



Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación  
ISSN: 2027-1174  
ISSN: 2027-1182  
Pontificia Universidad Javeriana

Villalobos, Cristóbal; Quaresma, Maria Luísa; Roa-Infante, Javiera Isabel  
Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas. *Angustia, sacrificio y renuncia*  
Magis. Revista Internacional de Investigación en  
Educación, vol. 15, 2022, Enero-Diciembre, pp. 1-22  
Pontificia Universidad Javeriana

DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.ecbu>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281074767001>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc  
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas. *Angustia, sacrificio y renuncia*

Lower-class Students in Elite Chilean Universities.  
Anguish, Sacrifice and Renunciation


Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 09 de abril de 2021  
Fecha de aceptación: 08 de noviembre de 2021  
Fecha de disponibilidad en línea: julio 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.ecbu


CRISTÓBAL VILLOBOS  
clvillal@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1964-7213>

MARIA LUÍSA QUARESMA  
marialuisa.rocha@uautonoma.cl

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5292-2603>

JAVIERA ISABEL ROA-INFANTE

JAROA@ALUMNOS.UAHURTADO.CL

Universidad Alberto Hurtado, Chile

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2953-0895>

## Para citar este artículo | To cite this article

Villalobos C., Quaresma, M. L., & Roa-Infante, J. I. (2022). Estudiantes de clase baja en universidades de élite chilenas. Angustia, sacrificio y renuncia. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–22. doi: 10.11144/Javeriana.m15.ecbu



---

**Resumen**

El artículo busca entender cómo los estudiantes de clases bajas y medias-bajas viven subjetivamente su ingreso y estadía en ocho instituciones universitarias de élite en Chile. Utilizando la metodología de retratos sociológicos, los resultados muestran que, si bien estos jóvenes perciben su ingreso a la universidad de élite como un logro, a su vez, enfrentan una fuerte presión de sus familias, una constante angustia por la desadaptación social con la que conviven en el espacio universitario de élite, además de la dedicación que tienen que tener hacia el estudio y, por tanto, la renuncia a actividades y sociabilidades juveniles.

**Palabras clave**

Chile; élite; clase social; universidad

---

**Abstract**

This article seeks to understand how students from the lower and lower-middle classes subjectively experience their entrance into and stay at eight elite university institutions in Chile. It employs the methodology of sociological portraits. The results show that while these youngsters regard their entrance into an elite university as a meritorious achievement, they face, in turn, strong pressures from their families, a constant anguish about being socially maladapted to the ambit of an elite university and expectations that they will wholly devote themselves to their studies, at the sacrifice of the normal leisure activities and social life of youngsters of their age.

**Keywords**

Chile; elites; social class; universities

---

### Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto *Las elites académicas universitarias en Chile. Un estudio sobre los perfiles, vivencias y percepciones sobre el éxito del alumnado y el rol de las instituciones universitarias de élite en los procesos de reproducción y movilidad social*, financiado por ANID, Fondecyt Regular 1170371.

## Introducción

La masificación universitaria es uno de los fenómenos educativos más relevantes de las últimas décadas (Bathmaker *et al.*, 2016). Así, y confirmando las previsiones de Trow (1972), muchos sistemas de educación superior han pasado de ser sistemas de élite a sistemas de masas y, en algunos casos, a sistemas de acceso universal. En este contexto, Chile puede ser considerado un caso ejemplar de masificación, con una expansión del 612 % de la tasa bruta de escolaridad terciaria en las últimas tres décadas (Salazar & Leihy, 2017).

Este crecimiento ha generado dos efectos. Por una parte, ha permitido expandir las oportunidades de ingreso a la educación superior de los grupos socioeconómicos más desventajados, reduciendo las brechas de acceso del nivel terciario (Brunner, 2015); y, por otra, ha provocado una diversificación de la oferta universitaria, con un grupo de universidades de masas poco selectivas, a las que asisten estudiantes de clases medias y bajas, y que cuentan con una baja inversión en investigación científica, en comparación con un reducido número de universidades de élite, con altos niveles de selectividad y un alumnado compuesto mayoritariamente por jóvenes de clase alta (Villalobos *et al.*, 2020).

Esta masificación ha sido posible gracias al rol del Estado y de las universidades, que han implementado diversos mecanismos de inclusión financieros y académicos. Desde el punto de vista financiero, se ha creado el Fondo Solidario de Crédito Universitario, el Crédito con Aval del Estado y, desde el 2015, la Ley de Gratuidad, además de diversas becas gubernamentales e institucionales (Brunner & Labraña, 2018). Desde el punto académico, se han implementado programas de inclusión institucional como el programa Ranking850, en la Universidad de Santiago; el Programa Talento UC, en la Pontificia Universidad Católica de Chile; o el programa SIPEE, en la Universidad de Chile (Santelices *et al.*, 2018). Además, desde 2014 se implementó el programa PACE, diseñado por el Ministerio de Educación, que provee apoyo pedagógico para el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes vulnerables que acrediten el mejor rendimiento de su establecimiento (15 %) (Villalobos *et al.*, 2017).

Aunque estos apoyos han mostrado efectividad, en términos de las tasas de ingreso, retención y graduación de estudiantes de grupos socioeconómicos bajos y medios (Gil-Llambías *et al.*, 2019; Treviño *et al.*, 2014), la apertura social de las universidades de élite a estos grupos tiende a desarrollarse bajo dos premisas: primero, está limitada a un grupo específico de estudiantes, es decir, aquellos con “talento” o que demuestran un gran “esfuerzo” en el estudio, para reclutar a los “mejores de los mejores” (Reay *et al.*, 2009, p. 1114); con esto, promueven prácticas y discursos sobre la competencia, las habilidades innatas y la selección, y transforman el ideal de la “excepcionalidad meritocrática” como objetivo de la inclusión universitaria (Briones-Barahona & Leyton, 2020). En segundo lugar, la inclusión de clases bajas y medias en las universidades de élite se ha realizado, en general, sin transformar la cultura, el ethos, las políticas o los procesos de enseñanza de estas instituciones, lo que ha implicado que la mayoría de estos jóvenes se sientan “extraños en el paraíso” (Reay *et al.*, 2009) y se confronten con diversos contratiempos e inadaptaciones.

A pesar de lo anterior, hasta la fecha no existen mayores investigaciones que se hayan focalizado en describir y analizar cómo los estudiantes de clase baja y media-baja experimentan su trayectoria académica y qué dificultades enfrentan en las universidades de élite en Chile, lo cual se constituye en el objetivo central de este artículo. Usando la técnica de los *retratos sociológicos*, el artículo busca aportar a esta discusión académica desde tres perspectivas. En primer lugar, destaca la relevancia de las subjetividades y las experiencias; el artículo tiene por objetivo relevar la dimensión simbólica de la vida universitaria (Álvarez, 2019), ampliando la discusión sobre equidad e inclusión educativa más allá de criterios formales de éxito como la retención, el egreso o la titulación. Por otro lado, el artículo complementa los hallazgos de estudios similares realizados en Francia, Estados Unidos o Inglaterra (Reay *et al.*, 2009; Van Zanten, 2015), en un país marcado por altos niveles de desigualdad social y una de las mayores tasas de segregación educativa del mundo (PNUD, 2017). Finalmente, aporta a la comprensión de los procesos simbólicos de producción y reproducción de las élites chilenas, generados en universidades de este sector social, analizando su grado de clausura al ingreso del “otro diferente” (Zimmerman, 2019).

Para desarrollar estos objetivos, el artículo se organiza en cinco apartados, además de la introducción. El segundo apartado describe las principales características de las universidades de élite. El tercer apartado profundiza en la literatura existente sobre la inserción de estudiantes de grupos subalternos (clases bajas, minorías étnicas, migrantes) en espacios universitarios de élite. El cuarto apartado analiza los elementos metodológicos del estudio, describiendo los criterios muestrales, técnicas de

levantamiento de información y de análisis. El quinto apartado despliega los resultados del estudio, organizados en cinco tópicos. Finalmente, el sexto apartado describe las conclusiones del estudio.

### **Universidades de élite como motores de (re)producción social**

Las universidades de élite pueden caracterizarse por tres rasgos distintivos. Un primer rasgo es su elevado nivel de selectividad, fuertes barreras de ingreso y tasas de aceptación muy bajas (Courtois, 2018). Los mecanismos de selección utilizados son múltiples e incluyen aspectos académicos y económicos: rigurosos exámenes de admisión, altos puntajes de corte en los exámenes de finalización de la secundaria (Courtois, 2018), exorbitantes cuotas de matrícula (Bathmaker *et al.*, 2016), estrictos *numerus clausus* (Wakeling & Savage, 2015), exigentes cartas de recomendación y entrevistas selectivas (Friedman, 2018). La aplicación de estos instrumentos de selección tiene dos consecuencias. La primera, limita el acceso a estos reductos, garantizando que los incluidos se sientan en un grupo privilegiado de elegidos (Karabel, 2005), y la segunda, permite mantener a raya las matrículas, perpetuando rituales y tradiciones, entregando así una imagen de ancestralidad y excelencia.

En segundo lugar, las universidades de élite concentran a alumnos provenientes de las clases sociales con más capital (Bourdieu & Passeron, 1964), de los colegios (usualmente privados) más selectivos y prestigiosos. Por lo mismo —y a pesar de sus esfuerzos de inclusión— estas universidades tienden a subestimar a grupos como las minorías étnicas, las clases bajas o los migrantes (Karabel, 2005), caracterizándose por la homogeneidad social, cultural y académica de su público escolar, lo que facilita la construcción de una identidad colectiva común (Courtois, 2018), que permite que los estudiantes de las universidades de élite compartan un sentido de pertenencia e internalicen un sentido de misión y responsabilidad compartida.

Finalmente, las universidades de élite son espacios que facilitan y, en muchos casos, garantizan el acceso de sus egresados a posiciones de poder político, social y económico. En Inglaterra, por ejemplo, de los 12 primeros ministros de postguerra solamente tres no han sido alumnos de Oxford o Cambridge (Hartmann, 2009), universidades donde también estudió el 25 % de los ingleses referenciados en *Who's Who* (Williams & Fillipakou, 2010). En Chile, los graduados de las universidades top ocupan gran parte de las posiciones de liderazgo en las grandes empresas (Zimmerman, 2019). También en Francia, las *Grandes Écoles* son una vía privilegiada para acceder a las altas esferas científicas, políticas, administrativas del país y a los altos cargos

dirigentes de los mayores grupos económicos, cien de los cuales, en 2005, reclutaba el 62 % de sus dirigentes (Massol *et al.*, 2010). De esta forma, las universidades de élite son verdaderas “incubadoras” para los espacios de producción y reproducción de las clases dominantes de los países.

Por todas estas razones (altos niveles de selección, sobrerrepresentación de las clases altas y acceso privilegiado al poder) las universidades de élite pueden ser definidas como lugares de reproducción hegemónica de las clases altas, es decir, como espacios privilegiados para reproducir sus patrones culturales, políticos y sociales, siendo, por lo mismo, espacios contraculturales para las clases bajas y medias-bajas.

### **Estudiantes de grupos subalternos en universidades de élite. Un estado del arte**

Especialmente en las últimas dos décadas, múltiples investigaciones han buscado entender los efectos de la inserción de diversos grupos subalternos en las universidades de élite. Desde diversos enfoques, estos estudios han indagado los contratiempos, cambios y desafíos vividos por los estudiantes de estos grupos, focalizándose en sus prácticas (individuales y colectivas), redes de sociabilidad o sistema de disposiciones.

Un estudio icónico al respecto es el de Reay *et al.* (2009), quienes con una investigación focalizada en Inglaterra usan la analogía del “pez fuera del agua” para describir la desadaptación que viven los jóvenes de clases populares al ingresar a una universidad de élite. Este hallazgo también se ha encontrado en otros estudios sobre clases bajas en Estados Unidos (Hurst, 2009), estudiantes rurales en China (Li, 2013) o estudiantes negros norteamericanos (Torres, 2009). En todos los casos, la universidad de élite se describe como un espacio lejano al que no pertenecen “realmente” los estudiantes de grupos subalternos, que está inundado de barreras simbólicas y culturales.

Otros análisis se han focalizado en los sentimientos que experimentan estos grupos subalternos al estar inmersos en el ambiente de estas universidades. Reay (2018) concluye que la ausencia o debilidad de los capitales socioculturales y económicos de los jóvenes de clases bajas genera y profundiza la sensación de riesgo, miedo e incluso vergüenza, sumado a la idea de inferioridad descrita por Bathmaker *et al.* (2016) o la sensación de incomodidad, intimidación, insuficiencia, deficiencia, exclusión o impotencia identificadas por Aries y Seider (2005). A pesar de ser desarrolladas en contextos distintos, estas investigaciones coinciden en describir la experiencia de las clases subalternas en estas instituciones como una verdadera “herida de clase” (Reay, 2005; Álvarez, 2019), y esto condiciona su experiencia universitaria, pues se percibe como un momento difícil de la trayectoria

escolar, y tiene altas probabilidades de fracaso, riesgo, costo e incertidumbre (Tett, 2004).

Algunos estudios se han focalizado en entender los conflictos inter e intrasubjetivos de los estudiantes de estos grupos subalternos que estudian en universidades de élite. Al respecto, las investigaciones han mostrado que la inserción universitaria genera dificultades de interacción con padres y amigos, con quienes ya no se comparten puntos de vista e intereses. Este conflicto produce una incongruencia de *habitus*, provocada por el sentimiento de no pertenecer a “ninguno de los dos mundos” (Ingram & Abrahams, 2015). Un estudio sobre estudiantes negros superdotados muestra la radicalidad de este choque, pues los lleva a cuestionar su propia identidad, porque son acusados por sus pares (negros) de “actuar como blancos” (Ford *et al.*, 2008). No obstante, la experiencia de estudiar en una institución de élite también le permite a estos estudiantes adquirir nuevos conocimientos, mayor capacidad reflexiva, tener nuevos intereses (por ejemplo, políticos, gastronómicos o musicales) y crecer personalmente gracias a las redes sociales que se establecen y al capital cultural que se adquiere y que puede ser vivenciado como una oportunidad para tener un futuro promisorio (Silva & Jiménez, 2015), además de generar un capital que los empodere (Álvarez, 2019) en el desarrollo de un capital aspiracional (O’Shea, 2016), que refuerce su determinación y resistencia al fracaso (Bathmaker *et al.*, 2016) y los transforme en líderes y promotores del desarrollo de sus comunidades de origen (Garaz, 2014).

Finalmente, se han señalado algunas renunciaciones de estos estudiantes subalternos en las universidades de élite. Friend (2018) documenta que estos jóvenes vulnerables, debido al endeudamiento familiar para costear sus estudios, se (auto) excluyen de actividades extracurriculares clásicas como los deportes, las fiestas o la participación en grupos comunitarios. En una línea similar, Jin y Ball (2019) muestran cómo los estudiantes de la clase trabajadora tienden a “compartimentar” su vida, comprometiéndose académicamente, pero dejando de lado aspectos sociales de la vida universitaria.

## **Vivencias universitarias de estudiantes en Chile.**

### **Estado del arte para Chile**

El sistema universitario chileno está altamente diversificado, siendo los espacios de élite lugares altamente clausurados social y académicamente (Villalobos *et al.*, 2020), razón por la cual actúan como motores de la reproducción de la desigualdad chilena (Zimmermann, 2019). Hasta la fecha, hay pocos estudios que exploran cómo los estudiantes de clase media-baja y baja logran insertarse en estos espacios, aunque sí existen investigaciones

sobre las vivencias y dificultades de los jóvenes de estratos bajos en el sistema universitario.

Por una parte, el estudio de Canales y De los Ríos (2009) señala las dificultades de integración académica de los alumnos vulnerables que ingresan a la universidad, debido a su insuficiente preparación académica, falta de métodos y hábitos de estudio. El contacto con nuevos códigos culturales y simbólicos, la pérdida de grupos de referencia, la necesidad de establecer nuevas redes de sociabilidades y la deslocalización de su área de residencia contribuyen aún más para que la adaptación a la universidad sea un proceso estresante, angustiante y solitario, lo que también es constatado por Santelices *et al.* (2018). Sin embargo, los estudiantes también señalan aspectos positivos de la vivencia universitaria: la mayor racionalidad de sus decisiones, el conocimiento de sus límites y posibilidades y la consciencia de su vulnerabilidad socioeconómica y académica.

En un registro distinto, Leyton *et al.* (2012) estudian las experiencias académicas y sociales de jóvenes vulnerables en cuatro universidades: una de élite, una académica pluriclasista, una no académica pluriclasista y una de estratos bajos. Aunque las dificultades académicas y sociales son más evidentes en la universidad de élite, en todos los casos se evidencian bajos niveles de integración escolar de los jóvenes vulnerables. Así, por ejemplo, las actividades extraescolares —que ayudarían a la formación de sociabilidades— son poco desarrolladas por los alumnos de clase baja, ya sea porque están desajustadas de su *habitus* de origen, porque las exigencias académicas no dejan tiempo libre para “perder tiempo” o porque la universidad no tiene una cultura de sociabilidad.

En otro estudio, Soto (2016) analiza las dificultades de adaptación de alumnos de primera generación universitaria a los ritmos de trabajo y exigencias académicas de la universidad. Sin embargo, el autor concluye que los jóvenes no hacen referencia a las dificultades de integración, y reconocen que estudiar en una universidad es una oportunidad para desarrollarse como personas y hacerse más responsables, maduros, autónomos e independientes, incluso de la familia.

## Metodología

### Muestra

El estudio es parte de una investigación mayor, que se focaliza en ocho estudios de caso (Yin, 2017) entendidos como ejemplos paradigmáticos de universidades y carreras de élite en Chile (Villalobos *et al.*, 2020; Villalobos *et al.*, 2021). Respecto a las universidades, se incluyeron las dos instituciones de más prestigio y tradición en Chile, con altos niveles de calidad académica

y con la mayor concentración de estudiantes de clases altas y medias-altas (Universidad de Chile, UCH, y Pontificia Universidad Católica de Chile, PUC); dos universidades privadas, “nuevas”, con menor selectividad académica, y que incorporan estudiantes de escuelas privadas y de los sectores socioeconómicos altos, siendo denominadas por Muñoz y Blanco (2013) como universidades “altamente elitistas” (Universidad Adolfo Ibáñez, UAI, y Universidad de Los Andes, UANDES); y una universidad pública, reconocida en el país por su calidad académica, pero que, a diferencia de las anteriores, tiende a concentrar a estudiantes de estratos medios y medios-bajos, pudiendo representar un ejemplo paradigmático de movilidad social ascendente (Universidad de Santiago de Chile, USACH).

Respecto de las carreras, se incluyen programas que, tal como muestra Villalobos *et al.* (2020) poseen altos niveles de capital económico y un alto reconocimiento social, Ingeniería y Medicina; según Zimmermann (2019), estos pregrados tienden a concentrar a los egresados con mayor poder político y económico del país, Economía y Leyes; y carreras de Artes y Humanidades (Literatura y Teatro) son las preferidas por un segmento específico de los “hijos de la élite”, que están más orientados por el principio del placer y del gusto estético que por la instrumentalidad (Bourdieu & Passeron, 1964).

### Técnicas de recolección de información

Para recolectar los datos analizados en este artículo, se realizaron ocho retratos sociológicos. En todos los casos, se aplicaron consentimientos informados y se resguardó la confidencialidad de la información, siguiendo los protocolos éticos de las instituciones universitarias involucradas. En cada carrera/universidad fue seleccionado un alumno “atípico”, es decir, un estudiante que no pertenecía al grupo mayoritario de estudiantes de clase media-alta y alta, y que estudiaron en colegios particulares pagados. Los entrevistados estudiaron en establecimientos públicos o subvencionados, viven o vivieron en comunas periféricas de la capital y sus padres no poseen títulos universitarios, constituyendo casos prototípicos de clase media-baja o baja y casos atípicos para el contexto de la universidad de élite (ver Villalobos *et al.*, 2021 para datos socioeconómicos).

La técnica utilizada fue la de los retratos sociológicos, que se basa en un conjunto de postulados que reinterpretan las teorías y los conceptos propuestos por Bourdieu (1989). Teniendo en cuenta que este *habitus bourdieusiano* ha dejado de tener capacidad de interpretación para las nuevas configuraciones sociales, Lahire (2002) propone que se tenga en cuenta al individuo como un ser plural, con un patrimonio de disposiciones no homogéneo o unificado y que oscila en función del contexto donde este se inserta, por eso, los retratos sociológicos fueron una herramienta para

captar esta pluralidad y para analizar los factores de éxito de las clases bajas en la educación francesa (Lahire, 2002), así como las “trayectorias improbables” de los grupos populares en la educación universitaria brasileña (Lima & Massi, 2015); los retratos sociológicos estudian las múltiples —y a veces incoherentes— influencias socializadoras (familiares, escolares, amistades, entre otras) en la construcción de los sujetos (Lima & Massi, 2015). En nuestro caso, los retratos sociológicos se realizaron mediante extensas conversaciones —separadas en dos o tres sesiones—, que incluyeron temas como las trayectorias familiares, las escolares, los gustos, las prácticas sociales, las historias familiares, las vivencias sociales, las redes de amistad, las actividades sociales y políticas, entre otros aspectos. De esta forma, el entrevistado fue posicionado, en diversas esferas de su vida, los roles sociales y los contextos de interacción, pudiendo así desvelar los matices interindividuales y, sobre todo, intraindividuales, es decir, entendiendo cómo los individuos construyen lo que son, cómo piensan y cómo actúan a partir de la combinación de una multiplicidad de aspectos sociales. Con estos retratos, se buscaba conocer e interpretar las trayectorias individuales y formas de vivenciar la vida universitaria de los estudiantes de clases bajas y medias-bajas en los espacios de élite, sin presuponer categorías, tipos ideales puros o configuraciones homogéneas de las disposiciones de los individuos.

### Técnicas de análisis

El análisis de datos se estructuró bajo la lógica del análisis de contenido clásico, donde se identificaron categorías *a priori* (trayectoria familiar, trayectoria escolar, vivencias universitarias, expectativas universitarias, sentimientos y percepciones del entorno universitario), pero también *a posteriori*, es decir, categorías emergentes del análisis realizado (por ejemplo, estereotipos o presiones familiares). En ambos casos, las categorías se analizaron utilizando una codificación abierta y axial, que permitió la construcción de códigos y, posteriormente, establecieron las relaciones de estos códigos con las distintas dimensiones (Strauss & Corbin, 2002).

### Resultados

A partir del análisis transversal de los relatos de los entrevistados emergieron cinco grandes categorías o temáticas de análisis. Cada una de ellas representa un eje analítico específico relacionado con las experiencias estudiantiles.

#### Expectativas y presiones familiares

En primer lugar, la experiencia universitaria de los jóvenes de clase baja y media-baja es vivida como un momento de alta presión, especialmente

familiar. Así, y matizando la idea de que la presencia familiar es un factor positivo en la trayectoria académica de los hijos, los entrevistados indican explícitamente que sus familias han estado “excesivamente presentes” en su vida escolar y universitaria (Javier, Ingeniería Comercial, UCH; Ángela, Ingeniería, PUC; Jaime, Medicina, UANDES; Daniela, Medicina, USACH). Este acompañamiento se visualiza desde temprana edad, cuando las familias toman decisiones como cambiar de ciudad o de empleo, elegir determinados colegios o pagar preuniversitarios, para proporcionar a sus hijos una trayectoria educativa “exitosa”. Como documenta la literatura, la preocupación por la excelencia académica de los hijos y la selección de la escuela (Van Zanten, 2009) ya no son exclusivas de las clases dominantes (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2007; Quaresma, 2015), incluye a padres de distintos *backgrounds* socioculturales, que comparten expectativas elevadas en cuanto al éxito educacional de sus hijos (Duru-Bellat, 2002).

Un caso ilustrativo de esta fuerte presencia familiar es el de Daniela, estudiante de Medicina en la USACH, quien cuenta que a los 12 años su familia se trasladó a la capital para que ella pudiera estudiar en un colegio de renombre y entrar a una universidad prestigiosa. Este cambio fue vivido por Daniela como un momento difícil, pues, como señaló, “yo no me lo esperaba, y cortó con todas las amistades que tenía” (Daniela, Medicina, USACH). En esta misma línea, varios entrevistados señalan que sus familias conciben la universidad como “la única opción válida” en su trayectoria académica, confirmando así que el diploma es, actualmente, una aspiración, incluso para las clases bajas (Bathmaker *et al.*, 2016).

Así, el acceso a las universidades de élite representa la máxima aspiración para estas familias, justificando así las “presiones familiares” para lograr este anhelo. Estas presiones son ejercidas principalmente (pero no exclusivamente) por la figura del padre, en muchos casos desde edades tempranas (Quaresma, 2015). Como indica Ángela, estudiante de Ingeniería en la PUC, desde séptimo año sintió una carga para que fuera a la universidad, y su padre insistió que estudiara en las mejores instituciones y que hiciera “algo grande”, diciéndole: “tú te tienes que ir a Santiago e irte a la mejor universidad de Santiago [...]”.

Después del ingreso a estas instituciones, el excesivo control familiar de la vida académica de los estudiantes, lejos de disminuir, se mantiene, conduciendo a una sensación de falta de libertad, autonomía y sentido de responsabilidad. Es el caso de Daniela, que indica que la excesiva monitorización familiar generó una dependencia respecto de las obligaciones académicas: “Yo hacía las tareas de arte, tecnología y me revisaban los cuadernos, en vez de ayudarme a que yo tuviera esos hábitos de revisar las cosas [...]”. En algunos casos, este control parental deriva en episodios de stress y de tensión

familiar. Algunos estudiantes relatan la angustia que implica comunicar un mal resultado académico a sus padres, las amonestaciones y, en dos de estos casos, los castigos físicos recibidos. Estos episodios de violencia verbal o incluso física explican el rencor que conflictúa a estos estudiantes con sus padres, lo que se traduce en el distanciamiento entre la familia de origen y el sujeto: “Si, siempre sentí que me trataban como a un chivo [...] como si no tuviera ninguna opinión” (Daniela, Medicina, USACH).

### **La experiencia universitaria como un periodo de renunciaciones**

Una segunda característica de la vida universitaria del estudiante de clase baja y media-baja en espacios de élite es la necesidad de desistir de actividades propias del desarrollo vital, postergaciones de las actividades sociales (como relaciones de pareja, actividades de ocio o extracurriculares) y renunciaciones vocacionales.

Respecto al conflicto entre la vida personal y la experiencia universitaria, se observan casos de estudiantes para quienes invertir en una relación de pareja “deja de ser prioridad” (María Eugenia, Ingeniería Comercial, UAI; Luna, Teatro, PUC), de forma similar a lo mostrado por Jin y Ball (2019) en China. En otros casos, la renuncia se traduce en un permanente conflicto con la familia, ya que los estudiantes se confrontan con la incompatibilidad entre dedicarse a su carrera y buscar una vida personal satisfactoria. También, algunos alumnos señalan que no se permiten prácticas de ocio (Thiele *et al.*, 2017), pues estudiar les consume todo el tiempo (Reay, 2018). Este es el caso de Ángela (Ingeniería Civil, PUC) quien, solo hasta después de superado su complejo proceso de adaptación universitaria y logrado un buen rendimiento académico, decidió “darse licencias”, empezando a participar en eventos informales y en fiestas estudiantiles, rompiendo así la tendencia de aislamiento social de los jóvenes de las clases populares que se puede encontrar en distintas universidades chilenas (Leyton *et al.*, 2012).

Sin embargo, tal como expresa María Eugenia (Ingeniería Comercial, UAI), la renuncia al ocio no es necesariamente vivida como una obligación, sino como una decisión consciente: “Aunque me llevo bien [con otros compañeros] siempre me ha interesado primero el estudio [...] Me tiene que ir bien, tengo que mantener las botas puestas, así que, si tengo una fiesta durante la semana, prefiero no salir y estudiar [...] es lo que funciona para mí”. En esta misma línea, Luna (Teatro, PUC) destaca su abdicación a las actividades extracurriculares y a la participación en la política universitaria. A diferencia de María Eugenia, en este caso, esta cohibición es vivida de forma más dolorosa, pues fueron sus padres quienes le prohibieron este tipo de actividad dado que, en su opinión, esa participación podría ser una fuente de estrés para su hija.

Otro tipo de renuncia que aparece frecuentemente señalada es de naturaleza vocacional, especialmente sentida entre los estudiantes de las carreras con mayor retorno económico, como Medicina (Vieira, 2014). Un caso ejemplar a este respecto es Daniela, quien se cuestiona si su elección profesional fue la más adecuada a sus verdaderos intereses: “Me he preguntado si quiero seguir en esta carrera, porque no me interesa el dinero y he pensado que esta decisión era la única que he tenido desde chica” (Daniela, Medicina, USACH). En esta misma línea, Ángela (Ingeniería Civil, PUC) indica que todavía tiene dudas sobre la elección de su carrera, y que no tiene claro si esta fue una opción de ella o una opción impuesta por sus padres: “Mi familia ni siquiera me da más opciones, o yo no quiero ver más. Nunca me pregunté si el teatro era lo mío, si el arte era lo mío, o la arquitectura. Era como no, ¿ingeniería? Sí, ya listo. Nunca lo cuestioné”. Algunos de los estudiantes se cuestionan sobre si “querían ser otra cosa”, por esta razón tanto al inicio como al final de la carrera viven crisis vocacionales (Javier, Ingeniería Comercial, UCH; Ángela, Ingeniería, PUC; Daniela, Medicina, USACH; Jaime, Medicina, UANDES).

### **Desadaptación social respecto del espacio de élite**

En tercer lugar, los estudiantes viven una constante sensación de desadaptación social y cultural con el entorno, reforzada por los estereotipos que existen en las universidades y en las carreras de élite. Esta desadaptación, también encontrada en estudios en otras latitudes (Reay *et al.*, 2009; Bathmaker *et al.*, 2016; Álvarez, 2019), es fruto de la brecha de clase social que se produce en el espacio universitario, ya que, aunque el sistema escolar chileno sea fuertemente segregado, la universidad se constituye como un espacio que permite poner en contacto a personas de clases sociales diferentes. Para los estudiantes de clase baja y media-baja, este contacto les permite dimensionar, en toda su magnitud, las diferencias sociales, lo cual les produce un gran impacto: “Yo quedé impresionada con las casas de mis compañeros [...] Y sus viajes, compañeros que han ido a Sudáfrica, Alemania. Mis amigos del pasaje no son así” (Luna, Teatro, PUC). Esta desigualdad genera sentimientos de rabia y frustración, pues consideran que sus compañeros de clase alta no son conscientes de los privilegios que tienen, tal como lo dejan entrever Luna (Teatro, PUC) y Javier (Ingeniería Comercial, UCH).

Así, a pesar de que las universidades de élite se perciben como un espacio más diverso que las escuelas, los jóvenes de clase baja y media-baja señalan que estas instituciones son espacios dominados por un cierto arquetipo de estudiantes. María Eugenia (Ingeniería Comercial, UAI), por ejemplo, indica explícitamente sentirse diferente de sus compañeros de clase, tanto física como socialmente: “lo que sucede en esta universidad es

que hay un prototipo de estudiante que es [...] rubio, blanco, ojos azules, que tienen una muy buena base educativa. Y yo que venía del [lugar donde estudió], ojos marrones y negros, me sentí diferente desde el principio”.

Tales diferencias culturales tienen consecuencias en las experiencias universitarias de los estudiantes de clase baja y media-baja, que experimentan mayores dificultades para el estudio y se sienten perdidos entre dos “mundos” casi antagónicos —el universo de la cultura popular y el de la academia— (Bourdieu & Passeron, 1964; Ingrams & Abrahams, 2015). Las palabras de Luna (Teatro, PUC) son ilustrativas a este respecto: “la profesora era de muchos referentes europeos, alemanes y franceses y todas esas cosas y yo nada. Hay películas que todos mis compañeros habían visto y yo nunca había visto, porque como este cine de culto y cosas así. Entonces yo me perdía mucho”. En esta misma línea, algunos relatos muestran cómo los profesores refuerzan el arquetipo del estudiante de universidad de élite, generando prácticas discriminatorias a todos los que “no se adaptaran al perfil” (María Eugenia, Ingeniería, UAI). En línea con lo encontrado por otro estudio (Reay, 2018), una de las entrevistadas señaló, además, situaciones de prejuicio, como la prohibición de asistir a ciertas clases debido a su pelo teñido de verde y a su piercing en la cara (María Eugenia, Ingeniería Comercial, UAI).

Finalmente, la sensación de desadaptación social también se materializa en las dificultades de estos estudiantes para forjar y sedimentar amistades (sobre todo en los primeros años), lo que contrasta con lo que encontrado por Leyton *et al.* (2012) en universidades no selectivas. Este es el caso de Luna (Teatro, PUC), quien indica que su gran amiga de carrera estudió en la misma escuela que su hermano. Otro ejemplo lo describe Javier (Ingeniería Comercial, UCH), quien señala la diferencia entre lo que son sus compañeros de clase o sus colegas y sus verdaderos amigos, esto genera una fuerte dificultad de adaptación al contexto universitario: “No, amigos acá de la U no tengo. Tengo un grupo, pero no sé si decirles amigos, son personas con las que te juntas porque no tienes con quién más juntarte, dile así. Con los cuales almuerzas, compartes tus experiencias, pero nunca hubo un *feeling*, ninguna conexión real”.

### **Dificultades académicas particulares**

Un cuarto aspecto se relaciona con la idea de que los estudiantes de clases bajas y medias-bajas viven mayores dificultades académicas que sus pares de otras clases sociales, resultado también encontrado en otras universidades del país (Soto, 2016; Canales & De los Ríos, 2009). Estas carencias educativas serían consecuencia de las brechas de aprendizaje anteriores como, por ejemplo: dificultades a nivel de la comprensión lectora y de la

capacidad de concentración: “Me cuesta mucho entender las lecturas, o realmente no leo porque no tengo tiempo y cuesta leer, me desconcentro tan rápido, me desconcentro y no leo mucho y no entiendo mucho la clase por eso” (Ángela, Ingeniería Civil, PUC). Además, la baja autoestima y percepción de “no servir para esto” es notoria en algunos discursos como el de Luna (Teatro, PUC), María Eugenia (Ingeniería Comercial, UAI) y Ángela (Ingeniería Civil, PUC). Por ejemplo, Luna (Teatro, PUC) se sentía incómoda en el ramo de la dramaturgia debido a sus inseguridades en el proceso de escritura de textos, todo esto causado por una autopercepción negativa de su performance académico y profesional: “yo no sirvo para escribir... Yo no puedo escribir una obra, no me nacen ideas, no entiendo, escribo puras tonterías entonces como que no funciona nada”. Así es como estos alumnos perciben la brecha académica que los separa de sus compañeros; sienten, frecuentemente, vergüenza de hacer preguntas en clase por miedo del rechazo o incluso por el bullying de sus pares: “Me dijeron: ‘Oh, me temo que Luna siempre pregunta a todos’...y yo respondí: ‘por supuesto, tú no preguntas porque vienes de una escuela donde te decían todo’” (Luna, Teatro, PUC). Sin embargo, su aparente autoconfianza no esconde su profundo sentimiento de inferioridad: “tuve un poco de vergüenza [...] yo, por ejemplo, nunca vi la era Romántica en el colegio. ¡Nunca la he visto! en cambio mis compañeros sabían todo, como: ‘oh, sí, el Rey tanto hizo esto...’ y yo como ¿qué?, ¡no sabía nada! Y en eso me quedaba atrásada” (Luna, Teatro, PUC). Esto está en línea con lo que mostró Thiele *et al.* (2017) para el caso inglés.

Finalmente, el dominio de la gestión del tiempo (Darmon, 2013) es otra dimensión académica que separa a estos alumnos de sus compañeros de clase. La dificultad de gestionar eficazmente las distintas responsabilidades (escolares u otras), y la necesidad de dedicar más horas para realizar las actividades académicas, en comparación con sus colegas de clase alta, han sido señalados como factores responsables por algunos fracasos, incluso la reprobación en algunas materias. Si algunos de los estudiantes destacan el constante apoyo familiar incluso en momentos críticos de su trayectoria universitaria, otros, como Daniela (Medicina, USACH), señalan la incompreensión de su familia nuclear.

### **La configuración de una paradoja emocional**

A nivel emocional, los estudiantes viven su trayectoria universitaria con sentimientos contradictorios: por una parte, describen su paso por la universidad de élite como un momento con elevados costos emocionales, pero, al mismo tiempo, comparten la percepción de estar viviendo un privilegio inaccesible para los jóvenes de su clase social.

Respecto de los costos emocionales, los relatos describen sensaciones de inseguridad, ansiedad, cansancio, preocupaciones y problemas de salud mental. El sentimiento de angustia, especialmente fuerte en los primeros años, se debe a un conjunto de factores: la desadaptación cultural (Luna, Teatro, PUC), el etiquetamiento generado por estar en un programa de inclusión (Ángela, Ingeniería Civil, PUC) o la constante comparación con otros compañeros (Javier, Ingeniería Comercial, UCH) que genera cuestionamientos (“no sirvo para esto”) o preguntas existenciales “¿qué estoy haciendo aquí?”. El cansancio se explica por las largas rutinas de estos jóvenes, marcadas por largos desplazamientos entre la universidad y sus hogares, tiempo que pueden invertir en “hacer otras cosas, responder correos, organizar la semana” (Iñigo, Literatura, UANDES), todo esto es vivido por la mayoría de los entrevistados con una molestia. En tercer lugar, algunos estudiantes asocian su experiencia universitaria al surgimiento de nuevas preocupaciones individuales o familiares, estas pueden ser de tipo financiero (cómo pagar la matrícula o tener dinero para desplazarse a la universidad) o de tipo académico. En este sentido, Iñigo (Literatura, UANDES) cuenta: “En matemática, el profesor mandaba 10 ejercicios, yo hacía 100 y estaba ahí toda la tarde sufriendo y padeciendo esos 100 ejercicios, pero bueno, me funcionaba”. Aunque esta auto-exigencia implicaba “siempre llevar trabajo para la casa y después de comer me quedaba ahí trabajando hasta avanzar todo lo posible”, es vivida como una condición necesaria para garantizar el éxito académico.

Sin embargo, a pesar de estas percepciones negativas sobre la vida universitaria, los estudiantes también la perciben como un privilegio y como un motivo de orgullo, tal como describió Bourdieu (1989) en el caso francés. Así, varios de los entrevistados consideran el ingreso a estas carreras y universidades como “un enorme privilegio” (Javier, Ingeniería Comercial, UCH; Luna, Teatro, PUC) que justifica enfrentar todas las dificultades como un desafío para lograr sus objetivos. Además, algunos alimentan la esperanza de que esta experiencia universitaria les permitirá, en el futuro, integrar la élite. Tal como relata María Eugenia (Ingeniería Comercial, UAI), asistir a esta universidad es un orgullo; su experiencia universitaria se asemeja a la de un cuento de fantasía donde “los profesores, la infraestructura, estaba en una colina [...] la infraestructura es maravillosa”. En otros casos, estudiar en un espacio de élite es considerado como una prueba: “me pude demostrar a mí misma que fui capaz” (Ángela, Ingeniería Civil, PUC), además puede llenar de orgullo a toda la familia (Javier, Ingeniería Comercial, UCH). Finalmente, varios reconocen que la universidad implica una “apertura de mundo”, que les permitió ser “más reflexiva y crítica” y también “involucrarse en otras actividades” (Ángela, Ingeniería Civil, PUC), así como

desarrollar cambios en su forma de pensar, fomentando, por ejemplo, el espíritu de colaboración y voluntariado (Javier, Ingeniería Comercial, UCH).

## Conclusiones

En las últimas décadas, múltiples universidades de élite han adoptado distintos mecanismos académicos y sociales de inclusión como una forma de hacer frente a los procesos de masificación terciaria. Estos mecanismos, sin embargo, han estado limitados a grupos específicos de estudiantes y no han garantizado una integración profunda de los grupos subalternos. Por ello, la integración de los estudiantes de clases bajas o migrantes en universidades de élite es aún una experiencia compleja, marcada por tensiones, dilemas y conflictos, que requiere de múltiples acciones por parte de los estudiantes: esfuerzo, recomposición disposicional, superación de múltiples desafíos académicos y relacionales y, a veces, rupturas con los entornos de origen.

Como una forma de contribuir a la literatura existente, el presente estudio analizó cómo los estudiantes de clases bajas experimentan su vida universitaria en ocho universidades y carreras de élite en Chile. Mediante el análisis en profundidad de ocho retratos sociológicos, se concluye que estos jóvenes vivencian su cotidianidad universitaria con angustias, tensiones y constantes abdicaciones. Así, y a pesar del orgullo sentido por sus logros académicos y por la integración en un espacio de élite universitaria, los resultados muestran que los jóvenes enfrentan tensiones familiares, relacionales y personales. Sus relatos muestran la fuerte presión de sus familias por su éxito escolar, además de una constante angustia por la desadaptación social al espacio universitario de élite, ya sea por sus hándicaps culturales, por sus consecuentes dificultades académicas o por las barreras sociales y económicas que los separan de sus compañeros de clase alta. Asimismo, los estudiantes viven su experiencia universitaria como una etapa que les exige no solo dedicación total al estudio, sino también renuncia a actividades y sociabilidades juveniles.

Vistos en perspectiva, estos resultados permiten poner en discusión dos aspectos claves de la educación superior en Chile y América Latina. Primero, permiten cuestionar la idea (altamente difundida) de que la masificación terciaria produce, *sine qua non*, mejores niveles de equidad educativa y reduce la desigualdad social. Aunque las estadísticas confirman esta reducción, el análisis cualitativo desplegado muestra que la incorporación de los jóvenes de clase baja y media-baja en los espacios de élite es una experiencia especialmente difícil, cargada de vivencias negativas y ambivalencias sociales que, desde una perspectiva microsocia, sigue reproduciendo muchas de las diferencias entre estos grupos. Segundo, y en línea con lo

anterior, los resultados del estudio muestran que los mecanismos de acceso (económicos y académicos) son necesarios, pero no suficientes, para aumentar la heterogeneidad social de las universidades de élite. Por lo mismo, es necesario promover transformaciones estructurales dentro de los espacios de élite, que permitan transformar la cultura institucional, orientándola a un público más diverso.

Ahora bien, aunque el estudio permite aumentar la comprensión de las subjetividades de los estudiantes de clase baja en universidades de élite, usando una técnica novedosa en Chile y en Latinoamérica (como son los retratos sociológicos), la investigación también tiene limitaciones y abre una serie de interrogantes para el futuro. Por una parte, parece relevante ampliar y contrastar estos hallazgos, para visualizar cómo estos resultados podrían ser extrapolables a otros países de la región, marcados por recientes cambios en la gobernanza universitaria (como Ecuador) o por políticas afirmativas de integración (como Brasil). En segundo término, es necesario expandir los resultados a otros actores (como directivos universitarios y docentes), para comprender en mayor profundidad cómo operan los mecanismos de inclusión/exclusión institucional. En tercer lugar, parece interesante integrar la voz de los estudiantes de clase media-alta y clase alta, para conocer cómo estos estudiantes visualizan la incorporación de los estudiantes de clase baja a espacios históricamente cerrados y cómo estos vivencian su propia inserción a estas instituciones. Finalmente, parece necesario expandir los resultados a otros grupos subalternos (p.e., estudiantes indígenas) o aumentar la muestra de estudiantes de clase baja y media-baja, para contrastar los resultados con más información y profundizar en la interseccionalidad (raza, clase, género) que no ha sido lo suficientemente explorada en esta investigación.

A través de estas indagaciones futuras, creemos que se podría obtener mayor robustez en los resultados y se contrastarían percepciones y experiencias, permitiendo entender de manera más completa los procesos de inclusión educativa.

## **Aclaraciones**

Datos recopilados en el marco de un proyecto financiado por ANID, Fondecyt Regular 1170371.

## **Sobre los autores**

**Cristóbal Villalobos** es doctor en Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, Chile. Actualmente, es subdirector del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC) de la Pontificia Universidad Católica de Chile,

Chile. Sus áreas de investigación son la equidad educativa, los movimientos sociales en educación, la educación superior y la educación ciudadana.

**Maria Luísa Quaresma** es doctora en Sociología de la Universidad de Porto, Portugal. Profesora e investigadora en la Universidad Autónoma de Chile (Instituto de Estudios Sociales y Humanísticos), Chile. En los últimos seis años ha coordinado, como investigadora responsable, tres proyectos Fondecyt, financiados por ANID (Chile).

**Javiera Isabel Roa-Infante** es magíster en Trabajo Social de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Estudiante del Doctorado en Sociología, Universidad Alberto Hurtado, Chile. En los últimos 10 años ha trabajado en el diseño e implementación de intervención social en temas de pobreza, niñez, cárcel y nuevas tecnologías.

## Referencias

- Álvarez, M. (2019). ¿Los becados con los becados y los ricos con los ricos? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de élite. *Desacatos*, (59), 50–67. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2019000100050](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100050)
- Aries, E., & Seider, M. (2005). The interactive relationship between class identity and the College experience: the case of lower income students. *Qualitative Sociology*, 28, 419–443. <https://doi.org/10.1007/s11133-005-8366-1>
- Bathmaker, A. M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., & Bradley, H. (eds.) (2016). *Higher Education, Social Class and Social Mobility. The Degree Generation*. Palgrave-MacMillan.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1964). *Les héritiers*. Les Editions de Minuit.
- Briones-Barahona, J., & Leyton, D. (2020). Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(136), 1–27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763972>
- Brunner, J. J., & Labraña, J. (2018). Financiamiento de la educación superior, gratuidad y proyecto de nuevo crédito estudiantil. *Debates de Política Pública*, 31, 1–25. <https://siteal.iiep.unesco.org/investigacion/2506/financiamiento-educacion-superior-gratuidad-proyecto-nuevo-credito-estudiantil>
- Brunner, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En A. Bernasconi (ed.), *La Educación Superior de Chile: transformación, desarrollo y crisis* (pp. 21–107). Ediciones UC.
- Canales, A., & De Los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, (30), 50–83. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.173>
- Courtois, A. (2018). The global ambitions of Irish universities: Internationalizing practices and emerging stratification in the Irish higher education sector. En R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise, & T. Peter (eds.), *Universities and the production of elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (pp. 127–148). Palgrave Macmillan.

- Crozier, G., Reay, D., Clayton, J., Colliander, L., & Grinstead, J. (2008). Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions –experiences of higher education. *Research Papers in Education*, 23(2), 167–177. <https://doi.org/10.1080/02671520802048703>
- Darmon, M. (2013). *Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante*. La Découverte.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.
- Ford, D., Grantham, T., & Whiting, G. (2008). Another look at the achievement gap learning from the experiences of gifted black students. *Urban Education*, 43(2), 216–239. <https://doi.org/10.1177/0042085907312344>
- Friedman, J. (2018). Producing a global elite? The endurance of the national in elite American and British universities. En R. Bloch, A. Mitterle, C. Paradeise & T. Peter (eds.). *Universities and the production of elites. Discourses, policies, and strategies of excellence and stratification in higher education* (pp. 327–347). Palgrave Macmillan.
- Friend, K. L. (2018). The price of university: Economic capital and the experience of underrepresented students in an elite US University. En S. Riddell, S. Minty, E. Weedon & S. Whittaker (Ed.), *Higher Education Funding and Access in International Perspective* (pp. 199–222). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-78754-651-620181011>
- Garaz, E. (2014). Helping the marginalised or supporting the elite? Affirmative action as a tool for increasing access to Higher education for ethnic Roma. *European Educational Research Journal*, 13(3), 295–311. <https://doi.org/10.2304/eej.2014.13.3.295>
- Gil-Llambías, F., Del Valle, R., Villaroel, M., & Fuentes, C. (2019). Caracterización y desempeño académico de estudiantes de acceso inclusivo PACE en tres universidades chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 259–271. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200259>
- Hartmann, M. (2009). *The sociology of elites*. Taylor & Francis.
- Hurst, A. (2009). Tub path to college: Stories of students from the working-class. *Race, Gender & Class*, 16(1-2), 257–281. <https://www.jstor.org/stable/41658872>
- Ingram, N., & Abrahams, J. (2015). Stepping outside of oneself: how a cleft-habitus can lead to greater reflexivity through occupying “the third space”. En J. Thatcher, N. Ingram, C. Burke & J. Abrahams (Eds.), *Bourdieu: The next generation. The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology* (pp.140–156). Routledge.
- Jin, J., & Ball, S. (2019). Precarious success and the conspiracy of reflexivity: questioning the ‘habitus transformation’ of working-class students at elite universities. *Critical Studies in Education*, 608–623. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1593869>
- Karabel, J. (2005). *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Houghton Mifflin Company.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Nathan.
- Leyton, D., Vásquez, A., & Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes de contextos vulnerables en diferentes Instituciones de Educación Superior Universitaria (IESU): Resultados de investigación. *Revista Calidad en la Educación*, 37, 61–97. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000200003>

- Li, H. (2013). Rural students' experiences in a Chinese elite university: capital, habitus and practices. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5–6), 829–847. <http://www.jstor.org/stable/43818801>
- Lima, P., & Massi, L. (2015). Retratos sociológicos: una metodología de investigación para la pesquisa em educação. *Ciência & Educação (Bauru)*, 21(3), 559–574. <https://doi.org/10.1590/1516-731320150030003>
- Massol, J., Vallée, T., & Koch, T. (2010). Les élites économiques sont-elles encore si différentes en France et en Allemagne? *Regards sur l'économie Allemande*, (97), 5–14. <https://doi.org/10.4000/rea.4104>
- Muñoz, M., & Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, 38, 181–213. doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n38.109>
- O'Shea, S. (2016). Avoiding the manufacture of 'sameness': first-in-family students, cultural capital and the higher education environment. *Higher Education*, 72, 59–78. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9938-y>
- Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (2007). *Sociologie de la bourgeoisie*. La Découverte.
- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD.
- Quaresma, M. L. (2015). Entre a entrega e a renúncia: excelência acadêmica em escolas públicas chilenas de alta performance. *Educação e Pesquisa*, 41, 1487–1502. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141701>
- Reay, D. (2005) Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class. *Sociology*, 39(5), 911–928. <https://doi.org/10.1177/0038038505058372>
- Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: the limits of success. *European Journal of Education*, 53(4), 528–540. <https://doi.org/10.1111/ejed.12298>
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). Strangers in Paradise? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43(6), 1103–1121. <https://doi.org/10.1177/0038038509345700>
- Salazar, J., & Leihy, P. (2017). El largo viaje: Los esquemas de coordinación de la educación superior chilena en perspectiva. *Education Policy Analysis Archives*, 25(4), 120–142. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275050047004.pdf>
- Santelices, M. V., Catalán, X., & Horn, C. (2018). *Equidad en la educación superior. Diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. Ediciones UC.
- Silva, Y., & Jiménez, A. (2015). Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. *Revista de Educación Superior*, 44(3), 95–119. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602015000300005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000300005)
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157–1173. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n3.47562](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562)
- Tett, L. (2004). Mature working-class students in an 'elite' university: Discourses of risk, choice and exclusion. *Studies in the education of adults*, 36(2), 252–264. <https://doi.org/10.1080/02660830.2004.11661500>

- Thiele, T., Pope, D., Singleton, A., Snape, D., & Stanistreet, D. (2017). Experience of disadvantage: The influence of identity on engagement in working class students' educational trajectories to an elite university. *British Educational Research Journal*, 43(1), 49–67. <https://doi.org/10.1002/berj.3251>
- Torres, K. (2009) 'Culture shock': Black students account for their distinctiveness at an elite college. *Ethnic and Racial Studies*, 32(5), 883–905. <https://doi.org/10.1080/01419870701710914>
- Treviño, E., Scheele, J., & Flores, S. (2014). Beyond the test score. A mixed methods analysis of a college access intervention in Chile. *Journal of Mixed Methods Research*, 8(3), 255–265. <https://cpce.udp.cl/publicacion/beyond-the-test-score-a-mixed-methods-analysis-of-a-college-access-intervention-in-chile/>
- Trow, M. (1972). The expansion and transformation of higher education. *International Review of Education*, 18(1), 61–84.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. PUF.
- Van Zanten, A. (2015). Educating elites. The changing dynamics and meanings of privilege and power. En A. Van Zanten, S. Ball & B. Darchy-Koechlin (eds.), *Elites, privilege and excellence* (pp. 3–129). Routledge.
- Vieira, M. (2014). A fabricação da entrada em Medicina. Tensões, dilemas e suportes. En L. Lima & J. Palhares (eds.), *Entre mais e melhor escola em democracia* (pp.49–68). Editora Mundos Sociais.
- Villalobos, C., Treviño, E., Wyman, I., & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25(73), 1–31. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2879>
- Villalobos, C., Quaresma, M. L., & 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>
- Villalobos, C., Kuzmanic, D., Valenzuela, J. P., & Quaresma, M. L. (2021). Percepciones sociales de los estudiantes de educación superior de élite. Un estudio del caso chileno. *Psyske* (en prensa).
- Wakeling, P., & Savage, M. (2015). Elite universities, elite schooling and reproduction in Britain. En A. Van Zanten, S. Ball & B. Darchy-Koechlin, (eds.). *Elites, privilege and excellence* (pp. 169–184). Routledge
- Williams, G., & Filippakou, O. (2010). Higher Education and UK Elite Formation in the Twentieth Century. *Higher Education*, 59, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9229-6>
- Yin, R. (2017). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Bookman.
- Zimmerman, S. (2019). Elite Colleges and Upward Mobility to Top Jobs and Top Incomes. *American Economic Review*, 109(1), 1–47. <https://doi.org/10.1257/aer.20171019>