química, con ella me llevaba muy bien, y que ella sí que intentaba meternos en la cabeza la idea de la universidad, la universidad, la universidad, y lo importante que era entrar a la universidad. Para que nadie nos mantuviera, fue así como que ella era dura, yo creo que a muchas compañeras no les agradaba su estilo, pero yo siento que igual era el correcto, porque la mayoría de mis compañeras, incluso yo, venimos de contextos que son bien vulnerables, entonces si no tienes a nadie que te meta esa idea ahí, te dejas estar no más (Cristina, Medicina, UCH).

Asimismo, en los relatos de Guillermo (Derecho, PUC) y Bastián (College, PUC) destacan las expectativas diferenciadas de parte de los/as docentes hacia ellos, debido a su buen rendimiento. Bastián recuerda que los/as docentes constantemente le decían que “*tenía material para la universidad*”. Mientras que Guillermo destaca en su narración una escena, de cuando ejercía un cargo en el centro de estudiantes del liceo, sobre las expectativas diferenciadas de parte de docentes y directivos de su liceo:

En las reuniones donde se llamaban a todos los estamentos, padres, dirección, administración, profesores y estudiantes. Y me acuerdo de algo que me marcó y me picó mucho, me enojó. El presidente del centro de padres, en un momento que tuvo que hablar dijo: “*Seamos realistas, en este colegio no estamos formando niños para que sean profesionales, estamos formando niños como para que vayan a un técnico, saquen algo en el Inacap, pero no para profesionales en la universidad*”, ¡Wau! Que lo dijera el presidente del centro de padres me marcó un poco y los profesores también, era la misma dinámica, éramos tantos que al final no te incentivaban a todo un grupo, veían a los más aplicados (Guillermo, Derecho, PUC).

De este modo, para cumplir sus aspiraciones de continuidad de estudios superiores, los/as estudiantes se preocuparon de obtener buenas calificaciones durante la enseñanza media y, paralelamente, se prepararon fuera del liceo para rendir la PSU, específicamente en preuniversitarios. Así, por ejemplo, Cristina en primero medio decidió que quería estudiar Medicina en la UCH y para lograrlo, debía obtener muy buenas notas y puntaje PSU, por lo que puso el foco en lo académico desde entonces, tanto en el establecimiento como fuera de él.

Yo no sabía bien qué quería hacer, pero decía: "Pucha y si después se me ocurre estudiar algo muy difícil o que requiera mucho puntaje, voy a necesitar buen promedio", entonces por eso, como que decidí ya darlo todo desde ese año [primero medio] en adelante (...) Estudiaba más, era más organizada para estudiar, porque en séptimo y octavo me relajé y me dediqué a hacer amigos, me dediqué como al tema de la música y en primero medio me empecé a organizar mucho con los tiempos y a ser mucho más responsable (Cristina, Medicina, UCH).

En este grupo también están las estudiantes que siguen estudios en liceos TP. Tal como fue presentado en los primeros apartados, los establecimientos TP históricamente han preparado para el mundo del trabajo, aunque de todos modos habilitan para la continuidad de estudios superiores. Por lo mismo, a partir de la masificación de la ES también se han visto como una opción para combinar estudios y trabajos mientras se realizan los estudios superiores. No obstante, la probabilidad de postular a universidades tradicionales (CRUCH) se ven disminuidas al egresar de la modalidad EMTP (Catalán, 2014).

De acuerdo con la investigación de Montecinos (2019), la educación media en un Técnico Profesional es la primera opción para estudiantes que continúan sus estudios en esta modalidad, a diferencia de cómo se suele comprender desde los discursos externos que la ven

como una “opción B” en relación a la “opción A” que sería la educación HC (Montecinos, 2019). Algo similar ocurre en los casos de Andrea (Derecho, UCH) y Johanna (TS, PUC), para quienes la modalidad TP fue su primera opción, tanto así que tomaron un rol protagónico en la elección de liceo y de las especialidades a seguir. Algunas de las dimensiones que consideraron para realizar este cambio de establecimiento fueron la infraestructura existente, las especialidades que podían cursar y las amistades.

El colegio estaba bien catalogado porque era nuevo, tenía buena infraestructura, era bonito, estaba cerca de la casa igual, y tenía buenos profes, en ese momento, igual tenía una selección, hacíamos pruebas para entrar, claro en su momento tenía como... era lo mejor que podría haber en cuanto a municipalizado de liceo, entonces me fui para allá e igual fue una buena decisión, yo no me arrepiento en realidad de haber ido para allá. Porque igual me gustaba turismo, llegue a hacer la práctica en turismo y en general, si se me hubiera dado la posibilidad quizás hubiera seguido estudiando turismo, pero como que revisaba las becas no me convencían, no era como lo que iba a conseguir estudiando en la universidad, o sea, que en general el instituto uno lo paga realmente, porque tiene algunas becas, pero en general no son suficientes, quizás ahora, es que yo en realidad no sé si la gratuidad va a llegar a los institutos, pero... porque no iba a conseguir, no era un trabajo constante, no. En Chile difícil estudiar y sobrevivir del turismo (Andrea, Derecho, UCH).

A pesar de que seguir estudios en liceos TP fue una decisión que persiguieron las estudiantes y que proyectaban continuar post cuarto medio, terminaron accediendo a universidades selectivas y prestigiosas. Esto tiene relación con su lugar dentro de estos establecimientos, pues tenían las mejores calificaciones, lo que implicó que fueran destinatarias de discursos y expectativas diferenciadas de parte de docentes y directivos. Así,

en el caso de Johanna (TS, PUC) este incentivo reforzaba la expectativa y exigencia familiar. No así en el caso de Andrea (Derecho, UCH) que no tenía mayores expectativas al respecto.

Parece ser que para algunos docentes de establecimientos educacionales TP la alternativa de estudios superiores técnicos sigue siendo una opción B, y la universidad la opción A – parafraseando a Montecinos (2019)-, pues subyace la idea de no desperdiciar *talento* en una carrera técnica. Estas expectativas diferenciadas al interior de los establecimientos TP se conforman como selección interna de los/as mejores estudiantes, que refuerzan la *doxa* del ser profesional universitario en Chile como el modo de lograr un mejor lugar social, similar a lo que ocurre en los liceos HC no selectivos. En ese contexto, las estudiantes desarrollan estrategias extraescolares de manera individual para concretizar la expectativa de ser profesional.

Me acuerdo de que el primer semestre me daba miedo entrar a la universidad porque para mí vino a ser un tema entrar en la universidad los dos últimos años de media. Como que, como te dije en el mail, yo vengo de un colegio técnico. Mi expectativa en realidad era seguir en el técnico. Entonces en algún momento cambió mi *switch* con mis profes y mis compañeros y decidí entrar a la universidad. No en realidad a la Universidad de Chile, pero mi expectativa era esa y si no las demás [**¿qué fue lo que cambió tu switch?**] Fueron los profes. Tuve unos buenos profesores. De hecho, mi profesor de historia estaba estudiando a la vez Derecho en la Central. Entonces, cuando yo tomé los ramos, por ejemplo, Derecho del trabajo que teníamos en turismo, él enfocaba como para que engancháramos con Derecho. Igual me tincó harto porque mi fuerte era, no sé, estudiar historia, y, por ejemplo, quería ser profesora, en algún momento, de historia. Ese era como el foco. Pero cada vez que hablaba con un profe de historia era “no, no te metas”. Y ya en tercero, cuarto, fue donde mis profes me

decían “no, tú no eres para turismo. Es una carrera que no da muchos frutos, a no ser que tú tengas platas para poner tu PYME o algo por el estilo”. Porque tenía muy buenas notas, el tercer mejor promedio del liceo. Entonces, para él era como que yo me estaba perdiendo por donde iba. Y ahí nacieron mis ansias. Dije “en verdad debería expandir mi horizonte, quizás yo puedo lograr llegar a la universidad”. Entonces, ya en cuarto me metí al preu (Andrea, Derecho, UCH).

En definitiva, para los/as estudiantes que ingresan a universidades selectivas, estos establecimientos y sus prácticas les exigen una aproximación individualizada y de mucha agencia personal para lograr concretar las aspiraciones de acceso, en la línea de lo identificado por González (2016) y Canales et al. (2016). No obstante, estas expectativas y orientaciones individualizadas son claves en las trayectorias y decisiones futuras de los/as jóvenes, permeando sus subjetividades y proyectos profesionales. En ese contexto, la experiencia social de los/as estudiantes está marcada por la inversión estratégica para lograr acceder a la universidad, potenciado por actores claves como los/as docentes.

De igual modo que en el grupo anterior, destaca la experiencia distintiva de Cristina (Medicina, UCH), quien desarrolla en su trayectoria escolar y, particularmente en el tiempo del liceo, un fuerte gusto intelectual por el aprendizaje, que va acompañado de una estricta rutina de estudios. Presenta una experiencia dominada por el rol de estudiante y por la construcción de un proyecto profesional, lo que provoca un alejamiento de sus pares del liceo y con su propia familia. No en términos de tensión explícita, sino que de retraimiento, debido a que su experiencia está marcada por la búsqueda de convertirse y ser una “verdadera estudiante” – parafraseando a Dubet (2005).

4.2.3 Experiencias que se Encuentran: El Preuniversitario como Obligatoriedad para el Acceso a la ES Selectiva

En el contexto actual de masificación de la ES se ha desarrollado un mercado en torno a la preparación para rendir la prueba de selección universitario: los preuniversitarios. Estos corresponden a actividades de reforzamiento y entrenamiento que dictan mayormente instituciones con fines de lucro que preparan a los/as estudiantes para la rendición de la prueba de selección universitaria (PSU) en las distintas materias que esta mide. Esta prueba define en gran parte el acceso a universidades y carreras más o menos selectivas (Castro Torres y Aranda Cáceres, 2016; Durán del Fierro, 2019; González, 2016).

Paralelamente a estos preuniversitarios pagados, se han desarrollado preuniversitarios populares y/o de bajo costo, sin fines de lucro, usualmente impartidos por estudiantes universitarios, y que constituyen una alternativa para quienes no pueden pagar los preuniversitarios disponibles en el mercado (Castro Torres y Aranda Cáceres, 2016).

La prueba de selección es clave en el acceso a la ES selectiva, y el modo de enfrentarla tiene relación con la preparación y acercamiento previo tanto al tipo de preguntas como al tiempo dispuesto para responder, entre otras cuestiones. Esta preparación incide no solo en el puntaje, sino que también en la subjetividad de los/as estudiantes a la hora de realizar la postulación en el sistema (Durán del Fierro, 2019). En sintonía con lo antes señalado, una investigación reciente sostiene que estudiantes de más bajo NSE achacan los malos resultados obtenidos en la PSU a la falta de recursos para pagar preuniversitarios (Durán del Fierro, 2019). En definitiva, el cursar un preuniversitario se ha ido naturalizado como una obligación para los/as estudiantes que buscan acceder a instituciones de ES selectivas (Durán del Fierro, 2019).

En el caso de los/as estudiantes participantes de esta investigación, la mayoría cursó preuniversitarios, tanto los más reconocidos como aquellos de más bajo costo o gratuitos. De todas maneras, el paso por estos espacios de preparación y entrenamiento resultó ser más decisivo para los/as estudiantes que asistieron a liceos con menor cultura de continuidad de estudios. Pues en sus relatos destacan, no solo la preparación para la prueba de selección, sino que, sobre todo, la orientación vocacional que recibieron. Esto se refleja en la centralidad que tiene en las narrativas de estos/as estudiantes, en cambio, los/as otros/as le dan menor importancia a su paso por los preuniversitarios que cursaron.

En este marco, se destacarán algunos relatos que muestran la importancia de estos preuniversitarios para la concreción de los proyectos de los/as estudiantes en un contexto de masificación de la ES. Cristina ingresó a un preuniversitario popular gratuito, dictado por estudiantes de Medicina de la UCH. Durante este tiempo comenzó a enfocarse cada vez más en los estudios, lo que la fue alejando de sus pares, incluso de sus compañeras de colegio con las que asistía al preuniversitario. En paralelo, los/as docentes del preuniversitario la incentivaron a estudiar las materias de la PSU y de la carrera, para lo cual le facilitaron material de estudio extra. Cristina comienza a sentirse más sola y como un *pez fuera del agua* debido a sus intereses académicos y la fuerte disciplina de estudios que desarrolla. Será en este espacio en el que reforzará sus disposiciones académicas y consolidará un proyecto profesional, que entra en tensión con su contexto de origen, amistades y familia.

Por su parte, Johanna (TS, PUC) obtiene una beca para asistir al preuniversitario de la PUC, en el que experimenta un primer *desajuste de habitus*. En este espacio percibió de inmediato la diferencia social y académica con sus pares del preuniversitario, jóvenes de clases sociales más altas, lo que se expresaba en la forma que vestían, sus temas de conversación, modales y maneras de hablar y en la brecha en el manejo de contenidos. En

este paso por el preuniversitario se da cuenta que el liceo al que asistía era de menor calidad académica en relación con las temáticas que contiene la PSU. En este espacio vivió un proceso reflexivo en el que comprendió su posición y experiencia escolar en un campo social más amplio. En este *desajuste* entre su *habitus* y el campo social percibió la gravedad social, su posición, capitales disponibles y, con ello, los faltantes. Johanna recuerda esta experiencia como dolorosa e incómoda, con fuertes sensaciones de insuficiencia. Por todo esto, pensó retirarse del preuniversitario, pero se mantuvo por su familia, por el pago realizado y por las proyecciones de futuro que avizoraban para ella.

Finalmente, en el caso de Lorena (TS, UCH), quien finalizó sus estudios en un establecimiento de EPJA, el preuniversitario fue la medida remedial que su familia y particularmente su madre, consideraron para entregarle una *nueva oportunidad* de continuar estudios universitarios: “Ese año también mi mamá decidió pagarme un preuniversitario. Me pagó el Pedro de Valdivia. Y fue como su única apuesta en mí, como “esto lo hago por tu futuro y anda” (Lorena, TS, UCH).

En síntesis, el preuniversitario resulta clave para los/as estudiantes, particularmente para quienes provienen de establecimientos con menor orientación hacia la ES universitaria y de familias con menores capitales y con expectativas de futuro genéricas. El preuniversitario suple una formación escolar en muchos casos insuficiente para concretar la expectativa de ingresar a la universidad. Por lo mismo, este paso se constituye en una experiencia que afrontan de manera individual, en busca de la concreción de un proyecto profesional, en el que van forjando una relación con sus familias, sus pares y su entorno. Asimismo, buscan un carácter propio no solo en términos de las relaciones sociales, sino que también respecto de los valores que van sedimentando y una ética vinculada al sacrificio y al esfuerzo en miras de un mejor futuro.

4.3 Nuevas Experiencias Extraescolares y Extrafamiliares

Tal como ya fue señalado, el tiempo del liceo implicó para los/as estudiantes una apertura a otros contextos y experiencias: académicas, políticas y geográficas. El relato de Roberto (Derecho, UCH) es ilustrativo de este tiempo y experiencia en el liceo, destacando el paso desde su lugar de residencia – *una población* – al centro de la ciudad, pues narra con énfasis que por primera vez ve a “gente con terno”. En este tiempo se expanden los espacios que conoce y frecuenta.

Por su parte, Andrea, quien sigue estudios en un liceo TP cerca de su hogar- comuna en la periferia de Santiago-, se acerca a otros espacios por su afición al K- Pop²⁸, que la lleva a movilizarse hacia el Centro Cultural Gabriela Mistral (GAM), ubicado en el centro de la ciudad. Esto le permite frecuentar este espacio, que tal como relata Roberto (liceo emblemático de varones) no es algo baladí. Ahí conocerá distintas manifestaciones sociales, de los movimientos de las diversidades sexuales y educacionales. Junto con ello, entre quienes bailaban k-pop se encontraban jóvenes de distintos lugares y ocupaciones. Esta apertura y acercamiento a otras expresiones políticas y culturales, y a jóvenes de distintos lugares y ocupaciones fueron resaltadas en el relato de Andrea. Sobre todo como una posibilidad de conversar sobre política, que es un asunto de su interés, y que no puede desarrollar en su contexto de origen:

Desde segundo medio comencé a ir al GAM porque yo bailaba K-POP, entonces estaba muy ligada al GAM, y uno siempre veía cosas, marchas, de repente bajabas y veías las exposiciones, había mucha gente que en K-POP que también estaba en las universidades era... y hay mucho también del K-POP y en toda los como movimientos

²⁸ Música pop coreana.

de ahora, como por ejemplo la comunidad gay son súper activistas y también se habla mucho, y entre los jóvenes igual se habla mucho del acontecer social porque, bueno en la U obviamente, pero en la educación media igual porque tratas de... llega uno a conversarte y el otro como que ya pesca, somos más abiertos en ese sentido. Igual los profesores que llegaron como eran jóvenes, también era un poco más... les gustaba hablar del tema, que uno no fuera como los papás que se hacen los locos y trabajan no más (Andrea, Derecho, UCH).

Estas experiencias de los/as estudiantes, fuera de lo escolar y lo familiar, posibilitan la apertura a otras opciones imaginadas respecto de su futuro, así también pueden cultivar algunos de sus intereses y/o desarrollar nuevos, que no han sido incentivados en sus hogares. Por esto, son experiencias que destacan en sus relatos, como apertura a otros contextos y personas, que les abren el mundo que conocían hasta ese entonces.

Por otro lado, una experiencia relevante para algunos estudiantes fue haber sido parte de las movilizaciones estudiantiles del año 2011, que inicia un ciclo de manifestaciones estudiantiles que planteó una crítica radical al sistema educacional chileno, altamente privatizado y orientado desde lógicas de mercado. Dichas manifestaciones incluyeron marchas, paros, tomas de universidades y establecimientos escolares, y performance de distinto tipo (Avendaño, 2014; Guzman-Concha, 2012; Puga, 2016). Estas movilizaciones fueron experimentadas de manera distinta dependiendo de los liceos en los que cursaban la enseñanza media y del grado de involucramiento de los/as estudiantes.

Así, Roberto (liceo emblemático de varones) recuerda que gran parte de ese año, el liceo estuvo en toma. Al respecto identifica una ganancia en términos de aprendizaje político y sobre movimientos sociales, pero a la vez una pérdida de contenidos curriculares básicos, debido a la reducción de los tiempos de clases por las movilizaciones. En el caso de Lorena

(liceo emblemático de mujeres), este tiempo es un período de inflexión relevante, no solamente por la movilización, sino porque comienza a desarrollar sus primeras amistades grupales, con compañeras y con estudiantes de liceos emblemáticos de varones. Contexto en el que se produce también un consumo problemático de drogas, lo que la llevó a cambiarse de establecimiento educacional y poner en pausa la educación formal, irse a vivir sola, ingresar al mundo del trabajo y finalizar su educación secundaria en EPJA.

Llegó el año 2011, en el colegio estuvimos 7 meses en toma, que fue por lo menos para mi vida un cambio súper rotundo, como que marcó una etapa de mi vida, de mi adolescencia. Tenía como 13 años, no me acuerdo bien qué edad tenía en el 2011. Tenía mucho tiempo libre porque mi mamá trabajaba todo el día, mi papá trabajaba todo el día, y obviamente ya era grande como para que alguien me cuidara. Entonces en realidad yo pasaba todo el día como iba adonde quería, hasta que mis papás llegaban a la casa en la noche. Entonces ahí empecé a conocer muchas cosas. Empecé a salir más. De ahí el 2012, como que todo esto fue agrandándose. Empecé a salir más con amigos y empecé a meterme también en otras cosas. Como que ya me iba bien en el colegio y todo, tenía igual una fuerte conciencia política dentro del liceo. De hecho, igual estuve como en elecciones del Centro de alumnos. Entonces como políticamente igual estaba súper fuerte ahí en el Liceo, pero también iba arrastrando otras cosas que. Los amigos que tenía, que eran del *Liceo B* la mayoría de mis amigos, eran puros hombres, salíamos y empezaban a consumir otras drogas. Entonces yo empecé como a incursionar en el mundo de las drogas y todo lo demás...y ya en un momento mi mamá decidió sacarme del Liceo 1 (Lorena, TS, UCH).

Por su parte, Cristina (liceo CH bajo prestigio) también recuerda las movilizaciones del año 2011, aunque en su establecimiento educacional tuvo un impacto menor, pero para ella comienza una preocupación por asuntos sociales y políticos, a diferencia de sus pares, produciéndose otra diferenciación con su entorno cercano, ya no solo relacionada con la vida académica.

Si bien no es una experiencia transversal de los/as estudiantes, la vinculación con la política y el movimiento estudiantil sí es destacado, sobre todo, por parte de quienes asisten a liceos emblemáticos en la Región Metropolitana. En ese punto, es interesante considerar la especificidad del caso chileno, con un movimiento estudiantil fuerte en la educación secundaria y terciaria. Por esto, el ser estudiante también se constituye en una experiencia política, que cuestiona la educación e incluso el orden social más amplio. A pesar de que no todos/as los/as estudiantes entrevistados en este estudio fueron partícipes de tales movilizaciones, sí se puede identificar una construcción generacional, dado que estas nuevas generaciones se enfrentan a un nuevo contexto, en el que la construcción de aspiraciones y visiones de mundo cambió de gran manera respecto de las generaciones anteriores (Álvarez & Garcés, 2017).

4.4 Tiempo de Elecciones sobre el Futuro: Carrera e Institución

En los apartados anteriores se evidenció la influencia relevante de las instituciones en la orientación y guía respecto de los futuros esperados para los/as estudiantes a la hora de producir estructuras de oportunidades, desarrollando incentivos y expectativas diferenciadas respecto del tipo de institución a la que pueden acceder en la Educación Superior (McDonough, 1997; Reay et al., 2010).

En este sentido, solo un grupo asistió a establecimientos con *habitus institucionales* que refuerzan por medio de estrategias concretas el acceso a la ES selectiva, entregando mayor orientación y apoyo en este paso a la ES. De igual modo, los/os estudiantes, que asistieron a establecimientos con menos foco en la continuidad de estudios, lograron acceder a universidades selectivas, ya que son determinantes los factores individuales, familiares y contextuales en esta elección (González, 2016; Carrasco et al.,2014). En estos casos fueron fundamentales tanto el buen rendimiento escolar de los/as estudiantes como las prácticas diferenciadas e individualizadas de parte de docentes y directivos de los establecimientos educacionales, además del paso por el preuniversitario (González, 2016).

En continuidad con lo anterior, en este apartado se aborda el proceso de elección y acceso a las carreras e instituciones selectivas; para ello, se consideran las influencias familiares de manera más concreta sobre la elección de carrera e institución; los proyectos profesionales y/o vocacionales de los y las estudiantes; la institución de ES y la afinidad percibida; y el financiamiento de la ES. Es decir, todo lo que lleva a elegir dentro de una estructura de oportunidades que pareciese transformarse con la implementación de la política de gratuidad y de los programas de acceso inclusivo, aunque sea incipientemente.

4.4.1 La Familia y su Peso en el Largo y Corto Tiempo de las Decisiones

Las familias, como hemos visto a lo largo de este trabajo, tienen un peso relevante en el incentivo en la continuidad de estudios y también en la elección de carreras e instituciones, en la que se mezclan razones instrumentales y valóricas. En este sentido, Enrique, Guillermo y Roberto, que siguen las carreras de Medicina y Derecho, tenían en mente otras opciones,

sin embargo, se vieron disuadidos por sus familias a elegir una carrera con mejores réditos económicos, dentro del área del conocimiento por la que tenían predilección:

Tenía tres opciones, estudiar como Psicología, estudiar Derecho o estudiar alguna carrera relacionada con biología, que era bien irrisorio porque nunca, no había estudiado nada de biología. La biología la descarte como ya... el segundo semestre de cuarto, por todo el tema de que era tonto. Estaba entre estudiar Psicología, Historia, o Derecho. La cosa, es que la historia me gusta, pero como que me enteré de que cuando sacabas la licenciatura, no eras profe, y yo tampoco quería ser profe, sino que quería como dedicarme más a no sé, a hacer historia, como investigar historia, y como que esa cosa igual me desilusionó un poco, como que iba a tener que seguir estudiando después e iba a ser complicado... ¡ah! es que la gente te empieza a meter cosas en la cabeza, de que "te vas a morir de hambre" y cosas así. [*¿quiénes te decían eso?*] todos en verdad... y mi hermana... me decía esas cosas también, que era como la que más me influía (Roberto, Derecho, UCH).

Dentro de la misma línea, Enrique (Medicina, UCH) relata la trayectoria y las distintas influencias que lo llevan a elegir la carrera de medicina:

Desde chico siempre me gustó el área de la salud, primero, toda mi infancia de los cinco años yo quería ser veterinario. Siempre fui estimulado por parte de mi mamá principalmente en como que viera Animal Planet, Discovery, cosas así como programas medio como científicos. Entonces, como que siempre súper que mi área iba más como por ahí, yo quise ser veterinario hasta más menos media, en media me empezó a interesar la docencia quería ser profe de biología. Y para mis papás obviamente ser profe de biología y ser veterinario eran carreras malas, y hubo una

presión psicológica constante en que estudiará algo más y leí más sobre medicina, pero también era como obvio que era mejor que veterinaria.

En el relato de Roberto (Derecho, UCH) se observa, primero, una desorientación sobre la carrera a seguir y, luego, la influencia de la familia y particularmente de la hermana, primera profesional de la familia, para que siguiera estudios con mejores posibilidades de retorno económico. Por su parte, Enrique relata la presión familiar para seguir estudios dentro del área de su interés (biología/salud), pero con mayor posibilidad de rédito económico. Esta presión familiar, en otros casos, es menos directa y se produce una lectura de parte de los/as propios estudiantes sobre su posición social con relación a sus experiencias de vida, la que les hace sentir el peso de estudiar una carrera que pueda colaborar en mejorar la situación socioeconómica no solo personal, sino que también familiar. En efecto, tal como muestran los resultados de la investigación de Castillo (2016), muchas veces la continuidad de estudios corresponde a proyectos colectivo -familiares de movilidad social y mejoría de condiciones de vida.

Extendiendo la mirada más allá del núcleo familiar, en los relatos de los/as estudiantes se aprecia la importancia de los familiares cercanos que cuentan con estudios superiores: sus saberes y experiencias son valiosas, sobre todo en aquellos núcleos familiares cuyos integrantes no tienen estudios superiores. Así, por ejemplo, Pedro (Derecho, PUC) narra el asesoramiento de su tío profesional y su prima, estudiante de Derecho en la PUC, como clave para inclinarse por una institución sobre otra. Mientras que en el caso de Javier (TS, UCH), a pesar de tener una relación tensa con sus tíos profesionales, escucha sus sugerencias, también referidas a la institución a la que postular. Estos familiares con estudios superiores son relevantes en la toma de decisión en el *tiempo corto*, considerando que el tiempo desde

que se rinde la PSU, se entregan los resultados de esta y los/as estudiantes postulan y se matriculan, es relativamente breve.

Esto último coincide con los hallazgos de González (2016), en los que identifica distintas influencias en la toma de decisiones en las diferentes etapas del proceso, y justamente las familias resultan claves en este *tiempo corto*. Estas influencias se tornan más relevantes debido a la escasez de soportes institucionales en la orientación a la ES, no solo vocacional, sino que también respecto de los diferentes mecanismos de financiamiento y énfasis formativos de las instituciones. Por lo mismo, generalmente, esta elección corresponde a una decisión individual que se toma en el seno de la familia y una vez conocidos los puntajes de la PSU.

4.4.2 La vocación y afinidades disciplinares en la elección de carrera

A las influencias anteriores en la toma de decisión, se suman las motivaciones más personales e individuales que esgrimen los/as estudiantes en sus relatos respecto de la elección de las carreras. Se observa un continuo desde elecciones que se fundamentan en la vocación y realización personal con sentido de lo público, y la afinidad con ciertas áreas del conocimiento, que tienen que ver además con la percepción de autoeficacia (“*ser bueno para*”). Además del prestigio social de ciertas carreras. Sobre la vocación, Dubet (2013) plantea que hemos transitado desde una noción más sacrificial a una de realización del yo en la actividad profesional. Precisamente, esta última es la definición que manejan mayormente los/as estudiantes sobre la vocación. De todos modos, en algunos casos se entremezcla con la búsqueda de contribuir al bien común, pero ello no implica necesariamente un sacrificio personal, aun así, no se agota en la realización profesional tampoco.

En un primer polo los/as estudiantes que siguen estudios de Medicina y Trabajo Social en la UCH aluden a la vocación como la motivación central en esta elección, la que se articula a partir de una afinidad disciplinar y de un interés por colaborar en mejorar las condiciones de vida de otros/as. En estos casos corresponden a *otros* que son similares a ellos y las personas de sus contextos de origen.

Así, en el caso de Cristina, quien sigue estudios de Medicina, tenía una afinidad en la materia escolar de biología, que además se conjugó con su interés de interactuar con las personas y apoyarlas en un momento complejo de sus vidas, como la enfermedad propia y/o de alguien cercano, en una vocación que se vincula con el cuidado de otros/as. Este último es un aspecto que tradicionalmente se ha asociado a las labores femeninas y que, en este caso, tiene un peso importante en la elección vocacional de Cristina.

En las clases me gustaba mucho la biología, pero yo sabía que quería estudiar algo relacionado con la biología. Pero también ahí como que me di cuenta de que me gustaba mucho interaccionar con gente y hablar con personas. Y me acuerdo de que algunos familiares se empezaron a enfermar en esa época y yo decía “pucha, en verdad es como muy triste estar enfermo y no saber qué hacer, no poder hacer nada”. Entonces, yo creo que por eso me nació el interés, como porque veía la capacidad de poder hacer algo con ellos en los problemas de salud que igual es como una situación súper difícil para cualquier persona (Cristina, Medicina, UCH).

En cambio, en el relato de Enrique, que también sigue estudios de medicina, aparece una idea de vocación vinculada más a un gusto intelectual que a la búsqueda de acompañar y cuidar de otros. Es decir, más cercana a la realización del yo en el ámbito profesional, que

también se puede asociar a una vocación de tipo más masculina, a la búsqueda del saber y la razón.

Por su parte, los/as estudiantes de TS de la UCH, esgrimen razones asociadas a su origen social en la elección de la carrera y, particularmente, a sus experiencias de vida, cercanas a la pobreza y al mundo del delito, como motivaciones para seguir la carrera de TS y colaborar a mejorar las condiciones de vida de la población. Es una decisión que une la realización personal con las ansias de colaborar con una sociedad más justa.

En el otro polo encontramos a los/as estudiantes de Derecho, quienes relatan la decisión de seguir estudios en esta carrera con un menor sentido vocacional, y mayormente sustentada en una afinidad por las áreas del conocimiento humanistas, por un cierto “gusto intelectual”. En menor medida emerge también un sentido social de la carrera, particularmente, el poder ser intermediarios entre el estado y las personas. A esto se suman dos motivaciones de tipo más instrumental: primero, los/as estudiantes relatan que les atrajo el prestigio social de la carrera y, por tanto, la posibilidad de lograr un lugar de respeto e incidencia en la sociedad, especialmente, una incidencia política. Segundo, la rentabilidad económica de la profesión. Si bien, no está ausente un sentido vocacional de realización profesional, prima la obtención de capital simbólico y económico, y con ello de una nueva posición social. Al respecto, Andrea (Derecho, UCH) destaca la posibilidad de lograr un lugar de prestigio en la sociedad:

Me llamó mucho la atención, sentía que se podía hacer algo con la carrera, más allá de trabajar, como dijera una persona como... que podía llegar a ser un intermediario de las personas y no sé, el Estado y esas cosas, entonces, me gustó que podía ser

alguien importante y la cuestión, y el tema político también estaba muy ligado, entonces tenía muchas aristas derecho, que te podría abrir las puertas en varias cosas

4.4.3 Las Universidades Selectivas: Afinidades, Prestigio y Movilidades

Si bien en la gran mayoría de los casos la elección de una carrera antecede a la de la institución, igualmente en la elección de postular a una universidad por sobre otra se pone en la palestra una serie de racionalidades, que consideran los énfasis formativos y/o la composición histórica del alumnado. En este sentido, los hallazgos en otros países evidencian que las familias y los/s estudiantes disponen de información desigual dependiendo de los capitales culturales y formación educacional con la que cuentan. Lo que se traduce en no reconocer las distinciones entre instituciones dentro del campo de la ES (Reay et al., 2001). En el caso de los/as estudiantes de este trabajo y sus familias, manejan información respecto de cuáles son las mejores instituciones del país, pero no sobre las distinciones entre ellas. Para suplir esta falta de información los/as estudiantes indagaron en internet, redes sociales, y se acercan a docentes y personas de su círculo cercano, entre otros.

Uno de los ejes del relato sobre la elección de la institución es la afinidad valórica que perciben los/as estudiantes con esta. En los casos de Cristina, Loreto y Roberto señalan su preferencia personal por la UCH por ser una institución pública y laica. Así, para Cristina la universidad pública presenta dos características relevantes: compañeros parecidos a ella y la posibilidad de realizar las prácticas profesionales de Medicina en hospitales públicos. En otras palabras, esta elección tuvo relación tanto con la posibilidad de encajar y sentirse más cómoda en la institución pública como con el miedo a no encajar en *otra institución de élite*.

Siempre hubo como una conciencia de que la Chile era muy buena, era como la universidad prestigiosa, o sea las estatales en general como que tenían harto prestigio.

Y cuando me decidí por medicina yo creo que empecé como a averiguar, no sé, con profes o por internet también a ver como las mallas cómo eran y ahí fue cuando dije “ya, igual la Chile es como, es muy buena en esto” ... la Cato no porque era privada. Y yo sabía que podía optar a beca y todo, pero igual tenía la impresión de que me iba a salir mucho más caro entrar a la Cato y por el ambiente tampoco quería entrar ahí. Yo sé que tienen que dar como ramos de teología obligatorios y yo iba en un colegio católico entonces igual estaba como chata del tema. Y por el ambiente porque igual yo sabía que medicina en la Cato era mucho más de elite, entraba como mucha más gente de clase social alta. Entonces, sentía que igual me iba a sentir como un pez fuera del agua, una cosa así (Cristina, Medicina, UCH).

Bajo la misma línea, Loreto y Roberto también destacan el carácter público y laico de la universidad y cómo ello se traduce en los énfasis otorgados a las distintas carreras que se imparten.

En tanto, los/as estudiantes que siguen estudios en la PUC, sustentan su decisión en la calidad de la educación que entrega esta institución y también en el orden que perciben tiene esta casa de estudios. Lo que permite, entre otras cosas, terminar el semestre en los tiempos estipulados. En varios casos, los/as estudiantes tenían como opción ambas instituciones, la UCH y la PUC, reconociendo que son las mejores del país. No piensan lo mismo de las universidades regionales, vistas como de menor calidad y con recursos limitados (infraestructura, ayudas sociales, etc.) Además de ello, las universidades privadas nuevas, aparecen mucho menos en sus relatos.

Lo anterior puede comprenderse teniendo presente al menos dos fenómenos. En primer lugar, los buenos rendimientos de los/as estudiantes generan que se abra, con mayor

fuerza, la opción meritocrática de ingreso a instituciones selectivas. En ese esquema de oportunidades aparecen las distinciones entre instituciones, una de carácter pública y laica y otra privada católica.

Este clivaje público y privado en la elección post secundaria, difiere de los hallazgos de Canales et al. (2016) respecto de la inserción de las juventudes populares en el mercado educativo post secundario, principalmente, por medio de su ingreso a instituciones de Educación Superior privadas y no selectivas. La universidad pública aparece lejana, principalmente, por su alta selectividad. Resulta, de todos modos, interesante que surja esta distinción, principalmente, en estudiantes que siguen estudios en una universidad pública, ya que denota una identificación con la institución y los valores que promueve discursivamente. Además de una alta estima de lo público, que en el último tiempo ha estado fuertemente en disputa y cuestionado en el contexto chileno neoliberal (Canales Cerón, Bellei, et al., 2016).

En segundo lugar, otro fenómeno, es la opción de acceder a *la institución impensada*, debido a que para algunos de los/as estudiantes de esta investigación las instituciones más prestigiosas no eran parte de sus proyecciones futuras, cuestión que se relaciona con las expectativas que resultaban aceptables y posibles para ellos/as (Bourdieu, 2013; Reay et al., 2010). Sin embargo, desde el año 2007 (primeros propedéuticos de la USACH) y con mayor énfasis, a partir del 2012 (incorporación del ranking y apertura de más programas de acceso inclusivo), las instituciones de mayor selectividad comenzaron a implementar una serie de programas, que buscaron y buscan la conformación de instituciones más diversas e inclusivas, principalmente considerando aspectos socioeconómicos (Santelices et al., 2018).

En este contexto, emerge en la trayectoria de los/as estudiantes la posibilidad de ingresar a las instituciones más selectivas por medio de alguno de estos programas y/o cuando

obtienen el puntaje de la prueba, lo que en sus relatos surge casi como un azar del destino, “*estar en el lugar y momento preciso*”. Sobre esta apertura de oportunidades hacia las instituciones más selectivas destacan dos distinciones. En primer lugar, el ingreso a la institución selectiva provoca una movilización hacia estas *instituciones impensadas* sin modificar la elección de carrera. Estos son los casos de Javier (TS, UCH) y Andrea (Derecho, UCH), quienes ingresaron con la Beca de Excelencia Académica y no modificaron la elección de la carrera. Sin embargo, no contemplaban estudiar en la UCH. Javier, investigó respecto a las mallas de TS en instituciones técnicas, no tenía proyectado ingresar a una universidad selectiva, sino que a una institución y modalidad más acorde con su trayectoria y *habitus*. Por su parte, Andrea, quien estudió en un liceo TP, indagó sobre la carrera de Derecho en universidades privadas masivas y no fue hasta que obtuvo el puntaje de la PSU y en conversación con otras personas que decidió postular a la UCH.

En ambos casos son relevantes determinadas personas externas que les aconsejaron ingresar a estas instituciones, comprendiendo esto como una oportunidad que no se puede dejar pasar. En un contexto de masificación de la ES, estos corresponden a discursos de movilización de la propia agencia ante la posibilidad de *un mejor futuro*. Andrea relata la importancia que tuvo una amiga, al decirle: “*tienes que apuntar más alto*”. Por su parte, a Javier un familiar cercano lo incentiva a atreverse a acceder a la UCH: “*no tengas miedo, tú puedes*”. Es decir, a pesar de sus reticencias iniciales de ingresar a la universidad selectiva, porque no estaba dentro de sus opciones y por sentirse poco preparados, considerando los pocos apoyos institucionales y familiares que tuvieron previamente, de igual modo deciden postular y acceden a esta institución. Por lo mismo, Andrea relata su acceso a la universidad

selectiva, situándose en el grupo que tuvo “suerte” de entrar, y no en aquel que se preparó toda la enseñanza media para lograr este objetivo:

Se fueron dando las cosas y logré entrar a *la Chile*. Lo digo así porque yo he conocido a mucha gente en la U que ellas siempre supieron que iban a entrar a la Universidad de Chile, o siempre supieron que iban a entrar a la universidad. Para mí nunca fue realmente un tema hasta que estuve en el momento preciso. Nunca mi mamá por ejemplo tenía, por su vida, tenía muy pocas expectativas. Entonces jamás tuve certeza ni sabía qué iba a hacer luego de cuarto. En cambio, hablo con amigos de la U que ellos sabían que iban a entrar a la universidad. O sea, quizás no a la Chile, pero sabían que iban a entrar. Y bueno, también el tema beca en su momento también fue un tema porque yo decía “si no tengo becas no puedo entrar a la universidad”. Tenía que hacer las dos cosas para poder entrar a la universidad. O sea, lo digo por eso, porque entiendo que hay como distintos tipos de... Que entran a la universidad, otros que tuvieron suerte y otros que estuvieron preparando toda su colegiatura para entrar a la universidad (Andrea, Derecho, UCH).

En segundo lugar, se produce otro fenómeno, la búsqueda de una carrera debido a la opción de ingresar a estas universidades selectivas, en una especie de *‘desvío de trayectorias’*, si es que consideráramos que estas son lineales y de una vía. Esto último es lo que experimenta Johanna (TS, PUC), quien tiene la opción de ingresar a la PUC en el marco del programa T+I (ver Capítulo 1), y es entonces cuando busca qué carrera estudiar. Anteriormente su opción era continuar estudios superiores técnicos de la especialidad que cursaba en el liceo TP.

Entonces, cuando llegan los de la beca de talento donde teníamos que escoger una carrera y eso era ya a principio de cuarto medio “tienen que ver una carrera porque todos los papeleos se hacen antes y tienen que elegir una carrera de la Católica” y fue como “yo no tengo nada”, literal empecé de cero, así como “no tengo nada” y mi hermana “ya, psicología, psicología”. Por un lado, a mí me interesó psicología, igual me interesaba, pero yo nunca se lo dije a mi hermana y porque dije “somos gemelas y no podemos estar estudiando lo mismo” porque ya es como el momento de separarse, ya somos adultas yo creo que ya es momento de estudiar cosas distintas y de rehacer nuestra vida independiente. Entonces, no siempre voy a hacer lo mismo que hace mi hermana. Me había interesado, pero dije ya “psicología no” como que lo descarté cuando mi hermana dijo “psicología”, psicología no. Entonces fue como una de las carreras que descarté y empecé a ver la selección de las listas acá de la Cato y no me interesaba nada, nada, nada. Me interesó sociología y trabajo social y era más por mis fines, así como que descarte todo lo de matemática, todo lo de biología y fue como ya, eso. Y empecé como a averiguar, así como ya a leer, a leer y claro igual fue la misma universidad por lo mismo, por la misma beca que ella entró por lo mismo. Pero no sé, también ella postuló a psicología en la Chile o de la USACH. Yo no postulé como a la Chile y yo había postulado también una opción de irme a Valparaíso. Entonces, como que nunca vimos la misma universidad, sino que fue como los intereses que tenía cada una. De hecho, mi hermana averiguó como una de las universidades que mejor le va en psicología. Entonces, ella se dio el tiempo de averiguar “ya, psicología en cuál de las universidades” y no sé creo que era como la Católica y otra más privada. Entonces ella como que escogió dependiendo su carrera

la mejor y yo como dónde, lo que quería que era Gastronomía y Trabajo Social. Y se topó que fue justo la Cato (Johanna, TS, PUC).

Ahora bien, en el caso de Luis (TS, PUC) la elección de institución estuvo marcada por la accesibilidad, considerando los problemas de movilidad que tiene. Por ello, optó por una institución con un programa para personas con discapacidad y que además fuera cercana a su hogar.

Junto con ello no se identifican divergencias entre estudiantes que ingresan vía acción afirmativa y vía regular, a diferencia de los hallazgos de Carrasco et al. (2014) que indican que para los primeros resultan claves las amistades y para los segundos las familias. Más que la distinción acceso regular y acceso inclusivo/acción afirmativa, pesan los *habitus institucionales* de los establecimientos educacionales y las familias, con prácticas concertadas y/o de crecimiento natural. Igualmente, resultan ser agentes claves en la decisión de estudiantes de familias con expectativas más genéricas los docentes del liceo y/o del preuniversitario, y no tanto las amistades. Además, los estudiantes con familias con estudios superiores y de prácticas más concertadas y de liceos selectivos también ingresan por vías de ingresos inclusivos y de acción afirmativa, pues los establecimientos colaboran en la lectura del campo de la ES y de las transformaciones en la estructura de oportunidades que se han producido. Por ende, esta división entre estudiantes por el tipo de acceso no indica necesariamente que estos cuenten con menos información sobre el campo de la ES.

4.4.4 El Financiamiento de la Educación: las Becas y la Política de Gratuidad

El financiamiento de la carrera es un tema crucial para la ES en Chile pues, como ya fue mencionado, los aranceles son de los más altos de la OCDE, tanto en instituciones públicas como privadas (Zapata et al., 2021). Por esto, por un largo tiempo, para los sectores más

empobrecidos del país la ES solo podía ser financiada por medio de becas y créditos educacionales (CRUCH, 2014). Hasta que en el año 2016 se comienza a implementar la política de gratuidad para estudiantes de los seis deciles más pobres que acceden a instituciones de ES adscritas a la gratuidad y que, por tanto, deben cumplir con ciertos requisitos para la adjudicación (ver Capítulo 1).

En este contexto, la política de gratuidad marca un punto de inflexión en los relatos de los/as estudiantes, pero con matices distintos, de acuerdo con el año de ingreso y de obtención de este beneficio. Aquellos estudiantes que ingresaron el primer año de la puesta en marcha de la política de gratuidad no contemplaban estudiar sin realizar un desembolso económico, ya fuese presente y/o futuro. Así, Cristina (Medicina, UCH) recuerda que: “igual fue milagroso entrar como el año de la gratuidad, como que no me lo esperaba”. No obstante, estos mismos estudiantes tenían previstas otras formas de financiamiento, ya que habían sorteado de buena manera una de las barreras de ingreso más complejas en el acceso a instituciones de alto prestigio: la selección académica (Canales, 2016). El financiamiento lo resolverían por medio de becas y/o créditos, lo importante era no desaprovechar la posibilidad de ingresar a la universidad selectiva.

Por su parte, estudiantes provenientes de establecimientos con menos énfasis en la continuidad de estudios – TP, EPJA – tenían proyectado continuar sus estudios con carreras técnicas, de menor duración y valor, pero con los programas de acceso inclusivo, las becas y la política de gratuidad también se abrió la posibilidad de seguir estudios universitarios en estas instituciones selectivas. En el caso de estudiantes provenientes de fuera de Santiago, la política de gratuidad posibilita con más fuerza la opción de estudiar en las instituciones de

mayor renombre del país, ubicadas todas en la capital, dado que parte de los recursos pueden destinarse a vivienda y gastos asociados a la vida universitaria en un lugar lejano al hogar.

Bueno en cuarto medio yo quería estudiar Derecho, igual yo tenía claro que las pretensiones, así como económicas de familia, no podía estudiar, por ejemplo, o era con CAE o era con gratuidad, no podíamos pagar la universidad y a la vez pagar una estadía (Pedro, Derecho, PUC).

Para los/as estudiantes que se vieron beneficiados con la gratuidad en medio del desarrollo de su carrera, su obtención significó dejar de pagar la diferencia entre lo que cubría la beca o crédito y, con ello, se alivió el presupuesto familiar. La política de gratuidad es descrita en sus relatos como un “alivio” o como “milagrosa”. No obstante, el acceso a estas instituciones sigue estando preminentemente marcado por el filtro académico, si se supera esta barrera, luego se resolverá el pago, ya sea vía becas o créditos, en un contexto en el que estas formas de financiamiento han predominado por largo tiempo (Pérez-Roa, 2014)²⁹. En definitiva, la política de gratuidad reforzó la decisión de acceder a instituciones selectivas en estudiantes que tenían una trayectoria esperable en ese sentido. Mientras que en estudiantes que no tenían esta trayectoria esperada, si bien también refuerza el acceso, este se explica más bien por el efecto de los programas de acceso inclusivo que por la obtención de la gratuidad.

²⁹ Los trabajos de la investigadora Lorena Pérez-Roa, académica de la carrera de trabajo social de la Universidad de Chile, han problematizado el peso de la deuda educativa en la vida de los/as jóvenes, particularmente quienes accedieron al crédito CORFO, que fue el primer crédito para universidades que no pertenecían al CRUCH, y en asociación con la banca. La autora indaga en el modo en el que la deuda afecta las subjetividades, comportamientos y proyectos de vida de los/as jóvenes (Pérez-Roa, 2014; Pérez Roa y Ayala, 2020).

4.5 El Tiempo del Liceo: *Habitus* y Experiencias Liceanas

Tal como señala la literatura (Bellei et al., 2020), la experiencia liceana se torna más compleja para los/as estudiantes, pues comienza en este período una mayor autonomía respecto de la familia, crece la sociabilidad juvenil y, a la par, se definen ciertas opciones para el futuro. En este sentido, hablar del tiempo del liceo permite comprender la experiencia de los/as estudiantes no centradas exclusivamente en el liceo, en las aulas y calificaciones, sino que también en lo que rodea esa experiencia y que dialoga e influye en decisiones educativas y proyectos.

En este período los/as estudiantes se enfrentan a nuevos contextos educativos y sociales. Pese a lo anterior, estas aperturas no siempre provocan *desajustes* ni *habitus escindidos*, pues en muchas ocasiones no son experimentadas de manera negativa, sino que son comprendidas como una expansión positiva hacia otros lugares y personas. Aunque, en algunos casos, los relatos sí dan cuenta de sensaciones de inadecuación marcadas por las diferencias sociales, que se manifiestan cuando los/as estudiantes se enfrentan a nuevos escenarios educativos de manera más prolongada, con nuevos contenidos y con pares de sectores sociales más altos. Estas experiencias no alcanzan a generar una escisión del yo, pero sí fuertes emociones y además una reflexividad sobre sí mismos y su lugar social. En síntesis, y considerando lo planteado por Lahire (2008) respecto de los mundos plurales que enfrentan los agentes en las sociedades contemporáneas, es posible observar en estos casos que, a pesar de que se producen algunas aperturas, estas son mayormente hacia contextos más o menos similares a los de sus familias de origen.

En cambio, los/as estudiantes que luego siguen estudios de medicina, relatan otro tipo de desajustes en sus contextos sociales, familiares y escolares. Esta sensación de

inadecuación se da principalmente con sus pares del liceo, y con las *formas de ser joven*, debido a las fuertes disposiciones académicas y disciplina que desarrollan durante el tiempo del liceo. En estos casos, se produciría un fenómeno similar a lo que encuentran Reay et al. (2009) en su investigación con jóvenes de clases trabajadoras en universidades de élite, específicamente lo referido a que los estudiantes, desde sus contextos de origen, desarrollan una reflexividad cotidiana y, por ello, los *habitus* pueden constituirse en tensión con el lugar de origen.

En esta misma línea, siguiendo la sociología de la experiencia desarrollada por Dubet (2010), el sentido de la experiencia de estos estudiantes está dado por rol y el oficio de ser o constituirse en estudiante. Esto provoca y experimenta una tensión con la lógica de acción de la integración, y a la vez la subjetividad se funde con este oficio de estudiante, generando una fuerte identidad académica durante el tiempo del liceo. Por esto, ambos posponen el ocio y la sociabilidad juvenil para enfocarse en los estudios, pero tal como plantean Dubet & Martuccelli (1998) no es con pesar ni dolor, sino que por un interés vocacional y profesional fuerte, generando con ello una experiencia social dominada, en la que los trabajos realizados y lo que se dejó de lado, respondió a la posibilidad de concretar un proyecto vocacional.

Junto con ello, también resulta ser distintiva la experiencia de los/as estudiantes que asistieron a liceos con fuerte énfasis académico, pero que no finalizan sus estudios en estos establecimientos y lo hacen en instituciones menos valoradas socialmente y sin intención de continuidad de estudios. En estos casos se produciría una especie de suspensión de estas *disposiciones hacia el estudio* en contextos menos exigentes académicamente. A diferencia de los estudiantes de medicina, la lógica de acción basada en el rol y el oficio de estudiante no da sentido a la experiencia y emergen tensiones con las instituciones. Es más, se produce una retirada de la institucionalidad educativa y se construye una subjetividad fuera de esta y

en lugares de mayor precariedad. Lo que contribuye a la construcción de un proyecto vocacional, visto como la posibilidad de apoyar a otros/as similares a ellos/as, pero desde la profesión y la institucionalidad, lo que marca un reingreso a la educación formal de alto prestigio y selectividad.

Finalmente, encontramos una experiencia más común dentro de los/as estudiantes, con espacios de autonomía e integración social en sus escuelas y con una tardía elección vocacional. La mayoría de los/as jóvenes no tenían claridad sobre la carrera a elegir, pues durante el tiempo del liceo no construyeron un proyecto vocacional ni en los establecimientos educacionales ni fuera de ellos. En general, predomina en los/as jóvenes el deseo de movilidad social que posibilite mejores condiciones de vida y trabajo que las de sus familias. Con esto, se genera una mixtura entre utilidad y gusto por los estudios, que no se contraponen, pero no se funden necesariamente en un sentido vocacional. Dentro de este grupo, encontramos a estudiantes que cuentan con experiencias escolares marcadas por una gestión más individual y con una fuerte agencia, al no contar con un soporte institucional para prepararse para la prueba de selección ni para la vida universitaria.

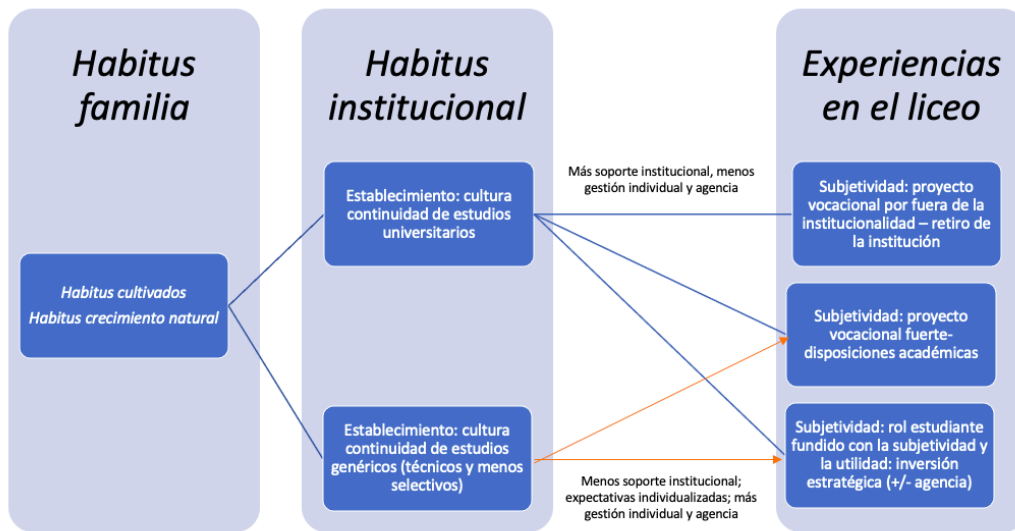
Adicionalmente, las familias más bien tienden a acompañar, pero no a guiar en las elecciones de carrera e institución, dado que carecen de la información y del capital necesario para ello. Por lo mismo, si bien los/as estudiantes muestran altos grados de autonomía y agencia, también sus relatos evidencian sensaciones de soledad en un camino que van construyendo a partir de una agencia permanente, demandada por el contexto y la *doxa* actual de continuidad de estudios.

El siguiente diagrama entrega una síntesis de las relaciones entre *habitus* y experiencias liceanas analizadas en los relatos de los/as estudiantes. Se encuentran tres tipos de experiencias, que cruzadas por los tipos de establecimientos a los que asisten y la

conformación de *habitus* en el seno de sus familias entregan una mirada compleja de la experiencia de estos/as jóvenes. Una de estas está marcada por la construcción de un proyecto vocacional desde temprana edad y por la conformación de una identidad académica fuerte. Una segunda experiencia de estudiantes que construyen su proyecto vocacional por fuera de la institucionalidad y que viven trayectorias educativas interrumpidas. Finalmente, la experiencia más común entre los/as estudiantes narradores/as está marcada por el rol de estudiante y la vida social en distintos espacios, con una decisión vocacional tardía dentro de su trayectoria escolar. En las tres experiencias descritas anteriormente, encontramos a estudiantes con menor cultivación de *habitus* y que asisten a liceos con baja preparación para la universidad y que, por tanto, exige de parte de ellos/as una alta capacidad de agencia y de gestión de la vida escolar para concretar el proyecto de acceder a la universidad selectiva. Lo que difiere de lo que viven estudiantes con mayor cultivación de *habitus* y que siguen estudios en instituciones más enfocadas en la continuidad de estudios universitarios, que cuentan con un mayor soporte y apoyo en el ingreso a la universidad, siguen un camino esperable para ellos/as, no se alejan de las proyecciones propias, ni de sus familias ni de las escuelas a las que asisten.

Figura 1

Síntesis resultados capítulos 3 y 4: *habitus* y experiencias liceanas



Nota. Elaboración propia.

Estos *habitus* en relación con las experiencias de los/as estudiantes muestran la relevancia de la *doxa* sobre la continuidad de estudios, y como todos/as se ven afectados por ella, independiente de su origen social y de los establecimientos a los que asisten. Sin embargo, algunos/as deben desarrollar mayor agencia para poder cumplir con lo que se espera en la sociedad de los/as jóvenes, en general, y en sus colegios y familias, en particular. Asimismo, más aún, para cumplir con lo que se espera de jóvenes talentosos/as, que les va bien en el colegio, para que *no se pierdan*, y utilicen de buena forma su talento académico y logren transformarlo en un título valioso en un contexto de masificación de la ES.

Capítulo 5. La experiencia académica en universidades prestigiosas y selectivas:

Desajustes, reflexividades y transformaciones

Este capítulo se estructura en tres grandes secciones, que tienen la intención de entregar una mirada comprensiva en relación con las trayectorias y las temporalidades de las experiencias académicas de los/as estudiantes en la universidad. En general, de acuerdo con la literatura, los primeros semestres son los más complejos en términos de la adaptación académica y, por eso, cruciales para determinar la continuidad de los/as estudiantes en la universidad (Gallardo et al., 2014; Leyton et al., 2012; Muñoz y Marín, 2018). En base a lo anterior, se indaga en este tiempo de adaptación, así como en las prácticas y estrategias que desarrollan los/as estudiantes en este nuevo campo social.

Un primer apartado aborda el *tiempo del desajuste académico*. Este tiempo es descrito y analizado en su complejidad por medio del análisis de las experiencias académicas de los/as estudiantes, específicamente, de la relación entre sus *habitus* y las carreras que cursan en las distintas instituciones. También, este tiempo está atravesado por otras tensiones, como, por ejemplo, las dudas vocacionales (Dubet, 2010b) y las relaciones sociales (ver Capítulo 6).

En segundo lugar, se desarrolla un apartado sobre las reflexividades desplegadas por los/as estudiantes, que se constituye en un modo de comprender la experiencia universitaria y de enfrentarla (Archer, 2007; Jin & Ball, 2020; Reay et al., 2009). La reflexividad tiene, además, la potencialidad de generar transformaciones de sí mismos/as, tales como aceptar el cambio como algo necesario para poder sobrellevar el paso en este nuevo campo social. Asimismo, puede reforzar el *habitus* de origen por medio de una resistencia reflexiva al cambio.

Finalmente, un tercer apartado versa sobre los diferentes ajustes y cambios que van desarrollando los/as estudiantes en el trayecto universitario, que implican nuevas prácticas, prácticas adaptadas, transformaciones de sus rutinas, entre otras cuestiones. De este modo, se puede dar cuenta de cómo los/as estudiantes van encontrando el *sentido del juego* en este nuevo campo social.

5. 1 Componentes Históricos y Recientes de las Carreras e Instituciones

Las dos universidades consideradas en este trabajo, tal como fue presentado previamente, corresponden a las instituciones más selectivas y prestigiosas del país (Brunner, 2009; Torres y Zenteno, 2011; Villalobos et al., 2020). No obstante, dichas instituciones, presentan diferencias entre sí. Una de las más evidentes y relevantes tiene relación con el carácter confesional de la PUC y laico de la UCH. A pesar de que ambas universidades han formado históricamente a las élites, ha sido a distintos sectores de ellas, la PUC al sector conservador católico y la UCH al republicano liberal (Serrano, 1994).

Una segunda cuestión relevante, tal como señala el trabajo realizado por Villalobos et al. (2020), es la relación entre carrera e institución, aspecto clave para comprender la reproducción de las élites, las movilidades ascendentes y descendentes hacia éstas, considerando la posición de ingreso y de egreso de los/as estudiantes, en un contexto de masificación de la ES. En este punto, resulta necesario dar cuenta brevemente de algunas referencias sobre el campo social conformado por las carreras cursadas por los/as estudiantes con gratuidad que fueron parte de esta investigación, tomando en consideración carreras más y menos selectivas y prestigiosas dentro de instituciones ya altamente selectivas y prestigiosas.

Las carreras de alto prestigio social como Derecho y Medicina han sido históricamente lugares de reproducción de la élite (Bourdieu, 2012; Villalobos et al., 2020). Así, la carrera de Derecho tiene gran influencia en la conformación de las élites políticas en Chile (Villalobos et al., 2020). Aspecto resaltado en las presentaciones institucionales de estas carreras en ambas universidades, en las que destacan una larga tradición relacionada con los años de su fundación y su papel en la formación de las dirigencias políticas. En el caso de la Universidad de Chile sus orígenes se sitúan en el siglo XVIII (U. San Felipe) y en la PUC en el siglo XIX. Asimismo, destacan a grandes personalidades del país que pasaron por sus aulas, presidentes de la República y autoridades políticas (PUC, n.d.; UCH, n.d.-b).

Derecho de la PUC ha sido escenario de la conformación de la élite de derecha política del país de las últimas décadas. En este espacio se fundó el Movimiento Gremial, cuyos miembros conformarían posteriormente la Unión Demócrata Independiente, partido político de derecha (Muñoz Tamayo, 2016). Este Movimiento Gremial ha mantenido una fuerte presencia en la Federación de Estudiantes (FEUC), solo recientemente tensionada por movimientos de tendencia política de izquierda (Muñoz Tamayo y Durán Migliardi, 2021). Junto con ello, es una carrera con un marcado énfasis en la relación entre fe y razón, cuestión que se ve plasmada en la malla curricular, como, por ejemplo, en ramos como Derecho Natural. En cambio, la carrera de Derecho en la UCH no tiene esta relación entre fe y derecho en su propuesta curricular, ya que es una institución laica.

Junto con derecho de la PUC y UCH, Villalobos et al. (2020) identifican a Medicina de la UCH como una de las carreras reproductoras de la élite. Esto quiere decir que ingresan estudiantes con altos capitales y prestigio y una vez egresados reproducen esta condición y posición. Aun así, la carrera tiene un énfasis en el rol público (UCH, n.d.-d).

Por su parte, College de la PUC, de reciente creación, está inspirado en programas internacionales, promueve que los/as estudiantes exploren distintas carreras dentro de un área del conocimiento, específicamente de tres áreas: artes y humanidades, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas. Destacan la flexibilidad del currículum y el acompañamiento a los/as estudiantes en la toma de decisiones (PUC, 2021), favoreciendo una “transición” a la universidad para estudiantes que no logran alcanzar los altos puntajes requeridos para carreras más selectivas. La matrícula de este programa la componen mayormente estudiantes de nivel socioeconómico alto.

En el caso de este estudio, las carreras de menor prestigio social y menores puntajes de entrada corresponden a Kinesiología y Trabajo Social. La carrera de Kinesiología, en el año 1959, pasa a ser parte de la Facultad de Medicina, pues antes lo era de la carrera de Educación Física de la UCH (UCH, n.d.-c). Trabajo social, por su parte, ha estado históricamente asociada a perspectivas críticas, lo que se relaciona con la vinculación directa que tienen con los sectores más vulnerables y marginados. En la Universidad de Chile se fundó la primera escuela de Trabajo Social en Chile y América Latina, sin embargo, fue cerrada durante la dictadura cívico militar (Garretón, 2007; Sanhueza y Orellana, 2018). Recién en el año 2015, vuelve a impartirse en esta casa de estudios (UCH, n.d.-a). Por su parte, Trabajo Social en la PUC tiene más años de funcionamiento continuo, siendo la universidad referente en esta área, al contar con una trayectoria de más de 90 años. El perfil del estudiantado de esta carrera se diferencia dentro la Facultad de Ciencias Sociales que la acoge y la propia universidad, al tener un cuerpo estudiantil más heterogéneo socialmente.

La composición del cuerpo académico, en ambas instituciones presenta importantes diferencias en términos de género, entre trayectorias masculinas y femeninas, además

diferenciadas por áreas del conocimiento. Junto con ello, las mujeres académicas tienen menor presencia como docentes de planta y jornadas completas, y en cargos directivos y de decisión (PUC, 2019; UCH, 2022). No obstante, durante los últimos años ha mejorado la presencia de mujeres en cargos académicos de alta jerarquía en la UCH (UCH, 2022). También la PUC muestra avances en la composición del cuerpo académico, aumentando la proporción de mujeres que son parte de la planta académica ordinaria y adjunta (PUC, 2019).

Una de las principales brechas está en las diferencias de género por área del conocimiento, que da cuenta de una diferencia estructural como lo es la división sexual del trabajo. Las mujeres tienen mayor presencia en las ciencias sociales, humanidades y salud, y menos en economía, ciencia y tecnología, en ambas universidades. Sin embargo, dentro de las carreras más masculinizadas se encuentra Derecho con un 76% de académicos varones en la UCH y en la PUC con 83% (PUC, 2019; UCH, 2022).

Las políticas y medidas que han tomado recientemente las instituciones en materia de género deben comprenderse en el marco de las movilizaciones que se desarrollaron en mayo del 2018 en distintos planteles universitarios, conocidas y denominadas como el “Mayo Feminista”. Estas manifestaciones denunciaron las reiteradas prácticas de acoso y abuso hacia las mujeres, además de las condiciones estructurales de discriminación. En ese contexto, tanto la UCH como la PUC, crearon Direcciones de Género y políticas para avanzar en la igualdad de género en la carrera académica, en sus plantas académicas y en cargos directivos. Esta preocupación también incluye el perfil de egreso y las prácticas pedagógicas de las carreras, además de la búsqueda de la conciliación y corresponsabilidad entre la vida personal y el trabajo.

Estas instituciones presentan diferencias entre sí respecto al modo de abordar las diferencias de género. Por un lado, los documentos de la UCH referidos a las desigualdades y violencias de género muestran a una institución pionera en este ámbito, identificando una serie de hitos que reafirman esta visión, como recibir a la primera mujer en la historia de Chile en la universidad, contar con la primera mujer académica, y así, una serie de acciones. Así también, desde el año 2008, se incorporó la variable de género en los títulos, y el 2013 se creó la Comisión de Igualdad de Oportunidades de Género (UCH, 2014). Mientras que, en la PUC no existe este relato histórico, pero sí desde el año 2018 comienza un trabajo más sistemático y con evaluaciones periódicas para monitorear la igualdad de género en la institución, específicamente en la planta académica, administrativa y la transversalización de la perspectiva de género. Una segunda diferencia importante es que en la UCH se visibilizan y nombran las situaciones de discriminación y violencias hacia mujeres y diversidades sexuales, en tanto, en la PUC la igualdad de género se refiere a la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres, sin mención a las diversidades sexuales (PUC, 2019; UCH, 2022).

De todos modos, ambas instituciones realizan una lectura y diagnóstico sobre la igualdad de género marcada por una perspectiva de derechos e inclusión de las mujeres en espacios de poder y en áreas propiamente masculinas, sin cuestionar las lógicas que sustentan estas diferencias y la construcción histórica de éstas. Por lo mismo, desde las teorías feministas y *queer*, como identifican Galaz et al. (2021), se cuestiona este modo de inclusión, que más bien tiende a la asimilación, sin remover los cimientos de las instituciones y perpetuando con ello las desigualdades y malos tratos y que, por lo mismo, tampoco logran mejorar las experiencias concretas de las personas excluidas en las instituciones (Ahmed, 2021).

5.1.1 Composición Social del Estudiantado por Carreras y Universidad

En el Gráfico 2 se presenta la composición de la matrícula por carrera del año 2019 agrupada por el establecimiento secundario de origen del estudiantado. Si consideramos las dependencias de los establecimientos educacionales como indicativos relevantes del NSE, grosso modo, podría entenderse así: liceos municipales que reciben a estudiantes de bajo NSE; particulares subvencionados de mayor diversidad, pero de todos modos de clases medias y clases medias bajas; y liceos particulares de clases medias, medias altas y altas, y de las élites (Ilabaca y Corvalán, 2020).

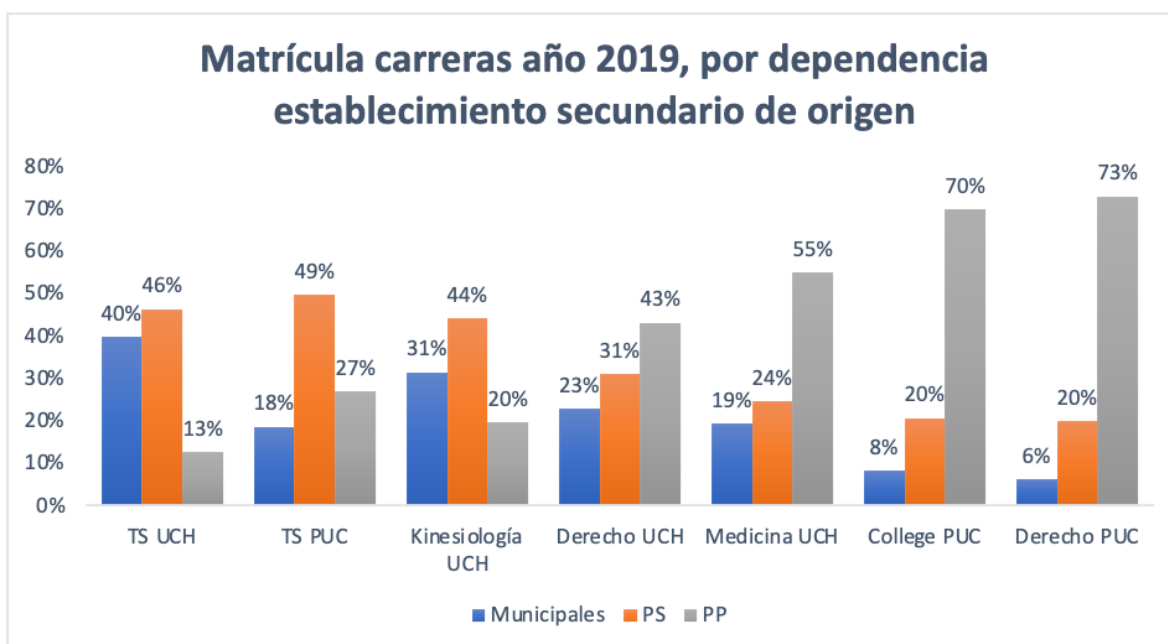
Entonces, se observa que las carreras de Derecho y College de la PUC presentan un carácter marcadamente de mayor NSE en su composición, con una matrícula del 73% y 70% de estudiantes que provienen de establecimientos particulares pagados, le sigue a continuación medicina en la UCH (55%). Asimismo, el trabajo de Rivera y Guevara (2017) muestra que los/as estudiantes de establecimientos secundarios de élite que acceden a las carreras universitarias de élite, en mayor medida lo hacen a la PUC y menos a la UCH, lo que entrega algunas pistas para tener en cuenta sobre las diferencias entre los/as estudiantes de estas universidades. En tanto que en el otro extremo encontramos la carrera de TS en la UCH con el porcentaje más alto de estudiantes provenientes de establecimientos municipales (40%) y en menor medida de colegios particulares pagados (13%).

Ahora, si se considera la relación entre la matrícula total de enseñanza media en relación con la composición de las carreras: Trabajo Social y Kinesiología de la UCH presentan mayor similitud con la matrícula escolar nacional, mientras que, en las carreras de élite, los/as estudiantes que estudiaron en establecimientos particulares pagados se encuentran sobre representados, y el grupo de estudiantes que cursaron estudios en

establecimientos municipales, subrepresentados. Pues, la matrícula total de enseñanza media se divide de la siguiente forma: un 35% liceos de dependencia municipal; 56% particulares subvencionados (PS); y un 9% a particulares pagados (PP) (Centro de Estudios MINEDUC, 2018).

Gráfico 2

Matrícula carreras año 2019 por establecimiento educacional de origen del estudiantado



Nota. Elaboración propia en base a SIES (2019).

En términos generales, la composición de matrículas de las carreras, desde el año 2007 al 2019, no presenta grandes variaciones en la composición del estudiantado por establecimiento educacional de procedencia (SIES 2019-2020)³⁰. Todas las carreras, salvo Kinesiología UCH, han aumentado la matrícula total en dicho período de tiempo (SIES,

³⁰ Se revisaron las bases de datos del SIES sobre las matrículas entre los años 2007 y 2020.

2019). Respecto de la modalidad de los establecimientos de procedencia, la abrumadora mayoría proviene de HC, y una proporción muy baja de TP (1-2%). No obstante, Trabajo Social presenta un número más alto de estudiantes TP, 10% en la PUC y 9% en la UCH y Kinesiología UCH con un 7%.

En síntesis, la carrera de Derecho y College de la PUC constituyen el polo con mayor presencia de clases medias altas y altas, mientras que al otro extremo se encuentra TS de la UCH. Es decir, aunque los/as estudiantes accedan a la misma institución universitaria, existen *subcampos* sociales diferenciados a los cuales se enfrentaran una vez que ingresen, lo que tiene consecuencias en sus experiencias académicas, sociales y en la construcción de sus proyectos vocacionales y profesionales.

Finalmente, en términos de género, la matrícula de las carreras tiene proporciones paritarias, cercanas al 50% de hombres y mujeres, excepto Trabajo Social con un porcentaje más alto de mujeres en ambas universidades (83 % PUC y 79% UCH), constituyendo la única carrera feminizada de esta investigación. No obstante, esta proporción en la matrícula es reciente, pues en el año 2005, Derecho de la UCH contaba con una matrícula total de 40% mujeres y 60% varones, en tanto la PUC 42% mujeres y 58% varones (INDICES Educación Superior, 2022). Algo similar se observa para el mismo año en la carrera de Medicina en la UCH, con una matrícula compuesta por 41% de mujeres y 59% de varones (INDICES Educación Superior, 2022).

A pesar de estos avances en la matrícula de pregrado, se mantienen desigualdades de género estructurales, teniendo en cuenta la composición del cuerpo académico, de las posiciones de poder al interior de las instituciones, las diferencias entre carreras, así como los enfoques pedagógicos y contenidos curriculares. En este sentido, según un estudio

reciente de la UCH, la desigualdad de género se traslada al postgrado. Los hombres tienen mayor presencia en esta formación que sus pares mujeres (Universidad de Chile, 2022). Esto muestra que las instituciones tienen prácticas que tienden a la reproducción de las diferencias de género, por lo mismo, han comenzado a tomar medidas que declarativamente buscan la transformación de estas prácticas.

Cabe recordar en este apartado, como ya fue abordado en el Capítulo 1, que las instituciones han implementado una serie de programas de inclusión –SIPPE en la UCH y Talento e Inclusión en la PUC- con el propósito de beneficiar a estudiantes de buen rendimiento, o más bien de rendimiento excepcional (Briones y Leyton, 2020) de establecimientos educacionales vulnerables. Esto con el fin de ampliar la matrícula hacia sectores sociales históricamente excluidos. Sin embargo, como muestran los datos antes presentados, no se observan todavía grandes transformaciones en ese sentido.

Estos programas, para favorecer la retención de los/as estudiantes, cuentan con estrategias de apoyo, concentrados en el primer año de ingreso. Junto con ello, también disponen de programas de apoyo abiertos a todo el estudiantado, independiente de la vía de acceso (Lobos et al., 2021). Se vuelve sobre este punto porque los apoyos académicos surgen en los relatos de los/as estudiantes al referirse a sus experiencias en la universidad.

5.2 *Sentir el Peso del Agua: Desajustes Académicos en la Universidad Selectiva*

Tal como fue abordado en el capítulo anterior, los/as estudiantes para acceder a instituciones altamente selectivas deben superar la barrera académica, que en el caso de Chile se mide por medio de una trayectoria escolar previa de buen rendimiento (puntajes del ranking y NEM) y por el puntaje obtenido en la prueba de selección que es estándar para todos/as. Es decir,

los/as estudiantes demuestran ser buenos estudiantes en sus contextos particulares (ranking y NEM) y en comparación con el estudiantado en general (PSU). Aunque, como ha mostrado la investigación en el área, los resultados de la prueba estandarizada están estrechamente vinculados al nivel socioeconómico y a la escuela de procedencia de los/as jóvenes. Aun así, subyace y prevalece la idea que los/as estudiantes deben demostrar tener el mérito para acceder (Briones y Leyton, 2021).

En este contexto, los/as jóvenes que fueron parte de esta investigación superaron con éxito la prueba estructural del mérito asociada a la educación (Araujo & Martuccelli, 2012) e ingresaron a las instituciones más prestigiosas del país (Villalobos et al., 2020). El mérito corresponde a un discurso social que genera ciertos ideales sobre el orden social, pues se asocia a ideas de justicia y democracia, ya que supone que todas las personas, sin distinción de orígenes sociales, pueden aspirar a distintas posiciones de acuerdo con su mérito, que se podría definir como la combinación de esfuerzo + talento (Atria et al., 2020; Franetovic, 2017). A la vez, el mérito, como sostienen Araujo y Martuccelli (2015), se encuentra legitimado en el modelo neoliberal, dado que promueve el éxito personal e individual, y con ello se combinan dos ideas contradictorias en la comprensión del mérito: deseos de éxito personal y anhelos de igualdad social (Araujo & Martuccelli, 2015).

En relación con esto último, los/as estudiantes muestran tener el mérito para acceder a las instituciones prestigiosas. No obstante, en el ingreso a la universidad se ven cuestionadas sus disposiciones académicas previas calificadas como de excelencia, y que les confería la legitimidad de acceso a las instituciones más prestigiosas. Pasaron de obtener las mejores calificaciones y distinciones en sus contextos escolares a ubicarse dentro del promedio y hasta bajo el promedio (“*ser del montón*”). Esta situación pone en tensión el

mérito de acceso, aun cuando unos pocos ingresan por medio de programas de acción. Afirmativa que, tal como se identificó en el apartado anterior y en el Capítulo 1, requieren y exigen de excelentes rendimientos escolares, como estar entre los promedios de notas más altos de su establecimiento de educación secundaria. Sin embargo, esta excelencia académica escolar no implicaba necesariamente una fuerte rutina de estudios, tampoco los establecimientos demandaban hábitos de ese tipo, por lo que se reforzaba una concepción sobre tener cierto *talento natural* en el ámbito académico, es decir, una noción del mérito asociada a los dones naturales (Bourdieu & Passeron, 2009). Por eso también se produce este *shock inicial*, cuando estos dones parecen no ser suficientes para enfrentar de buena forma los estudios, y los/as estudiantes deben generar nuevas disposiciones para permanecer en la universidad, por medio de una gestión individual de sus rutinas y aprendizajes; debiendo transformarse para permanecer.

5.2.1 *El Shock Inicial: ¿El Mérito Personal en Cuestión?*

El ingreso a la Educación Superior y a las universidades selectivas implica un desajuste para la gran mayoría de los/as estudiantes, con o sin gratuidad, dado que la vida universitaria requiere de un mayor manejo de contenidos y de lenguajes teórico-disciplinares. Aprender a insertarse en este campo resulta complejo y requiere de un fuerte trabajo sobre sí mismos.

En general, y de acuerdo con los relatos de los/as estudiantes, se produce una crisis de confianza (10 de 13 estudiantes lo señalan explícitamente) en el ingreso a la universidad. En la que sintieron que no podrían superar la brecha académica que los separaba de las exigencias de la carrera, que significó dudar de sus capacidades para hacer frente a las distintas materias y poner en cuestión la posibilidad de finalizar sus estudios. Esta crisis fue

mayor en el caso de estudiantes que provienen de establecimientos con menor exigencia académica de modalidad HC y de liceos TP.

Así, los relatos de Javier (TS, UCH), Johanna (TS, PUC) y Andrea (Derecho, UCH) sobre el primer mes de su vida universitaria evidencian estas fuertes emociones de insuficiencia e inadecuación en la carrera, (*“esto no es para mí”*), ya que no comprendían los contenidos abordados en clases. A lo que se agrega la comparación con sus pares, quienes sí parecían estar habituados a las formas universitarias, pues contaban con el suficiente capital cultural para enfrentarse de buen modo a los contenidos y a las clases. Esta comparación acentúa la responsabilización individual del fracaso. Ante estas dificultades, estos estudiantes pensaron en abandonar sus estudios en estas instituciones, pero seguir alguna carrera técnica, que percibían más acorde con ellos/as y sus disposiciones:

Y entré a la primera clase y empezaba a hablar la profe y yo quedo “ya... ¿Y qué dijo? No entendí nada”. Y mis compañeros hablaban de filosofía, de autores, yo “¿quiénes son? No entiendo nada, nada”. Y nunca había leído, entonces me costó. Empecé a leer, y yo “pucha, yo pensaba que no tengo que leer nada, tengo que leer caleta, ¿qué hago?”. No entendía nada, nada, nada. “Oh, ¿qué hago, ¿qué hago?” decía yo. Llamaba a mi abuela llorando, decía “viejita, sabe que mejor me voy a retirar de esta cosa. No es para mí” ... Yo estudiaba. “¿Qué dice este autor? No entiendo”. Me inscribí a tutorías, les pedí ayuda a compañeros que sabían. Intentaba acercarme a todos lo más posible. Fui a todas las clases, no faltaba nada. Pedía ayuda por donde sea porque no entendía nada. No entendía nada. Yo no entendía qué decía el autor, “hablan tan complicado”, decía yo, “que por qué no leen cosas simples. No”, dije yo, “esto no es para mí, de verdad que no es para mí”. Claro, veía a mis compañeros del

Instituto Nacional, de liceos emblemáticos... Dije “yo estoy jodido aquí. Estoy puro dando bote”. Y ahí volvió la idea de hacer un curso nomás, trabajar, no sé. Incluso pensé, dije “como quiero ayudar a las personas y tengo amigos presos, ya, me voy a inscribir a gendarmería”, por último, y después me di cuenta de que no puedo ayudar a la gente en gendarmería, no, lo contrario, aporreás a la gente. “¿Qué hago?”. No daba más (Javier, TS, UCH).

Johanna, estudiante de la misma carrera que Javier, también relata una experiencia similar:

Me costó eso sí adaptarme, a todo el proceso también de la U. Yo tampoco sabía cómo estudiar, entonces en las primeras pruebas yo pensaba que había estudiado súper bacán, así: “estudié para el 7”; llegaba y en las primeras pruebas me sacaba un 1 (...) Y yo estaba muy mal y me dije “ya, me voy a sacar no sé cuántos ramos”. De verdad se me pasó por la mente salirme e irme a un instituto, porque esa era mi segunda opción. Y aparte veía que mis compañeros de colegio estaban en un instituto, les estaba yendo bien y que era como un colegio, entonces dije “¿por qué no fui a un instituto? ¿Por qué me tocó ir a una universidad?”. Ahí me estaba replanteando todo, así como “pucha, por qué no seguí con el técnico y en un instituto nomás, por qué me tuve que venir a una U”. Entonces como que, ya, el primer año fue súper mal (...) Todo el primer año. Así como notas muy bajas, muy bajas. El primer semestre me eché un ramo, y nunca me había echado un ramo, si igual era de buenas notas, entonces yo estaba muy mal (Johanna, TS, PUC).

Andrea también comparte este sentimiento de no sentirse “suficiente”:

Si tú no logras llegar a lo que se espera te sientes horrible. Todo el tiempo te sientes como un fracaso. Y a veces me ha pasado que por más que lo intente no logro.

Y tampoco soy una persona que tiende a retroceder o ve en el retroceso bien, sino que más bien para mí es como mal (Andrea, Derecho, UCH).

Una segunda experiencia académica de dejar de ser los mejores en estos contextos de excelencia y prestigio, corresponde a la de los/as estudiantes que ingresan a Medicina (UCH). Quienes, tal como se describió en el capítulo anterior, contaban con una estricta rutina de estudios en la educación media, tiempo en el que desarrollaron *disposiciones meritocráticas* (Jin & Ball, 2020) y/o *ascéticas* (Lahire, 2004b), con lo que conjugaban la definición de más clásica de mérito: esfuerzo y talento, con más énfasis en el esfuerzo.

Así lo confirman las nociones que tienen del mérito Cristina y Enrique, que identifican en la fuerte disciplina y perseverancia, y no tanto en el *talento natural*, la clave de su acceso a la carrera de medicina. Aun así, la fuerte rutina de estudio que traían no les permitió enfrentar bien el gran volumen de contenido de la carrera, ante lo que ambos relatan haber dejado de buscar ser los mejores en este nuevo *subcampo* social. Este cambio de posición es relevante a nivel subjetivo. Se puede comprender en relación con las condiciones del nuevo campo social, con agentes mejor posicionados en este debido a sus mayores capitales, más habituados y con mayor poder de dominio sobre su propia experiencia universitaria. De este modo, aceptan en este nuevo escenario ocupar una peor posición (Jin & Ball, 2021).

Yo era súper disciplinada, sabía cómo estudiar, pero es tanta materia que no sabía cómo hacerlo. Tuve que, yo creo que lo que pasó cuando entré a la U fue que tuve que soltar el control, fue eso. Como dejar de aspirar todo el tiempo a saberlo todo, a manejarlo todo, a que me fuera excelente. Ahí como que dije “ya, en verdad si aspiro todo el tiempo a eso estando aquí, me voy a estresar mucho” (Cristina, Medicina, UCH).

Tal como fue indicado, tres de los trece estudiantes narradores no sintieron la brecha académica del mismo modo, ya que no pusieron en cuestión su mérito ni la legitimidad de estar en estas instituciones prestigiosas. Estos estudiantes son Luis (TS, PUC), Lorena (TS, UCH) y Loreto (Kinesiología, UCH), quienes al igual que los otros estudiantes, tuvieron complicaciones académicas en su ingreso a la universidad, pero entienden su experiencia como algo “*normal*” y esperable. Ahora bien, para comprender esta experiencia diferente en estos estudiantes, tres elementos estructurales son claves: primero, desde temprana edad sus familias les inculcaron hábitos de estudio e incentivaron su ingreso a la universidad, tenían el mandato de convertirse en profesionales. Segundo, en dos de los tres casos, los padres cuentan con estudios universitarios y las madres con estudios técnicos superiores. Tercero, estos tres estudiantes realizaron la enseñanza media en establecimientos con énfasis en la continuidad de estudios, lo que incidió en el desarrollo de un mayor capital escolar y en la generación de algunas rutinas de estudios (disposiciones). Incluso, en el caso de Lorena, quien terminó su trayectoria escolar en un liceo de adultos, reconoce en sus años en el establecimiento selectivo la generación de un capital cultural útil para enfrentar la universidad.

Adicionalmente, estos/as estudiantes siguen carreras que no son de élite ni las más selectivas, por lo que este es un factor que puede explicar que la brecha sea menor a la que experimentan los/as estudiantes que ingresaron a Derecho y a Medicina, existiendo menores grados de separación (Friedman, 2016). En definitiva, en estas experiencias distintivas se conjugan elementos constitutivos de los *habitus* de los/as estudiantes en relación con el campo social de entrada, al que traen capitales escolares útiles, conformados en instituciones que reforzaron un discurso y prácticas familiares de cultivación, que de manera objetiva y subjetiva los/as prepararon para la universidad. En otras palabras, aunque vivieron

dificultades académicas en el ingreso a la universidad, estos/as estudiantes tienen una mayor sensación de estar ajustados al campo o que lograrán prontamente estarlo.

Hay grupos que se les hace más fácil obviamente, porque quizás estudiaron otra carrera y tienen como el hábito de estudio quizás, o siempre les ha ido bien, no sé, pero la mayoría al menos es mi grupo, se ve que estudia hartito (Loreto, Kinesiología, UCH).

Los desajustes académicos que experimentan los/as estudiantes se producen con grados de separación diferenciados, si se consideran sus *habitus* en relación con los *subcampos* de las carreras. Esto se refleja en que estudiantes con *habitus* cultivados en carreras que no son de élite experimenten una brecha académica menor que los/as estudiantes que provienen de establecimientos menos exigentes y con menores prácticas de cultivación familiar. Sin embargo, si estos estudiantes ingresan a carreras de élite, la brecha se extiende y los grados de separación aumentan. Finalmente, en el caso de los/as estudiantes de Medicina, que tienen experiencias y *habitus* distintos, pero que previo al ingreso a la carrera desarrollaron una fuerte rutina de estudios, experimentan una brecha amplia en una carrera altamente exigente en términos académicos. En definitiva, para comprender estos primeros acercamientos a la vida académica, resulta relevante comprender las disposiciones y *habitus* de entrada de los/as estudiantes y sus experiencias subjetivas con la educación escolar y superior. Asimismo, es importante considerar los distintos *subcampos* a los que ingresan, dado que inciden en los grados de separación con relación a los contenidos, formas de estudio y a los pares, sobre todo, a aquellos que parecen más habituados al campo universitario.

5.2.2 La Comparación con los Otros/as: *Habitados Versus xtraños al Campo Social*

El ajuste entre las formas escolares y universitarias es un problema transversal para los/as estudiantes con y sin gratuidad. No obstante, los/as estudiantes de las élites y de familias de clases medias profesionales parecen más habituados a las formas universitarias, al lenguaje utilizado en las clases, además, cuentan con estrategias de estudio eficaces y con un capital cultural legítimo y valorado en el campo universitario. Con relación a esto, en las carreras de élite – Medicina y Derecho- parte de la matrícula de estudiantes tiene semejanzas con la figura de los *herederos*, definida por Bourdieu y Passeron (2009). Pues provienen de sectores de la élite chilena, de familias con prestigio e historia en estas profesiones, pero también se menciona a los sectores de clase media profesional. Esta es la principal distinción realizada en los relatos de los/as estudiantes a la hora de compararse con sus pares. Aunque también se refieren a los lugares de residencia de estos, que provienen de comunas habitadas por las clases medias profesionales y consolidadas, como Ñuñoa, Providencia y Santiago. A diferencia de ellos/as que residen en comunas más alejadas del centro y de menor nivel socioeconómico, como Puente Alto, Maipú, Renca y de regiones distinta a la metropolitana³¹.

En general, los/as estudiantes con gratuidad entrevistados/as perciben estar en desventaja en comparación con estos pares, debido al capital cultural que estos poseen y que son valorados en el campo universitario. Así, *los otros*, por ejemplo, hablan en clases y de igual a igual con los docentes, pues tienen un *sentido del juego* más alineado con el campo social y pueden anticiparse porque conocen las reglas no dichas y manejan los códigos culturales aceptados y legítimos (Bourdieu, 1999). En este sentido, el relato de Pedro muestra esta sensación de que estos pares están más habituados a las formas universitarias, que se

³¹ Los colegios de élite se concentran en la Región Metropolitana (PNUD, 2017).

expresa concretamente en la familiaridad que tienen con los contenidos de las clases y los docentes. Lo anterior, da cuenta de una *continuidad esperada*, sustentada en una transmisión e inculcación previa que hace que estos *habitus* se sientan en su lugar desde el ingreso a este campo social. En ese ejercicio reflexivo, a Pedro se le hace evidente el *habitus* de los otros y el propio.

Mi otro compañero decía lo mismo que nosotros conversábamos entre nosotros: “no te ha pasado que tú estás en clases así y de repente un compañero se pone a hablar con el profesor ¿no te ha pasado que tus compañeros como que hablan con el profesor del ramo como si ya hubieran estado acá? ¿como si ya se lo hubieran pasado? (Pedro, Derecho, PUC).

Ah, y lo otro que a mí me impacto demasiado que hasta el día de hoy me llama mucho la atención es que yo en el colegio estaba muy acostumbrado a llamar al profesor por usted, nunca por tú. Entonces, yo llegué a la universidad y un día me acuerdo de que una alumna va y le dice al profesor “como tú dices” y yo quedé como en blanco, blanco total. Y algo que hasta el día de hoy me causa mucho conflicto como el decirle tú al profesor y que el profesor como que no le dé importancia (Bastián, College, PUC).

Con relación a lo anterior, Bastián destaca el trato más cercano y coloquial de los/as estudiantes con los docentes, que corresponde a un marcador de clase típico en Chile. Las clases más altas tratan de *tú* y las más bajas de *usted*, sobre todo a figuras de autoridad como un docente. Además de la impresión por este trato cercano de parte del estudiante hacia el docente, a Bastián le impacta que éste último no resienta esta forma de nombrarlo, lo que provoca una disonancia con las formas que él maneja y ha aprendido en su seno familiar y escolar previo.

También en términos de manejo de contenidos se evidencian diferencias importantes. Estos pares, según los relatos de los/as estudiantes, en las carreras como Derecho y TS, destacan por tener conocimientos más acabados y profundos sobre filosofía e historia, manejan autores y conceptos claves. En cambio, en Medicina las diferencias son notorias en las materias de ciencias básicas, aprendidas en la formación escolar. Enrique (Medicina, UCH) se pregunta por el año de colegio que se perdió, en comparación con sus pares y Cristina (medicina UCH) al ingresar a clases, reflexiona sobre su lugar social, de desventaja con relación a sus pares. En definitiva, en el enfrentamiento con este campo social reflexionan sobre su *habitus* y sus capitales:

Hay temas enteros que mi profe de biología no enseñó ni para la PSU. Entonces, había cosas que aquí me hablaban como si uno supiera y yo decía como “¿Cuándo? ¿En qué momento? ¿Qué año de colegio me perdí?” y me costó mucho ... física, biología y matemática son mis tres peores ramos y son todas ciencias básicas (Enrique, Medicina, UCH).

Cristina, al igual que Enrique, profundiza en estas reflexiones y narra que:

Lo difícil vino después cuando empezaron las clases de verdad porque ahí es como donde uno nota de dónde viene. La mayoría de mis compañeros vienen de colegios privados, incluso los que vienen de comunas, no sé más vulnerables como Pudahuel, por ejemplo, incluso ellos estudiaban en colegios privados o en colegios emblemáticos también (...) De hecho, a mí eso me sorprendió mucho. Pensé que iba a haber mucha gente como con mi contexto, pero en verdad casi nadie (...) Y los ramos de primero es como hacer un quinto medio, tienes química, matemática, física, biología y ahí la diferencia se nota mucho, mucho, mucho. A mí me costó un montón, por ejemplo, los ramos como física y química están hechos de tal forma que, si tú no

tienes una buena base, *te los echas* [los repruebas]. Son para gente que tuvo una buena base y los entiende al tiro y los pasan fácilmente. En cambio, todos los que no tuvimos una buena base en esos ramos, en verdad la sufrimos, no entendíamos nada, como que las clases y los profes tampoco se ajustan a lo que sabemos, siempre enseñan como creyendo que tú ya tienes la base y que no te pueden enseñar como cosas desde cero. Así que, ese año fue como bien estresante y dormía poquito (...) (Cristina, Medicina, UCH).

En la carrera de Medicina y Derecho estos/as *otros/as*, como ya fue mencionado, provienen de establecimientos educacionales particulares pagados, de sectores de la élite chilena (PNUD, 2017; Villalobos et al. 2020); y también de las clases medias profesionales. En este sentido, los relatos de los/as estudiantes destacan que sus compañeros provienen de “familia de abogados”, “familias de médicos” y, por lo mismo, tienen mayor cercanía con el lenguaje profesional y con la universidad. Roberto, en su relato, realiza este contraste en relación con las experiencias con sus pares: *lo nuevo versus lo conocido*. Sus pares contaban con nociones previas de los contenidos de la carrera, no así en su caso. Lo que evidencia este menor sentido del juego debido a la falta de capital cultural legítimo y valioso en este campo, que puede comprender a partir del lugar de origen y las experiencias que éste propicia, como venir de una familia de abogados:

Tengo muchos amigos que son familia de, toda su familia son abogados, que conocen de derecho. Otras familias tienen empresas, entonces saben más o menos contabilidad, cosas que estamos viendo más adelante, ahora me he dado cuenta, ya hay un primer acercamiento, aunque sea de lo que hacen, o sea de lo que nos enseñan. Yo no tenía nada de eso. Todo era nuevo para mí, todo era diferente, todo tenía que... Igual fui con la mente muy abierta para entender todas las cosas. Y el choque era

fuerte. Que empezaran a hablar de negocios, de derecho, de la regulación de las personas, de la sociedad (Roberto, Derecho, UCH).

En el ingreso a la universidad y carrera, los/as estudiantes experimentan este desajuste de *habitus*, que varía en intensidad dependiendo de sus capitales y disposiciones de ingreso en relación con las carreras que siguen. Este contraste académico se produce con sus pares, con los contenidos, y con los/as docentes, y está estrechamente vinculado con su propio *habitus*. En el ingreso a este nuevo juego se les vuelven visibles las cartas de las que disponen, y de las que no. Sin embargo, prontamente deberán adquirir mejores cartas para poder mantenerse en el juego.

5.2.3 Instituciones de Alto Prestigio y Selectividad Enfrentadas a *Habitus* no Esperados: entre el Apoyo, el Paternalismo y la Eliminación Discreta

El título escolar, como la moneda, tiene un valor convencional, formal, jurídicamente garantizado, por lo tanto eximido de limitaciones locales (a diferencia del capital cultural no certificado por escuela alguna) y fluctuaciones temporales: el capital cultural que aquel garantiza, en cierta medida de manera definitiva, no tiene necesidad de verse sometido continuamente a pruebas (Bourdieu, 2018, p. 57)

La cita que inicia este apartado permite pensar el papel de las instituciones en el desarrollo de las experiencias universitarias de los/as estudiantes en relación con los títulos que entregan, sobre todo porque, en un contexto de masificación, tienen un valor distintivo en el mercado laboral e incluso permiten llegar a posiciones de poder y prestigio si se considera la intersección carrera – institución (Villalobos et al., 2020).

Estas universidades tienen un discurso y prácticas asociadas que buscan resguardar su lugar de excelencia, como se presentó la sección sobre los accesos inclusivos de reciente

implementación. En este se identificó una reticencia de parte de los/as docentes a recibir a estudiantes que no ingresan vía regular y que, por tanto, podrían no ser meritorios ni excelentes en términos académicos (Santelices et al., 2018). En ese marco, se puede comprender la experiencia de los/as estudiantes en estas instituciones como una constante prueba del mérito, en la que deben convertirse en legítimos portadores de los títulos universitarios que recibirán y en la que se ven enfrentados/as a instituciones de élite que buscan resguardar su prestigio basado en el mérito. Según Bourdieu (2018) la meritocracia explica este acceso diferencial a los títulos por medio de la desigualdad de dones (talentos) y así disimula la relación entre títulos y capital cultural heredado.

Los/as estudiantes de esta investigación tienen una relación particularmente compleja con las instituciones donde estudian. Concretamente, emerge en los relatos de los/as estudiantes la noción de no ser el *estudiante tipo-esperado*. Así, por un lado, los/as estudiantes entrevistados de la carrera de Derecho, perciben ser distintos al resto de sus pares, por no pertenecer a los sectores de nivel socioeconómico más alto, lo que se define por características tales como: la apariencia física y el color de piel, el establecimiento educacional de origen y las comunas de donde provienen. Por otro lado, los estudiantes de Trabajo Social de la UCH, aunque no manifiestan este tipo de distinciones referidas a la pertenencia a grupos de clase más alta; no serían los estudiantes esperados debido a que tienen que asumir roles adicionales al estudiantil, por lo que no pueden dedicarse exclusivamente a ser estudiantes, y con ello, no pueden trabajar lo suficientemente duro en reducir las brechas académicas y adaptarse a las exigencias de la universidad. Esto es así, pues, tal como identifica el trabajo de Leyton et al. (2012) las instituciones más prestigiosas no permiten compatibilizar estudios y trabajo, a diferencias de aquellas no selectivas, lo que contribuye a la perpetuación de las desigualdades.

Así ocurre en el caso de Lorena (TS, UCH), quien se ve enfrentada a una triple jornada: maternidad, estudios y trabajo. En su relato muestra esta sensación de no ser la estudiante esperada y de una expulsión velada de parte de docentes y autoridades de la carrera:

Yo creo que también por la inestabilidad que he tenido en mi vida, así como dónde vivo, que ando de aquí para allá, cambiándome de casa. Esa inestabilidad a ellos les da la sensación de que yo soy como un tiro al aire, y que en realidad ni siquiera quiero Trabajo Social. Como que no tienen mucho interés de que termine la carrera, cosas así. Como te digo, yo siento que ellos creen que yo no me la puedo y que “ya, sí, al otro año ya se va. No va a aguantar y al otro año ya se va a ir”. Como una cosa así. Pero chuta, yo digo “no, tengo que seguir, seguir, seguir” (Lorena, TS, UCH).

En continuidad con lo antes señalado, el *estudiante esperado* varía debido a las características socio históricas de las carreras. En aquellas de élite, pero particularmente en Derecho, de acuerdo con los relatos de los/as estudiantes, se valoran aspectos propios de la pertenencia a las élites y a los sectores sociales altos. Esto no emerge de la misma manera en el relato de los/as estudiantes de Medicina de esta investigación, carrera en la que las diferencias se miden especialmente en el ámbito académico, que de igual forma tiene relación con los *habitus*, capitales y posiciones sociales de los/as estudiantes. En tanto, en una carrera como Trabajo Social se espera una dedicación exclusiva a la vida universitaria, que es un aspecto de clase más velado y que tiene relación con la disponibilidad de tiempo para el estudio, para este tiempo sin producir recursos económicos, para un *tiempo de suspensión*. Aspecto que se da por descontado en instituciones prestigiosas.

Esta sensación de los/as estudiantes de no ser *esperados/as* por las instituciones se ve reforzada por la violencia simbólica que viven, cuestión que se expresa en situaciones tales

como: la humillación pública de parte de los/as docentes por no saber un contenido; hacerles sentir el peso de la institución en la que están y que no todos/as merecerían ser parte de ella; la pregunta por el colegio de procedencia, pero solo a estudiantes que probablemente provienen de los colegios de élite del país; y preguntas sobre países y lugares que “*todos conocerían*”. Estos son aspectos que pueden vincularse con la falta de capital cultural y económico, además de la demora en la adaptación a las formas universitarias de parte de los/as estudiantes. Lo que se puede comprender como parte de los mecanismos de resguardo del prestigio de las instituciones, el que se basaría en el mérito y la excelencia de sus estudiantes, pero que esconde los diferentes y desiguales orígenes sociales.

En este sentido, en la literatura se identifican estas brechas culturales y falta de adaptación como dificultades que experimentan estudiantes que son primera generación en ingresar a la universidad (Aries y Seider, 2005; Flanagan, 2017) y también quienes acceden por programas de ingreso inclusivo (Castro et al., 2014; Gallardo et al., 2014). Es decir, estudiantes de clases sociales más bajas en instituciones universitarias de más alta exigencia, que carecen de los capitales legítimos en este campo social. Por eso mismo, estos trabajos sugieren que para avanzar en equidad las instituciones deben transformarse, pensarse para una diversidad más amplia de estudiantes y no solo para el estudiante ideal esperado, y eso incluye necesariamente pensar la docencia y el trato (Flanagan, 2017, Gallardo et al., 2014).

De lo anterior, dan cuante los relatos de los/as estudiantes:

De hecho, hay muchos profes que son como, no sé, como que creen que son el filtro, así como que... Como esa cosa de decir “bueno, en realidad quién merece estar en Trabajo Social y quién no merece estar en Trabajo Social”. Entonces como que “no, hasta aquí llegaste, este es tu ramo. Si no llegaste bueno acá, chao. Así, te vas de la carrera y te voy a hacer la vida imposible hasta que te vayas porque tú no eres para

Trabajo Social, no estás a la altura de Trabajo Social acá”. Sí, muchos profes son así (Lorena, TS, UCH).

Andrea también detalla una experiencia similar a partir de la reprobación de un ramo:

Me acuerdo de que me eché un ramo así muy mal porque el profesor casi como que me humilló, así, fue en una prueba oral. Me acuerdo perfectamente quién era. Y me dijo “si no puedes saber esto, ¿por qué estás estudiando la carrera?”, casi gritándome (Andrea, Derecho, UCH).

Ahora bien, los relatos de los/as estudiantes que han debido enfrentar causales de eliminación debido a la reprobación de ramos y dificultades académicas más complejas, muestran a unas instituciones y autoridades más bien hostiles en su trato. Las que a pesar de que desarrollan una serie de mecanismos para que permanezcan, lo hacen con un trato paternalista y directivo, con poco espacio para desplegar un trabajo más colaborativo y dialogante, que considere a los/as jóvenes como actores de su propia experiencia universitaria.

Me avisaron "estas en causal de eliminación, vas a tener que hacer todo este papeleo, formularios y todo el tema, una carta explicando que es lo que pasa", pase la causal, me dijeron "ya, todo este tema, te aceptamos", pero... yo ya había tomado mis ramos, pero como había estado en causal quedé a completa disposición de lo que diga mi dirección académica. Entonces, mi dirección académica prácticamente borró todo lo que yo había tomado ese semestre y me rearmó mi malla, me rearmó todos los cursos que tenía que tomar. Entonces, había un curso que me gustaba mucho que era comercial, prácticamente, tuve que llorar para que me dejaran con los profesores porque los estimaba bastante, y fue el único curso que me permitieron dejar, o sea, ahí me atrase, me... ya deje de seguir el ritmo como de mi generación. Una vez que

tu caes en causal, ellos pueden hacer y deshacer prácticamente con tu malla. Te conversan, pero tu conversación, o sea, tu opinión no es muy relevante que digamos, o sea, ellos son los que toman la decisión al final. Y ahí me trataron, la persona que me atendió por parte de la dirección de asuntos estudiantiles de derecho fue muy... dura conmigo, fue una situación difícil. El hecho de afrontar que yo estaba en causal de eliminación, y después cuando me aceptaron que podía seguir, para mí fue un relajo tremendo, pero cuando tuve que enfrentarme a la dirección de asuntos estudiantiles después de que me aceptaran el tema de la causal, fue difícil, la persona que me atendió prácticamente me trataba como si yo fuera un idiota, si... como... "mira, si vuelves a caer, si vuelves a reprobado un ramo lo más probable es que te echemos", así que fue con esa... esa fue la primera frase que escuché al momento de sentarme en su oficina, o sea, "otro ramo más que te echés y tú te vas de la carrera", y después como "uhm, pero vamos a estar aquí para apoyarte, cualquier cosa que necesites y todo el tema". Pero claro, hay como un contrasentido en lo que me estaba diciendo (Guillermo, Derecho, PUC).

Estas instituciones, que son las más prestigiosas del país, tienen una larga historia de formación de las élites, desde su fundación en el siglo XIX, y si bien la ES en Chile se ha masificado, abriéndose a sectores antes excluidos, no se ha democratizado el acceso a estos espacios formativos de más alto prestigio (Villalobos et al., 2020). Es más, la reciente investigación de Kuzmanic et al. (2021) concluye que la segregación de la ES se mantiene en los sectores altos y de élite, que conforman grupos homogéneos y cerrados. No así en los sectores medios y bajos de la ES que presentan una mayor heterogeneidad (Kuzmanic et al., 2021). Por ello es relevante indagar en estos espacios cerrados y homogéneos, y cómo reciben a estudiantes no esperados (primera generación, de bajo NSE, etc.).

Teniendo este contexto en consideración, se puede vislumbrar que existe una búsqueda de parte de las instituciones de mantener su prestigio, sostenido en la excelencia académica, sin cuestionar las formas ni los saberes que se estiman legítimos en estos espacios formativos, que siguen excluyendo, aun cuando estén incluyendo a jóvenes de menores capitales. Como sostiene Bourdieu (2018) para referirse a las estrategias de la reproducción en la época de la masificación de la educación secundaria en Francia: “a la vez que el acceso de los “no herederos” a esos títulos se incrementa también (en cifras absolutas) y que la eliminación brutal desde el ingreso a la enseñanza secundaria cede lugar a una eliminación calma, suave y discreta” (Bourdieu, 2018, p. 47). Parece ser que algunos/as estudiantes, sobre todo aquellos con *habitus* más alejados del campo universitario, y también quienes no se adaptan prontamente a los ritmos de estudio, son suave y discretamente expulsados/as de estos espacios.

5.3 Reflexividades y Posicionamientos en el Desajuste Académico: Transformaciones y Resistencias

En las secciones anteriores se mostró que los/as estudiantes experimentan un desajuste académico, particularmente marcado para quienes provienen de establecimientos TP y HC no selectivos. Estas tensiones generan procesos reflexivos, y tal como plantea Reay en sus investigaciones (Reay, 2010; Reay et al., 2009), estas reflexividades cotidianas son formas de enfrentar este nuevo campo social, que pueden llevar a generar un fuerte trabajo sobre sí mismos.

En los relatos de los/as estudiantes se identificaron dos dimensiones de la reflexión que desarrollan en la universidad: una, sobre sí mismos, que tiende más bien a mover la lógica de la responsabilización individual hacia la comprensión de su lugar dentro del espacio

social más amplio, a partir de sus historias previas (*habitus* y capitales). Dos, una reflexividad sobre el campo y las reglas de la universidad y la Educación Superior, que implica una mirada crítica respecto de las formas de la docencia universitaria y las reglas de la política de gratuidad.

5.3.1 Reflexividad sobre sí Mismos/as: Origen Social y Educación

Los/as estudiantes tiendan a no responsabilizarse individualmente de los problemas académicos que enfrentan, sobre todo en los primeros semestres, sino que más bien sitúan este ‘déficit’ en la formación escolar recibida, a pesar de experimentar de manera individual esta falta de conocimientos, la sensación de insuficiencia y la gestión de “ponerse al día” con lo demandado en las carreras. En otras palabras, desarrollan una gestión de la vida universitaria de manera individual, con gran dificultad en algunos casos, pero a su vez comprenden esta brecha académica y cultural considerando su lugar de origen y los establecimientos educacionales a los que asistieron. El ingreso a este nuevo campo provoca una reflexividad sobre sí mismos, su lugar en el espacio social más amplio y los capitales con los que cuentan para hacer frente a este desafío social.

Por un lado, los/as estudiantes se enfrentan a contenidos (en volumen y complejidad) nunca vistos y que los abruman por la falta de capitales culturales y disposiciones acordes con este nuevo espacio social. Por otro lado, por primera vez conviven de cerca y de manera prolongada con jóvenes de estratos sociales más altos y de las élites (en carreras de medicina y derecho), quienes tienen un sentido del juego ajustado al campo y pareciera que no experimentasen el mismo desajuste que ellos/as, sino que más bien al contrario, parecen habituados a este espacio. Roberto, que sigue estudios de Derecho en la UCH, en su relato realiza una comparación con pares de establecimientos educacionales de los sectores altos y

de élite de la sociedad, que no requirieron ajustar del mismo modo que él sus rutinas ni “ponerse al día” en el conocimiento. Como plantea Bourdieu (1999) “aquellos que están “en su lugar” en el mundo social pueden dejarse llevar o fiarse de sus disposiciones” (p. 213), pues sus *habitus* y disposiciones coinciden con el campo social. En cambio, Roberto, debe realizar un fuerte trabajo para transformar sus disposiciones y adaptarse. Este por medio del ejercicio reflexivo de “tomar conciencia de lo que para otros resulta evidente” (Bourdieu, 1999, p. 213), observa sus capitales, trayectoria previa y rutinas de estudio, y se sitúa en el contexto social más amplio.

Yo comparo la educación que tuve en el colegio con la que tuvieron mis amigos de la Alianza Francesa, del British College, y saben el doble que yo en todos los ámbitos: en historia, en matemáticas, en lenguaje, en todo, en ciencias, en física. Tengo amigos que daban la PSU sin hacer preuniversitario y les fue cómo les fue. Eso es porque la educación es otra calidad. Salen hablando dos idiomas, tres idiomas. Les va súper bien. Y estudian la mitad de lo que estudio yo. ¿Por qué? Porque les enseñaron a aprender a estudiar. En el colegio yo estudiaba un día antes. Un día antes en la noche. Muchos compañeros copiaban. Y estos cabros saben organizarse. Bueno, ahora ya no se nota tanto porque ya estamos en cuarto año y como que al final uno aprende a estudiar y a ordenar los tiempos (Roberto, Derecho, UCH).

En esta misma línea, pero con un matiz diferente, algunos estudiantes no se sienten en desventaja de sus pares, o más bien entienden de otro modo esta brecha académica. Ante ello, desarrollan en sus relatos una mirada comprensiva de sí mismos y de la universidad. Concretamente, Lorena (TS, UCH), Luis (TS, PUC) y Loreto (Kinesiología, UCH) relatan comprender que la universidad es compleja para todos, sin distinciones sociales y, en ese contexto, no se sienten particularmente en desventaja en relación con sus pares. Cabe destacar

que estos estudiantes no cursan carreras de élite, por lo mismo, la comparación con los pares es distinta al relato realizado por Roberto (Derecho, UCH). Asimismo, Lorena y Luis, por distintos motivos, no desarrollan una experiencia que tiene como centro la integración académica, sino que despliegan lógicas más estratégicas de inversión en los estudios. Pues, se encuentran menos *embruados* por el campo y no invierten de la misma manera que los/as otros/as estudiantes en disminuir la brecha cultural.

Adicionalmente, estos/as estudiantes han contado con más apoyos en este camino hacia la universidad, provienen de liceos emblemáticos y particulares pagados, con discursos familiares y personas cercanas con ES. Por ende, con referencias más concretas sobre la experiencia universitaria. Esto hace que tengan una menor sensación de insuficiencia, a pesar de las dificultades que puedan experimentar. En definitiva, se produce una menor sensación de diferencia con los pares y las formas universitarias, debido a las trayectorias previas de los/as estudiantes (colegio, familias con estudios superiores y altas expectativas) y sus *habitus* más cultivados en carreras que no son de élite, aunque de todos modos son parte de instituciones de alto prestigio y selectividad. No obstante, se produce un grado de desajuste menor. Esta reflexividad, por tanto, los lleva a una menor sensación de inadecuación y a una menor inversión en el campo y también a una menor transformación en sus rutinas cotidianas y de estudio.

5.3.2 La Reflexividad sobre el Campo Social

5.3.2.1. Críticas a la Docencia Universitaria

Un segundo aspecto sobre el que los/as estudiantes desarrollan una mirada reflexiva crítica es respecto de la docencia universitaria y la organización de las carreras. Al respecto, es relevante destacar que quienes tienen esta perspectiva crítica son quienes han desarrollado un mayor control de su propia trayectoria y experiencia universitaria, que han superado con

éxito las pruebas iniciales. Por lo tanto, están en un momento de mayor seguridad sobre su permanencia en la universidad y a la vez han logrado construir un proyecto profesional fuerte.

Estas miradas críticas dan cuenta de un posicionamiento *menos dominado* de los/as estudiantes, ya que a pesar de estar en las mejores instituciones del país y en carreras altamente prestigiosas, encuentran fisuras. En este sentido Bourdieu & Passeron (2018) y Dubet (2013) dan cuenta de esta suerte de ‘rebeldía’ y mirada crítica como propia de un *buen heredero*, ya que dominar las reglas del juego es lo que les permite ser críticos de las formas universitarias. En efecto, quienes tienen una mirada más crítica son estudiantes de años más avanzados (Roberto, Cristina, Enrique y Bastián), con buen rendimiento en la carrera y, en algunos casos, con interés posterior de continuar en la docencia universitaria, es decir, quienes han logrado desarrollar un mejor *sentido del juego*.

Los aspectos que son abordados críticamente por parte de los/as estudiantes son: clases expositivas pensadas para que los/as estudiantes memoricen los contenidos, que luego deben reproducir en las evaluaciones; falta de preparación en docencia de los profesores universitarios, lo que se expresa en los reducidos recursos pedagógicos con los que cuentan. El relato de Enrique en este sentido evidencia esta mirada crítica sobre la docencia universitaria y de los problemas estructurales de la formación universitaria:

Es como el ejemplo que usaba haciendo las clases, aquí, los niños, por algo los niños están necesitando que les haga clases de fisiología, y no es necesariamente porque el ramo sea *rajón*, porque hay niños que le va bien, eso es porque hay mucha inequidad en la educación y los profes no se hacen cargo, y porque no hay buenos docentes haciendo clases, sino que hay mucho académico. Entonces decimos en el fondo, pucha hay un problema estructural y problema de sistema, de que quienes están haciendo las clases, como lo están haciendo, y como los están evaluando, y frente a

eso, ojala yo no existiera, ojala yo no tuviera que enseñarles a ellos, ¿cachay? yo como estudiante que también estoy en mis ramos de quinto no tendría que estar perdiendo mi tiempo y atención en enseñarles a los niños de primero, porque es parche, estoy haciendo la pega que el profe no está haciendo, pero en el fondo si yo no existo a ellos les va más mal (Enrique, Medicina, UCH).

En este sentido, es relevante pensar la relación entre *habitus* y campo social, pues el ingreso de estudiantes de orígenes sociales diversos ya sea por medio de programas de acceso inclusivo o vía PSU, ha llevado a las instituciones a desarrollar, por un lado, una serie de medidas para apoyar la permanencia de estos/as estudiantes. Por otro lado, ha comenzado una preocupación por la docencia universitaria, con planes de perfeccionamiento e innovación docente³². No obstante, estas transformaciones son lentas y complejas, tanto así que los/as estudiantes entrevistados/as no han percibido mayores cambios en las formas de docencia que se están impulsando desde las instituciones, tal como ya fue expresado anteriormente. Aspecto que también fue resaltado en los relatos de los/as estudiantes en contexto de pandemia, donde predominó la realización de la clase expositiva sin mayores adecuaciones al nuevo escenario.

Estas formas de docencia son criticadas porque no contribuyen a la integración de los/as estudiantes y tienden más bien a mantener y aumentar la brecha académica y cultural. Por esto son relevantes las medidas de apoyo a la inserción académica de los/as estudiantes, pero que contemplen una mirada más general e integral y que implique transformaciones en las cátedras y sus metodologías.

³² Actualmente la UCH cuenta con quince unidades de apoyo a la docencia y el aprendizaje en distintas facultades, ver: <https://uchile.cl/u157932>. Mientras que la PUC tiene un área dedicada a la docencia universitaria y su mejoramiento, ver: <https://desarrollodocente.uc.cl>.

5.3.2.2. La política de Gratuidad: entre el Alivio, la Crítica y la Presión

La gratuidad en si es una medida parche, sí, pero qué bueno que existe porque o si no yo estaría sufriendo mucho (Enrique, Medicina, UCH).

La política de gratuidad define una cierta posición de entrada al campo y a la vez es parte de las reglas de este. En otras palabras, ser beneficiario/a de esta política supone un menor NSE y a su vez tiene relación con el modo de enfrentar la universidad, debido a la limitación temporal de este beneficio. Esto último propicia ciertas prácticas y reflexividades.

Para Roberto (Derecho, UCH) y Guillermo (Derecho, PUC) estudiar gratis y sin deuda corresponde a un privilegio en un sistema educacional marcado por la lógica de mercado con todo un lenguaje asociado: crédito, deuda, calidad, inversión. Sin embargo, es un privilegio que se sustenta en la institución prestigiosa, surge de la combinación de: gratuidad + universidad selectiva y prestigiosa y no de la obtención de la gratuidad por sí sola:

hoy día sí me siento en una posición de privilegio, por el hecho de estar estudiando en la Facultad de derecho en la UCH, pero si estuviese estudiando con gratuidad hoy día en otras universidades, que también son buenas universidades, pero no tienen los mismos estándares y que ya conozco cómo funcionan esas universidades, por compañeros, amigos, yo creo que no me sentiría tan privilegiado (Guillermo, Derecho, PUC).

Tal como muestra la cita que inicia esta sección, los/as estudiantes sienten alivio y, a la vez, la gran mayoría, tiene una mirada crítica sobre esta, pues la política de gratuidad. Así, desde la perspectiva de Guillermo, contribuye a la segregación social debido a las distinciones que refuerza y reproduce:

Entonces para mí me parece una política del estado muy mal hecha, muy mal hecha, porque con educación derechamente no se debe lucrar, o sea es una garantía, que debe ser una garantía, un derecho social garantizado para toda la población, pobres y ricos, o sea, no debe existir: “No, solamente pa’ los pobres”, no porque eso implica aún más, y aumenta aún más la segregación entre pobres y ricos; incluso en el área de la universidad, porque desde toda la vida, desde básica, media, están los colegios pagados y los colegios públicos, y la diferencia es abismal, o sea es gigantesca (Guillermo, Derecho, PUC).

En directa relación con lo anterior, de manera mayoritaria, dentro de este grupo de estudiantes, existe una comprensión de la educación como derecho social, más cercana a la idea de la gratuidad universal, que fue una de las discusiones que se dio previo a la aprobación e implementación de esta política (Gajardo León, 2014). En este sentido, esta reflexividad crítica está vinculada también con una conversación social más amplia, respecto de los derechos sociales y al derecho a la educación. Reflexión que se viene desarrollando desde hace algún tiempo y que ha tenido una manifestación visible en las distintas movilizaciones estudiantiles. Esta manera de entender la Educación Superior genera ciertas comprensiones del propio lugar en la universidad, y con ello, de la legitimidad de estar en este espacio. Esto último se hace particularmente visible en el relato de Bastián (Collage, PUC) cuando uno de los docentes de la carrera de Derecho cuestiona la política de gratuidad:

Después era como otro artículo que decía como “los derechos sociales son un robo” [el profesor universitario] entonces yo dije “ya, entonces las becas que he recibido y la gratuidad estoy robándole el sueldo a este señor” y me acuerdo que un día al final de la clase me acerqué y le dije “profesor, bueno, estuve revisando sus artículos que publica” y bueno como uno siempre hace sea de izquierda o sea de derecha lo primero

que hace uno es cacarear, pero es que cómo este facho, este comunista, este fascista, etcétera (...) “profesor, me gustaría como comprender su lógica desde la cual usted está hablando para no cacarear” me acuerdo que le dije algo así con esas palabras y el profesor me recomendó un libro y me dijo “cuando usted lea ese libro seguimos hablando” obviamente no le dije “bueno profesor yo estoy con gratuidad así que le estoy robando su dinero” así que quiero que me explique su lógica y dentro mío yo pensé: “si uno en el futuro se va a poner a combatir a estos tipos”, más que la gente a la ideología porque es la ideología la que le da sustentos, bueno la ideología la elaboraron personas, pero al final es como el sustento en sí. Uno no se va a poner a pelear con la persona, no va a ir a matar a la persona y sacar la ideología, *no po* la ideología sigue ahí. Entonces, para pelear con esta ideología en el futuro hay que comprenderla, si voy a pelear como contra este sistema, contra el *cuico*, contra el que sea, hay que primero conocer la postura y de ahí pelear. No me servía llegar a pelear *cacareando*, tenía como que pelear conociendo la base.

Como vemos en el relato, Bastián comprende a este docente y las ideas que defiende como contrarias a él, ya que consideraría ilegítimo su acceso a esta institución, por lo que busca disputar esta forma de comprensión del orden social desde los saberes profesionales que desarrolla en la carrera de derecho. En este sentido, Bastián busca construir una legitimidad propia, en un campo social ajeno e incluso hostil a él y a personas sin los capitales esperados y requeridos.

Por otra parte, dentro de este grupo de estudiantes, Marcelo (Derecho, PUC), defiende la focalización de la política de gratuidad de acuerdo con el nivel de ingreso. Marcelo por la carrera que estudia supone que obtendrá mayores réditos económicos en su futuro profesional y por ello ve factible retribuir el aporte estatal de manera individual. A pesar de que Marcelo

es el único estudiante que tiene una mirada de la educación explícitamente más alineada con el modelo imperante en la ES, más estudiantes de carreras de élite – de Derecho y medicina- comparten la idea de retribuir el aporte estatal una vez egresados. Es más, en caso de haber obtenido créditos educativos no ven como problemático su pago, debido a los altos ingresos que recibirán una vez que ejerzan la profesión. Esto no se observa en estudiantes que siguen estudios de TS o Kinesiología. Lo que muestra que ser beneficiario/a de la gratuidad también está atravesado por la carrera que estos siguen y que tiene implicancias subjetivas diferentes.

En un segundo eje de análisis, más vinculado a las condiciones que impone la política de gratuidad, y sobre todo lo referido a la burocracia y al tiempo de duración de este beneficio, una de las primeras cuestiones que van desarrollando los/as estudiantes es la dedicación intensiva al ámbito académico de la experiencia universitaria para no prolongar su estadía en la universidad y así evitar la deuda educativa. Por esto, dejan de lado cuestionamientos de tipo vocacional, las relaciones sociales y de bienestar personal, para finalizar en los plazos y, también, en algunos casos, por salir prontamente al mundo del trabajo y generar ingresos para apoyar a sus familias. En segundo lugar, la burocracia asociada a la política es de difícil comprensión para los/as estudiantes, por lo mismo, si se ven enfrentados a situaciones personales complejas no congelan sus estudios y/o no se toman un tiempo extra, en parte también por temor a perder el beneficio de la gratuidad. Emerge en estas situaciones la sensación de fragilidad por la posibilidad de perder la gratuidad. En este mismo sentido, al comenzar la modalidad de clases online producto de la pandemia por el virus COVID-19, los/as estudiantes deciden continuar como sea con sus estudios, a pesar de una serie de dificultades experimentadas. Lo anterior evidencia, nuevamente, la premura con la que experimentan el tiempo de la universidad y la fragilidad que sienten al ser beneficiarios/as de la política de gratuidad.

Reflexividades y transformaciones en la experiencia universitaria

La reflexividad que desarrollan los/as estudiantes durante su experiencia universitaria se debe al desajuste que se produce entre sus *habitus* y el nuevo campo social. Este desajuste, a la gran mayoría, los desorienta y los hace sentir insuficientes e ilegítimos. No obstante, quienes superan las pruebas iniciales, con el paso del tiempo, construyen una legitimidad y autorreconocimiento por medio del desarrollo de una mirada retrospectiva y reflexiva, al tomar conciencia respecto de su posición y capitales en el espacio social amplio. Sus *habitus* se vuelven evidentes, así como sus capitales, dado que sus disposiciones no se ajustan al campo y las de *otros* agentes sí.

Entonces, en primer lugar, la reflexividad que desarrollan es sobre sí mismos, sobre sus familias, el ser primera generación universitaria, del lugar donde viven, los contextos a los que han estado expuestos y la formación escolar recibida. El relato de vida posibilita esta mirada retrospectiva y reflexiva, en la que las personas se comprenden como parte del mundo, con capacidad de agencia y a la vez constreñidos por las estructuras sociales. Esta reflexividad los hace comprender la brecha a la que se enfrentan y que para superarla deben desarrollar una férrea disciplina. El modo de resolverlo es mayormente individual, probando y adaptando métodos de estudios, usualmente de manera solitaria y con pocos apoyos.

Adicionalmente, la política de gratuidad, debido a las condiciones que impone, refuerza el proceso de dedicación exclusiva al ámbito académico, desatendiendo lo social, extraacadémico e incluso el bienestar de los/as estudiantes. Fomenta, además, una sensación de fragilidad constante, por el temor a perder el beneficio y de no saber leer las reglas que permiten mantenerlo. Jun con ello, sentirse como *recién llegados/as* y que su permanencia no está asegurada, como sostienen Diane Reay et al. (2009), “los estudiantes de clases trabajadoras en universidades de élite no pueden dar nada por sentado” (p.1110).

A pesar de ser recién llegados/as, los/as estudiantes encuentran *fisuras* al mirar desde dentro a estas instituciones y carreras, lo que puede ser comprendido como un modo de enfrentar este nuevo campo social (Reay et al., 2009). Si bien, los/as estudiantes hablan del privilegio de estar en estas instituciones por estar recibiendo la mejor educación: *la educación de las élites*. Ello no impide que sean críticos ante formas de enseñar y de organizar los contenidos y la formación que se mantiene inalterada y sin mayores transformaciones para recibir a *otros/as estudiantes*, no de las élites ni las clases medias profesionales.

Esta reflexividad implica, en muchos casos, seguir ciertas acciones para sobrellevar de buena manera la universidad, con los apoyos y herramientas que tienen al alcance – *atientas*- van generando ciertas prácticas y estrategias para responder a los desafíos sociales que enfrentan, activando y actualizando algunas disposiciones académicas y desarrollando nuevas. La siguiente sección está centrada en las prácticas y estrategias de los/as estudiantes en su paso por la universidad, para ajustar su *sentido del juego* y poder permanecer.

5.4 Ajustes Académicos: Prácticas y Estrategias

Los/as estudiantes despliegan una serie de prácticas para sobrellevar la vida universitaria de alta exigencia. A continuación, se describen algunas de ellas.

5.4.1 Dedicación Exclusiva: Largas Jornadas y Nuevas Estrategias

Una de las primeras prácticas de los/as estudiantes en el ingreso a la universidad, es la dedicación exclusiva y primordial a la vida universitaria y académica, ya sea por medio de la adquisición de nuevas disposiciones, actualización y/o suspensión de estas. Los esfuerzos de los/as jóvenes se concentran en la generación de *disposiciones ascetas* (Lahire, 2004b) para mejorar sus prácticas lectoras y de estudio. Este proceso de aculturación implica largas jornadas de estudio, gestionadas, mayormente, de manera individual y solitaria. Destaca,

dentro de los/as estudiantes entrevistados/as, Johanna (TS, PUC), quien desarrolla una rutina de largas jornadas de estudio en la universidad, que se extienden a su hogar durante el fin de semana. En su relato da cuenta del modo cómo se enfrenta a la vida universitaria y la anticipación con la que gestiona la preparación de las evaluaciones:

Entonces, por ejemplo, yo estoy aquí a las ocho de la mañana y estoy como a las ocho de la noche, cuando cierran la U, estudiando. Ahí me quedo avanzando textos, ahí me avanzo textos, como que todos te ponen muchos textos, entonces leo, leo, leo. Como yo hago mil resúmenes para que me vaya bien de cada texto, entonces como que avanzo mucho con los textos para luego ir a hacer el resumen del resumen y no estar tan justo. O sea, aprendí que tengo que estudiar como un mes antes de la evaluación, o tres semanas, porque como tengo más evaluaciones, si estoy muy a tiempo no voy a alcanzar a hacer como el segundo resumen del texto. Entonces eso hago, así como que la primera semana, así cuando uno entra ya no tengo nada que hacer, pero ya de la segunda empiezo a avanzar los textos.

En este proceso de aprender a enfrentar la vida académica, los/as estudiantes se muestran activos en la búsqueda de diferentes estrategias de estudio, pues de no ser así, estaría en peligro su continuidad en la universidad. Una primera cuestión que causa sorpresa y a la que deben adaptarse, en todas las carreras, independiente del área, es al volumen de las lecturas que deben revisar para cada ramo y evaluación. Si bien, este es un punto que puede ser transversal a los/as estudiantes en el ingreso a la universidad, resulta abrumador para los/as estudiantes entrevistados/as sobre todo porque se comparan con sus pares, que parecen no vivir del mismo modo este desajuste. Además de ponerse al día con los conocimientos, deben encontrar la mejor forma de estudiar – no para todos funciona igual- y aprender a gestionar su tiempo. Ambas cuestiones no formaban parte de sus disposiciones de entrada a

la universidad y requieren de todo su esfuerzo. Mientras tanto, obtienen notas insuficientes a pesar del esfuerzo que realizan.

Entonces en los períodos de prueba que duran 3 semanas y en los de examen que duran como 3 también, desaparezo. Y aún lo hago, porque tienes como que encerrarte a dedicarte a full a estudiar. Llegas a la casa, siempre hemos tenido la costumbre de comer juntos, entonces, como con ellos y ahí me voy a la pieza. Entonces no me costó tanto académicamente, pero para mí todo era nuevo (Roberto, Derecho, UCH).

En general, los/as estudiantes se dedican exclusivamente a cumplir con las actividades académicas universitarias. No obstante, se producen diferencias en el tiempo y el modo de integración académica entre los/as jóvenes. Así, un grupo de estudiantes se adapta en un tiempo menor, alrededor del año ya sienten que alcanzaron un buen nivel. Estos estudiantes, dentro del grupo que fue parte de esta investigación, tienen las siguientes características: varones, con mayores grados de cultivación y provienen de escuelas selectivas y con énfasis en la continuidad de estudios superiores. Además, se insertan en la carrera de Derecho, de ambas instituciones, y de TS de la PUC. Este tiempo de adaptación académica coincide con los hallazgos de investigaciones que evalúan el rendimiento de estudiantes que acceden por vías alternativas a las universidades selectivas, respecto de sus pares que acceden por vía regular (Castro et al., 2014; Santelices, Catalán y Horn, 2018).

Uno de los estudiantes que vive una rápida adaptación, cumple menos con estas disposiciones de entrada, pero ingresa a un subcampo como College, que tiene la intención de servir como un apresto hacia la carrera que luego se siga y, por lo mismo, contempla la realización de cursos de nivelación de escritura, en la gestión del tiempo, entre otras cosas. En ese marco, se puede entender la rápida adaptación de Bastián, debido no solo a su propia

capacidad de agencia y gestión individual de la vida universitaria, sino que también a la configuración del programa al que ingresa. A pesar de la fuerte sensación de desajuste e inadecuación experimentada al inicio del programa, ya en el segundo semestre se siente más seguro de sí mismo y de poder enfrentar la universidad de buena manera. Tanto así, que ha tomado labores de ayudantía, apoyando a otros estudiantes similares a él, en términos de origen social y dificultades académicas iniciales. En este sentido y considerando su experiencia, el relato de Bastián da cuenta de una alta sensación de agencia en la transformación y adaptación de su forma de estudio en las distintas carreras que cursa. Bastián ingresó a College, luego sigue estudios de TS y, posteriormente, de Derecho. Al momento de la entrevista cursaba paralelamente estas dos últimas carreras:

El primer semestre hacia lo mismo leía solamente, leía el texto y leía y era como una máquina, leía y fin. Era como todo mi estudio. Después leía e intentaba hacer resúmenes, pero los resúmenes como que, claro igual era más rápido de revisar de repasar la materia y todo, pero ya ahora último, por ejemplo, para derecho en sí no me ha servido ni hacer resúmenes, entonces como que ha sido el desarrollar el destacar, por ejemplo...Entonces, para derecho siento que esto fue como lo que tuve que hacer y me ha ayudado bastante, por un lado, como a comprender el cuerpo del código y a sentir que lo entiendo porque, por ejemplo, si leyera el código si mi código estuviera en blanco sentiría que no aprendo nada, pero estando el texto así siento como que el texto es mío como que yo lo entienda (...) si, no sé, no me acuerdo de equis tema me acuerdo de que o puede estar subrayado o puede estar escrito al lado o puede estar resumido arriba. Entonces, como que es como un, es como topografiar los textos no sé, como cartografiar el texto quizás [*¿cómo aprendiste a estudiar de ese modo?*] este yo creo que me salió solo al final, por ejemplo, lo que he visto es que todos,

algunos tienen los códigos en blanco, otros los subrayan, pero este de. Este, por ejemplo, de poner... cuando mencionaban los artículos en otros ramos lo saque, no sé, de la nada. Entonces, siento que de a poco fui como desarrollándolo por mí mismo.

En cambio, un segundo grupo de estudiantes, que viven períodos más prolongados de adaptación e integración académica, corresponden en su mayoría a estudiantes con *habitus* menos cultivados y de establecimientos TP y HC sin selección. A diferencia, de los/as estudiantes del grupo de más rápida adaptación, recién al tercer año se sienten más seguros/as de su permanencia. Marcan este hito en el semestre que obtienen calificaciones suficientes, responden todas las evaluaciones y encuentran una forma de estudiar que les permite alcanzar buenas calificaciones. La necesidad de más tiempo para integrarse académicamente, en la mayoría de los casos, tiene relación con las brechas académicas experimentadas. Sin embargo, en otros se produce porque los/as jóvenes deben asumir roles adicionales al de ser estudiantes, como ocurre con los/as estudiantes de TS de la UCH.

Yo ya en tercero estaba dándome cuenta de cuál era mi método. Igual me costó bastante. Fue mucho de porrazo y ahí sacando, y aguantando el 4 de repente. Después ya empecé, ya me daba el 5, a veces me da el 6. Andrea, derecho, UCH.

Cuando pasé a tercero yo ya sentía que era..., si ya me la podía, ya me faltaba poco, yo decía “ya, entonces estoy bien, estoy...”, pero aún siento que no estudio bien. O sea, siento que aún no encuentro mi manera de estudiar, aunque he hecho mapas conceptuales, aunque he hecho resúmenes de resumen, creo que lo que más me resulta son los resúmenes del resumen. Entonces como que dije “ya, si me resultó un poco, si pasé el ramo, no tengo tan buenas notas, pero alcancé el 5, voy a seguir estudiando igual”. Entonces siempre es esa misma metodología. Empecé a estudiar así (Johanna, TS, PUC).

Por su parte, Cristina y Enrique, de Medicina, también al tercer año se sienten más seguros/as en términos académicos, pues ya superaron las pruebas iniciales, en una carrera de más larga duración (7 años y 10 si siguen la especialidad) y alta exigencia. Ambos estudiantes se demoran entre tres y cuatro años en sentirse más cómodos y seguros, aun cuando tienen *habitus* y experiencias escolares diferentes. En el caso de Enrique, su familia desde temprana edad lo incentivó a ser profesional y, por lo mismo, estudió en un liceo particular pagado del norte del país. En cambio, la familia de Cristina no esperaba que siguiera una carrera en la universidad, y menos medicina en la UCH. Ante ello, para poder cumplir su objetivo de seguir estudios de medicina desarrolla una alta capacidad de agencia, preparándose extra escolarmente para acceder vía ingreso regular a la carrera de más alta selección en la UCH. Entonces, resulta interesante que estos jóvenes tengan experiencias similares en este proceso de integración, a pesar de tener estos *habitus* y trayectorias distintas.

Sin embargo, al analizar la trayectoria de Enrique y Cristina en la carrera es posible advertir importantes diferencias. Esta comparación se puede efectuar porque al momento de realizar las entrevistas ambos estaban cursando cuarto año en la universidad. Así, Enrique se ha vinculado a espacios académicos e investigativos. Además, es tutor y ayudante de varios ramos, colaborando en la integración académica de estudiantes con dificultades en sobrellevar este proceso. Lo anterior motivado por un fuerte sentido vocacional y también por una inversión estratégica en un proyecto futuro sobre su quehacer profesional. Busca continuar estudiando la especialidad médica y ser académico de la UCH. En tanto, Cristina, también tiene proyectado realizar una especialidad, pero no en la UCH, porque ello implicaría pensar estratégicamente la trayectoria académica para adjudicarse la beca. Por lo mismo, una opción que baraja es cursar la especialidad en otro país o esperar y realizarla después de trabajar por un tiempo.

En síntesis, los/as estudiantes despliegan diferentes grados de agencia en la experiencia universitaria. Quienes están más alejados/as del campo social, generan mayores transformaciones sobre sí y sus rutinas. Mientras que aquellos con menores grados de separación requieren de una menor movilización de recursos propios y generación de nuevas disposiciones.

5.4.2 ¿Aceptar Ayuda para Integrarse? Las Dificultades y Oportunidades de los Apoyos Académicos en la Experiencia Universitaria

Las instituciones de ES desde hace un tiempo realizan una serie de actividades de apoyo a la inserción en la vida universitaria, tales como: inducciones al uso de los espacios y recursos institucionales – funcionamiento y uso de las bibliotecas-; nivelación matemática y/o en lenguaje, apoyo psicosocial y socioeconómico y apoyos académicos institucionales (Lobos Guerrero et al., 2021; Santelices et al., 2018). Estas medidas buscan favorecer la permanencia en la universidad de estudiantes que ingresan principalmente vía accesos inclusivos (Castro et al., 2014; Santelices, Catalán, y Horn, 2018), encontrándose menos apoyos abiertos para el resto de los/as estudiantes.

Esta situación da cuenta del modo en que las instituciones se van transformando para recibir a “estudiantes no tradicionales”, en una relación *habitus-campo social* de ida y vuelta. En este sentido, los relatos de los/as estudiantes muestran los efectos contradictorios de estos apoyos en sus experiencias universitarias. Pues, por un lado, algunos estudiantes buscan apoyos por iniciativa propia para superar el primer año y los ramos más complejos dentro de la malla curricular. Mientras que otros/as reciben apoyos de parte de la institución cuando se encuentran en alguna situación que pone en peligro su continuidad (reprobación de varios

ramos por semestre, causales de eliminación). Finalmente, un número importante de estudiantes no recurre a los apoyos con los que cuenta la institución y la carrera.

De los/as trece estudiantes entrevistados/as, seis de ellos/as recibió o buscó apoyos institucionales en el ámbito académico, a pesar de que la mayoría tenía conocimiento de estas instancias. Los/as estudiantes esgrimen las siguientes razones para no acceder a estos apoyos: “falta de seriedad en las tutorías”, esto porque son realizadas por estudiantes de cursos más altos sin remuneración; la falta de información precisa sobre horarios y tipos de apoyos; la percepción que estos apoyos no son de utilidad; la coincidencia de horario con actividades obligatorias de la carrera; y la sobrecarga que puede implicar seguir tomar estos apoyos, los que se agregan a las obligaciones que ya tienen.

Respecto de estos puntos relatados por los/as jóvenes, los estudios en esta área, de creciente interés en Chile, muestran, por un lado, que uno de los aspectos que inhibe el acceder a estos apoyos es precisamente que no compita con otras actividades más valoradas por los/as jóvenes (Valenzuela, Miranda-Ossandón, González, et al., 2021); que no se convierta en una carga extra (Lobos et al., 2021; Sobrero et al., 2014); y la importancia de la guía de los mediadores en el acceso e información sobre los apoyos disponibles (Lobos et al., 2021). Sobre este último punto, Johanna (TS, PUC) señala que desde la dirección de carrera existe poca guía respecto de los apoyos a los que pueden recurrir. Además, resalta la falta de soporte concreto del programa por el que accedió a la universidad selectiva, más allá de un seguimiento esporádico:

O sea, lo único que yo veía es que como entré por Talento e Inclusión que era onda nos llamaban una vez al año o al semestre donde era como “chiquillos, ¿cómo están?, ¿les está yendo bien? Acuérdense que pueden tomar estas clases”, de lo que había dicho, “con tutores, para que les vaya mejor, no sé qué”. Pero, por ejemplo, en la

carrera si, no sé, si una persona se echó un ramo, no sé qué, tampoco como que la secretaria o alguien te comenta que hay estos talleres, así como “ya, tú te lo echaste, tú sabes cómo salir de ahí”.

Finalmente, un punto que emerge, pero que no tiene relación con la implementación propiamente tal de estos apoyos, sino que con las subjetividades de los/as estudiantes, corresponde a la dificultad para solicitar ayuda. Esto puede explicarse por el cambio drástico de posiciones de los estudiantes, que tal como ya observamos en las secciones anteriores, pasan de ser los mejores de sus establecimientos a ser del grupo promedio y a tener dificultades académicas. Ese cambio lo resienten de gran manera, pues estaban acostumbrados/as a apoyar y ayudar a sus pares del colegio, y ahora ellos/as necesitan apoyo académico. Sumado a ello, reconocer la necesidad de ayuda implica aceptar no poder sobrellevar de manera individual y con los capitales y disposiciones de entrada la vida universitaria, con lo que se pone en cuestión el mérito propio.

Este último hallazgo coincide con el trabajo de Lobos et al. (2021) sobre los factores que inciden en que los/as estudiantes no recurran a los apoyos institucionales. Uno de ellos sería la *dificultad cultural*, en tanto es mal visto socialmente no poder resolver la gestión de la vida universitaria de manera individual, ya que un buen/a estudiante es aquel que no requiere de apoyos y que puede sobrellevar la carga curricular solo/a. Esto, a su vez, tiene relación con los hallazgos de Araujo & Martucelli (2012) respecto de la conformación de procesos de individuación al margen y/o contra las instituciones en el caso chileno. En este contexto el resolver la vida sin apoyos institucionales es parte de *lo esperado* y se asocia al éxito y al mérito individual, no así solicitar ayuda. Esto último explica en parte el por qué los/as estudiantes no toman apoyos disponibles en las instituciones, aunque los necesiten (Lobos et al., 2021).

Ahora bien, en los relatos de algunos/as estudiantes estos apoyos institucionales implican un punto de inflexión en su permanencia en la universidad. De los/as estudiantes entrevistados/as y hasta el momento en que fueron realizados estos encuentros, solo Javier (TS, UCH) había buscado activamente apoyo institucional para superar la brecha académica que estaba experimentando. Gracias al apoyo recibido vía tutoría de pares pudo obtener la primera nota suficiente de la carrera – marcado como un hito relevante en su relato-, y que contribuyó en la sensación de suficiencia y adecuación:

Entender que yo no entiendo ni lo más básico de lo básico, ellos daban también por sentado que tú también sabías. Y ahí me acerqué mucho a una tutora, creo, que fue importante, que se dio el tiempo para enseñarme más; se juntaba conmigo, me explicaba las cosas más simples, y las cosas que yo veía como muy complejas las reducía mucho. Entonces dije “ya, sí, puedo entender esto” (...) “Por este lado puedo empezar a entender las cosas”. Entonces, quizás no abarcaba, no entendía todo el total, pero si entendía un cachito de ese cachito me agarraba para empezar a responder y todas esas cosas. Entonces eso fue bueno (...) Y creo que hasta el día de hoy la sigo molestando a pesar de que no sea mi tutora, le sigo preguntando cosas, la sigo buscando. Creo que sin esas tutorías no hubiese tenido ese 6,1 que tuve la primera nota, que fue como que me costó estudiar y todo el tema. Entonces, sí, creo que sí fue importante.

Finalmente, en los casos de Loreto (Kinesiología, UCH) y Guillermo (Derecho, PUC) estos apoyos son ofrecidos e incluso mandatados por la institución de manera más directiva; no son buscados por los/as estudiantes. En el caso de Loreto, ella ingresa a la universidad el año 2019, y a dos meses de transcurrido el primer semestre y con notas insuficientes en tres ramos, se contactan con ella desde la carrera para ofrecerle un acompañamiento

personalizado y tutorías en las materias que estaba reprobando. Este apoyo fue clave para aprobar estos cursos y mantenerse en la universidad.

Mientras que, en el caso de Guillermo (Derecho, PUC), quien ingresó a la universidad el año 2016, recibe este apoyo cuando ya se encontraba con una causal de eliminación en el tercer año de la carrera. En este punto de quiebre aparece la institución: toman los ramos por él y le entregan apoyo académico. Guillermo, comprende este punto como clave dentro de su trayectoria académica en la universidad, entre la presión y el apoyo comenzó a desarrollar una disciplina de estudios más fuerte y con ello pudo estabilizar su rendimiento y percibir que podría finalizar sus estudios de derecho en la universidad. Aun así, su relato da cuenta de un trato paternalista de parte de la institución cuando enfrentó esta causal de eliminación, dejando poco espacio para su propia acción y gestión de su vida universitaria. En este sentido, si bien ambos relatos destacan el apoyo recibido de parte de la institución, presentan diferencias relevantes en el modo de tratar a los/as estudiantes. En el caso de Loreto (Kinesiología) se observa un trato más respetuoso, dejando espacio a su propia agencia, no ocurre lo mismo con Guillermo.

A diferencia de lo anterior, otros/as estudiantes si bien buscaron apoyos, lo hicieron para superar cuestiones más específicas, como un ramo o una evaluación compleja y no marcan un hito relevante en su relato.

5.4.3 Apoyos Institucionales Materiales: Infraestructura y Recursos Institucionales

Un aspecto clave en este ajuste académico corresponde a la infraestructura y recursos de las instituciones tales como las bibliotecas, salas de estudio e impresiones de textos, entre otros. Andrea (Derecho, UCH), Johanna (TS, PUC) y Loreto (Kinesiología, UCH) destacan especialmente el uso de estos recursos:

Justo me tocó el semestre a las ocho de la mañana y siento que son tantos textos que te ponen a leer, que son muchas cosas. Entonces por ejemplo yo estoy aquí a las ocho de la mañana y estoy como a las ocho de la noche, cuando cierran la U, estudiando. Ahí me quedo avanzando textos, ahí me avanzo textos, como que todos te ponen muchos textos, entonces leo, leo, leo (...). Entonces, porque igual siento que los fines de semana no estudio mucho porque, ya, voy a la casa y en la casa no está el espacio para estudiar, siento yo, porque tengo como una casa chica, entonces como que llego a la casa y yo sé que me voy a distraer en cualquier cos (Johanna, TS, PUC).

Si bien el uso de la infraestructura y los recursos ofrecidos por las instituciones son utilizados por un gran número de estudiantes, con o sin gratuidad, resultan ser muy relevantes para estudiantes de menor NSE, y que no cuentan con las condiciones materiales y ambientales para tener un espacio de estudio en sus hogares. En este sentido, el uso de estos espacios implica la reorganización de la vida cotidiana y alejarse de sus hogares respectivos durante gran parte del día. A pesar de estar todo el día en la universidad y en los espacios que se disponen para el estudio, esto no implica necesariamente la ampliación de los lazos de sociabilidad.

Finalmente, el contexto de las clases online producto de la pandemia implicó el cierre de estos espacios y la dificultad de acceder a recursos que resultaban claves para cubrir una serie de necesidades educativas. Esto ha resultado ser uno de los puntos críticos de la experiencia de los jóvenes durante los años de restricciones derivados de la pandemia.

5.4.4 El Mundo Digital: Transmisión Intergeneracional de Conocimientos Entre Pares

Un mecanismo relevante para sobrellevar la experiencia universitaria de mejor forma corresponde a la información que se transmite vía redes sociales en las que, además de

compartir material de estudio, se informa sobre ramos prerequisites y las características de los distintos cursos y los docentes que los imparten. Esto les permite a los/as estudiantes tener la mirada de pares de generaciones previas que incide en la toma de decisiones respecto de los ramos a seguir y a su trayectoria según sus intereses profesionales:

antes de tomar ramos la gente se empieza a pasar muchos datos. En Info derecho, que es la página de Facebook, “¿qué piensan de tal profe?”, “tengo este otro profe en la sección, ¿qué me recomiendan?”. Y es por generación. Entonces todos se cuelgan y los de la generación anterior les dan los datos. Hay profes que tienen fama de pasta. Hay Wikibello también, que se usa harto. Wikibello es una página donde tú buscas profesores y tienen un perfil y sale cómo son sus clases, sus pruebas, cuál es su currículum. Así eliges a los profes. Cada vez que tomas ramos tienes que hacer esa investigación sí o sí porque depende mucho de tu carga académica con qué profes tomas. Como te digo, como la carrera es tan general, la gente normalmente los ramos que no le gusta toma con profesores malos, que son más fáciles, y los ramos que le gusta están con profesores de más carga. Antes el consejo era “este profesor es muy difícil, si te gusta, tómalo” (Roberto, derecho, UCH).

Este mecanismo corresponde a un apoyo informal – por fuera de la institución- que permite a los/as estudiantes desarrollar una mejor comprensión de las lógicas del campo universitario por medio de este *capital cultural-informativo* en construcción y que posibilita ajustarse a las lógicas y formas universitarias. Además de los contenidos de las materias universitarias, existen prácticas y maneras de moverse en este campo que no son explicitadas, pero que con el tiempo y el acceso de una mayor diversidad de estudiantes han debido ser enseñadas, pues con más información es posible también que los/as estudiantes tomen decisiones más acordes al campo y a sus disposiciones.

5.5 Ajustes Vocacionales: en Busca del Sentido de la Experiencia

Las experiencias de los/as estudiantes están atravesadas por, al menos, tres hebras: lo académico, lo social y lo vocacional. Las que muchas veces están imbricadas en la sensación de comodidad e incomodidad que experimentan en su paso por la universidad. Los apartados anteriores se han referido, principalmente, a la experiencia académica, pero esta sección final abordará el aspecto vocacional, porque resulta clave para muchos estudiantes. Además, este es un eje de la experiencia social (Dubet, 2010b), pues la vocación constituye el proyecto en la lógica de la subjetivación y la conformación del sujeto en actor/actriz de su experiencia en el mundo (Dubet, 2013).

Como vimos en el Capítulo 4, respecto de la elección de carrera e institución, algunos/as estudiantes ingresaron movidos por un fuerte interés vocacional, vinculado a sus propias trayectorias de vida e intereses por ciertas asignaturas escolares. En tanto, otros/as ingresaron con una mirada más estratégica a las carreras, pensando en su futuro profesional. Finalmente, algunos/as experimentaron un ‘desvío’ de sus trayectorias, debido a la posibilidad de ingresar a estas instituciones de alto prestigio social. En síntesis, los/as estudiantes presentan desde fuertes hasta muy débiles disposiciones vocacionales cuando ingresan a las distintas carreras, las que se van transformando en el paso por la universidad. A continuación, se analizan estas transformaciones en relación con las instituciones universitarias.

Mayormente, durante los primeros semestres los/as estudiantes tienen fuertes dudas vocacionales sobre las carreras elegidas. Varios de ellos/as argumentan que estas dudas se producen en los primeros semestres debido a que los ramos introductorios son de carácter general y poco vinculados a los futuros quehaceres profesionales. Así lo muestra Cristina en

su relato, quien ingresó con un fuerte sentido vocacional a la carrera de Medicina, y pese a eso, en algún momento pensó congelar e incluso retirarse de la carrera durante los primeros semestres:

Es un año realmente *fome [aburrido]*, son como estos ramos que tienen mucha investigación. Uno no ve clínica en primero. Entonces, como estar todo el día en eso con un horario que es como desde las 8:00 hasta las 18:00 horas de la tarde, obviamente te aburre y te estresa y uno quiere escapar de eso, pero yo creo que muchos aguantamos porque todos nos dicen “pasen el primer año es como difícil ya pasar, ya viene lo mejor”. Entonces, por eso no más se aguantaba, pero en verdad es un año *fome* para la mayoría donde todos estamos, así como “¡oh! Qué lata, qué lata tener que ir a la U. (Cristina, Medicina, UCH).

Por su parte, Johanna (TS, PUC) ingresó a través del programa Talento e Inclusión, previamente no estaba dentro de sus proyecciones ingresar a TS y entró, más bien, con un débil sentido vocacional. Esta tensión se vio acrecentada por el poco dominio de los contenidos y la sensación de inferioridad que experimentó en el desarrollo de los primeros años. No ha podido construir ni manejar su experiencia universitaria, en gran parte, por la dificultad de convertirse en una estudiante universitaria en términos del oficio y conocimientos que requiere. En ese escenario, se lamenta haber ingresado a TS en la PUC, anhelando su ‘biografía normal y esperada’ en alguna institución técnica superior:

Entonces yo ese año igual estaba muy mal con todo lo de las notas. Yo ya me iba a salir. Y aparte que no me gustaba mucho trabajo social porque yo entré así porque me estaban dando una beca y yo pensé “prefiero pagarme... O sea, igual es más barato pagarse un instituto que una universidad, y si me están dando la gratuidad y la beca prefiero tomar al tiro una universidad más prestigiosa y luego pagarme un instituto

en lo que quería”. Porque yo quería gastronomía como en INACAP o algo así. Entonces lo pensé y dije “ya, lo más barato después, si igual uno lo puede pagar”. Entonces eso hice, y al final el primer año yo estaba muy mal, yo me replanteaba (...). Y después el primer año dije “¿por qué no me fui a gastronomía?”, yo pensaba, así como “pucha, por qué no fui allá...”. Y ahora, si tú me preguntas, yo todavía no sé cómo estudiar. Onda todavía estoy buscando mi metodología de estudio porque todavía no encuentro cómo. O sea, igual no me saco malas notas, igual paso los ramos, pero aun así me cuesta. Siento que me cuesta mucho más. Y el segundo año estaba un poco mal también. De hecho, fui a hablar con la secretaria..., o sea, una vez hablando con la secretaria de trabajo me dice, así como que... Yo decía que me sentía un poco insegura de todo porque, no sé, acá mis compañeros tuvieron filosofía en los colegios o tuvieron que leer muchas veces a sociólogos, yo primera vez que tomaba sociología, primera vez que tenía que leer a Marx, por así decirlo. Entonces todos tenían como, no sé, decían un concepto y todos sabían de qué trataba el concepto, así, no sé, lo más básico, capitalismo, o no sé qué. Y todos lo sabían porque era como base en otros colegios, yo no. Entonces yo me sentía muy inferior. Entonces eso me ponía muy insegura.

Por otra parte, Andrea que cursa Derecho en la UCH, tiene un sentido vocacional ambivalente, reconoce en su relato que algunas materias son de su interés, pero otras no. Más bien, espera en el ejercicio de la profesión encontrar un mayor sentido vocacional. Esto al igual que en el caso de Johanna (TS PCU) tiene relación con la dificultad académica vivida:

No sé si me arrepentí como... no me arrepentí como haber tomado la carrera, pero como, o sea, no haber seguido turismo, sino que haber tomado derecho mismo, eso a veces lo he pensado pero... como que... hay momentos en los que me gusta mucho y

hay momentos en los que no me gusta, como que ciertas cosas que no me gustan del derecho, pero yo quizás pienso de la carrera, o sea, del... de la carrera de derecho, más que de la profesión de abogado ... igual yo sé que te preparan para un mundo bastante difícil, como en general los tribunales y esas cosas, pero quizás pienso que no me gusta a veces las materias, hay materias que me encantan y otras que las odio, entonces eso me hace como "¡oh!" a veces me arrepiento, a veces no me arrepiento.

En síntesis, la dificultad de construir un proyecto vocacional se experimenta mayormente los primeros semestres de las carreras, que suelen tener un carácter generalista, de poca aplicación de los contenidos y que además se asocia con las dificultades académicas de los/as estudiantes. A pesar de lo transversal de esta dificultad, también presenta características diferentes en las experiencias de los/as estudiantes. Por un lado, esta duda vocacional se produce en estudiantes que ingresaron con un proyecto vocacional fuerte, pero que las complejidades de la vida académica ponen en cuestión. Por otro lado, en quienes llegaron por vías de acceso inclusivo se genera una desorientación mayor, debido a “este desvío” de la trayectoria, y al débil apoyo institucional en la adecuación vocacional en el transcurso mismo de la carrera. Lo que exige por parte de los/as estudiantes un trabajo individual en la construcción de su proyecto profesional.

Si bien esta falta de sentido puede ser experimentada por los/as estudiantes con o sin gratuidad, la particularidad de quienes son beneficiarios de esta política reside en el menor margen de “error” y/o de ensayo con el que cuentan, dado que el beneficio cubre solo la duración formal de la carrera. Adicionalmente, este cuestionamiento vocacional se vincula con el rendimiento académico, pues tal como fue mencionado anteriormente, un mal rendimiento pone más en entredicho la noción de talento y mérito, por lo que fortalece la sensación de inadecuación a la carrera y de que *no es para ellos/as*.

Estos cuestionamientos se van disipando a lo largo de la carrera, debido al paso del tiempo y el cambio en el carácter de la carrera, pasando de una formación más general hacia una más profesional, con la inclusión de ramos prácticos con metodologías menos expositivas y más aplicadas. Este punto es destacado transversalmente por los/as estudiantes. En palabras de Cristina (Medicina, UCH):

Yo creo que le agarré el gusto en tercero y en tercero yo ya pasaba todas las mañanas en el hospital... los ramos por fin comienzan a ser más de medicina como tal (...) en tercero es como mucha clínica, todo está relacionado con la clínica. Entonces, ahí fue cuando me empezó a gustar la carrera.

Además, una vez que están dentro de las carreras, los jóvenes avizoran más posibilidades de desarrollo post egreso: algunos tienen la intención de dedicarse a la vida académica o realizar especializaciones fuera del país, entre otras opciones. Al no tener experiencias cercanas previas en estas carreras, no cuentan con estas referencias profesionales, pero se van abriendo en el trayecto universitario, contribuyendo a la construcción de un proyecto profesional.

Este sentido vocacional de los/as estudiantes también se vincula a sus orígenes sociales, ya que estos proyectos futuros pretenden contribuir con una mayor justicia social. Cuestión que algunos comienzan a desarrollar durante la carrera, apoyando a estudiantes con problemas académicos para que tengan una mejor experiencia:

Entonces, siento que uno de mis ocios es enseñar como, por ejemplo, el curso del que he sido ayudante todos estos años es de primer año entonces son como, siempre es como novatos que vienen con la misma situación que yo: baja habilidades comunicativas, bajas habilidades para redactar textos académicos, hábitos de estudio deficiente, entonces como que mi ocio el semestre pasado fue nivelarlos como hacer

ayudantías: “ya chiquillos”, decirles: “estas son buenas formas de leer textos para subrayar, chiquillos hoy día vamos a ver, no sé, buenas presentaciones orales, texto académico, cómo escribir un informe, cómo escribir un ensayo, cómo presentar el informe, etcétera”. Siento que ese ha sido como uno de mis principales ocios en la U. Incluso, me acuerdo de que hasta cuando se terminó el semestre académico, yo me reuní con estas personas de primer año para que aprendieran a tomar ramos, para que aprendieran los certificados, a qué ramos tomar, qué electivo tomar, no sé: “me gustaría explorar en psicología ¿qué ramo tomo?”; “Mira, este ramo de psicología”. Entonces, por un lado, el college me permitió ver varias áreas de economía, sociología, psicología; entonces, puedo orientar y al mismo tiempo me gusta orientar (Bastián, College, PUC).

Junto con lo anterior, no solo el paso a ramos más prácticos incide en la construcción de un sentido vocacional, sino que también el ajuste académico que desarrollan los/as estudiantes, que ya han realizado una serie de transformaciones en sus rutinas de estudio, logrando tener una mayor seguridad sobre su continuidad. Además, este sentido y/o ajuste vocacional se ve apoyado en el *habitus institucional* de estas universidades, de gran prestigio social y con incidencia en las decisiones y en la conformación de las dirigencias del país. Por lo mismo, las autoridades y docentes de estas universidades manejan un discurso sobre la importancia de sus egresados en la sociedad chilena. Tal como fue presentado anteriormente, las élites se han formado en estas instituciones y en carreras como Derecho y Medicina (Villalobos et al., 2020), aunque de todos modos este discurso trasciende a todas las carreras, pues tiene que ver con la tradición histórica de estas universidades en el país (Valenzuela, 2021).

Dicho lo anterior, y como muestran distintas investigaciones, instituciones con un marcado sello académico generan experiencias de cambio y transformación en los sujetos, no solo en términos académicos (Aries y Seider, 2005; Leyton et al., 2012; Reay, 2010; Reay et al., 2009). En estos casos se produce, además, una transformación en el sentido entregado a la carrera y al futuro profesional. Con esto no se elimina una lógica de ascenso social necesariamente, pero se suma una intención de incidencia en la sociedad. Esto quiere decir que, en la experiencia universitaria de los/as estudiantes, se observa una lógica instrumental y, a la vez, se va construyendo un sentido vocacional, mayormente asociado al bien común y a la justicia social. No son lógicas contrapuestas en los relatos de los/as estudiantes y, por ende, son parte de la construcción de sus experiencias en la universidad, apoyadas por una institucionalidad que tiene un peso relevante en la construcción de este *nuevo sentido de incidencia* en la sociedad.

5.6 El sentido del Juego: de Temporalidades, Marcadores y Estabilidades Precarias

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, al ingresar a la universidad los/as estudiantes experimentan serias complicaciones académicas, debido a la cantidad y complejidad de contenidos y a la falta de estrategias y disciplina de estudios. No obstante, con el paso del tiempo, la movilización de recursos propios y una fuerte agencia, sumado a distintos apoyos, logran incorporar una serie de disposiciones que les permiten continuar y permanecer en sus carreras. Estos ajustes, sin embargo, son diferentes, pues en algunos casos son más estables y tempranos y en otros inestables y precarios. Para comprender estos ajustes y desajustes se consideraron los *habitus* de entrada de los/as estudiantes y su relación con las instituciones y las carreras de ingreso.

Los/as estudiantes, mayoritariamente, durante el primer año de la carrera comienzan a encontrar el sentido del juego entre los requisitos del campo y la generación de ciertas prácticas que van acompañadas de un mayor entendimiento en clases y de un alza en el rendimiento académico. Aquellos/as que desarrollaron experiencias previas con mayores soportes – familiares y escolares- vivencian desajustes menos prolongados y van adquiriendo el oficio de estudiante universitario más tempranamente. Lo que suele ir acompañado de un sentido vocacional que se construye y fortalece, es decir, van generando un proyecto y una experiencia más propia y menos tensa.

Mientras que un segundo grupo de estudiantes encuentran este sentido del juego más avanzado el tiempo en la universidad (en el tercer y cuarto año). La mayoría proviene de establecimientos con poca impronta académica y de continuidad de estudios más genéricas (Establecimientos técnico profesional, de educación para jóvenes y adultos; o de humanista científicos de bajo copago). Estos estudiantes van asentando su paso por la universidad cuando descubren la manera de estudiar y, a la par, encuentran un sentido vocacional, pero se produce bien avanzado la carrera. En algunos casos corresponde a una *estabilidad precaria*, es decir, se baten constantemente entre el abandono y la permanencia. Estos estudiantes desarrollan, sobre todo, un ámbito de la experiencia: la integración académica, dejando en un segundo plano la integración social. El sentido vocacional también lo construyen más tardíamente y se encuentra estrechamente asociado al rendimiento académico, ya que un buen rendimiento es leído como “*ser bueno para*” y es justamente esa sensación la que se pone en tensión en la universidad.

Dentro de esta mirada más general, existen algunas diferencias que merecen la pena ser consideradas. Dos estudiantes con experiencias con menos soportes encuentran un sentido del juego en el primer año de la carrera, quienes, de cierto modo, se salen de esta relación

directa entre *habitus cultivado* y más rápida adaptación académica. Ambos con relatos realmente dramáticos sobre las primeras semanas de clases, sin embargo, por medio de soportes institucionales claves como las tutorías individualizadas y un programa que funciona como una transición desde el liceo a la universidad, consiguen prontamente un mejor rendimiento académico, y con ello, la sensación de poder sobrellevar exitosamente la vida universitaria en términos académicos.

Por otro lado, resulta interesante analizar las diferencias considerando las carreras a las que ingresan los/as estudiantes, observándose un peso diferencial en la carrera de Medicina respecto a la experiencia académica de los/as estudiantes de esta investigación. Así, debido a la combinación de fuertes disposiciones académicas de entrada, la alta exigencia de la carrera y las dudas vocacionales de los primeros semestres, recién llegan a tener una estabilidad llegando al tercer y cuarto año de la carrera. Por ello, se puede plantear que esta carrera sí tiene un peso diferencial en la experiencia académica de estos estudiantes, pues a pesar de sus *habitus* con fuertes disposiciones ascéticas, y con un proyecto vocacional claro, experimentan estos desajustes prolongados.

No se observa lo mismo entre quienes ingresaron a la carrera de Derecho, y fueron parte de esta investigación, que ingresaron con un proyecto vocacional más débil, con el predominio de una lógica estratégica de inversión. Si bien es percibida como una carrera de alta exigencia, la mayoría de los/as estudiantes de este grupo encuentran en el primer año un mayor sentido del juego, siendo la excepción Andrea (liceo TP) y Guillermo (HC municipal baja selección), quienes recién al tercer año estabilizan sus rendimientos académicos y su sensación de permanencia. Esta mayor dificultad se puede comprender por la brecha cultural entre los contenidos y formas escolares de sus establecimientos educacionales con menor

énfasis de continuidad de estudios en la universidad, a lo que se suma el poco involucramiento de sus familias en sus estudios.

En síntesis, los/as estudiantes tienen experiencias académicas diferenciadas, de acuerdo con sus *habitus*, disposiciones y capitales de entrada en relación con un nuevo campo social, que presenta fuertes diferencias por carrera. En esas intersecciones, las experiencias se fragmentan atravesadas, por un lado, por la sensación de inadecuación, de no cumplir y no ser lo esperado. Por otro lado, por la reflexividad sobre el propio lugar social, trasladando la responsabilidad individual hacia la estructura social segmentada y la institucionalidad, aunque sin poder desentenderse de la gestión individual de la vida universitaria. En ese cruce se ven obligados/as a actuar, a desarrollar una alta agencia para generar disposiciones disciplinadas y un capital cultural adecuado a la universidad. En ese sentido, la inversión (*illusio*) en el nuevo campo, para poder permanecer, es alta y reflexiva.

Finalmente, y tal como señalan las investigaciones en esta área, los/as estudiantes desarrollan una alta agencia en el nuevo campo social, que los lleva a una transformación de las disposiciones necesarias para poder permanecer. No obstante, en este caso, destaca que despliegan una agencia reflexiva porque, al ser extraños en este campo, pueden ver a los otros, a sí mismos y las diferencias entre ellos/as y los/as otros/as. Junto con ello, En esa reflexividad se sienten y se saben en desventaja, situación que los lleva a actuar y a transformarse para permanecer, resguardando sus identidades previas.

Capítulo 6. La Experiencia Social en Universidades Selectivas y Prestigiosas: entre el Retiro, la Integración y la Construcción de *otro lugar*

Las carreras, como ya vimos en el capítulo anterior, presentan diferencias en la composición del estudiantado. En un polo más de élite se encuentran carreras como Derecho y College de la PUC y, en el otro polo, Trabajo Social y Kinesiología de la UCH. Aun así, los/as estudiantes, transversalmente, sienten las diferencias sociales en el ingreso a la universidad, pues para muchos será la primera vez que compartan con pares de estratos sociales medios altos e incluso de las élites (Rivera y Guevara, 2017). Por lo mismo, esta dimensión de la experiencia universitaria resulta relevante, en tanto es un aspecto que causa conflicto e incluso experiencias dolorosas. Ante ello, es una prueba que puede seguir derroteros distintos a la experiencia académica.

Este capítulo aborda las relaciones sociales establecidas por los/as estudiantes considerando como noción central las prácticas con relación a los *habitus*, los capitales disponibles y que se ponen en juego en este campo social (Bourdieu, 2015). No obstante, dichas prácticas son posibles de ser transformadas por medio de la incorporación, suspensión y/o actualización de disposiciones a partir de nuevas experiencias y contextos que van modificando *los habitus* (Lahire, 2004b; Lehmann, 2009b; Reay et al., 2009). Aquí cobran relevancia todas aquellas disposiciones como formas de hablar, de vestirse, modales, consumos culturales y deportivos, que generan distinciones de clase relevantes, marcando un adentro/afuera y nosotros/otros.

En la teoría desarrollada por Bourdieu y los trabajos posteriores en esta área de estudio se da cuenta del desajuste de *habitus* en campos sociales extraños, que puede llevar

a *habitus escindidos* (Bourdieu, 2006), *tironeados* (Ingram, 2011) y/o *tonificados* (Jin & Ball, 2020), entre otras denominaciones. En definitiva, la relación entre *habitus* y campos sociales poco afines podría generar una contradicción del yo (Bourdieu, 2006; Friedman, 2016; Lahire, 2004a). A partir del problema de investigación planteado es posible que se produzca este desajuste en la experiencia de los/as estudiantes con gratuidad, dado que se enfrentan a un campo social poco afín, en el que van generando capital cultural vinculado no sólo al aprendizaje profesional de sus carreras, sino que, al acercamiento a posturas políticas, expresiones culturales, y a la relación más cercana con diversos grupos sociales. Es precisamente en este juego de prácticas, estilos de vida y reconocimiento de pares similares y distintos en el que se va desarrollando un proceso de integración o no, y de *acción estratégica*, en términos de Dubet (2010b). Existe también un espacio de decisión en estas vinculaciones, forzado por el contexto, pero, aun así, es posible pasar la prueba social resistiéndose a ella y/o relegándola a un lugar secundario dentro de la experiencia universitaria. Como sea, los/as estudiantes generan prácticas para afrontar la experiencia social y ciertas racionalidades asociadas (Sayer, 2010).

Este capítulo, por tanto, se organiza a partir de tres ejes de análisis que permiten comprender la interrelación entre los *habitus* de los/as estudiantes, el campo y los subcampos sociales a los cuales se enfrentan en términos sociales y extraacadémicos. En primer lugar, se analizan las relaciones de los/as estudiantes con sus pares, las amistades y las resistencias que viven en las distintas carreras (apartados 1 y 2). En segundo lugar, emerge la apertura a perspectivas políticas y expresiones culturales, lejanas en la mayoría de los casos a sus experiencias anteriores. En tercer lugar, el análisis se centra en los aspectos que mantienen (lo viejo) y que cambian (lo nuevo) en términos de disposiciones, estilos de vida, gustos,

amistades y mundos sociales (Lee & Kramer, 2013). Posteriormente, se desarrolla un apartado sobre la reflexividad que les permite enfrentar este campo social ajeno (Archer, 2007; Reay et al., 2009; Sayer, 2010) y construir su propio lugar y perspectiva desde una ventaja sustentada en su origen social (Abrahams & Ingram, 2015; Lamont, 2010). Finalmente, el capítulo entrega un cierre en términos teóricos-analíticos a partir de la presentación de los resultados previos.

6.1 El Ingreso a la Universidad: Aperturas y Cierres en la Experiencia Social

En este primer apartado se da cuenta de las relaciones sociales de los/as estudiantes en las distintas carreras, las que son separadas en carreras de élite: Medicina, Derecho y College, y aquellas que no son de élite: Trabajo Social y Kinesiología.

6.1.1 El *Shock* de la Élite: Barreras Sociales en Carreras de Élite

La homogeneidad cultural y social y la unidad de convicciones y propósitos hacían que los profesores, alumnos y ex alumnos se sintiesen “miembros de una gran familia (Krebs et al. 1994, p. 277).

Esta cita del trabajo de Krebs et al. (1994) se refiere a la carrera de Derecho de la PUC a comienzos del siglo XX, durante las primeras décadas de su funcionamiento. Si bien han pasado cien años desde entonces, el texto es ilustrativo del carácter de las carreras de élite y de estas instituciones fundacionales del país. Junto con ello, da cuenta de este *habitus de clase* y de un *espíritu de cuerpo*³³ (Bourdieu, 2013b; Krebs et al., 1994) entre agentes con prácticas y estilos de vida similares, pues se generan relaciones de cercanía y reconocimiento.

³³ “...el amor a sí mismo en los otros y en el grupo entero, favorecido por la prolongada agrupación de semejantes, es el auténtico fundamento de lo que se da en llamar *espíritu de cuerpo*”. (Bourdieu, 2013, p. 256).

La masificación de la ES ha implicado la apertura de las universidades, la familia se ha agrandado, pero sigue habiendo este reconocimiento del otro similar y de aquel que no lo es, generándose prácticas de exclusión social.

En efecto, los/as estudiantes con gratuidad relatan experiencias de cierre social por no responder a un origen de clase alta, que en este caso está marcado por los apellidos, lugares de residencia y colegios secundarios donde estudiaron, es decir, características adscriptivas de los sujetos³⁴. Estas experiencias en algunos casos resultan dolorosas, pues se producen clausuras cotidianas de parte de los pares de mayores capitales. En el caso de Bastián (College PUC) relata que, en ocasiones, ni siquiera fue destinatario de las preguntas que marcan el ingreso al grupo de clase alta: “¿de qué colegio vienes?”, “¿dónde vives?”, ya que una barrera anterior a la palabra se antepuso, su color de piel y apariencia:

Me costaba un poco acercarme a la otra gente porque era como otro mundo, así, uno por no ser rubio no te hablaban mucho o como que como ellos todos habían estudiado en los mismos colegios o vivían en los mismos barrios, habían ido a la misma iglesia, habían ido al mismo scout, etcétera, lo que sea, se conocían. Entonces, ya tenían su grupo formado (...) y se conocían del colegio etcétera, entonces, llegaban “no, él es mi compañero, no, él es primo de una prima, no es que es amigo de un amigo, etcétera” “no, mi papá es y su papá, etcétera”. Entonces, de repente en las conversaciones cuando me decían “no y tú en qué colegio estudiaste” “no, en Las Águilas” o típico colegio de, o sea típico nombre de colegio Monte equis, Monte

³⁴ En este sentido el trabajo de Gallardo et al (2014) muestra carreras universitarias en la PUC con culturas más abiertas y cerradas, las primeras valorarían características que pueden modificarse, mientras que las segundas características asociadas al origen social y los capitales y que no modificables. En estas últimas las experiencias de integración son más complejas para los/as estudiantes que acceden por medio de un programa de inclusión.

Tabor, Montessori etcétera. Y dónde vivías “no, en Las Condes, no en Providencia, no en Huechuraba, Vitacura”, ah ya y en qué te vienes “no, en auto no, mi viejo no, etcétera” y tú de dónde “no, yo vengo de Rancagua”, “ah ya, sí qué lindo” y ahí queda como la socialización o a lo más era “¡oh! Qué lejos y cómo lo haces, viajes todos los días”, sí “¡oh! Qué cuatico” ya, pero ya nadie preguntaba como de qué colegio eres, ah tu familia, ah no, entonces como no había como, no era como, como que el lugar de origen no era como algo sobre lo cual conversar, no era como algo interesante quizás.

Algo similar relata Guillermo (Derecho, PUC)

Sí, 95%, como te decía ese día, de los que entraban son particulares pagados, 95%, o sea, no es menor. A ver, diferencias físicas también; soy moreno, no soy tampoco alto ni nada por el estilo. Allá vemos puros compañeros blancos, caucásicos, pelirrojos, rubio, ojos celestes y todo lo que quiera, yo soy del común de la población, mestizo y ya. Eso ya te hace una marca, créeme que es fundamental en la facultad. O sea, quizás no lo dicen todos, pero sí o sí hay grupitos que van a hablar de ti, de tu apariencia, de cómo eres, no sé poh; yo creo que sí, llevase una bandera mapuche, unos símbolos en mi mochila, más se apartarían, con más cuidado me tratarían, a ese nivel, no tan solamente alumnos, también profesores. Apellido, yo soy Pérez ¿Alguien conoce algún Pérez en algún puesto público importante? No que yo sepa, Pérez mucho menos, en cambio yo tengo compañeros que son, no sé, Larraín, Kast.

En relación con lo anterior, diversos trabajos sostienen que la construcción de la identidad chilena de las clases dominantes sitúa sus orígenes en la cultura europea blanca (Larraín, 2001; PNUD, 2017; Tijoux, 2016). Lo que va estrechamente vinculado a una

aparición y a ciertos apellidos, tal como muestra el estudio del PNUD (2017), respecto de los apellidos con mayor porcentaje de profesionales de prestigio – médicos, abogados e ingenieros- y apellidos en los que no hay ni un solo profesional de estas carreras, en las cohortes nacidas entre 1940 y 1970. Los apellidos del primer grupo corresponden a las clases altas vinculados a la aristocracia castellana-vasca, de ascendencia italiana, inglesa y alemana. Mientras que el segundo grupo lo componen principalmente apellidos de personas de pueblos originarios (PNUD, 2017, pp. 34-35). De esta presencia histórica da cuenta Guillermo (Derecho, PUC) en su relato, vive en primera persona esta diferencia y segregación en una carrera e institución típicamente de élite.

Otra barrera social la constituyen los tópicos de conversación, pues los grupos sociales más altos sostienen conversaciones sobre, por ejemplo, vacaciones en el extranjero y sobre los lugares que frecuentan. Existe un libreto compartido y referencias a lugares comunes, marcados por el origen, por el capital económico, social y el consumo asociado. En este sentido, el relato de Guillermo muestra las asimetrías sociales experimentadas, que imposibilitan entablar una relación igualitaria con pares de mayores capitales:

entonces desde un principio me costó porque... no sé, me acuerdo en la primera gala de derecho... que es como esta fiesta de aniversario que hacen (...) había llegado temprano y todavía no llegaba mi amigo, el que te comenté y me acerqué a hablar con unos compañeros de carrera de generación, que conocía, y claro, o sea, me acerqué y... uno comenzó a hablar de fútbol, ya bien, conversamos un poco de eso, tampoco soy, era tan amante del fútbol, ahora soy un poco más. Pero otro, conversó sobre que su papá le había regalado un helicóptero porque había hace poco sacado su licencia o no, había cumplido sus primeras cien horas de vuelo en el club, esa fue su frase.

Entonces... cuando tú estás en una posición donde con suerte soñar en un auto es algo a futuro, o sea, sacando tu carrera tampoco te lo van a regalar tus viejos porque nunca han tenido tus viejos un auto, entonces... entablar una posición, o sea, una conversación entre iguales... es muy difícil, y eso es lo primero para una conversación, o sea, la alteridad, como estar hablando con otro de igual a igual, sin ningún tipo de diferencia porque o si no se vuelve una conversación de trabajo, una relación asimétrica o al revés tú estás enseñando algo o le estas diciendo algo a una persona sobre la cual tienes alguna potestad, pero si no existe ninguna de esas dos situaciones y estás buscando generar una conversación entre personas normales (Guillermo, Derecho, PUC).

De igual modo, Mario (Derecho, PUC) presenta la situación del siguiente modo:

sí, lo que hablan, "oye ¿dónde fuiste de vacaciones - no, mira viaje al extranjero" yo con suerte voy al sur y listo, se acabó. No sé, "oye no puedo ir para allá - ah, no mira yo te llevo en el auto", en mi familia nadie tiene auto.

Estas barreras sociales son vivenciadas por primera vez por muchos estudiantes, por lo mismo, se constituye en una experiencia marcadora:

me parece *heavy* verlas en primera persona porque uno siempre ha... siempre está esta como dualidad económica, pero uno siempre lo toma desde el marco teórico, "ah, ya si esto es así", pero vivirlo es bastante... extraño, porque yo en mi colegio claro tenía compañeros que tenían más, otros que tenían menos, pero siempre en el grado que estuviéramos casi igual, acá la diferencia es notable, yo que tengo gratuidad y compañeros de que los papás les pagan todo el arancel (Mario, Derecho, PUC).

Un punto interesante del que dan cuenta los relatos es sobre las distinciones dentro de las clases altas que componen las distintas carreras, cuestión particularmente marcada en Derecho de la PUC. Así, Bastián (College, PUC) que ha pasado por College y Derecho de la misma institución, nota las diferencias entre estos dos espacios conformados por las clases altas y élites. En el caso de College no identifica una posición política clara, a diferencia de Derecho, que tiene una élite con posturas políticas definidas, cercanos a la iglesia católica, de tinte conservadora y a la derecha del espectro político. Estas tomas de posición sobre el orden social atraviesan los relatos de estudiantes como Guillermo y Bastián, lo que se observa en los ideales que defienden algunos docentes, en los nombres asignados a las aulas (respondiendo a un perfil tradicional de los “antecesores”) y en el carácter de la carrera y los contenidos que aborda.

En estos sectores dominantes existe un reconocimiento entre sus miembros a partir de una socialización compartida (escolar, barrial, entre otras), con repertorios culturales comunes y con redes previas al ingreso a la universidad, como una gran familia extendida, que conforma un *espíritu de cuerpo*. Con relación a esto, los/as estudiantes con gratitud manifiestan esta sensación de extrañamiento, por ello en las entrevistas surgían este tipo de frases: “se conocen entre sí”; “se buscan entre sí”. Como señala Andrea de Derecho UCH: “los ricos se juntan con los ricos, ¿cómo saben todos que tienen que estar en el sector 5? Se juntan entre ellos”.

Estas barreras, como da cuenta el relato de Cristina (Medicina UCH), pueden ser vistas como prácticas conscientes de separación de un *nosotros* y *otros*. Ahora bien, desde la teoría bourdiana, podríamos señalar que tiene relación con la reafirmación de su *habitus* de clase alta y de la sensación de comodidad entre estudiantes con repertorios culturales

similares. No obstante, como se lee en el mismo testimonio, estas prácticas de cierre se van desarmando con el paso del tiempo debido a la convivencia sostenida entre estudiantes de distintos grupos sociales, que, de acuerdo con Cristina, tiene efectos en los pares de sectores más acomodados, provocando una apertura a otros contextos y personas, con quienes pueden no sentir estas afinidades inmediatas. Dicha mixtura es comprendida como positiva:

Incluso ahora que comparto más de repente con compañeros que son de clase social más alta, ahí notas que en verdad no, yo creo que los aterrizamos. Eso comentábamos este año, que ellos al estar como con gente como nosotros en una universidad estatal donde en verdad entra gente de todos lados los aterriza y los hace salir mucho de su burbuja. Como que en el primer año en verdad entran en una burbuja y juntándose solo con los mismos de siempre sin querer ver como mucho otras realidades, pero ya después de tantos años de siete años, por ejemplo, tienes que compartir con casi todos al final. Y ellos son mucho más aterrizados y ven mucho mejor la realidad que no sé po, hemos conocido gente de la PUC o de la Adolfo, son gente que al final siempre está con el mismo contexto. Entonces, dentro de todo, nuestros cuicos han, como que han sabido ver la realidad, eso sentimos nosotros. (...) Y el hecho, el mismo hecho como de estar en hospitales públicos, tienen que compartir con gente que es común y corriente y no tiene recursos. Entonces, yo creo que esa, ver esa realidad es bueno, es bueno para todos ellos (Cristina, Medicina, UCH).

Encontramos, como veremos en las próximas secciones, distintas reacciones a esta experiencia: la justificación-comprensión de esta distancia, entendida como algo *natural*, que se da por las diferencias existentes; la sensación de inferioridad; hasta las sensaciones de rechazo más fuertes.

6.1.2 Las Diferencias Sociales En Carreras no de Élite

Respecto de las relaciones sociales en las carreras que no son de élite, los relatos dan cuenta, igualmente, de un choque de los/as estudiantes con sus pares. Pues si bien no constituye una diferencia tan abismal como en el grupo anterior, sí se perciben diferencias importantes. Nuevamente, este fenómeno se puede comprender por la falta de vinculación directa entre grupos sociales diversos en la sociedad chilena (PNUD, 2017). Así, por ejemplo, Johanna, Javier y Lorena dan cuenta en sus relatos que por primera vez tienen una cercanía más cotidiana con pares de clases medias con padres profesionales. En esta comparación entre las ocupaciones de los padres, emerge en Johanna (TS, PUC) el pudor del origen social y a la falta de recursos para poder desarrollar una convivencia extrauniversitaria con sus pares. Para ello genera mecanismos de defensa que, si bien no ocultan su origen social, si esconden la falta de recursos:

Te decían eso, así como “oye tú papá qué es”, la mayoría eran como profesionales eso era. No, cuando levantaban la mano, así como “no, mi papá es trabajador social o mi mamá es trabajador social por eso estoy acá o no, es que mi papá está en la política pública”, entonces como que todo eso. En cambio, cuando dicen “oye y tu papá qué es” así como, no, mi papá trabaja lavando alfombras, por ejemplo. Entonces, como que eso me hacía sentir incómoda, aunque no debería, pero aun así como que no se veía mucho menos si eran los primeros años de gratuidad, entonces era muy poco. Y no sé, también en, no sé...cuando comentan – cuando eran como los típicos carretes – “oye y dónde vamos a ir a comer o a tomar” y yo no tenía plata para ir. Entonces tampoco, me reducía ene, onda no tengo plata, no trabajo; entonces les decía “no, no voy. Prefiero no ir”. En vez de decirles: “no, es que no tengo plata”, decía “no,

prefiero no ir”. Entonces, eso como que se vio la diferencia con mis compañeros o no sé también que algo no sé, hasta la misma casa, no sé, dónde vives. Así como “¿Oye y dónde vives?” O “no, yo vivo para allá arriba y no sé qué ¿y tú?” “No, yo vivo en Puente Alto” y así como “ah ya, igual es lejos” y yo dije “¿has ido?” “no, nunca he ido no sé qué” o cuando dicen “oye y cachay tal lado o fuiste no sé a tal disco o has ido a comer tal lado” y es como no, no he ido.

Estos estudiantes perciben esta diferencia con estos pares al ingreso a la carrera, pero quienes para ellos aparecen como “*cuicos*³⁵” en un primer momento, van cambiando en la comparación con otras carreras y facultades, que tienen un alumnado marcadamente de clases más altas. Es decir, tras un tiempo de permanencia en este campo social, van dándose cuenta de estas distinciones. Así, Javier (TS, UCH) y Johanna (TS, PUC), dan cuenta en sus relatos del *shock* de tener compañeros de clases más altas, pero posteriormente realizan una distinción entre Trabajo Social y otras carreras de la facultad y de la universidad, en general. En este sentido, la experiencia de Bastián es interesante de considerar, pues ha transitado por College, Trabajo Social y Derecho; TS para él fue “un refugio” ya que encontró a personas que resultaron similares a él, no como ocurría en el College y Derecho.

Trabajo Social dentro de todo, dentro del campus por lo menos o dentro por lo menos para la facultad, es una de las carreras creo que más gente igual más que viene de colegios municipales porque creo que, por lo menos por lo que he intentado conversar es así. Aun así, a pesar de venir colegios municipales igual tienen cierto otro nivel

³⁵ Forma coloquial de llamar a las personas de clase alta en Chile

diferente al mío creo por lo menos porque aun así viajan, aun así, tienen un capital cultural distinto, es distinto la verdad (Javier, TS, UCH).

En otro sentido, Javier y Lorena dan cuenta de un fenómeno conocido como el *abajismo* en la Facultad de Ciencias Sociales de la UCH, que corresponde, desde sus relatos, al ocultamiento de parte de sus pares de clases medias y medias altas de su origen social por medio de la adopción de gustos, formas de hablar y vestirse, propios de las clases populares, lo que va acompañado usualmente de un discurso político de transformación social. De acuerdo con Penna (2011), el *abajismo* corresponde a un fenómeno de disociación de parte de los sujetos y que implica, por un lado, un *abandono performativo* de la condición acomodada – privilegiada y, por otro lado, una identificación con la cultura y las prácticas de los sectores populares. Esto, de acuerdo con el mismo autor, tiene relación con la toma de conciencia del propio lugar de jóvenes de clases medias profesionales consolidadas y con alto capital cultural, que buscan acercarse a los dominados para luchar por una sociedad más justa. Como ya se mencionó, estos/as jóvenes toman elementos de las clases populares, (vestimenta, consumos culturales, formas de hablar, de moverse, entre varios aspectos más) y esta *performance* deviene en una distinción de clase, en tanto se apropia de consumos y prácticas culturales de los sectores populares, sin pertenecer a estos y dándoles otros usos y significados simbólicos. En este sentido, en un contexto de masificación de la Educación Superior y en carreras y facultades con una historia de movilización política, se puede comprender la emergencia del fenómeno descrito. Ante esto, el relato de los/as estudiantes Javier y Lorena muestran su reprobación hacia los/as estudiantes *abajistas* por su falta de autenticidad, más considerando que provienen de sectores más privilegiados, generando sentimientos de resentimiento y rabia.

6.2 Relaciones Sociales: Afectos, Relaciones Utilitarias y Resistencias

Los Míos: Entre Relaciones Utilitarias y Lazos de Amistad

En general, los/as estudiantes tienden a relacionarse con pares de orígenes similares a ellos/as. En algunos casos, la conformación de estos grupos adquiere connotaciones utilitarias, no logrando desarrollar lazos de amistad fuera de las obligaciones académicas como vínculo. Así ocurre con Johanna (TS, PUC) y Lorena (TS, UCH). En el caso de Lorena dispone de poco tiempo para otras actividades no académicas, producto de las labores de trabajo y cuidado que enfrenta paralelamente al rol de estudiante. Mientras que Johanna, al enfocarse en el ámbito académico de la experiencia universitaria para poder superar los primeros semestres, deja en un segundo plano otros aspectos de su experiencia. Por lo mismo, señala que “*no vine a hacer amigos, vine a estudiar*”, reforzando esta inversión total en la adaptación académica. A esto se agrega la falta de recursos económicos para poder asistir a actividades extra académicas, y una fuerte vigilancia parental que limita el desarrollo de una sociabilidad en instancias no académicas. A pesar de que en el relato de Johanna se puede desprender que este modo de enfrentar la experiencia universitaria tiene que ver con una decisión racional, sobre todo en esta idea de *no vine a hacer amigos*. De igual modo vive fuertes sensaciones de soledad y abrumo, que dificultan su experiencia universitaria, acrecentando la sensación de inadecuación y extrañamiento.

Onda solamente es como “oye, nos vamos a ver en clase, nos vamos a seguir sentando juntos”. Yo creo que es para apañe dentro de la misma sala, onda sabemos que como los grupos están tan específicos que igual es *fome* [aburrido] sentarse solo en clase. Entonces, yo creo que para eso es, para guardarnos puestos, para los apuntes, para servirnos de apañe en esa onda (...) Pero no tanto de amistad, onda nos juntamos muy

poco. Es más, para almorzar adentro de la U, para hacernos compañía (Johanna, TS, PUC).

Una experiencia distinta tiene Enrique, que al ingresar a la carrera de Medicina se siente como *pez en el agua* con sus pares debido a la afinidad de intereses intelectuales y hábitos de estudios, que contrasta con su experiencia escolar, marcada por un ambiente hostil entre sus compañeros/as. Es decir, en este caso, a pesar de ingresar en una carrera de élite, y de enfrentar una experiencia académica compleja, se produce una sensación de comodidad y familiaridad:

Fue hermoso [cuando ingresé]. Yo venía de un ambiente hostil, súper introvertido, vergonzoso, pero no porque no supiera, sino porque mis compañeros y el *bullying*. Pasé a un mundo donde estaba lleno de gente parecida a mí. Mi grupo de amigos que se armó fue como al segundo día de clases. Éramos 18, de hecho, había cabros del Instituto, cabros muchos más secos que yo. Entonces, encontraba gente como yo, dejé de ser el más inteligente (Enrique, Medicina, UCH).

Aunque de manera mayoritaria, los/as estudiantes se relacionan con pares de orígenes similares a los suyos, en algunos casos se generan relaciones de amistad más afiatadas y que trascienden el espacio universitario. En las entrevistas sostenidas, varios/as reaccionaban con sorpresa al darse cuenta de quienes conformaban su grupo de amistades y cercanos eran precisamente pares con trayectorias y capitales similares a los suyos. Existe un reconocimiento de otro similar producto de la afinidad entre *habitus*.

La Compleja Mixtura Social: Entre la Rabia y la Comprensión

Algunos de los/as estudiantes relatan la conformación de un grupo de amistades diversos, compuesto por pares de orígenes sociales mixtos. Estas relaciones pueden darse desde el ingreso a la carrera o pueden ser desarrolladas con posterioridad, con el paso de los semestres y propiciadas por la convivencia sostenida, la influencia de un entorno de mayor mixtura social y por una serie de reagrupamientos que se generan en el marco de las actividades curriculares propias de las carreras. En este grupo encontramos a Bastián (College, PUC), Roberto (Derecho, UCH), Cristina (Medicina, UCH) y Catalina (Kinesiología, UCH).

De todas maneras, sus experiencias son distintas entre sí, destacando Roberto (Derecho, UCH) por su temprana integración y conformación de un grupo de amistades de orígenes sociales diversos. Aun así, destaca en su relato el ser de los pocos con padres no profesionales. En el desarrollo de estas relaciones emerge, por un lado, cierto pudor por el origen social, que es enfrentado por medio de la apertura del hogar de origen hacia sus pares, no oculta su origen social y, por ende, no se produce una práctica de desclasamiento en ese sentido. A pesar de conformar un grupo de pares diversos, experimenta un desajuste que lo lleva a tener fuertes sensaciones de incomodidad, rechazo y resentimiento ante las desiguales formas de vida de los grupos sociales más aventajados con los que se relaciona directamente. No se genera precisamente un tirón de *habitus*, ya que no se ve en esta encrucijada sobre dejar de ser quien es para encajar en este nuevo escenario, sino que las emociones de rabia le generan fuertes conflictos internos:

Nunca tuve como el choque cultural de gente de mi edad, hablando con la papa en la boca, así, y súper fuerte el sentimiento de resentimiento en mí, como igual de rabia, cuando empecé a ir a sus casas. Así como “oye, yo no podría invitarlos a mi casa.

Como que me daría vergüenza invitarlos a mi casa”. Y empezó como ese sentimiento, y me empecé a sentir mal. Como que sentía que no era mi lugar, como que sentía “no es mi gente”. Igual los responsabilizaba a ellos por toda la problemática que sufría yo y la problemática que veía todos los días cuando iba a mi casa. Entonces fui al psicólogo, fui al psicólogo de la U (...). En primero y segundo año más o menos fue esto. Y empecé a ir al psicólogo de la U porque como que igual sentía que estaba demasiado ya casi paranoico en ese tema. Mis relaciones sociales se estaban afectando igual en ese sentido. Mis amigos, claro, tengo un círculo igual bien cercano, como que nos hemos hecho hartos amigos, pero la mitad de ese círculo era de gente que también tiene gratuidad. Al final como que nos juntamos un poco entre nosotros. Y la otra mitad, menos mal, es de gente que no sé si puedo calificarlos como cuicos, pero gente de situación más acomodada. No gente como que tenga asegurada la vida, que tenga como esa concepción, al menos a mi parecer, quizás yo porque son mis amigos lo veo así, pero en general por lo que he visto de ellos es como los papás son profesionales, como lo que yo aspiro a ser al final. Y ellos son súper conscientes de todo el tema. En la universidad igual me he dado cuenta de que la conciencia de clase no es tan lejana. Pero en ese tiempo no lo podía ver porque igual estaba un poco cegado del cambio, que igual era chocante (...) yo igual en un momento los vi tan cercanos, y los invité a mi casa de la nada, a dos amigos que tenía. Igual para ellos debe haber sido fuerte el choque. Yo vivo en Maipú, que no es un lugar como malo porque nos cambiamos de casa. Yo viví hasta los 16 años en Lo Espejo, en la José María Caro, que es una de las poblaciones con mayor vulnerabilidad y peligrosas del país, y de ahí me cambié a Maipú, a una zona que igual es más residencial y más gente vieja (...). Pero justo llegaron cuando había feria, eso igual, estaba la embarrada. En

primer año fue eso. De hecho, los invité el primer semestre. Pero sirvió igual porque yo creo que cacharon al tiro cómo era yo. Mi casa yo la construí con mi papá porque mi hermana como igual se ha encargado de sacar a mi familia un poco adelante, entonces ella pidió un crédito, subsidio, y les compró una casa a mis papás, y ahí sí nos pudimos cambiar de casa. (Roberto, Derecho, UCH).

Es importante precisar que de manera transversal emergen distinciones morales que son relevantes a la hora de generar lazos de amistad con otros grupos sociales. En primer lugar, los/as estudiantes identifican que sus amistades de clases más altas tienen *conciencia social*. En segundo lugar, al referirse a ellos/as no los nombran como “cuicos”, esos son *otros/as*. Al respecto, Bastián es claro en establecer dichas distinciones entre sus amistades y otros grupos de la carrera:

Mi primera amiga – voy a ir como por orden de cómo las conocí, o sea cómo de quién fue ingresando – mi primera amiga bueno es de Coquimbo, tiene conciencia social es como algo que tiene no es como “profesor, el otro día escuche que Chile es un país desigual, no lo podía creer”, no, ella sabe cómo es la realidad de Plaza Italia para abajo, fuera de Santiago no sé cómo decirlo. Sabe cómo funcionan las dinámicas sociales, sabe cómo es el sistema, etcétera. Después la segunda amiga que ingresó, esta yo la destaco porque ella viene de un colegio Montessori viene como de una familia más o menos acomodada de buen apellido y el grupo de su infancia, su grupo de amigas también es como del mismo grupo, nació en buena cuna que estudio en colegios Montessori etcétera. Los papás tienen buena situación económica etcétera, pero esta niña tenía conciencia social, sabía la realidad social y se enojaba, tenía como, no es como odiar a los cuicos, sino que odiar la ignorancia del sistema. Es que

al final el cuico – bueno, algunos cuicos – no carece de conciencia social porque quieran sino porque está como privados dentro de una burbuja que su mundo es Vitacura, la universidad y ‘tomar el metro es horrendo’ y se van de vacaciones no sé a Francia, Europa, etcétera. Entonces están como privados de la realidad, del contacto con la realidad. El contacto más duro que tienen es con la nana, que es como el típico ejemplo que siempre aparece (Bastián, College, PUC).

En definitiva, las relaciones con pares de orígenes sociales distintos al propio requieren de una convivencia sostenida y una apertura hacia personas de orígenes sociales e historias diversas. Esto se construye en el relato de los/as estudiantes como una distinción moral, pueden relacionarse con estos otros pares no sólo por la convivencia, sino que, por su *conciencia social*, que les permite ver más allá de su burbuja social. Esta distinción moral si bien genera una barrera social, un *nosotros* y otros, va ampliando este *nosotros*. Mientras que *los otros* se constituyen de sectores de clases más altas, que como dice Bastián están *privados de la realidad*, y, por tanto, en falta, desde su relato.

Clase Social y Masculinidades en la Experiencia Universitaria: Habitus Tironeados entre Dos Campos Sociales

Dos experiencias sociales que se diferencian de la del resto de los/as estudiantes, son las que viven Guillermo (Derecho, PUC) y Javier (TS, UCH). En el caso de Guillermo, quien siente que es un paria y, a la vez, él se va haciendo un paria, en una especie de doble movimiento, como un lugar asignado y, luego, apropiado. Paria, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, refiere a una persona excluida de las ventajas de que gozan los demás, e incluso de su trato, por ser considerada inferior. De esa manera, Guillermo nombra su

experiencia social, en esa tensión entre ser considerado inferior y mantener una autenticidad y, con ello, no ocultar su origen social para ser integrado y aceptado:

El resto del tiempo almuerzo solo... ando por el patio solo, escucho mi música, mis libros los leo tranquilo en la biblioteca, como te digo, no... soy un paria en mi facultad y siempre que me preguntan mis compañeros también de generación como "¿oye pero como no te conozco?" les digo lo mismo: "soy un paria de la facultad" o sea, no me interesa mucho relacionarme (...) así me siento, y no me complica, o sea, para nada, es una decisión que he tomado personalmente, yo quiero ser paria en esa facultad porque he intentado no serlo, pero me fuerzo a ser algo que yo no soy, no me interesa estar fingiendo cosas que no tengo o no sé, hablar con la papa en la boca, o ... no (Guillermo, Derecho, PUC).

En este sentido, existe de parte de Guillermo más bien un alejamiento del campo social, en términos de sus relaciones sociales, a diferencia de lo que sucede con el ámbito académico, en el que va adaptando su *habitus*, por medio de una inmersión total, forzada por el campo y las condiciones de permanencia de este. En el ámbito social, en cambio, experimenta un *habitus tironeado* (Ingram, 2011), en tensión, al encontrarse entre dos campos sociales, pero para ser aceptado en el nuevo campo, tendría que *falsear su origen social*, ya que no lo puede transformar. Frente a esto, genera una defensa reflexiva de su *habitus*, tanto por las barreras de exclusión que se dan en una carrera de élite como Derecho en la PUC, como por la defensa de su identidad y origen. Lo anterior se refuerza por su fuerte sensación de agencia, lo que se refleja en el modo en el que relata su experiencia social, como una decisión personal. Así, *opta* por alejarse de este campo. Será en otros espacios, fuera de la carrera y extra- institucionales en los que desplegará sus intereses y relaciones sociales. Es

decir, construye su subjetividad entre el retiro forzado – elegido y en la *autenticidad* de mantenerse fiel a su origen social:

Eso también es la otra contraparte como hay muchos en la facultad que también vienen de mí misma realidad y también se juntan entre ellos mismos o con otras personas distintas, pero no sé, creo que tienen habilidades que al momento yo no he desarrollado bien, o tampoco tienen los suficientes espacios de desenvolvimiento, o sea de desenvolverse más allá de la facultad y yo he encontrado otros espacios. Entonces, quizás por eso compenso lo que no encuentro en la facultad, encuentro el ámbito social en otros espacios, donde sí hago lo que me gusta, donde sí disfruto lo que estoy haciendo en la facultad, disfruto estudiar derecho, pero estudiarlo nada más, de... aprender la práctica, teoría, ya, pero más allá de eso no, no me interesa hacer amigos en la facultad, ese es el tema (Guillermo, Derecho, PUC).

De todos modos, Guillermo, aun cuando señala que no cambiará para ser parte de estos grupos de clases más altas, cuando se relaciona con sus amistades previas a la universidad, estos sí perciben cambios en él, que se expresan, por ejemplo, en su forma de hablar. Precisamente, le señalan que “habla con la papa en la boca”, que es el modo de hablar que se asocia a las clases sociales más acomodadas en Chile. En definitiva, este mecanismo de defensa construido reflexivamente es permeado por el campo social y las formas predominantes en él, transformando ciertas disposiciones en un nivel pre reflexivo (Sayer, 2010), como la forma de hablar, en este caso.

En tanto que en el caso de Javier (TS, UCH), experimenta una tensión en relación con la masculinidad que construyó en su familia y luego en las distintas instituciones por las que pasó. En ese sentido, percibe una transformación en sí mismo, que tiene que ver con su

acercamiento al feminismo en la Facultad de Ciencias Sociales y el consiguiente cuestionamiento a la cultura machista y a las masculinidades. En este caso, Javier desarrolla una reflexión sobre su forma de comprender el mundo, desde una lógica binaria y esencialista respecto de los roles y características del género, y de cómo esa comprensión genera una serie de prácticas.

Para comprender esta tensión, es relevante considerar la historia de Javier, quien finalizó la educación secundaria al interior del servicio militar, relacionándose exclusivamente con varones, en un espacio típicamente de masculinidad más tradicional. Desde esa institución ingresa a la Universidad de Chile, a una carrera y una facultad con una historia de movilización política, y en la que se desarrolla una conversación sobre feminismo y perspectiva de género desde hace años (Lamadrid Alvarez y Benitt Navarrete, 2019). Todo esto incide que se produzcan temas de conversación en el aula y entre pares respecto de las masculinidades y las expresiones del machismo en distintas áreas, tanto personales como sociales.

Pero sí el tema que me causó mucho impacto acá era el tema del feminismo, yo no sabía nada de eso. Entonces quizás yo con mis amigas, como tenía confianza ya, entonces yo no hacía diferencia, para mí eran mis amigas nomás. Entonces, claro, aquí tuve que restringirme ciertos temas, quitarme ciertas cosas que yo tenía como muy arraigadas (...) Era más bruto con los chistes, quizás, eran como chistes que eran violentos y yo no lo veía así (...) Que quizás veía a la mujer como más débil, a pesar de que yo no lo siento así, pero me fui cuestionando. Y cosas que, hasta el día de hoy, no sé, mi forma de relacionarme también, de las relaciones de pareja, que romantizaba mucho las relaciones, que estaba acostumbrado... No sé, esa relación tóxica que tenía,

me di cuenta de que en parte yo solamente la culpabilizaba a ella y no me di cuenta que yo también tenía culpa. Todas esas cosas las he ido asumiendo. Entonces, mi forma de relacionarme también con las mujeres y también las relaciones de pareja me han ido cambiando, porque he meditado y he interiorizado también el pensamiento de mis compañeras (Javier, TS, UCH).

En esta misma línea, de acuerdo con un estudio realizado en distintas universidades chilenas, en estas instituciones se despliegan diferentes masculinidades, produciéndose un tránsito desde aquellas masculinidades tradicionales hacia unas alternativas (Peña Axt et al., 2022). En el caso de Javier, se genera un tránsito interindividual (Lahire, 2004b), desde una masculinidad tradicional hacia *una alternativa*, por medio de un proceso reflexivo sobre su *habitus*, en el que se vuelve evidente la construcción social de la masculinidad y, por ende, la posibilidad de modificarla. La expresión que utiliza Javier para referirse a esta transformación, que lo lleva a *quitarse ciertas cosas que tenía muy arraigadas*, es una clara muestra de la tensión que experimenta su *habitus* a través de un proceso reflexivo. Pues hace visible sus estructuras estructurantes e incorporadas y genera *disposiciones transformadas*.

Este cuestionamiento de parte de Javier se despliega en un contexto de transformaciones sociales amplias, tanto en la configuración de las familias, del trabajo y con ello, de los roles asociados a las mujeres y los hombres. Según Olavarría (2020), la sociedad chilena actual se enfrenta a una crisis de la familia tradicional, de la conyugalidad y de la masculinidad. Esta situación se produciría por tres procesos: uno, crisis de la figura del hombre como el proveedor único; dos, la instalación de una agenda desde los movimientos de mujeres y feministas; y tres, la visibilidad y lucha desde los cuerpos, tanto de mujeres como de las disidencias sexuales, y quienes se salen de la heteronorma. Dentro de este

contexto, además, la experiencia de Javier se desarrolla en un campo que desde hace años ha incorporado estos temas (género, feminismo, cuerpos y disidencias sexuales), y que, desde el movimiento feminista del año 2018, se hace aún más visible. Lo que afecta a las políticas universitarias, las cátedras, entre otros asuntos, como lo es la universidad, y particularmente, la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad de Chile. En este doble encuadre, es posible comprender la experiencia de Javier.

La historia de Javier entrega pistas respecto de los fuertes cuestionamientos que experimentan los varones en ciertos espacios y cómo se tensionan, en relación no solo a sí mismos, sino que respecto de los otros. Esto produce un escenario, según Duarte (2019), de desorientación masculina para elaborar nuevos repertorios de acción. Justamente, Javier experimenta esta desorientación, vivida como una tensión dentro de su experiencia universitaria, no sólo en términos de clase, sino que, en este caso, de las relaciones de género dentro de un contexto de demandas feministas:

Creo que la gente muchas veces por el pensamiento, en parte tienen muchas bases, pero la gente como que se mecaniza y se prohíbe sentir ciertas cosas, porque transgrede ciertas lógicas de relaciones que están insertas en la universidad. No sé, hay gente que primero tiene una relación abierta, relaciones abiertas, relaciones poliamorosas o de amor libre que muchas veces les afecta a ellos, pero no lo quieren reconocer para no terminar su relación o para ser aceptado o para no ser mal visto y lo sé porque yo tengo amigos que yo los veo mal, muchas veces porque comentan cosas, pero lo dicen como naturalmente y no quieren sentir, no quieren asumir que están mal por eso y se cierran en eso. Y siento que es triste no poder sentir las cosas. Ha sido chocante porque por lo menos a mí me ha conflictuado mucho, me conflictuó

mucho desde un principio y creo que me asustó porque muchas veces quizás incluso soy conservador en ciertas cosas, ciertos ámbitos y tampoco verlo como algo malo, sino aprender a aceptarme como soy también porque a veces cuesta, uno se critica y es duro consigo mismo y somos auto flagelantes, no me gusta eso o por lo menos no me sentía cómodo y tuve que expresar cómo era y creo que en la universidad pasa mucho eso. Entonces, se encuentran muchas emociones y la gente se cierra y por eso mismo también creo que la tasa tan alta de suicidio porque la gente tiene miedo a sentir a expresar lo que siente y se cierran en sí mismos y se encierran en depresión muchas veces (Javier, TS, UCH).

En congruencia con lo anterior, este *habitus tironeado* por dos campos sociales, el de origen y el universitario, y cada uno con mandatos de género diferentes e incluso opuestos, lleva a Javier a cuestionarse hasta dónde cambiar y cómo hacerlo manteniéndose auténtico, no traicionándose. En este sentido, resulta interesante cómo esta transformación personal, es también de resistencia y, sobre todo, considerando la reflexión que realiza respecto de los nuevos mandatos de las masculinidades, referidos a la mecanización de ciertas formas de sentir, la normatividad de las emociones y formas de relacionarse. De ello da cuenta el modo de comprender y describir su experiencia universitaria, transformadora en varios sentidos, y con una fuerte carga emocional:

Esta universidad creo que ha sido un mundo de emociones y experiencias porque la universidad no solamente te abre paso a experiencia académica, sino que te abre paso a nuevas experiencias respecto a tu vida tanto emocionalmente; laboralmente también te crea muchas ilusiones muchas veces en todo sentido y también te ¿cómo decirlo? Cambia tu rutina, cambia tus comportamientos en muchas ocasiones creo que igual es

contextual muchas veces y creo que pasa en la universidad y creo que mucho, a veces me pasa incluso a mí. Uno para encajar quizás hace muchas cosas y sobre todo en una universidad tan polémica que es la Chile y sobre todo el campus Juan Gómez Millas (Javier, TS, UCH).

Si bien los/as estudiantes ingresan a instituciones de alto prestigio y selectividad, estas presentan diferencias importantes entre sí que inciden en las experiencias que tienen. Así, en una carrera de tradición en una universidad confesional, pesa el capital cultural y económico más tradicional, vinculado a ciertos mandatos de clase y masculinidad, donde se ve más tensionada la clase social y menos la masculinidad. En cambio, en una carrera menos elitista de las ciencias sociales, se van configurando otras demandas y exigencias. Ya se observó un fenómeno como el abajismo y, en este apartado, la masculinidad alternativa y otras formas de relacionarse, pero que, de todos modos, se convierten en “nuevos mandatos”. En este caso, muy ajenos a un estudiante con una trayectoria previa de socialización en instituciones militares y en los rangos de clase baja. El campo social tensiona distintos aspectos de los *habitus* de los/as estudiantes, y demanda la incorporación de capitales y disposiciones para su permanencia acorde a cada espacio.

6.3 Actividades Extraacadémicas: Apertura hacia otras Actividades y Posicionamientos

Al igual que las relaciones afectivas, las actividades extraprogramáticas se ven afectadas por la centralidad y dedicación casi exclusiva a la vida académica y también por limitaciones económicas y geográficas. De todos modos, y similar a los otros procesos que van experimentando los/as estudiantes, poco a poco van acomodando sus horarios y

descubriendo/explorando nuevos intereses, asociados a sus carreras, al arte y la política. Se activan intereses que ya traían previamente, así como emergen otros nuevos. En este tiempo se produce una apertura a otras formas de pensamiento y prácticas culturales y políticas, que llevan al desarrollo de procesos reflexivos transformadores en los/as estudiantes.

Un primer punto, que se asocia usualmente a una sociabilidad juvenil, es “*el carrete*” (las fiestas), el que, en general, es poco desarrollado por los/as estudiantes, por varios motivos. Primero, como ya fue mencionado, debido a la necesaria dedicación que requiere la carrera para poder superar los ramos, especialmente para estudiantes con grandes dificultades en esta área y, además, por las condiciones que impone la política de gratuidad. Segundo, se agregan limitaciones geográficas, como vivir lejos de las facultades y/o del lugar de residencia de la mayoría de las amistades. También en las dificultades económicas, reflejadas en no tener dinero para pagar entradas, consumo y locomoción. Tercero, en algunos casos se produce un desinterés por estos espacios, por la falta de vínculos y relaciones con los pares:

De hecho, acá hacen fiestas, y yo creo que, de toda mi carrera, ya voy en cuarto, una vez me quedé, que fue el primer año. Y ya después los otros no me quedaban, era como “¿para qué me voy a quedar?”. Aparte vivo en Puente Alto, no sé, igual es lejos, y no. Igual prefería estudiar. Aparte siempre los carretes eran justo cuando tenía una prueba la otra semana, entonces era como “ya, prefiero ir a estudiar”, porque justo es día de semana, entonces “prefiero estudiar y después irme” (Johanna, TS, PUC).

De todos modos, encontramos a estudiantes que sí desarrollan más este espacio de sociabilidad, como Roberto (Derecho, UCH) quien, desde un principio, conformó un grupo de amistades más diverso, pero que igualmente se ve limitado por temas económicos y geográficos, además de un cierto desajuste en su relación con estos pares de sectores más

altos. Así también Cristina (Medicina, UCH), con el paso del tiempo, y producto de un mayor ajuste académico, tiene más tiempo para socializar con sus pares.

Un grupo de estudiantes se acercan a prácticas culturales, propiciadas por las instituciones y sus múltiples ofertas de actividades culturales, y por la oferta cultural de la ciudad capital del país. Aspecto especialmente destacado por estudiantes provenientes de regiones y de sectores alejados de la capital, quienes valoran espacios tales como museos, muestras artísticas, danza, teatro y vida cultural en ciertos barrios. Con ello, sus gustos culturales se expanden, pero no reemplazan los antiguos por nuevos, sino que se produce más bien una diversificación.

6.4 Acercamientos a la Política en la Universidad: Nuevas Disposiciones y Posicionamientos

La conformación de movimientos sociales y políticos en la universidad tienen una larga tradición y más aún en estas instituciones, cuyas federaciones estudiantiles han tenido un rol importante en términos políticos no solo a nivel estudiantil, sino que también a nivel nacional (Lobos, 2014). Sin ir más lejos, el movimiento estudiantil del año 2011 impulsó, entre otras cosas, la gratuidad en la Educación Superior, el fin de las deudas educativas y el fin al lucro (Avendaño, 2014). Recientemente, en el año 2018, las universidades se vieron sacudidas por el movimiento feminista, conocido como “mayo feminista”, que impulsó una serie de medidas para terminar con las relaciones de abuso y acoso. Además, puso en cuestión los saberes patriarcales de las distintas instituciones, que se aprecian en los programas de los cursos y en las estructuras organizacionales, entre otros aspectos (Zerán, 2018). Más recientemente, en octubre del año 2019, se produce el llamado “estallido social”, que tiene

sus inicios en las manifestaciones de los estudiantes secundarios, pero que terminó congregando a numerosos sectores de la sociedad.

Esta breve contextualización política permite tener en consideración dos cuestiones relevantes. Primero, la política y los movimientos sociales expresados en agrupaciones de distinta índole están presentes en estas instituciones y carreras (facultades). Segundo, los/as estudiantes entrevistados/as forman parte de una generación que participó y/o se vio beneficiado/a con las luchas estudiantiles, concretamente con la política de gratuidad, y algunos/as vivieron el “mayo feminista” y el 18 de octubre en sus espacios universitarios. En consecuencia, la política y la creciente politización de la sociedad chilena (PNUD, 2015) están presentes en las experiencias de los/as estudiantes previo al ingreso a la universidad, pero con más fuerza en estos espacios con historia de participación política.

En este marco, varios de los/as estudiantes comienzan a desarrollar, por primera vez, intereses políticos en el marco de su experiencia universitaria. En este punto presentan una diferencia relevante con sus familias, en general, poco politizadas, con escasa opinión sobre estas temáticas e influenciadas por los discursos circulantes en los medios de comunicación masivos. En los relatos de los/as estudiantes surgen conversaciones sobre el movimiento feminista, que se venía gestando desde antes, pero que tuvo su expresión más fuerte desde mayo del año 2018 en las universidades. Esto es especialmente destacado por algunos varones, que comenzaron a darle más peso a la política y, a la vez, a cuestionar prácticas naturalizadas en los espacios universitarios y sociales:

De hecho, yo antes era como muy apolítico, no me importaba nada, pero en verdad veo que en verdad sirven las cosas. Y empecé a participar más, sobre todo con este

movimiento feminista (...) porque aquí había mucho acoso (Enrique, Medicina, UCH).

Junto con ello, los/as estudiantes destacan en sus relatos que comienzan a instalar otras conversaciones en el seno de sus familias, politizando y tensionando los pensamientos de sus padres y madres. Además, también resaltan sus intereses en organizaciones políticas como partidos y movimientos políticos, tales como: movimientos de izquierda y de derecha, escuelas sindicales, organizaciones de apoyo legal a las comunidades LGTBIQ+. Con el paso del tiempo, calibran mejor los tiempos de estudio, por lo que pueden dedicar tiempo a este tipo de iniciativas, ya sea para ser parte de alguna organización y/o informándose más al respecto de estas temáticas.

6.5 Transformaciones ¿Qué es lo Nuevo En Relación con lo Viejo?

En general, la experiencia universitaria resulta ser transformadora para los/as estudiantes, aunque suele estar más vinculada a una transformación en el ámbito académico, que es el espacio en el que focalizan sus esfuerzos y tiempo. De todas maneras, al analizar sus relaciones sociales y acercamientos a este campo social, encontramos distintas transformaciones y permanencias en sus formas de ser, gustos y relaciones con amistades anteriores y nuevas, así como con sus familias de origen. Respecto a este punto, el trabajo de Lee & Kramer (2013) indaga en las transformaciones de los/as estudiantes a partir de la relación que tienen con sus contextos de origen durante su paso por la universidad. Esta sección sigue esta línea analítica, sobre todo considerando que las transformaciones en las disposiciones y *habitus* pueden darse de manera no reflexiva ni consciente, por lo que,

enfrentarse a lo antiguo puede dar cuenta de estas transformaciones y cambios que pueden pasar desapercibidos.

Un primer asunto por considerar es el lugar central que tiene el aprendizaje y las evaluaciones en las rutinas diarias de los/as estudiantes, lo que implica que las amistades previas a la universidad también sean dejadas de lado, o puestas en pausa. Lo anterior debido a la falta de tiempo y en el caso de los/as estudiantes provenientes de regiones distintas a la metropolitana se agrega la distancia geográfica. Aun así, la mayoría identifica en estas amistades su espacio de comodidad, con quienes se sienten bien y que les permite mantener una vinculación con sus orígenes, que no pretenden abandonar. No generan prácticas de desclasamiento ni de negación de sus historias ni relaciones previas de manera deliberada.

En relación con lo anterior, Roberto (Derecho, UCH) identifica tres grupos de amistades: de su barrio, del liceo emblemático y de la universidad. En su caso, se siente más cómodo y cercano con sus amistades del liceo, con quienes comparte un repertorio cultural similar. No identifica mayor diferencia en la relación que mantiene con estos pares durante su paso por la universidad, pero sí en la relación con las amistades del barrio, de quienes ya siente que se separó porque siguieron otras trayectorias muy distintas a la suya, pasaron directamente desde el liceo al trabajo y a la conformación de núcleos familiares. Mientras que con sus amistades de la universidad percibe una separación que no logra superar. Existe una relación elástica y conflictiva con sus pares universitarios, de quienes se siente cercano y habla con estima, pero la diferencia de orígenes sociales lo lleva a tener fuertes sensaciones de rabia y resentimiento, como se observó en la sección anterior. Esto provoca una separación a partir de las vivencias de clase. Si bien Roberto genera un *habitus más abierto* (Jin & Ball,

2020), en tanto va transformándose y aprendiendo a moverse en distintos mundos, sigue pesando su origen social en el modo de relacionarse en el nuevo campo social.

Con mis amigos de la vida que son como los del medio, los del colegio, son con los que más comodidad siento, pero es por tema de tiempo igual, porque los conozco mucho. Con mis amigos de la universidad me siento cómodo, pero igual siento que no soy de ahí, siento que algo me diferencia con ellos y que ellos siguen siendo mis amigos, son mis amigos, pero tenemos vivencias distintas que nos separa de la forma quizás en que pensamos (Roberto, Derecho, UCH).

Sobre este mismo punto, los/as estudiantes narradores/as cambian sus tópicos de conversación y sus formas de expresarse, que puede constituirse en un punto de separación con sus amistades previas. En este sentido Javier (TS, UCH) ha cambiado su modo de pensar y de expresarse, y con ello las formas de relacionarse con sus amistades anteriores, ocultando sus nuevas comprensiones del mundo, específicamente la reflexión crítica que incorpora sobre las masculinidades. Este proceso de transformación, Javier lo oculta a sus pares anteriores. De acuerdo con Lee & Kramer (2013), este ocultamiento del *habitus* se produce buscando no separarse de manera definitiva de sus amistades previas y así no aumentar la sensación de la pérdida de una comunidad anterior.

Cuesta mucho en el sentido de que, como el mismo tema que le decía que me cuestiono muchas cosas, que antes no me cuestionaba, cuando *tiran tallas* [hacen bromas], cuando hablan de ciertas cosas me incomodo, me siento incómodo, y no sé cómo hacérselos llegar porque me van a mandar la punta del cerro. Entonces como que, no sé, me incomodo muchas veces en ciertos aspectos, pero los comprendo.

Entonces, claro, ahora creo que soy más callado cuando estoy con ellos. Comparto, me dedico más a escucharlos (Javier, TS, UCH).

Así también Guillermo, quien es criticado por sus amistades previas por hablar “con la papa en la boca”, es decir, por hablar del modo en el que lo harían las clases altas. En relación con esto, Guillermo genera esta defensa reflexiva de su *habitus*, negándose a cambiar. No obstante, sus pares anteriores notan sus transformaciones, como muestra el relato que se presenta a continuación, lo que da cuenta de transformaciones silenciosas, a partir de un trabajo casi imperceptible de repetición a un nivel pre reflexivo que produce transformaciones en los *habitus* de los/as estudiantes.

Yo creo, siento que no he cambiado mucho mi esencia, mi forma de ser, aunque me han dicho que mi forma de hablar también se ha modificado un montón y todo el tema. Algunos me han dicho: “*Hablas con la papa en la boca*”, pero... todos los días hablo con gente que habla con la papa en la boca. Igual como que uno va adaptándose un poquito al lenguaje, también vas siendo un poquito más técnico, tratando de incorporar un poquito más de vocabulario, a pesar de que mi vocabulario aún es así es muy, muy simple, pero es un poquito más de lo que se tiene allá o puedes acceder allá. Entonces, en ese sentido hay como siempre una que otra llamada de atención de los amigos: “Ay ¿Pero por qué hablas así?”, o cosas así.

A lo anterior se agrega que las posiciones políticas de los/as estudiantes se complejizan y transforman en su paso por la universidad. Como ya fue mencionado en la sección anterior, el feminismo lleva a varios/as a cuestionar sus relaciones y formas de comprender la sociedad. Este es el caso de Johanna (TS, PUC), quien proviene de una familia evangélica, y en la universidad conoció más de cerca el feminismo, razón por la que ahora

apoya causas como el aborto libre y una serie de políticas de derechos reproductivos y sexuales. También Guillermo (Derecho, PUC), quien pasa de entrar con ideas conservadoras y más de derecha – en sus palabras- a tener un pensamiento que califica de izquierda. Afirma que acercarse al pensamiento de derecha, el que fundó el Chile actual, refiriéndose a la escuela de derecho de la PUC, le ha permitido tener una mirada más crítica y separarse de ese mundo y forma de pensar. En definitiva, los/as estudiantes van configurando en este nuevo espacio posiciones distintas a sus familias de origen e incluso contrarias.

Respecto de los gustos y actividades extraacadémicas, se mantienen las preferencias musicales y de consumo y se expanden hacia nuevos géneros, pero no se transforman completamente, es decir, no abandonan sus estilos de preferencia previos. Persiste esta idea de ser auténticos/as. Así también, identifican una apertura a estilos y consumos que podrían haber sido mal mirados antes.

Si bien los/as estudiantes experimentan transformaciones en sus *habitus*, estos son *maleables*, incluso cuando buscan defenderse del cambio. No obstante, a diferencia de lo encontrado por Lee & Kramer (2013) los jóvenes en estas circunstancias no pierden los lazos con sus comunidades de origen, sobre todo con las familias, quienes suelen ser muchas veces el motor para soportar su estancia en este campo social, no ajeno al dolor. Aunque con las amistades previas se produce una situación más ambivalente, como ya se mencionó, se ponen en pausa debido a la dedicación exclusiva a la universidad y al cambio de ciudad – en el caso de estudiantes que provienen de regiones-. Solo en algunos casos, estas amistades se van alejando a propósito de los cambios que experimentan los/as estudiantes, pero no es un fenómeno recurrente.

Más bien emerge en los/as estudiantes la noción de aprender a moverse por varios mundos, que implica transitar por espacios sociales diversos, aunque no en todos ellos se sientan cómodos/as. Tal como señala Andrea (Derecho, UCH): “O sea para mí es un mundo muy diferente. O sea, me he visto en mundos muy distintos”. Este aprendizaje conlleva, además, ser capaz de moverse en distintos mundos manteniéndose fieles a sus orígenes sociales. En alguno de los casos esa habilidad aparece como deseable, pero aún no desarrollada:

Siento que en este tiempo igual he desarrollado como una personalidad múltiple. O sea, no es que actúe de diversa manera. Que por ejemplo estando en la Universidad Católica yo actúe de una manera y estando en mi casa actúe de otra manera, sino que yo actúo – quizás me contradiga incluso porque no lo desarrolle bien – pero yo actúo como en función del lugar. Y no siento que vaya como contra mí, sino que siento que es como una, ni siquiera es como adaptar, sino que es como diversas formas de expresarse ... Entonces, siento que son como varias, no es como adaptar, sino que siento que tengo varias formas, varios espacios donde expresar como diferentes modos personales siento que podría ser (Bastián, College, PUC).

De todas maneras, algunos/as estudiantes están menos dispuestos a la transformación, como en el caso de Luis, quien proviene de una familia en la que él es al menos tercera generación de profesionales, y tiene una discapacidad que dificulta su movilidad cotidiana. Alguno de estos puntos podría explicar de cierto modo el percibir este paso como poco transformador en relación con sus experiencias de vida previas.

En estudiantes que cursan el primer año de universidad, resultó menos evidente este cambio y esta sensación de moverse por distintos mundos, lo que puede tener relación con el

poco tiempo de inserción en la vida universitaria. Debido a que aún se encuentran en proceso de adaptación de sus métodos de estudio y, en algunos, casos, viviendo por primera vez de manera independiente y lejos de sus familias, por lo que tales procesos se tornan centrales en los primeros semestres.

6.6 El Origen Social como Distinción Moral: la Construcción de *Otro* Lugar

Los/as estudiantes en la comparación que realizan con sus pares de clases altas tienden a elaborar una distinción moral que, en un ejercicio reflexivo, les permite dar vuelta esta diferencia arriba/abajo, quedando ellos/as con la ventaja y los otros en desventaja. Esta distinción que separan un *otros* y un *nosotros*, da cuenta de la construcción de una dignidad (Lamont, 2000) en este espacio social en el que se encuentran en desventaja con las formas y saberes universitarias y con relación a estos *pares de sectores sociales más altos*. Esta ventaja se construye como un refuerzo identitario relacionado al origen social, que más que cristalizar en un modo particular de ser estudiante, se relacionaría con un modo de ser profesional, con una fuerte preocupación por lo público y el bien común.

En tanto que, la desventaja de los pares de sectores más acomodados se produciría debido a la burbuja social en la que viven, que se genera tanto por sus prácticas de cierre social como por sus condiciones materiales. Esto se traduce en un desconocimiento de la realidad, de los modos de vida de los grupos sociales más desventajados y en la no experimentación en el cuerpo de estas condiciones. La experiencia de vida de estos pares es relatada como una miopía social, y, por ende, como una falta. Más allá del juicio moral que puede haber detrás, esta miopía tiene incidencias no solo en las relaciones sociales que se dan en la universidad, sino que, en el modo de enfrentar la vida profesional, ya que implica

tener ciertos puntos de vista y maneras de comprender la disciplina y ejercer la profesión. Las/os estudiantes perciben esta separación entre élites/clases altas y sociedad, pero en primera persona y vinculado a la profesión, que se traduce en la posible construcción de saberes y perspectivas distintas.

Como contrapartida, la propia experiencia de habitar distintos mundos sociales, pero sobre todo de ‘conocer la realidad’, es construida como una ventaja porque entrega otra perspectiva sobre el mundo. Así, por ejemplo, Bastián (College, PUC) afirma que su permanente exposición a la fragilidad le permite tener una sensibilidad distinta con los problemas sociales, le preocupa el mundo porque sabe que vivir en él es difícil, pero este saber es una experiencia vivida, no leída ni contada por otros. Pone el cuerpo al centro de la experiencia:

Y yo creo que esto va por lo mismo de que uno está expuesto a la realidad, por ejemplo, cuando uno está yo siento, creo que cuando uno está en una burbuja donde tiene la seguridad de la plata del papá, etcétera, no se preocupa de ¡ay! No sé, no me va a alcanzar el sueldo para mañana ¿qué hago? No tiene esa preocupación de ¡ay! No sé, se me quema la casa, ya filo no importa construyo otra. Entonces, uno que ha estado expuesto tiene como una mayor sensibilidad del riesgo. No ve la noticia y siente que nunca le va a pasar, sino que sabe que le puede pasar. Entonces ¿qué hace uno? Lo mismo, por ejemplo, yo se me acaba la plata y no tengo de dónde sacar y dejo de viajar y dejo de venir a estudiar. Entonces, es como una constante exposición como al temor de la realidad. Entonces, yo siento que por eso las conversaciones varían, por ejemplo, ya ellos no tienen como esa – quizás en su pirámide de necesidad – no está como esa sensación de riesgo, está como más el disfrute, el ocio de “no, fui

a una fiesta”, “no, hice esto con mi viejo”, “no, fui de vacaciones a tal parte”, etcétera.

En cambio, uno que tiene una pirámide de necesidades diferentes está como en otra frecuencia, por así decirlo (Bastián, College, PUC).

Finalmente, esta ventaja se sustenta para los/as estudiantes en sus propias experiencias de vida y las de sus familias, que corresponden muchas veces a historias de malos tratos, abusos laborales y de una permanente sensación de fragilidad. Con esto, dignifican su propia experiencia y origen social, y no se sitúan sólo desde la desventaja, sino que también desde el aporte que pueden realizar a partir de sus historias personales y familiares, y no a pesar de ellas.

Yo creo de ver estos abusos, temas así que no sé, a veces me tocaba desde muy chico, como ver situaciones así y yo derechamente no las aguantaba. En un principio no reaccionaba de la mejor manera, me iba muy enojado: “Oye cómo estás haciendo esto, es un abuelito”, no sé, me tocó varias veces en sistema de salud que les decían a los abuelitos: “Ya, vaya a poner su reclamo”, cuando los abuelitos ni siquiera sabían escribir, entonces, y que te lo digan en serio, no te lo están diciendo como... Ese tipo de situaciones me enojó mucho, mucho, mucho y también me incentivó a estudiar derecho. Hoy día yo creo que es mucho más el bagaje de información que puedo tener, no sé, si tengo alguna duda de cómo funciona algo, es tan simple como pescar mi celular, ver la norma y cómo se rige esto y esto otro, y yo voy contra cualquier tipo de esas situaciones, o sea, no creo que si antes siendo chico no tenía miedo como a expresar, a decir lo que sentía, ahora que tengo un poquito más de herramientas mucho menos, yo creo que eso es lo que me sigue gustando de la carrera. A pesar de que en mi universidad el enfoque social y público es muy poco, muy inferior a lo que

es el ámbito privado, comercial, creo que la carrera de por sí, estudiar derecho te ayuda muchísimo a ser más consciente de cómo funciona todo y cómo puedes ayudar, a pesar de que a veces estén mal hecha, o hechas para algunos las normas, igual puedes sacarle provecho por el solo hecho de conocer cómo funcionan las cosas (Guillermo, Derecho, PUC).

Entonces, ahí mismo también puedo hacer como una protesta como el ir, egresé de una malla de derecho que es para corporativistas – comerciales, me voy a ir a hacer como derecho en un centro de mediación comunal. Enseñando a trabajadoras sociales, ayudando quizás a gente que tiene problemas y no puede pagar abogados quizás, como en esa línea. Bastián, college, PUC.

En relación con lo presentado en este apartado, Bourdieu (2006) en el libro *Autoanálisis de un sociólogo* relata su propia experiencia de *habitus escindido* a lo largo de su vida y cómo su *habitus* de origen permite comprender su labor como sociólogo:

(...) este *habitus laminado*, fruto de una “conciliación de los opuestos”, que incita a la “conciliación de los opuestos,” nunca se manifiesta, sin duda, con una claridad tan meridiana como en el estilo propio de mi investigación, en el tipo de objetos que me interesan, en la manera que me es propia abordarlos. Pienso en el hecho de consagrar grandes ambiciones teóricas a objetos empíricos a menudo a primera vista triviales ... o, más generalmente, en una manera a la vez ambiciosa y modesta de hacer ciencia. Puede que en este caso el hecho de proceder de las clases que algunos llaman “modestas” proporcione unas virtudes que no se aprenden en los manuales de metodología (Bourdieu, 2006, p. 141).

El origen social “modesto”, en el caso de Bourdieu (2006), genera una forma particular de comprender su labor y de acercarse a ella, distante en muchas cosas de sus pares de orígenes más cercanos al campo académico-intelectual francés. En este mismo sentido, las autoras Ingram y Abrahams (2015) plantean la conformación de un tercer espacio, que corresponde a una mirada más positiva de habitar dos mundos, e incluso de cierta ventaja que se produciría a partir de la rearticulación de los *habitus* en este espacio. Tal como señalan los propios estudiantes, y como pudimos observar en las secciones previas, sus experiencias los constituyen en todo momento, cuando piensan en los problemas sociales propios y de sus similares, y en el modo que proyecta la carrera y su futuro profesional.

Finalmente, el reconocimiento del propio origen social de parte de los/as estudiantes, desde el que construyen un lugar legítimo y propio, se puede vincular al cuestionamiento realizado a la posición desde la que se crea conocimiento, especialmente por parte de sectores históricamente excluidos de la sociedad. Distintas autoras feministas discuten los lugares de enunciación, que esconden la dominación bajo la idea de universalidad y neutralidad científica (Harding, 1996), dejando fuera otras formas del saber y puntos de vista. En este caso, quienes históricamente han quedado fuera de la universidad de élite construyen un *lugar legítimo* que habitar, y proyectan un tercer espacio (Ingram & Abrahams, 2015). Este tercer espacio tendría relación, como ya se mencionó, con sus historias personales, su origen social y la retribución que esperan realizar. Muchos/as de los/as estudiantes relatan que volverán a sus lugares de origen, pero desde otra posición, para colaborar con la justicia social en estos espacios. Además, al ser ellos/as quienes sean parte de la solución aportarán con otra mirada, la de los sectores excluidos, sin necesidad de interpretar dado que ellos/as sí provienen de esos espacios.

6.6 Las Experiencias Sociales en el Nuevo Campo Social: Reconocimiento y Legitimidad

La experiencia social de los/as estudiantes toma diferentes derroteros, viéndose diferencias marcadas a partir de las carreras que cursan. En este sentido, si bien los/as estudiantes tienen una cercanía mayor con otros grupos sociales, puede ser una *cercanía lejana*, dado que se observan barreras y poca mixtura en las experiencias sociales. De ese modo, muchos/as estudiantes generan lazos con pares con trayectorias y *habitus* similares, motivados por las afinidades y sensaciones de comodidad, pero también por las barreras con los grupos sociales más altos, entrelazándose cuestiones estructurales y subjetivas en sus modos de relacionamiento.

De esta manera, se producen diferentes grados de acomodación en este nuevo campo social (Ingram, 2011) que van acompañados con mayores y menores grados de reflexividad. No obstante, no es posible afirmar que se produzca una escisión del yo, sino que más bien los/as estudiantes van acomodando estos opuestos, les dotan de sentido en un relato coherente para ellos/as, no exento de dolor, pero ello no da lugar necesariamente a un *habitus escindido* (Lahire, 2004a). Si se evidencian *habitus tironeados entre los campos sociales*, generando una defensa del *habitus* de origen en respuesta al rechazo provocado por los agentes, sus prácticas y el campo social y a una reflexividad crítica sobre prácticas arraigadas. En cambio, la sensación de soledad es más generalizada entre los/as estudiantes participantes de esta investigación. Sobre todo en quienes presentan trayectorias más interrumpidas y provenientes de liceos TP, que viven una compleja experiencia universitaria.

En definitiva, estas instituciones siguen acogiendo mayormente a sectores de las clases medias profesionales y a sectores de las élites, y de manera aún minoritaria se ha

producido una expansión que ha posibilitado el ingreso de grupos de estudiantes de sectores sociales de más bajos capitales. Estos estudiantes se relacionan principalmente entre semejantes, con relativas pocas experiencias de mixtura social, y con altas sensaciones de inadecuación. A diferencia de lo que observan en sus pares más habituados con la universidad. En este sentido, en estas instituciones selectivas se sigue reproduciendo en su interior una segmentación social entre pares, por un lado, los *recién llegados* y, por otro lado, *los habituados*. Fenómeno especialmente marcado en las carreras de élite y menos en carreras no de élite. Aunque las condiciones sociales de los/as estudiantes que ingresan a carreras que no son de élite, complejizan las relaciones sociales, al tener poco tiempo para dedicarse a otras actividades por la inversión completa en la vida académica. Incluso, en algunos casos, deben, además, desarrollar otros roles. Cuando se tienen mejores condiciones materiales y disposiciones académicas de entrada, las experiencias sociales en carreras que no son de élite, resultan, en general, menos excluyentes y colaboran en una sensación de bienestar que contribuye a la permanencia.

Con relación a lo anterior, las experiencias sociales de los/as estudiantes de Medicina difieren del resto. Si bien, también se relacionan con pares similares en términos de origen social, lo que destacan en sus relatos es la sensación de sentirse como “*peces en el agua*”. Debido a las similitudes que tienen con sus pares, todos con fuertes disposiciones académicas. En contraste con sus experiencias educativas y sociales previas, en las que tenían la sensación de ser “*peces fuera del agua*”. Estos casos coinciden con los hallazgos de Reay et al. (2009) para el caso inglés, en donde priman las identidades académicas en la experiencia universitaria, y en ese ámbito encuentran un campo universitario más acorde a sus disposiciones.

Finalmente, los/as estudiantes que han superado los desafíos sociales de la universidad y que han permanecido, desarrollan una reflexividad sobre sí mismos y las transformaciones que han vivido, y tienen la sensación de poder moverse en distintos mundos, en una especie de *habitus camaleónico* (Abrahams & Ingram, 2013), o *tonificado* (Jin & Ball, 2019) que les permite moverse en distintos espacios, sin traicionarse. Este *habitus tonificado* les permite recurrir a distintos repertorios y disposiciones, de acuerdo con el contexto en el que se muevan (Lahire, 2004a).

Por otro lado, no se observaron prácticas de desclasamiento, en el sentido de negar/esconder el origen social y buscar acercarse a las clases sociales más altas, a diferencia de los hallazgos de Leyton et al., (2012). En parte porque estos grupos generan prácticas sociales de cierre en la universidad (Lamont & Molnár, 2002), en continuidad con prácticas de autoexclusión previas (PNUD, 2017). A la vez, los/as estudiantes con gratuidad construyen *un nosotros y otros*, con barreras morales hacia sus pares, entre quienes tienen “conciencia” de su posición social y quienes no.

Sobre esto último, se ha estudiado en otros contextos las barreras sociales y simbólicas de clases, dando cuenta del modo en el que las clases trabajadoras conciben su dignidad en relación con grupos económicamente aventajados (Lamont, 2000). En este caso, los/as estudiantes construyen una forma de ventaja ante sus pares con condiciones materiales y culturales más aventajadas y legítimas en el campo de la ES. Esta ventaja se fundamenta en el desarrollo de parte de los/as estudiantes, durante la experiencia universitaria, de una perspectiva más amplia de la sociedad, sustentada en el origen social, las experiencias previas y presentes y su ingreso al campo universitario. Esta ventaja incide en la forma de comprender la profesión, los problemas sociales y las proyecciones a futuro.

En términos de la sociología de la experiencia, el ámbito social es uno de los ejes de la experiencia, en el que se produce una integración y/o una inversión en este (Dubet, 2010). Esta prueba que enfrentan en la universidad, no la pueden eludir, constituye una prueba estructural que los tensiona, pues viven en primera persona las desigualdades sociales que pone al centro su clase social y *habitus*. No obstante, a diferencia de la prueba académica, pueden generar mayores prácticas de resistencia y de elusión del campo. La experiencia social no se constituye necesariamente en el hilo que le da sentido a la experiencia universitaria, ni alcanza tampoco a ser una inversión estratégica en redes sociales. Por lo mismo, no es una preocupación central en el paso por la universidad, se antepone la mantención académica en esta. Pero sí puede constituirse en un obstáculo, pues esta experiencia es vivida y gestionada mayormente de manera individual, por lo que contar con redes y apoyos emocionales como las amistades resulta clave en la adecuación y adaptación de los/as estudiantes.

Conclusiones

Cambiar sin Traicionarse: Experiencias Universitarias Fragmentadas

En este cierre de la investigación es necesario volver a la siempre vigente relación entre el peso de las estructuras sociales y el poder de la agencia en las experiencias de los/as jóvenes. Al respecto, antes, se requiere tener en consideración algunas cuestiones relevantes del contexto chileno en el que se insertó este trabajo, tales como: la exigencia transversal de continuidad de estudios (Sepúlveda y Valdebenito, 2014); la segmentación social que se expresa en el tipo de institución a la que aspiran y acceden los/as jóvenes de acuerdo con su nivel socioeconómico y género (Baeza Reyes y Lamadrid Álvarez, 2018; Villalobos et al., 2020); las nuevas políticas de financiamiento de los estudios superiores, como la gratuidad; y los programas de inclusión de y acompañamiento, de creciente número (Valenzuela et al., 2021). Estas tendencias, además, se han producido en un escenario que se ha visto sacudido y modificado por protestas sociales desde el año 2001 en adelante, y con hitos en los años 2006, 2011-2013 y 2019. En los que los principales protagonistas son los/as estudiantes secundarios y universitarios (Avendaño, 2014; Muñoz-Tamayo & Durán-Migliardi, 2019).

A pesar de estas transformaciones sociales, las indagaciones en el área de estudios muestran la continuidad de barreras de acceso para sectores de nivel socioeconómico más bajo a instituciones más prestigiosas y, más aún, a carreras de élite (Villalobos et al., 2020). Justamente, estas experiencias menos comunes fueron abordadas en este trabajo, y por ello, resulta importante volver a la pregunta por la relación entre agencia y estructura. Al respecto, no existe una respuesta unívoca, pues es posible sostener que, a pesar del desprestigio creciente de la educación pública, los liceos emblemáticos y de tradición, por un lado, siguen

siendo espacios de promoción de trayectorias universitarias, tanto en términos académicos como vocacionales y actualmente. Además, proporcionan orientación sobre distintas formas de financiamiento e ingreso, colaborando en la lectura de un campo cada vez más complejo y diferenciado. Por otro lado, existe una amplia oferta de educación secundaria (particular subvencionada y municipal) que no entrega soportes a trayectorias posteriores de ningún tipo. Desde los relatos de los/as jóvenes se percibe poco apoyo y orientación y, más bien, docentes y directivos que despliegan expectativas diferenciadas e individualizadas hacia estudiantes con buen rendimiento académico, buscando que “no desperdicien” sus talentos. Estos últimos estudiantes, como identifican Araujo y Martuccelli (2012) respecto de la construcción de los procesos de individuación en Chile y América Latina, se constituyen en *hiper actores*, que deben estar actuando constantemente, con pocos soportes institucionales, pero con redes familiares o de cercanos para el desarrollo de sus expectativas de futuro. En cambio, los/as estudiantes de liceos emblemáticos, si bien también provienen en su mayoría de familias con precarias condiciones de vida, de igual modo, generan experiencias más positivas, al contar con mayores soportes y orientaciones. En relación con lo último, parece necesaria alguna discusión sobre el papel de la educación secundaria en los proyectos de vida de los/as estudiantes, pues existe un gran número de establecimientos que no entregan orientación de ningún tipo sobre el camino a seguir post egreso, y con ello, contribuyen a la mantención y reproducción social.

En ese marco amplio, los/as estudiantes enfrentan en su trayectoria vital, desafíos sociales asociados al mérito referidos específicamente a la educación. El “salir de cuarto” (Canales, Opazo et al., 2016) se ha constituido en un *desafío social* en la sociedad chilena, que afecta a los distintos sectores que la componen, condensando un momento de gran

relevancia tanto subjetiva como objetivamente. Pues, para sectores de clases altas y medias se constituye en un paso que se da por descontado (Canales, Opazo et al., 2016), mientras que para sectores de estratos más bajo puede coronar una trayectoria meritoria hacia caminos prestigiosos o mantener en la medianía a los/as jóvenes *menos meritorios*. De ese modo, cada uno/a se ubica en el lugar que le *correspondería* luego de los años de escolarización obligatorios, y el capital escolar acumulado y rentabilizado en una prueba de selección y puntaje que habilita el ingreso a la ES. Este desafío social se ha complejizado con la masificación de la Educación Superior, pues ya no es suficiente la continuidad de estudios después de cuarto medio, sino que resulta cada vez más relevante acceder a instituciones que aseguren una mejor posición, y, con ello, el aumento en la calidad de vida, en un mercado abarrotado de profesionales. Por lo mismo, la posibilidad que se abre de acceso a estas instituciones no se puede dejar pasar, y se observa como algo destacado en las experiencias de los/as estudiantes de esta investigación.

Los/as estudiantes en sus relatos muestran tanto el éxito de trayectorias educativas orientadas hacia la continuidad de estudios en instituciones más selectivas como la emergencia de esa posibilidad en el tramo final de la escolaridad. Esto, sobre todo, a partir de programas de acceso inclusivo, y/o becas supernumerarias, que de todos modos exigen un alto rendimiento y puntaje en la prueba de selección académica. En este sentido, el contexto de continuidad de estudios, así como el prestigio de las instituciones a las que acceden son claves para comprender las experiencias educativas y sociales de los/as estudiantes. Esto es así, ya que a pesar de tener trayectorias y *habitus* previos disímiles (cultivados y naturales), todos/as siguen sus estudios superiores en instituciones prestigiosas. Sin duda, que se puede comprender desde la agencia que despliegan, los incentivos de profesores/as. Sin embargo,

parece necesario enmarcarlas en esta *doxa de exigencia de continuidad de estudios*, como mandato social, familiar y personal, a lo que se suman condiciones como las políticas de financiamiento y programas de acceso inclusivo. Es decir, existen condiciones que posibilitan estas trayectorias, además del gran sentido de agencia que se ha desarrollado en la sociedad chilena, asociando el éxito y el fracaso a la perseverancia individual (Araujo, 2019).

Habitus Tironeados: entre la Transformación y el Mantenerse “Auténtico/A”

Uno de los objetivos centrales de este trabajo fue determinar la transformación de *habitus* y sus posibles desajustes al ingresar a un campo poco familiar y la reflexividad que ello conlleva, como muestran una serie de investigaciones (Abrahams & Ingram, 2013; Jin & Ball, 2020, 2021; Lehmann, 2013; Reay et al., 2009). La agencia desplegada de parte de los/as estudiantes durante su experiencia universitaria presenta altos grados de reflexividad. No es sólo un actuar demandado por las condiciones del campo social, sino que también permite situar y comprender las propias posiciones sociales y capitales. Además de la necesaria transformación de algunos aspectos de su *habitus* y también la defensa reflexiva de otros (Dubet, 2010; Reay et al., 2009).

Este es uno de los puntos más relevantes de los hallazgos: la reflexividad de los/as jóvenes respecto de sí mismos como del contexto en el que se insertan. Junto con la defensa de una autenticidad que buscan conservar, con una moral asociada en esa búsqueda al distinguirse de los/as otros/as. Tal como muestran distintas investigaciones, los sujetos se dirimen entre mantener su *habitus* de clase de origen o cambiar hacia otra clase (Friedman, 2016) y algunos construyen algo nuevo, entre esas dos nuevas identidades. Proceso que suele

ir acompañado de fuertes emociones (Abrahams & Ingram, 2013; Jin & Ball, 2020, 2021; Lehmann, 2013; Reay et al., 2009). En el caso chileno, a diferencia de otros contextos, y de los hallazgos anteriormente mencionados, esta reflexividad y lucha por cambiar sin traicionarse, se puede comprender también al alero de una serie de transformaciones sociales y de cuestionamiento al modelo social chileno y a las élites dirigentes del país. Tal como señalan distintos diagnósticos respecto de las causas del “estallido social”, que tiene sus antecedentes en movilizaciones sociales anteriores (Araujo, 2019b; Canales et al., 2021). En ese marco, también se puede comprender esa barrera moral establecida entre ellos y nosotros. Es una reflexividad que se no se puede comprender solo desde la individualidad de los/as estudiantes, sino que está anclada en una conversación social más amplia.

Ahora bien, respecto de la defensa reflexiva de ciertos aspectos de los *habitus* de los/as estudiantes, destacan algunas diferencias al considerar las distintas carreras, siendo más marcada la “defensa de clase” en carreras de élite, particularmente en Derecho. Esto puede deberse en parte al carácter diferenciado entre las carreras de élite consideradas en este trabajo. Como ya se presentó anteriormente, Derecho alberga y promueve una élite política, en la que las posiciones están mucho más definidas por la combinación de capital cultural y simbólico. Mientras que Medicina lo está por la excelencia académica y el capital cultural asociado (Villalobos y Quaresma, 2020). Esta defensa del *habitus* de clase va acompañado de emociones de resentimiento y rabia, que propician este alejamiento y distinción moral. Pues no se quiere llegar a ser como aquellos grupos frente a los que se está por primera vez tan próximos, pero que generan barreras simbólicas de clase, desarrollándose experiencias universitarias con poca mixtura social, en una especie de *inclusión excluyente*. En parte esta exclusión puede propiciar esta defensa reflexiva del *habitus*.

Entonces, se mezclan aspectos sociales e individuales en esta defensa reflexiva, ya que la exclusión se vive en primera persona en la universidad, generando fuertes emociones. A lo que se agrega una comprensión del propio lugar y la conversación social más amplia de crítica a los sectores dirigenciales del país. De estos aspectos se nutre esta reflexividad de los/as estudiantes.

Cabe señalar que en las carreras que no son de élite se observa menos esta tensión, ya que aunque se dé una mayor mixtura social, los grados de separación son menores. No obstante, sí se producen, en ambos tipos de carrera, marcadas transformaciones en la perspectiva política y de lectura del mundo, llegando a tomar posiciones, incluso, opuestas a las familiares. Particularmente destaca el cuestionamiento a la política y al orden social, y a los mandatos de género y de la construcción de la masculinidad, generando *habitus tironeados* entre dos campos sociales.

Así también, los/as estudiantes sufren transformaciones sobre las que tienen menos agencia y reflexividad, pues son demandadas nuevas disposiciones para permanecer en las carreras. De ese modo, algunos aspectos que transforman son: sus rutinas, adquirir o mejorar sus métodos de estudios, gestión del tiempo, generar nuevos conocimientos. A diferencia de otros contextos, en los que los/as estudiantes de bajo NSE que ingresan a instituciones de alto prestigio, han desarrollado previamente al ingreso a la ES una fuerte disciplina de estudios, que se refuerza y persiste en este nuevo campo (Jin & Ball, 2021; Reay et al., 2009). En este sentido, en algunos casos, para los/as estudiantes los programas institucionales de acompañamiento y/o tutorías resultan claves para generar de manera más acelerada estas disposiciones y capitales, tal como muestran investigaciones (Gallardo et al., 2014; Leyton et al., 2012); y con ello, su sensación de poder finalizar los estudios se refuerza.

Más allá de lo anterior, los/as estudiantes a través de un gran esfuerzo, transforman sus *habitus* y disposiciones para permanecer en las instituciones selectivas, pero lo hacen buscando explícitamente no traicionarse ni dejar atrás a los suyos. En definitiva, se producen transformaciones a nivel pre reflexivo y reflexivo (Sawyer, 2010). En este sentido, el trabajo de Jin & Ball (2021) resalta que este limbo social en el que se encuentran los/as estudiantes de clase trabajadora en universidades de élite, y la reflexividad y adecuación que efectúan lejos de ser liberadora, contribuye a la reproducción de clase. Pues ocupan un lugar de menor valía en estas instituciones y su clase marca toda su experiencia en la universidad, la que está atravesada por una fuerte carga emocional.

A pesar de esta carga emocional vivenciada en la universidad, los/as estudiantes, en sus relatos dan cuenta de querer volver a sus lugares de origen, no buscan deliberadamente la ruptura con ese origen. En esta misma línea, la investigación Friedman (2016) muestra la complejidad de las experiencias subjetivas de movilidad social, considerando la temporalidad y la distancia de esta: de corta o larga distancia y si es en el corto o largo plazo. Asimismo, evidencia el campo social hacia el que se produce el desplazamiento, que tiene que ver con los capitales que serán valorados en este. Estos factores inciden en las distintas emociones que provoca este proceso y las formas de enfrentar la movilidad. En esa misma línea, una investigación realizada por Franceschelli et al. (2016) con adultos de clase trabajadora en Inglaterra que estudiaron en la ES (nacidos en la década del 50), previo a su masificación, muestra que mayormente los/as entrevistados/as se definieron ya fuese por mantener su *habitus* de clase trabajadora o pasar a un *habitus* de clase media. Sin embargo, también surge la noción de un *habitus* sin clase, no reconociendo esa identidad y quienes más bien reconocen un *habitus* cruzado. Es decir, en el cruce entre la clase trabajadora y su nuevo

estatus, generando una identidad nueva y fluida. En los casos acá analizados se produce tanto la idea de mantener su *habitus* de origen y los *habitus* cruzados, en la construcción de una legitimidad y de un lugar propio, un tercer espacio (Ingram & Abrahams, 2015).

Tomando en cuenta estos trabajos, esta temporalidad de las transformaciones es un aspecto que queda abierto en este trabajo, dado que se centró en los estudios universitarios, que marca el inicio de transformaciones más profundas de los/as jóvenes en términos de clase y de género. Queda la incógnita de lo que pasará en el mundo del trabajo, donde se podrían producir divisiones aún mayores. Por ejemplo, entre el campo laboral del derecho y del trabajo social existe una gran diferencia, lo que sin duda puede provocar movilidades de diferentes distancias.

Experiencias universitarias fragmentadas y precarias

En términos generales, las experiencias de los/as estudiantes pueden ser caracterizadas como experiencias fragmentadas y precarias, debido en gran parte a la falta de capitales y disposiciones al momento de ingresar a la universidad y a la falta de soportes institucionales, tanto en la educación secundaria como terciaria. Así, las experiencias académicas de más difícil adaptación van acompañadas de experiencias sociales igualmente complejas. Debido a que el tiempo de la universidad es un tiempo para estudiar, para “ponerse al día” con lo exigido y no para amistades ni redes sociales (aunque sean relevantes para el ejercicio posterior de la carrera, cuestión especialmente resaltada por estudiantes de derecho), ni para actividades extraacadémicas. Las experiencias universitarias son solitarias e individuales, no solo por las largas jornadas de estudio, sino que también por la complejidad de la vida social, la que dificulta el acompañamiento y las redes de soporte que se puedan generar.

En esa misma línea, encontramos algunas experiencias de mayor inadecuación al ámbito social que al académico, en las que se generan fuertes sensaciones de resentimiento y rechazo, especialmente marcado en carreras de élite. En la carrera de Derecho que, si bien tiene menos incidencia en la permanencia/abandono, igualmente contribuye a la *fragmentación de la experiencia universitaria*. En esta línea Jin & Ball (2021) sostienen que esta forma de enfrentar la vida universitaria, compartimentando lo académico de lo social, obligados y demandados por el campo universitario de ingreso, contribuye a la reproducción de clase. Ante ello afirman que: “los supervivientes de la clase trabajadora no escapan de la posición esperada por su posición de clase, sino que llegan a una posición de exclusión a través de una trayectoria diferente” (Jin & Ball, 2021, p.20).

Esto parece variar en carreras que no son de las élites, dentro de estas universidades de alto prestigio y selectividad, logrando en algunos casos experiencias académicas y sociales más armónicas, especialmente quienes se integran más rápidamente a la vida académica por medio de una serie de soportes institucionales que resultan claves. En ellas se destacan como puntos de inflexión el retiro y la permanencia en la universidad. A la vez, estas carreras muestran una heterogeneidad social, pero con menor distancia que en las carreras de élite, logrando generarse una mayor mixtura social.

En definitiva, estos/as estudiantes desarrollan experiencias universitarias fragmentadas, y a pesar del peso de las instituciones a las que asisten provoca transformaciones académicas, sociales y vocacionales, el modo de enfrentar el nuevo campo social en muchos casos es más bien a tientas y por medio de la gestión individual de la vida universitaria. En este cruce, se producen experiencias híbridas, con fuertes sensaciones de “tener que valerse por sí mismos” y a la vez de tener *algunos soportes*, aunque sean frágiles.

Respecto de este punto, estudios muestran la necesidad de avanzar hacia soportes de este tipo de manera más integral y a lo largo del tiempo (Valenzuela, Miranda-Ossandón, González-Sanzana, et al., 2021) para que persistir en la universidad no sea un éxito precario, dependiente de alguna casualidad, como una buena tutoría o tutor/a (Jin & Ball, 2021).

Ahora bien, un ámbito que no estaba previamente contemplado en este trabajo, o no al menos con la centralidad que tuvo en los relatos de los/as estudiantes, tiene que ver con la construcción de un proyecto vocacional y profesional durante la universidad. La mayoría de los/as estudiantes desarrolla este aspecto en los años finales de la carrera. Esta demora se debe en parte por el foco puesto en la superación de las pruebas académicas iniciales. No obstante, la construcción de este proyecto vocacional tiene fuertes soportes institucionales. Estas universidades prestigiosas y con una tradición histórica, colaboran en la generación de un sentido profesional y de aporte a la sociedad.

En consideración de lo anteriormente presentado y a partir del relato de los/as estudiantes que fueron parte de esta investigación, reconociendo las limitaciones de un número acotado de relatos, se identifican algunos aspectos a considerar para mejorar los apoyos que ofrecen las instituciones para contribuir en experiencias universitarias más positivas e integrales para los/as estudiantes. Primero, se destacan positivamente los apoyos tempranos y personalizados, que resguarden el buen trato hacia los/as estudiantes por medio de prácticas que consideren la diversidad de estudiantes y sus formas de aprendizaje. Aspecto que coincide con los hallazgos de Lobos et al. (2021), pero de difícil implementación por la logística que requiere de parte de las instituciones en un contexto de masificación. En segundo lugar, parece necesario avanzar hacia una mayor integración de los distintos apoyos existentes dentro de las carreras y las instituciones, junto con mejorar los canales de

información, pues los estudiantes relatan no tener información precisa sobre estas instancias. En tercer lugar, resguardar que estos espacios sirvan efectivamente como un puente para acercar los contenidos de la cátedra regular, recurriendo a distintas formas de enseñar y relacionarse con los/as estudiantes, desde sus necesidades y conocimientos, y no como una réplica de la cátedra regular. De todas maneras, cabe destacar que las instituciones se están haciendo cargo del acceso y permanencia de los/as estudiantes por medio de distintos mecanismos de apoyo. Aun así, como sugieren investigaciones en el área, se requiere de apoyos sostenidos en el tiempo, que colaboren de manera más efectiva en la integración de los/as estudiantes a la ES (Valenzuela et al., 2021).

Límites y Aperturas Posibles de este Estudio

La mirada retrospectiva de la investigación realizada muestra algunas limitaciones. Una de ellas tiene que ver con que, si bien la apertura de la muestra permitió ahondar en múltiples diferencias de las experiencias considerando cuestiones como el año de ingreso a la universidad, la obtención de la gratuidad y las diferencias por carreras, disgregó los resultados, lo que complejizó la perspectiva comparada y transversal. Por lo mismo, en próximos trabajos queda el desafío de enfocarse en menos carreras y con estudiantes de un año de ingreso.

En segundo lugar, y considerando lo esbozado en estas conclusiones, sería relevante continuar con una investigación que aborde las trayectorias post egreso de la universidad, sobre todo, teniendo en cuenta que se identificaron algunas diferencias importantes entre quienes tienen orígenes sociales similares, pero *habitus* y disposiciones de entrada diferentes e ingresan a carreras con importantes diferencias en el campo laboral. Estas diferencias

podrían ser analizadas en mayor profundidad acotando el número de carreras. En este sentido, ya existe una línea de trabajos, que identifican formas actualizadas de reproducción y el efecto acumulativo de las desigualdades sociales en las trayectorias de los/as estudiantes, tanto en la continuidad de estudios de post grado como en la segmentación del mundo académico (Chiappa & Perez Mejias, 2019; Perez Mejias et al., 2018), y en las experiencias subjetivas de movilidad social (Francescelli et al., 2016; Friedman, 2016).

Junto con lo anterior, en próximos trabajos sería relevante profundizar en las diferentes experiencias universitarias considerando la interseccionalidad, género, interculturalidad, discapacidad, entre otros. Además de desarrollar una mirada con la perspectiva de distintos actores: institucionales, pares “herederos”, y otros. De modo tal de poder generar una interpretación más compleja.

Palabras de Cierre

Esta tesis ha sido un camino largo, de reencuentros de disciplinas y áreas exploradas a lo largo de mi propia biografía. Pienso, especialmente, en la dificultad que he tenido para sentirme con la autoridad y el poder de escribir, de decir algo sobre otros/as, sobre la sociedad y sobre la educación. Ocupar un lugar en el habla pública no ha sido fácil, pienso en varios motivos. Uno de ellos tiene que ver con mi *habitus* de clase y de género, pues constituye a mi experiencia y formas de comprender y sentir, y, en este caso, de hacer carrera. No obstante, a lo largo del doctorado fui aprendiendo el imbricado camino de encontrar mi propia voz, siendo rigurosa teórica y metodológicamente hablando. Creo que ese camino acompañado ha sido un aspecto clave de la formación y del programa en mi propia trayectoria, y junto con ello, la promoción de una comunidad de investigadores/as.

Vinculado a lo anterior, un aspecto que me ha quedado dando vuelta tiene relación con la escritura, el poder y su importancia en el trabajo de tesis. Reflexionar sobre este punto ha sido un aprendizaje respecto del proceso investigativo, sobre todo, considerando lo poco que se aborda, a pesar de ser un aspecto central en la realización de una tesis. Esta reflexión, además, se ha nutrido de distintas experiencias y conversaciones. Desde una perspectiva más epistemológica y política, me viene a la memoria la entrevista que sostuve con Silvia Elizalde, investigadora que trabaja temas de juventudes y género, en la que destaca la importancia del proceso de escritura, referida al tiempo que requiere el desarrollo de una escritura respetuosa, tanto hacia las personas con las que trabajamos como hacia lo que decimos públicamente. Por ello, es relevante detenerse en las palabras que usamos, la forma en la que presentamos nuestros textos, ya que tenemos un poder en esa palabra pública que ocupamos y que decidimos ocupar (Elizalde & Álvarez Valdés, 2021). En este trabajo espero haber desarrollado una escritura respetuosa con los/as jóvenes que fueron parte de esta investigación, y que los resultados motiven discusiones sobre las políticas educativas, y al apoyo en la construcción de proyectos de vida de los/as jóvenes, en un sentido amplio.

Referencias Bibliográficas

Aarseth, H. (2018). Fear of Falling – Fear of Fading: The Emotional Dynamics of Positional and Personalised Individualism. *Sociology*, 52(5), 1087–1102.

<https://doi.org/10.1177/0038038517730219>

Abrahams, J., & Ingram, N. (2013). The Chameleon Habitus: Exploring Local Students' Negotiations of Multiple Fields. *Sociological Research Online*, 18(4), 213–226.

<https://doi.org/10.5153/sro.3189>

- Aguilar, O. (2017). El habitus y la producción de disposiciones. *Miríada*, 9(13), 271–289.
- Ahmed, S. (2021). *Vivir una vida feminista*. Caja Negra Editora.
- Alm, S. (2011). Downward social mobility across generations: The role of parental mobility and education. *Sociological Research Online*, 16(3), 1–14.
<https://doi.org/10.5153/sro.2416>
- Álvarez, C., y Garcés, A. (2017). La construcción de generación en los discursos juveniles del Chile actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 991–1004.
- Araujo, K. (2016). *El miedo a los subordinados. Una teoría de la autoridad*. LOM Ediciones.
- Araujo, K. (2019a). Desmesuras, desencantos, irritaciones y desaparegos. In K. Araujo (Ed.), *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno* (pp. 15–36). Colección IDEA, Universidad de Santiago de Chile.
- Araujo, K. (2019b). *Hilos tensados. Para leer el octubre chileno* (K. Araujo (ed.)). Colección IDEA, Universidad de Santiago de Chile.
- Araujo, K., y Martuccelli, D. (2010). La individuación y el trabajo de los individuos. *Educação e Pesquisa*, 36(spe), 77–91. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400007>
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2011). La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. *Revista CEPAL*, 165–178.
- Araujo, K., & Martuccelli, D. (2012a). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y*

sus individuos. Tomo I. LOM.

Araujo, K., & Martuccelli, D. (2012b). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos. Tomo II.* LOM.

Archer, M. (2007). *Making our Way through the World Human. Reflexivity and Social Mobility.* Cambridge University Press.

Aries, E., & Seider, M. (2005). The Interactive Relationship Between Class Identity and the College Experience: The Case of Lower Income Students. *Qualitative Sociology*, 28(4), 419–443. <https://doi.org/10.1007/s11133-005-8366-1>

Atria, F. (2014). *Derechos sociales y educación: Un nuevo paradigma de lo público.* LOM Ediciones. <https://books.google.be/books?id=y5LYrQEACAAJ>

Atria, J., Castillo, J., Maldonado, L., & Ramirez, S. (2020). Economic Elites' Attitudes Toward Meritocracy in Chile: A Moral Economy Perspective. *American Behavioral Scientist*, 64(9), 1219–1241. <https://doi.org/10.1177/0002764220941214>

Avendaño, O. (2014). Fracturas y representación política en el movimiento estudiantil: Chile 2011. *Ultima Década*, 22(41), 41–68. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000200003>

Baeza Reyes, A., & Lamadrid Álvarez, S. (2018). Trayectorias educativas según género. Lo invisible para la política educativa chilena. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 471–490. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.298061>

Barker, B., & Hoskins, K. (2017). Can high-performing academies overcome family background and improve social mobility? *British Journal of Sociology of Education*,

38(2), 221–240. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1073104>

Barozet, E. (2017, April 10). ¿Es usted de clase media? Probablemente no. *Ciper Chile*.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.

Bellei, C., Canales, M., Orellana, V., & Contreras, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 31, 95–110. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n31-06>

Bellei, C., Orellana, V., & Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena. Comunidad, identidad y cierre social. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 5. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>

Bernasconi, A., y Rojas, R. C. (2004). *Informe sobre la educación superior en Chile, 1980-2003*. Editora Universitaria. https://books.google.be/books?id=_JaATUK0DU8C

Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.

Bok, J. (2010). The capacity to aspire to higher education: “It’s like making them do a play without a script.” *Critical Studies in Education*, 51(2), 163–178.

<https://doi.org/10.1080/17508481003731042>

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2012). *Homo academicus*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

- Bourdieu, P. (2013a). *El sentido práctico*. Siglo veintiuno editores Argentina.
- Bourdieu, P. (2013b). *La nobleza de estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*. Siglo veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. (2015). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bourdieu, P. (2018). *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2018). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Siglo veintiuno editores Argentina.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo veintiuno editores Argentina.
- Brunner, J. J. (2009). *Tipología y características de las universidades chilenas*.
- Brunner, J. J. (2012). La lucha por la educación de las elites: campo y canales formativos. *Revista UDP*, 9, 119–143.
- Buddel, N. A. (2018). ‘Teaching’ the path towards university: understanding student access through storied-futures and meritocratic grand narratives. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 16–31. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1302315>
- Buddel, N. A., & Buddel, N. A. (2017). ‘ Teaching ’ the path towards university : understanding student access through storied- futures and meritocratic grand narratives grand narratives. *British Journal of Sociology of Education*, 5692(March), 1–16. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1302315>
- Canales, A. (2016a). Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades

chilenas: el rol de factores académicos y no académicos . In *Calidad en la educación* (pp. 129–157). scielocl .

Canales, A. (2016b). Diferencias socioeconómicas en la postulación a las universidades chilenas: el rol de factores académicos y no académicos. *Calidad En La Educación*, 44, 129–157. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000100006>

Canales Cerón, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89–109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>

Canales Cerón, M., Opazo Baeza, A., & Camps, J. P. (2016). Salir del cuarto: Expectativas juveniles en el Chile de hoy. *Ultima Década*, 24(44), 73–108. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362016000100004>

Canales, M., Orellana, V., Guajardo, F., & Hernández, C. (2021). La (re)vuelta de los que sobran: fulgor y crisis del neoliberalismo chileno. In S. Alé, C. Duarte, & D. Miranda (Eds.), *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre* (pp. 17–25). Fondo De Cultura Economica.

Cardenal, E. (2016). Biografía y relato en el análisis sociológico. La aportación de la escuela BNIM (Biographic Narrative Interpretive Method) / Biography and Story in Sociological Analysis. The Contribution of the BNIM (Biographic-Narrative Interpretive Method) School. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 155, 55–72. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.155.55>

Carrasco, E., Zúñiga, C., & Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel

- socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. *Calidad En La Educación*, 40, 95–128. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100004>
- Casanova, D. (2015). Equidad de Acceso a la Educación Superior: El “Puntaje Ranking de Notas” Como Mecanismo de Inclusión en el Sistema de Admisión de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(71–73), 72. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1908>
- CASEN. (2018). *CASEN 2017*.
- Castro, M. P., Aranda, C., Castro, C., Torres, H. de, Lizama, C., & Williams, J. (2014). Sistematización de la implementación del sistema de ingreso prioritario de equidad educativa (excupo de equidad) en la carrera de Psicología de la Universidad de Chile 2010-2012. *Calidad En La Educación*, 40, 337–353. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100012>
- Castro Torres, P., & Aranda Cáceres, R. (2016). Mecanismos de influencia educativa en un Preuniversitario Popular de Santiago de Chile: control del aprendizaje y equidad en la educación superior. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 51–68. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000200004>
- Catalán, X. (2016). Elección de modalidad educativa en la Enseñanza Media y su rol en la postulación a las universidades del CRUCH. *Calidad En La Educación*, 45, 288–320. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200009>
- Catalán, X., & Santelices, M. V. (2014). Rendimiento académico de estudiantes de distinto nivel socioeconómico en universidades: el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Calidad En La Educación*, 40, 21–52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100002>

- Centro de Estudios MINEDUC. (2018). *Estadísticas de la Educación 2017*.
- Chiappa, R., & Perez Mejias, P. (2019). Unfolding the direct and indirect effects of social class of origin on faculty income. *Higher Education*, 78(3), 529–555.
<https://doi.org/10.1007/s10734-019-0356-4>
- Choi, T. H. (2017). Narratives of educational transition and learner identity. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 164–183.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1073101>
- Christodoulou, M., & Spyridakis, M. (2017). Upwardly mobile working-class adolescents: a biographical approach on habitus dislocation. *Cambridge Journal of Education*, 47(3), 315–335. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1161729>
- Cifuentes, M. B., Munizaga, F. R., & Mella, J. (2017). Más tiempo para aprender: Evidencias para aportar al debate sobre equidad, inclusión y gratuidad de la Educación Superior a partir de resultados de dispositivos de nivelación matemática. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54(1), 1–15.
<https://doi.org/10.7764/PEL.54.1.2017.1>
- Contraloría. (2017). *Financiamiento fiscal del acceso gratuito a las instituciones de educación superior 2017*.
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301>
- CRUCH. (2014). *60 años Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas*. Consejo de Rectores Universidades Chilenas.

- Daoud, A., & Puaca, G. (2011). An organic view of students' want formation: pragmatic rationality, habitus and reflexivity. *British Journal of Sociology of Education*, 32(4), 603–622. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.578440>
- Donovan, F. (2017). *Living class in a 'meritocratic' Australia : The burdens of class and choice on young people 's end-of-school transitions*.
<https://doi.org/10.1177/1440783317726374>
- Duarte, K. (2019). Resistir al patriarcado. Desafíos para las masculinidades. *Revista Bricolaje*, 5, 66–70.
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Ultima Década*, 20(36), 99–125. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Dubet, F. (2010a). Crisis de la transmisión y declive de la institución Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47, 15–25.
<https://doi.org/10.5209/POSO.22724>
- Dubet, F. (2010b). *Sociología de la Experiencia* (Editorial). Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Editorial Gedisa, S.A.
- Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Durán del Fierro, F. (2019). Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes. *Calidad En La Educación*,

50, 180. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.723>

Elizalde, S. (2006). El androcentrismo en los estudios de juventud: efectos ideológicos y aperturas posibles. *Ultima Década*, 14(25). [https://doi.org/10.4067/S0718-](https://doi.org/10.4067/S0718-22362006000200005)

22362006000200005

Elizalde, S., y Álvarez Valdés, C. (2021). Habitar los intersticios: retos a la investigación sobre género y juventud en clave feminista . In *Ultima década* (Vol. 29, pp. 197–222). scielocl .

Espinoza, O., y González, L. (2016). La Educación Superior en Chile y la Compleja Transición desde el Régimen de Autofinanciamiento hacia el Régimen de Gratuidad. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10, 35–51.

Espinoza, O., González, L. E., Sandoval, L., McGinn, N., & Corradi, B. (2021). Reducing inequality in access to university in Chile: the relative contribution of cultural capital and financial aid. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00746-z>

Espinoza, V., & Barozet, E. (2008). ¿De qué hablamos cuando decimos “clase media”? Perspectivas sobre el caso chileno. *Expansiva-UDP*.

Espinoza, V., Barozet, E., y Méndez, M.-L. (2013). Estratificación y movilidad social bajo un modelo neoliberal: el caso de Chile. *Laboratorio*, 14(25).

Evans, S. (2009). *In a Different Place: Working-class Girls and Higher Education*. 43(2), 340–355. <https://doi.org/10.1177/0038038508101169>

Finn, K. (2017). Multiple, relational and emotional mobilities: Understanding student mobilities in higher education as more than ‘staying local’ and ‘going away.’ *British*

Educational Research Journal, 43(4), 743–758. <https://doi.org/10.1002/berj.3287>

Flanagan Borquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de La Educación Superior*, 46(183), 87–104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>

Franceschelli, M., Evans, K., & Schoon, I. (2016). ‘A fish out of water?’ The therapeutic narratives of class change. *Current Sociology*, 64(3), 353–372. <https://doi.org/10.1177/0011392115595064>

Franetovic, G. (2017). *Concepciones de mérito y meritocracia / Conceptions of merit and meritocracy*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.14983.42401>

Friedman, S. (2016). Habitus Clivé and the Emotional Imprint of Social Mobility. *The Sociological Review*, 64(1), 129–147. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12280>

Gajardo León, F. (2014). Gratuidad en la educación superior: Economía política y evidencia. *Estudios Nueva Economía*, 3(1), 56–66.

Galaz, C., Troncoso, L., y Bravo, S. (2021). Resistir la heterosexualización en la educación secundaria: Tensiones relativas a la inclusión LGTB+ en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August-December), 145. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5953>

Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 135–151. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.10>

- Garretón, M. A. (2007). *Las Ciencias Sociales en Chile. Institucionalización, ruptura y renacimiento*.
- Gaulter, J., & Mountford-Zimdars, A. (2018). The power of ‘ unrecognizable habitus ’: inclusion and exclusion among 10 British low-socio- economic status students abroad. *British Journal of Sociology of Education*, 5692(6), 1–15.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1426440>
- Gayo Cal, M., Otero Cabrol, G., y Méndez, M. L. (2019). Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 120. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>
- González, Á. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: factores determinantes. *Calidad En La Educación*, 40(40), 235–267.
<https://doi.org/10.4067/S0718-45652014000100008>
- González, Á. (2016). Cultura institucional de promoción de estudios universitarios y proceso de elección de estudios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 171–189.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400009>
- Guzman-Concha, C. (2012). The Students’ Rebellion in Chile: Occupy Protest or Classic Social Movement? *Social Movement Studies*, 11(3–4), 408–415.
<https://doi.org/10.1080/14742837.2012.710748>
- Guzmán-Valenzuela, C., Rojas-Murphy Tagle, A., y Gómez-González, C. (2020). Polifonía epistémica de la investigación sobre las experiencias estudiantiles: El caso Latinoamericano. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 1–36.
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4919>

- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Hoskins, K., & Barker, B. (2017). Aspirations and Young People'S Constructions of Their Futures: Investigating Social Mobility and Social Reproduction. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 45–67. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1182616>
- Ilabaca, T., y Corvalán, J. (2020). Configuración y legitimación del campo de los colegios de élite en Chile ¿Quiénes son y que dinámicas han posibilitado su acceso a posiciones de poder en el campo educativo? *Revista Izquierdas. Una Mirada Histórica Desde América Latina* *Izquierdas*, 49, 3567–3585.
- INDICES Educación Superior, C. N. de E. (2022). *Registro Base Histórica INDICES Periodo 2005-2022*.
- Ingram, N. (2011). Within school and beyond the gate: The complexities of being educationally successful and working class. *Sociology*, 45(2), 287–302. <https://doi.org/10.1177/0038038510394017>
- Ingram, N., & Abrahams, J. (2015). *Stepping outside of oneself: how a cleft-habitus can lead to greater reflexivity through occupying 'the third space'* (pp. 140–156). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315693415>
- INJUV. (2018). *9ª Encuesta Nacional de Juventud*.
- Jarpa-Arriagada, C. G., & Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 327–343. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>

- Jin, J., & Ball, S. J. (2020). 'Toned habitus', self-emancipation and the contingency of reflexivity: a life story study of working-class students at elite universities in China. *British Journal of Educational Studies*, 68(2), 241–262.
<https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1644292>
- Jin, J., & Ball, S. J. (2021). Precarious success and the conspiracy of reflexivity: questioning the 'habitus transformation' of working-class students at elite universities. *Critical Studies in Education*, 62(5), 608–623.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1593869>
- Johnstonbaugh, M., & Johnstonbaugh, M. (2018). Conquering with capital: social, cultural, and economic capital's role in combating socioeconomic disadvantage and contributing to educational attainment. *Journal of Youth Studies*, 21(5), 590–606.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406069>
- Krebs, R., Muñoz, M. A., y Valdivieso, P. (1994). *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile, 1888-1988*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Kremerman, M., & Páez, A. (2016). *Endeudar para gobernar y mercantilizar: El caso del CAE*. Fundación SOL.
- Kuzmanic, D., Valenzuela, J. P., Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2021). Socioeconomic Segregation in Higher Education: Evidence for Chile (2009–2017). *Higher Education Policy*. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00258-6>
- Lahire, B. (2004a). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Bellaterra.
- Lahire, B. (2004b). *Retratos sociológicos : disposições e variações individuais*. Artmed Editora.

- Lahire, B. (2008). The individual and the mixing of genres: Cultural dissonance and self-distinction. *Poetics*, 36(2–3), 166–188. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2008.02.001>
- Lamadrid Alvarez, S., y Benitt Navarrete, A. (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Revista Estudios Feministas*, 27(3). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2019v27n354709>
- Lamont, M. (2000). *The Dignity of Working Men*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctvk12rpt>
- Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 167–195.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.141107>
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. University of California Press.
- Larraín, J. (2001). *Identidad chilena*. LOM Ediciones.
- Larroucau de Magalhaes-Calvet, T., Ríos Uribe, I., y Mizala Salces, A. (2015). Efecto de la incorporación del ranking de notas en el proceso de admisión a las universidades chilenas. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 95–118. <https://doi.org/10.7764/pel.52.1.2015.8>
- Lee, E. M., & Kramer, R. (2013). Out with the Old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges. *Sociology of Education*, 86(1), 18–35.
<https://doi.org/10.1177/0038040712445519>
- Lehmann, W. (2009a). University as vocational education: Working-class students'

expectations for university. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 137–149.

<https://doi.org/10.1080/01425690802700164>

Lehmann, W. (2009b). Becoming Middle Class: How Working-class University Students Draw and Transgress Moral Class Boundaries. *British Journal of Sociology of Education*, 30(2), 137–149. <https://doi.org/10.1177/0038038509105412>

Lehmann, W. (2013). Habitus Transformation and Hidden Injuries. *Sociology of Education*, 87(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0038040713498777>

Ley Educación Superior, (2018).

Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Calidad En La Educación*, 37, 61–97. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>

Lobos Guerrero, C., Gallardo, G., y Valenzuela, J. (2021). ¿Por qué no pedir ayuda cuando la necesito? Obstáculos a la búsqueda de apoyos académicos institucionales (AAI) en universitarios chilenos. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 157. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6075>

Lobos, M. (2014). La influencia de las organizaciones políticas universitarias en la formación de élites políticas en Chile: el caso de las federaciones de estudiantes de la Universidad de Chile y Universidad Católica 1984-2005. *Política. Revista de Ciencia Política*, 52(2), 157–182. <https://doi.org/10.5354/0716-1077.2015.36140>

Mallman, M. (2017). The perceived inherent vice of working-class university students. *The Sociological Review*, 65(2), 235–250. <https://doi.org/10.1111/1467-954X.12422>

- McDonough, P. (1997). *Choosing Colleges. How social class and school structure opportunity*. State University of New York Press.
- Merrill, B., & West, L. (2009). *Using Biographical Methods in Social Research*.
<https://doi.org/10.4135/9780857028990>
- MINEDUC. (2020). *Liceos Bicentenarios*.
- Mizala, A. (2015). La política chilena de elección de colegios al pizarrón. *Anales de La Universidad de Chile*. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2014.35884>
- Montecinos, M. J. (2019). Enunciados sobre la educación media técnico-profesional y su lugar B en el dispositivo educacional. *Ultima Década*, 27(52), 25–49.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22362019000200025>
- Moyano Dávila, C., y Ortiz Ruiz, F. (2016). Los Estudios Biográficos en las Ciencias Sociales del Chile reciente: Hacia la consolidación del enfoque. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-718>
- Muñoz-Tamayo, V., y Durán-Migliardi, C. (2019). Los jóvenes, la política y los movimientos estudiantiles en el Chile reciente. Ciclos sociopolíticos entre 1967 y 2017. *Izquierdas*, 45, 129–159. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492019000100129>
- Muñoz, M. M., y Marín, R. (2018). Programa de inclusión en Educación Superior: experiencias de estudiantes en la Facultad de Medicina. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 55(1), 1–15.
<https://doi.org/10.7764/PEL.55.1.2018.4>

- Muñoz Tamayo, V. (2016). *Historia de la UDI. Generaciones y cultura política (1973-2013)*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Muñoz Tamayo, V., y Durán Migliardi, C. (2021). La "Nueva Acción Universitaria" y el origen de "Revolución Democrática": Trayectorias de la centroizquierda estudiantil de la Universidad Católica de Chile (2008 – 2012). *Revista Izquierdas. Una Mirada Histórica Desde América Latina*, 50, 1–31.
- Naidoo, D. (2015). Understanding non-traditional PhD students habitus – implications for PhD programmes. *Teaching in Higher Education*, 20(3), 340–351.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1017457>
- Nobile, M., y Ferrada Hurtado, R. (2015). Entrevista a Danilo Martuccelli. "La singularización en las sociedades contemporáneas: claves para su comprensión." *Propuesta Educativa*, 43, 99–112.
https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041714010%0Ahttp://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100010
- Olavarría, J. (2020). Masculinidades, paternidades y familias. ¿Qué es lo que viene? In N. Fuller (Ed.), *Difícil ser hombre: nuevas masculinidades latinoamericanas* (pp. 85–108). Fondo Editorial de la PUCP.
- Orellana, V. (2011). Nuevos estudiantes y tendencias emergentes en la educación superior una mirada al Chile del mañana. In F. Jiménez, M. & Lagos (Ed.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes: Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 80–140). Ediciones Universidad San Sebastián.

- Peña Axt, J. C., Arias Lagos, L., y Saez Ardura, F. (2022). Masculinidades tradicionales en las universidades chilenas. Manifestaciones y afirmaciones en contextos y espacios académicos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 11(2).
<https://doi.org/10.17583/generos.8569>
- Penna, N. (2011). *La perversa obsesión por la distinción: Elementos teóricos para la definición del Abajismo, como fenómeno sociocultural en la estratificación social chilena.*
- Pérez-Roa, L. (2014). El peso real de la deuda de estudios La problemática de los jóvenes deudores del sistema de financiamiento universitario de la Corfo pregrado en Santiago de Chile. *Education Policy Analysis Archives*.
<https://doi.org/10.14507/epaa.v22n75.2014>
- Pérez-Roa, L., & Ayala, M. C. (2020). The transition to the adult world with debt: characterizations of new economic insecurities of indebted young professionals in Santiago de Chile. *Journal of Youth Studies*, 23(5), 631–649.
<https://doi.org/10.1080/13676261.2019.1636011>
- Pérez, L. A. (2018). Gobernados por las deudas El caso de los jóvenes adultos deudores de los créditos Corfo de Santiago de Chile. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2).
<https://doi.org/10.5209/CUTS.54593>
- Perez Mejias, P., Chiappa, R., & Guzmán-Valenzuela, C. (2018). Privileging the Privileged: The Effects of International University Rankings on a Chilean Fellowship Program for Graduate Studies Abroad. In *Social Sciences* (Vol. 7, Issue 12).
<https://doi.org/10.3390/socsci7120243>

PNUD. (1998). *Desarrollo Humano en Chile. Las paradojas de la modernización*. PNUD.

PNUD. (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización 2015*.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PUC. (n.d.). *Historia - Facultad de Derecho- UC*. Retrieved March 23, 2021, from

<http://derecho.uc.cl/es/nuestra-facultad/historia/historia>

PUC. (2020). *Admisión UC*. Admisión 2020: Cerca Del 40% de Matriculados Proviene de

Colegios Subvencionados y Municipales.

PUC. (2021). *College UC*. <https://college.uc.cl/>

PUC, V. A. (2019). *Informe Mujer y Academia en la UC 2018-2019*.

Puga, I. (2016). The stranger the better: support and solidarity in the 2011 students' protests

in Chile. *Social Movement Studies*, 15(3), 263–276.

<https://doi.org/10.1080/14742837.2015.1070337>

Quaresma, M., & Orellana, V. (2016). *El accountability y su impacto en la labor docente:*

Percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. 16, 316–338.

Raczynski, D., Salinas, D., De la Fuente, L., Hernández, M., & Lattz, M. (2010). *Hacia una*

estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias.

Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in

- educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444.
<https://doi.org/10.1080/0142569042000236934>
- Reay, D. (2005). Doing the Dirty Work of Social Class? Mothers' Work in Support of their Children's Schooling. *The Sociological Review*, 53(2_suppl), 104–115.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00575.x>
- Reay, D. (2010). From the theory of practice to the practice of theory Working with Bourdieu in research in higher education choice. In E. Silva & A. Warde (Eds.), *Cultural Analysis and Bourdieu's Legacy* (pp. 75–86). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203878620>
- Reay, D. (2015). Habitus and the psychosocial: Bourdieu with feelings. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 9–23. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.990420>
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in Paradise'? *Sociology*, 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. 36(1), 107–124.
<https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference?: Institutional Habitus and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14–25.
<https://doi.org/10.5153/sro.548>
- Richard, N. (2018). La insurgencia feminista. In *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 115–125). LOM.

- Rivera, M., & Guevara, J. (2017). *Selección en la educación secundaria y acceso a universidades de elite por tipos de establecimientos en Chile. Análisis de la cohorte 2016*.
- Rodríguez Garcés, C. R., Padilla-Fuentes, G., y Espinosa-Valenzuela, D. (2021). No todo es Prueba de Selección Universitaria: el Ranking como vía de inclusión a la universidad en Chile. *Sophia*, 17(2), e1026.
<https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.2i.1026>
- Rojas, M., Falabella, A., y Leyton, D. (2016). *Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas* (pp. 231–264). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Roksa, J., & Robinson, K. J. (2017). Cultural capital and habitus in context: the importance of high school college-going culture. *British Journal of Sociology of Education*, 38(8), 1230–1244. <https://doi.org/10.1080/01425692.2016.1251301>
- Rosenberg, F. Von. (2016). Education as habitus transformations Education as habitus transformations. *Educational Philosophy and Theory*, 1857(November), 1–11.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1144168>
- Salazar, J. M., & Leihy, P. S. (2017). El largo viaje: Los esquemas de coordinación de la educación superior chilena en perspectiva. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 4.
<https://doi.org/10.14507/epaa.25.2550>
- Sanhueza, J. M., y Orellana, V. (2018). Análisis crítico de la reforma educacional de Bachelet (2014-2018). In *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual* (pp. 209–257). LOM Ediciones.

- Santelices, M. V., Catalán, X., & Horn, C. L. (2018). *Equidad en la Educación Superior: Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4s6>
- Santelices, M. V., Catalán, X., Horn, C., & Venegas, A. (2018). High School Ranking in University Admissions at a National Level: Theory of Action and Early Results from Chile. *Higher Education Policy*, 31(2), 159–179. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0048-6>
- Sayer, A. (2010). Reflexivity and the habitus. In M. Archer (Ed.), *Conversations about reflexivity* (pp. 108–122). Routledge.
- Sepúlveda, L. (2019). Cincuenta años de educación media técnico profesional en Chile: continuidad, rupturas y desafíos para el futuro (a manera de introducción). In L. Sepúlveda & M. J. Valdebenito (Eds.), *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos?* (pp. 25–54). UAH Ediciones.
- Sepúlveda, L., y Valdebenito, M. J. (2014). ¿Las cosas claras? Aspiraciones de futuro y proyecto educativo laboral de jóvenes estudiantes secundarios. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 243–261. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100015>
- Serrano, S. (1994). *Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX*. Editorial Universitaria.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1473–1486. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>
- Smyth, E., & Banks, J. (2012). ‘ There was never really any question of anything else ’ : young people ’ s agency , institutional habitus and the transition to higher education.

British Journal of Sociology of Education, 33(2), 263–281.

<https://doi.org/10.1080/01425692.2012.632867>

Sobrero, V., Lara-Quinteros, R., Méndez, P., y Suazo, B. (2014). Equidad y diversidad en universidades selectivas: la experiencia de estudiantes con ingresos especiales en las carreras de la salud. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 152–164. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.11>

Stahl, G. (2013). Habitus Disjunctures, Reflexivity and White Working-Class Boys' Conceptions of Status in Learner and Social Identities. *Sociological Research Online*, 18(3), 2. <http://www.socresonline.org.uk/18/3/2.html>

Stahl, G. (2016). White working-class male narratives of 'loyalty to self' in discourses of aspiration. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 663–683. <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.982859>

Stillerman, J. (2016). Educar a niñas y niños de clase media en Santiago: capital cultural y segregación socioterritorial en la formación de mercados locales de educación. *Revista EURE - Revista De Estudios Urbano Regionales*, 42(126), 169–186.

Tijoux, M. E. (2016). *Racismo en Chile: la piel como marca de la inmigración*. Editorial Universitaria.

Toledo, M. I. (2002). Enfoque biográfico: marco teórico-metodológico para la construcción de relatos de vida. Parte II. *Revista Praxis*, 4, 39–48.

Torche, F., y Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile : entre la adscripción y el logro*. Naciones Unidas, CEPAL, División de Desarrollo Social. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/6089#.XyfUCEWjVN4>.mendeley

- Torres, R., y Zenteno, M. (2011). El sistema de educación superior. Una mirada a las instituciones y sus características. In M. Jiménez & F. Lagos (Eds.), *Nueva geografía de la educación superior y de los estudiantes: Una cartografía del sistema chileno, su actual alumnado y sus principales tendencias* (pp. 80–140). Ediciones Universidad San Sebastián.
- UCH. (n.d.-a). *Casa de Bello celebra creación del Departamento de Trabajo Social alojado en la Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Chile*. Retrieved March 23, 2021, from <https://www.uchile.cl/noticias/154067/u-de-chile-celebra-creacion-del-departamento-de-trabajo-social>
- UCH. (n.d.-b). *Historia - Facultad de Derecho - Universidad de Chile*. Retrieved March 23, 2021, from <http://www.derecho.uchile.cl/facultad/presentacion/historia.html>
- UCH. (n.d.-c). *Historia de la Escuela de Kinesiología - Facultad de Medicina - Universidad de Chile*. Retrieved March 23, 2021, from <http://www.medicina.uchile.cl/pregrado/resenas-escuelas/escuela-de-kinesiologia>
- UCH. (n.d.-d). *Historia de la Escuela de Medicina - Facultad de Medicina - Universidad de Chile*. Retrieved March 23, 2021, from <http://www.medicina.uchile.cl/pregrado/resenas-escuelas/escuela-de-medicina>
- Ulloa, J., Gajardo, J., y Díaz, M. (2015). Percepciones sobre la trayectoria socio-académica de estudiantes participantes del Programa Propedéutico de la Universidad de Concepción. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 33–46. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.1.2015.4>
- Universidad de Chile. (2016). *Gratuidad en la educación superior y su impacto en la*

equidad.

Universidad de Chile. (2022). *Propuesta de Política de Igualdad de Género.*

Valenzuela, J., Miranda-Ossandón, J., González-Sanzana, Á., y Muñoz, C. (2021). Apoyos académicos demandados por estudiantes universitarios. Evidencia para las políticas de apoyos académicos en la educación superior. *Formación Universitaria*, 14(3), 127–138. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300127>

Valenzuela, J., Miranda-Ossandón, J., González, Á., González, M., Cáceres, P., y Muñoz, C. (2021). Variables que predicen la participación en los dispositivos de apoyos académicos institucionales (AAI). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(54).

Villalobos, C. (2018). *Programas de Acceso Inclusivo a la Educación Superior para estudiantes vulnerables en Chile.*

Villalobos, C., Quaresma, M. L., y Franetovic, G. (2020). Mapeando a la élite en las universidades chilenas. Un análisis cuantitativo-multidimensional. *Revista Española de Sociología*, 29(3), 523–541. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.33>

Watson, J., Nind, M., Humphris, D., & Borthwick, A. (2009). Strange new world: Applying a Bourdieuan lens to understanding early student experiences in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 30(6), 665–681. <https://doi.org/10.1080/01425690903235144>

Zapata, G., Salazar, J. M., González, J., y López, M. J. (2021). *Transformación o crisis: la encrucijada de la educación superior.* <http://nmedsup.cl/wp-content/uploads/2021/06/policy-brief-8.pdf>

Zerán, F. (editora). (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. LOM Ediciones.

Anexos

Revisión Bibliográfica y Construcción de Instrumento

Metodología	Operacionalización habitus
Método biográfico narrativo	<p><u>Emociones</u> asociadas a sus trayectorias educativas, en específico a sus experiencias en la universidad (Buddel, 2018; Choi, 2017; Franceschelli et al., 2016; Mallman, 2017)</p> <p><u>Familia de origen</u>, historias familia contaba sobre educación superior, habitus familiar (Buddel & Buddel, 2017; Christodoulou & Spyridakis, 2017)</p> <p><u>Experiencias escolares</u>, previas a la experiencia universitaria (Choi, 2017; Christodoulou & Spyridakis, 2017)</p> <p><u>Eventos significativos</u> en sus trayectorias educativas (Buddel & Buddel, 2017; Choi, 2017)</p> <p><u>Ocio y actividades extracurriculares</u> desarrolladas en la educación primaria, secundaria y terciaria (Christodoulou & Spyridakis, 2017; Rosenberg, 2016)</p>
Etnografía	<p><u>Experiencia escolar y la identidad</u> que tienen en el espacio educativo, que puede ser observada en su auto-concepto académico, en quienes admiran en este sentido (Stahl, 2013, 2016) y en la narrativa que construyen sobre sí mismos en este espacio (Abrahams & Ingram, 2013; Ingram, 2011)</p> <p><u>Experiencia de género</u> preguntan y observan las percepciones de los estudiantes sobre la masculinidad (Stahl, 2016) y ser mujer (Evans, 2009)</p> <p><u>Experiencia de clase social</u>, corresponde a la pregunta por ser estudiantes de clase trabajadora (Evans, 2009; Stahl, 2016), la autoidentificación de clase (Stahl, 2013)</p> <p><u>Aspiraciones</u> de los estudiantes respecto a su futuro (Stahl, 2013)</p> <p><u>Identidad en el hogar y barrio de origen</u>, la construcción de las identidades de los estudiantes en su hogar de origen, en relación a sus familias y amigos_(Abrahams & Ingram, 2013; Ingram, 2011)</p>

Estudio de casos	<p><u>A nivel individual:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Confianza • Ambiciones sobre la universidad • Actitud: hacia la meritocracia y hacia las elecciones personales en las trayectorias (agencia) (Donovan, 2017)
Estudios longitudinales	<p><u>Experiencia escolar</u>, relación con docentes y compañeros (Reay et al., 2009)</p> <p><u>Relación con familia</u>, tanto en la experiencia escolar como universitaria (Finn, 2017; Lehmann, 2009a; Reay et al., 2009)</p> <p><u>Actividades extracurriculares</u> realizadas (Reay et al., 2009)</p> <p><u>Razones de entrar a la universidad</u>, rol de otros, expectativas sobre la universidad (Lehmann, 2009a, 2009b)</p> <p><u>Experiencia universitaria</u>: emociones (Reay et al., 2009; Lehmann 2009^a, 2009b), movilidad cotidiana, en relación con familia, amigos, parejas, otros (Finn, 2017).</p> <p><u>Experiencia social</u> (identidad social) comparación con pares, percepción de sí mismo, de cambios en sí (Lehmann, 2009b; Reay et al., 2010) cambio en estilos de vida, gustos, percepción del mundo (Lehmann, 2013)</p> <p><u>Experiencia académica</u> (identidad de aprendiz) relación a su rendimiento académico, la relación con docentes y con la universidad (Lehmann, 2013; Reay et al., 2009, 2010)</p>
Estudios cualitativos (sin especificación)	<p><u>Expectativas/aspiraciones</u> futuras propias (Daoud & Puaca, 2011; Gaultier & Mountford-Zimdars, 2018; Hoskins & Barker, 2017; Naidoo, 2015), de las familias (Bok, 2010) y las escuelas (Bok, 2010)</p> <p>Relación con la familia (Barker & Hoskins, 2017), amigos y pares (Gaultier & Mountford-Zimdars, 2018; Johnstonbaugh & Johnstonbaugh, 2018)</p> <p><u>Escuela de origen</u>, en términos académicos y de relatos sobre su futuro (<i>habitus institucional</i>) (Johnstonbaugh & Johnstonbaugh, 2018; Smyth & Banks, 2012) Actividades extracurriculares (Johnstonbaugh & Johnstonbaugh, 2018)</p> <p>Reflexión sobre <u>experiencia universitaria</u> (Watson et al., 2009)</p>
Estudios cuantitativos	<p><u>Capital cultural:</u></p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Relación padres con hijos: discusión sobre sus cursos, estudio conjunto, sobre las notas, preparación pruebas estandarizadas, conversaciones sobre ir a la universidad (Roksa & Robinson, 2017). • Hábitos de lectura, cantidad de libros en la casa (Alm, 2011).
--	--

Metodologías	Operacionalización (resultados-teorías)
Enfoque cuantitativo	<p><u>Dimensión académica</u>: puntaje prueba selección universitaria, notas de enseñanza media, ranking. (Blanco, Meneses & Paredes, 2018; Catalán, 2016; Catalán & Santelices, 2014; Canales, 2016)</p> <p><u>Dimensión institucional</u>: dependencia establecimiento educación secundaria (Blanco, Meneses & Paredes, 2018; Catalán & Santelices, 2014; González, 2014).</p> <p><u>Dimensión familiar</u>: nivel socioeconómico de la familia, nivel educacional de los padres (Blanco, Meneses & Paredes; 2018; Canales, 2015; Catalán, 2016; González, 2014)</p> <p><u>Dimensiones subjetivas</u>: expectativas y aspiraciones (Canales, 2016; González, 2014)</p> <p><u>Capital cultural</u>: institucionalizado, objetivado e incorporado (Catalán, 2016; González, 2014).</p>
Enfoques mixtos	<p><u>Rendimiento académico</u> (Román, 2013^a); Cifuentes et al 2017)</p> <p><u>Dimensiones no académicas</u>: emociones</p> <p><u>Instituciones de ES</u>: docentes, métodos de enseñanza (Cifuentes et al 2017)</p> <p><u>Autopercepción</u> (Garrido et al., 2015)</p> <p><u>Familia de origen</u> (Garrido et al., 2015)</p>
Enfoque Cualitativo	<p><u>Institución</u>: programas de acompañamiento (Micin et al., 2015; Sobrero et al. 2014), culturas académicas (Gallardo et al., 2014), habitus institucional (Leyton et al., 2012)</p> <p><u>Estudiantes</u>: trayectorias previas a la universidad (Leyton et al., 2012; Sobrero et al., 2014)</p> <p><u>Experiencia universitaria</u></p>

	<p><u>Académica</u>: ajuste sujeto e institución (Castro et al 2014; Leyton et al, 2012), rendimiento académico (Micin et al., 2015; Gallardo et al., 2014; Leyton et al., 2012; Muñoz & Marín, 2018; Sobrero et al., 2014),</p> <p><u>Social</u>: territorial (Muñoz & Marín, 2018; Sobrero et al., 2014), relación con pares (Leyton et al., 2012; Muñoz & Marín, 2018), actividades extracurriculares (Leyton et al., 2012)</p>
--	--

Instrumento entrevistas biográficas

- Datos personales narrador/a
 - o Nombre
 - o Edad
 - o Carrera y universidad
 - o Lugar de residencia

Inicio entrevista

- Presentación personal
- Presentación proyecto de investigación
- Consentimiento informado

II. El tiempo de la decisión: postulación y acceso a una universidad selectiva

Objetivos:

- Identificar elementos familiares, económicos, académicos y su incidencia en la decisión de los y las estudiantes de postular a una universidad selectiva
- Conocer la incidencia de la política de gratuidad en ES en las experiencias y trayectorias educativas de los y las estudiantes

- ¿Qué pensabas hacer después de 4° medio? ¿qué querías?
- ¿qué quería tu familia/padres/otro significativo que hicieras cuando salieras de 4° medio? ¿qué peso le dabas a estas opiniones?
- ¿tienes personas cercanas con experiencia en estudios superiores? ¿Qué te contaban estas personas acerca de la educación superior? ¿Qué te decían tus padres/hermanos sobre la universidad? ¿incentivaban tu continuidad de estudios? ¿de qué modo?
- Cuéntame sobre la rendición de la PSU: ¿cómo te sentiste? ¿qué esperabas después de darla?

- ¿Qué opciones para tu futuro pensaste cuando obtuviste el puntaje PSU? ¿qué factores considerabas en estas opciones: económicos, familiares, geográficos (cambiarse de región), vocacionales, ¿académicos?
- ¿Qué sabías de la ES? ¿de las universidades? ¿de las carreras que tenías de opción?
- ¿Sabías de la política de gratuidad? ¿qué exactamente? ¿conocías más opciones de financiamiento de la ES? ¿qué papel tuvo la gratuidad en las opciones que tenías y en la toma de decisión?
- ¿Qué te hizo decidir por esa carrera? ¿por esta universidad? ¿qué sabías previamente? ¿qué tan convencido/a estabas de tomar esa decisión? ¿por qué?
- ¿Por qué crees que llegaste acá? ¿qué te hizo llegar a esta carrera en esta universidad? ¿qué elementos tuyos hay en eso?

Familia y entorno cercano:

- Ocupación, nivel educacional de los padres. ¿Quiénes componen tu círculo familiar?; ¿a qué curso/nivel educacional llegaron?; ¿A qué se dedican tus padres? ¿qué lugar tienen en su trabajo? ¿cómo los veías/ves en sus relaciones laborales?; ¿qué hacen? ¿cómo es tu relación con ellos? ¿ha cambiado en el tiempo? ¿por qué?
- Posición política de la familia, ¿tu familia tiene una postura política clara? ¿cuál? ¿qué crees tú de esta? ¿cuáles son tus principales acuerdos y desacuerdos con tu familia? ¿en qué áreas? ¿han ido cambiando? ¿influencia de la universidad?

I. El tiempo de la universidad

Objetivos:

- Conocer la experiencia académica y social de los y las estudiantes durante su trayectoria universitaria
- Analizar la relación *habitus*-campo

Partir con: “cuéntame de tu experiencia en la universidad”

Experiencia académica

- Rendimiento académico. ¿Cómo fue el primer semestre de la universidad? ¿cómo te iba con las clases? ¿cuáles eran las materias que más te costaban? ¿por qué? ¿cuáles eran más fáciles para ti? ¿a qué lo atribuyes? ¿cómo fue el segundo semestre?;

¿cambió algo?; ¿cambiaste tus estrategias de estudio?; ¿por qué?; ¿segundo año? Y así...

- ¿has cambiado tus estrategias de estudio? ¿tienes que trabajar? ¿te afecta vivir lejos/cerca?
- ¿qué sabías de tu carrera? ¿sabías si existían diferencias con otras universidades?
- Evaluaciones, ¿cómo son las evaluaciones en tu carrera? ¿qué te parecen?
- Comparación con sus pares. ¿Cómo les va a tus compañeros en la carrera? ¿a quiénes les va mejor? ¿por qué crees que es así? ¿a quiénes les cuesta más? ¿cómo te ves en comparación con tus compañeros/as?
- Relación con docentes. ¿Cómo son tus profesores? ¿cómo es tu relación con ellos? Me puedes contar alguna experiencia que recuerdes.
- Emociones y sensaciones sobre su experiencia académica. ¿Cómo te sentías en clases? ¿cómo te hacía sentir tu rendimiento académico? ¿fue cambiando eso? ¿por qué?
- Rol de la institución en la experiencia académica. ¿la universidad contaba con algún tipo de apoyo para estudiantes? ¿apoyo académico, social y/o psicológico? ¿recurriste a alguno de ellos? ¿te sirvió? ¿por qué? ¿percibes que la universidad realiza acciones de algún tipo para recibir a estudiantes con distintos rendimientos académicos? ¿cuáles? ¿qué apoyo recomendarías que entregara la universidad/la facultad?
- ¿qué piensas del rol de la universidad y la facultad en tu experiencia universitaria? ¿qué crees que pudo hacer mejor? (toma de posición)

Experiencia social

- Relación con pares. ¿Tienes amigos/as en la carrera, en la universidad? ¿quiénes son? ¿con quienes te juntas y por qué? ¿con quienes no tienes mayor relación? ¿qué marca la diferencia? ¿cómo te sientes con tus compañeros/as?
- Emociones y sensaciones en sus relaciones con otros/as, ¿cómo te sientes en la carrera? ¿en la universidad? ¿te sientes parte de estos espacios? ¿sientes que encajas en la universidad? ¿con tus pares? ¿puedes ser parte de los trabajos en grupo? ¿de los carretes?
- Participación en actividades extraacadémicas (culturales, deportivas, recreativas, políticas). ¿Participas en alguna otra instancia dentro de la universidad? ¿deportes, política, otras? ¿por qué?
- Consumos culturales: música, televisión, forma de vestirse. Diferencias con pares y efectos que tiene en él/ella esa diferencia.
- ¿la relación con tu familia ha cambiado desde que entraste a la universidad? ¿en qué sentido?, ¿por qué?
- ¿quiénes son tus amistades más cercanas en este momento? ¿qué haces con ellas?

- ¿notas algún cambio en ti desde que entraste a la universidad? ¿en qué? ¿por qué crees que es así?

Contextos geográficos

- Movilidades territoriales: migración, cotidiana (barrio de residencia/barrio universidad y amistades. ¿cómo es el traslado cotidiano a la facultad? ¿cómo es el barrio de la facultad? ¿existen diferencias en el entorno de tu casa con el de la universidad? ¿de qué tipo?; ¿mantienes amigos que tenías previo al ingreso a la universidad? ¿notas algún cambio en la relación con estos amigos? ¿de qué tipo?
- ¿Qué sectores frecuentas ahora? ¿lugares nuevos en los que te mueves ahora? ¿cómo es esa movilidad? ¿cómo te sientes en esos espacios? ¿diferencia con el barrio familiar?

Carrera/universidad selectiva

- Actitudes de docentes y personal de las carreras. ¿Cómo son los docentes? ¿cómo abordan la diversidad de estudiantes en el aula? ¿hacen distinciones? ¿de qué tipo? ¿cómo te hacen sentir?
- Estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas/no inclusivas. ¿Los docentes desarrollan distintas estrategias de enseñanza? ¿consideran la diversidad en el aula en el desarrollo de la clase? ¿en las evaluaciones?
- Reglas no dichas. ¿Además de ir a clases, qué otras actividades realizas en la universidad? ¿utilizas la biblioteca, los recursos disponibles? ¿asistes a actividades culturales/deportivas ofrecidas? ¿vas a alguna tutoría? ¿ayudantía?
- Capital social: amistad ¿quiénes son? ¿qué hacen? ¿pasatiempos?

Gratuidad: ¿De qué manera incide la gratuidad en tu paso por la universidad?; ¿los plazos establecidos de este beneficio?; ¿qué haces para cumplir con los plazos?; ¿has pensado qué hacer si te demoras más del tiempo establecido para la carrera?; ¿qué opciones has pensado?; ¿qué te dice tu familia/amigos/persona significativa?; ¿qué te dicen los profesores?; ¿personas de la institución?

¿Qué piensas de la política de gratuidad? ¿debe ser para todos? Indagar (toma de posiciones)

Temporalidad: futuro

- Imaginarios alternativos: ¿si no estuvieras aquí donde te gustaría estar? ¿te sentirías mejor? ¿por qué? ¿en qué sentido?
- Proyecciones laborales, educativas, familiares, visión de mundo, pasatiempos (gustos). ¿Qué te gustaría hacer una vez que salgas de la universidad? ¿cómo te ves en unos años más? ¿la relación con tus amistades? ¿con tu familia?, ¿dónde te ves?

2da entrevista

I. Temporalidad: pasado

Objetivos:

- Reconstrucción *habitus* individuales
- Conocer la experiencia académica y social de los y las estudiantes durante su trayectoria escolar
- Identificar elementos familiares, económicos, académicos y su incidencia en la decisión de los y las estudiantes de postular a una universidad selectiva

ii. Trayectoria educativa, educación primaria y secundaria

Tiempo de la enseñanza básica

Experiencia académica ¿en qué colegio ibas?; ¿cómo eran tus notas en la enseñanza básica?; ¿recuerdas algún docente/experiencia especialmente?; ¿por qué?

Familia y entorno cercano:

- Ocupación, nivel educacional de los padres. ¿Quiénes componen tu círculo familiar?; ¿a qué curso/nivel educacional llegaron?; ¿A qué se dedican tus padres? ¿qué lugar tienen en su trabajo? ¿cómo los veías/ves en sus relaciones laborales?; ¿qué hacen? ¿cómo es tu relación con ellos? ¿ha cambiado en el tiempo? ¿por qué?
- Rutinas de estudio con familia
- Gustos de la familia: pasatiempos.
- Libros en la casa

- Música que les gustaba/gusta
- Posición política de la familia, ¿tu familia tiene una postura política clara? ¿cuál? ¿qué crees tú de esta? ¿cuáles son tus principales acuerdos y desacuerdos con tu familia? ¿en qué áreas? ¿han ido cambiando? ¿influencia de la universidad?

Tránsito a la educación media:

¿Qué te decían tus docentes sobre la educación media?; ¿te orientaban o estimulaban a asistir a un liceo en particular?; ¿qué te decían tus padres al respecto?; ¿tus amistades? ¿A qué liceo/liceos asististe finalmente?; ¿por qué?; ¿qué crees que determinó esa opción?

Tiempo de la Educación media:

Experiencia académica.

- ¿Cómo te iba en términos académicos en ese establecimiento?; ¿cómo eran tus notas? ¿Cambió tu rendimiento en algún momento?; ¿por qué?
- ¿En tu liceo te preparaban para la PSU? ¿hablaban de la importancia de las notas, del ranking? ¿o tenía una salida laboral?
- Comparación con sus pares de la escuela, ¿cómo era tu curso? ¿cómo eran tus compañeros? ¿qué querían hacer después de salir del colegio?
- Relación con docentes, rol y expectativas sobre futuro de estudiantes ¿cómo era la relación con tus profesores? ¿recuerdas a algún profesor/a especialmente? ¿qué les decían los profesores sobre su futuro? ¿qué te decían a ti particularmente?
- Rol escuela: ¿en tu liceo incentivaban que siguieran estudiando después de salir de 4° medio? ¿recibían orientación sobre la educación superior? ¿iban a ferias de universidades, IP u otras? ¿tenían espacios donde invitaran a otras personas a hablarles sobre la ES?
- Apoyo familiar en los estudios. ¿Tus padres/otras personas cercanas te apoyaban en tus estudios en estos años? ¿de qué manera?
- Involucramiento madre/padre en la educación y su relación con el establecimiento educacional. ¿Tus padres estaban involucrados en tu educación? ¿asistían a las reuniones de apoderado? ¿conversaban con profesores o directivos sobre ti y sobre tu futuro?
- Expectativas padres sobre futuro educacional, ¿qué expectativas tenían tus padres para ti? ¿qué te decían sobre tu futuro, después de salir de 4° medio?
- ¿Hubo alguna experiencia/docente significativo en tu trayectoria escolar que fuera importante para ti y la decisión de continuar estudios?

Experiencia social

- Relaciones con pares de la escuela. ¿Tenías amigos en tu escuela? ¿con quienes te juntabas? ¿cómo eran catalogados por tus profesores?
- Relación con pares del hogar (barrio). ¿Tenías amigos en tu barrio? ¿quiénes eran? ¿qué hacían juntos?
- Integración a la institución escolar, al curso, a los/as compañeros/as. ¿te sentías bien en tu liceo? ¿en tu curso? ¿sentías que eras bien recibido? ¿qué tenías amigos/as? ¿te sentías parte de tu liceo?
- Participación en actividades extraescolares (culturales, deportivas, recreativas, políticas). ¿Mientras estabas en tu liceo tenías otras actividades/intereses? Como, por ejemplo: scouts, liga deportiva, etc. ¿Quiénes te incentivaban a realizar estas actividades? ¿por qué?

Volver al presente: tiempo de universidad.

- Volver a la experiencia universitaria, para realizar comparaciones entre los distintos tiempos y relaciones.

