



Novos públicos universitários e processos de integração em universidades privadas de massas chilenas

New University Audiences and Integration Processes in Massified Private Universities in Chile

Nuevos públicos universitarios y procesos de integración en universidades privadas masificadas de Chile

Maria Luísa Quaresma* 

Para citar este artículo: Quaresma, M. L. (2024). Novos públicos universitários e processos de integração em universidades privadas de massas chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 357-381. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-16889>



Recibido: 17/06/2022

Evaluado: 08/11/2022

pp. 357-381

N.º 91

357

* Doctor in Sociology. Universidad Autónoma de Chile, Chile. marialuisa.rocha@uautonoma.cl

Resumo

A massificação da universidade e a sua abertura aos novos públicos escolares implicou a reconfiguração do sistema universitário e a adoção de políticas institucionais de promoção da inserção escolar destes “recém-chegados”. Portanto, este artigo de investigação tem como objetivo analisar as principais características socio-acadêmicas dos alunos das universidades privadas de massa, as suas dificuldades de adaptação à academia, tanto no plano acadêmico quanto no disposicional, e as oportunidades que esta passagem pela educação superior lhes abre. Para tal, analisam-se as percepções das equipas diretivas de seis cursos de três universidades privadas de massivas de Santiago do Chile sobre o seu público escolar, concluindo-se que os alunos destas universidades se caracterizam por traços comuns, mas também diferenciadores (essencialmente em função das suas trajetórias de vida) e que estes estudantes se regem pelas lógicas mercantilistas que configuram a educação chilena. Consequentemente, conclui-se ainda que as dificuldades destes alunos se situam no pilar acadêmico e disposicional, o que exige às universidades estratégias socializadoras ativas (tanto de alunos quanto de famílias). Apesar destes obstáculos, os entrevistados são unânimes relativamente às vantagens da frequência universitária: mundivivência, aquisição de competências e habilidades, elevado retorno salarial e, *last but not the least*, reais oportunidades de mobilidade social intergeracional ascendente.

Palavras-chave

educação de massas;
mobilidade social;
universidade; socialização;
oportunidades educacionais

Keywords

education for all; social
mobility; university;
socialization; educational
opportunities

Abstract

The massification of university and its openness to new student population led to the reconfiguration of the higher education system, and to the implementation of institutional policies in order to promote the academic integration of these “newcomers”. Therefore, this research paper aims to analyze the main socio-academic characteristics of students in massive private universities, their difficulties to adapt to the university environment, both academically and dispositionally, and the opportunities that higher education opened up for them. Thus, the perceptions of the management teams regarding the students attending six courses at three private massive universities in Santiago, Chile, regarding their students’ body are analyzed. It is concluded that students in these universities are characterized by common features, but also by differentiating factors (essentially depending on their life trajectories) and that they are influenced by the logic of mercantilism that configure the Chilean education. Consequently, it is concluded that these students’ difficulties concern not only the academic domain but also the dispositional one, requiring the university implementation of active socializing strategies (for both students and families). Despite these barriers, there is unanimous agreement among the interviewees about the benefits of attending university: worldview development, competences, and abilities acquisition, high wage returns and, last but not the least, real opportunities for upward intergenerational social mobility.

Resumen

La masificación de la universidad y su apertura a los nuevos públicos estudiantiles originó la reconfiguración del sistema universitario y la adopción de políticas institucionales de promoción de la inserción académica de estos “recién-llegados”. Por lo tanto, este artículo de investigación tiene como objetivo principal, analizar las principales características socio-académicas de los estudiantes de las universidades privadas masivas, sus dificultades de adaptación a la academia, tanto en el plan académico como disposicional, y las oportunidades que el paso por la educación superior les abre. Así, se analizan las percepciones de los directivos de seis carreras en tres universidades privadas masivas de Santiago de Chile, sobre su público estudiantil, concluyéndose que los estudiantes de estas universidades se caracterizan por rasgos comunes, pero también diferenciadores (esencialmente en función de sus trayectorias de vida) y que estos estudiantes se rigen por las lógicas mercantilistas que configuran a la educación chilena. Consecuentemente, se concluye aún que las dificultades de estos alumnos son visibles en el pilar académico y disposicional, lo que exige a las universidades estrategias socializadoras activas (tanto de estudiantes como de familias). A pesar de estos obstáculos, los entrevistados son unánimes con respecto a las ventajas de asistir a la universidad: mundivivencia, adquisición de competencias y habilidades, elevado retorno salarial y, *last but not the least*, reales oportunidades de movilidad social intergeneracional ascendente.

Palabras clave

educación de masas;
movilidad social; universidad;
socialización; oportunidades
educativas

Introdução

A abertura universitária das últimas décadas a um público socioculturalmente e academicamente diversificado trouxe para o campo dos estudos em sociologia e em educação um crescente interesse sobre estas temáticas. São várias as investigações, tanto no contexto latino-americano como no resto do mundo, que analisam esta nova realidade desde pontos de vista tao diversos como as mudanças no paradigma de universidade, no sentido da substituição dos ideais humboldtianos pelos princípios neoliberais da educação como mercado competitivo (Paricio, 2017), as estratégias das elites para preservar o seu estatuto de privilégio face à massificação escolar (Quaresma e Villalobos, 2022), a reconfiguração dos sistemas universitários, traduzida na diversificação das suas instituições e na sua diferenciação horizontal e vertical (Altbach et al., 2017) e também na criação de perfis de universidades heterogêneos que vão ao encontro das necessidades e expectativas dos seus novos públicos, nomeadamente em termos de preparação para a vida profissional, bem como de mobilidade social (Brunner e Labraña, 2020). Assim, como problematiza a literatura, coexistem, num sistema de educação massificado, universidades com diversos níveis de seletividade e barreiras de admissão, universidades privadas e públicas, instituições vocacionadas ou não para a investigação científica (Orange, 2017), ou universidades de distinto prestígio e qualidade onde se concentram diferentes públicos universitários (Stich e Freie, 2016).

No quadro deste processo de massificação, as universidades abriram-se a um novo perfil de estudantes — jovens das classes trabalhadoras (Stich e Freie, 2016), jovens que representam a primeira geração da família a aceder ao ensino superior (Soto, 2016), jovens das minorias étnicas (Riquelme e Bascuñán, 2016) e adultos das classes trabalhadoras (Franceschelli et al., 2015) — que enfrenta dificuldades comuns: de adaptação às regras e códigos culturais universitários e às exigências académicas (Soto, 2016), bem como de integração na comunidade universitária (Riquelme e Bascuñán, 2016).

Considerando a atualidade e a crescente pertinência da temática da massificação universitária, este artigo de investigação pretende ser um contributo para esta discussão sociológica, propondo uma reflexão a partir da perceção das equipas diretivas de seis cursos em três universidades privadas de massa de Santiago do Chile sobre as principais características socio-académicas dos alunos das suas instituições e as suas vivências universitárias, nomeadamente em termos das dificuldades sentidas, tanto no plano académico como disposicional (saber-estar, saber-ser...), e das oportunidades que a frequência universitária lhes confere. Para responder a este objetivo, este artigo estrutura-se em três grandes momentos. Em primeiro lugar, apresenta-se um enquadramento teórico que propõe, por

um lado, caracterizar e analisar as universidades de massa e, por outro lado, refletir sobre os desafios, tensões e ganhos da frequência universitária destes novos públicos. Segue-se uma explicação detalhada da metodologia acionada (critérios de seleção dos estudos de caso, instrumentos de recolha de informação usados e técnicas de análise), assim como um capítulo de análise dos resultados. Neste último capítulo, discutem-se as perceções das equipas diretivas universitárias sobre as características socio-académicas dos seus estudantes e a sua heterogeneidade interna, bem como sobre o modo como estes concebem a sua passagem pela universidade. Problematizam-se, igualmente, os múltiplos desafios destes novos públicos em contexto universitário, fruto essencialmente dos défices de aprendizagem prévios e da sua falta de *soft skills*, amplamente valorizados pelo atual mercado de trabalho. Nesta seção de resultados analisam-se ainda as mais-valias da frequência universitária destes alunos, à luz do olhar das equipas diretivas. Por fim, apresentam-se as principais conclusões deste estudo e delineiam-se novos rumos que esta investigação deixa em aberto.

As Universidades Privadas de Massa e a Configuração do seu Público Escolar

Uma das mais profundas transformações do ensino superior, ocorrida nas últimas décadas do século XX, foi a sua passagem de um sistema de elites para um sistema de massas (Altbach et al., 2017; Brunner e Labraña, 2020). A massificação da universidade vai permitir a chegada à universidade de um perfil de alunos até aí excluído, dando lugar, por um lado, a um crescimento exponencial do número e variedade de estabelecimentos de ensino superior e, por outro lado, à sua diferenciação vertical (Hernández, 2021) em termos do seu prestígio académico e reputacional. As universidades de massa surgem neste contexto para responder à procura crescente de educação superior por parte destes novos públicos (Espinar, 2018) e, tal como as universidades de elite (Quaresma e Villalobos, 2022), estas apresentam um conjunto de características comuns.

Em primeiro lugar, estas universidades caracterizam-se pelo seu expressivo número de matriculados e pela oferta de cursos técnicos e profissionais, maioritariamente de curta duração. Por exemplo, em França é no *“Petit Enseignement Supérieur”* (Orange, 2017) que estuda grande parte das primeiras gerações de universitários; algo similar acontece na Inglaterra, onde as “massas” se distribuem pelas “*novas universidades*” (Langa e David, 2006), criadas para responder à primeira vaga de expansão universitária nas décadas de 60 e 70 e, mais recentemente, pelas “*novas universidades*” (Boliver, 2015), que acolhem mais de 70% dos estudantes brancos originários de *backgrounds* desfavorecidos e de bairros com as mais baixas taxas de universitários (Atherton e Mazahri, 2019). Nos

EUA, é nas massificadas universidades públicas que estudam as classes trabalhadoras (Stich e Freie, 2016) e nos *Community Colleges*, (Kahlenberg et al., 2018) que estudam maioritariamente as comunidades hispânicas e negras (Carpentier, 2018). Por fim, no Chile, e de acordo com a tipologia de Brunner (2009), os estudantes mais vulneráveis concentram-se em dois perfis de universidades: as “universidades privadas de tamanho maior e não seletivas”, que não podendo competir através da qualidade dos alunos competem através da sua quantidade (Brunner, 2008), e as “universidades de tamanho menor não seletivas”. No sentido de se adaptarem às necessidades do seu novo público, as universidades chilenas de massa criaram cursos mais curtos, cursos de natureza mais técnica e cursos em horário pós-laboral (Carvajal e Cervantes, 2018).

Um outro traço diferenciador das universidades de massa prende-se com o perfil do corpo docente— composto essencialmente por profissionais do campo laboral e praticamente desconectados da investigação científica (Orange, 2017) — e com a metodologia de ensino. Nestas universidades, o ensino estrutura-se numa lógica pouco abstratizante, misturando elementos teóricos com ensinamentos da vida prático-profissional (Belghith, 2016) e afastando estas instituições do tradicional perfil humboldtiano da universidade europeia. Sulkowski (2016), num artigo sobre a massificação do ensino superior, fala da perda do valor intelectual da universidade, que procura adaptar-se a alunos sem os necessários pré-requisitos académicos e culturais, mas que leva à deceção de outros com uma formação que se limita à componente técnica em detrimento do desenvolvimento do seu sentido crítico e social, mesmo como observam Polloni e Fuentes (2018) a propósito dos alunos chilenos deste tipo de universidades.

A ausência de investigadores de topo e de renome, maioritariamente concentrados nas universidades de elite dos diferentes países (Abramo et al., 2018), contribui para o pouco prestígio destas instituições. Este é também agravado pela inexistente ou escassa seletividade académica que possibilita o acesso das classes médias-baixas e baixas, vítimas do que Stich e Freie (2016) definem como as “noções históricas dominantes de classe trabalhadora como intelectualmente deficientes/inferiores” (s/p.), pese embora as suas profundas mudanças de perfil ao longo das últimas gerações.

Com efeito, uma das características das universidades de massa é acolherem um perfil não tradicional de estudantes universitários chegados ao ensino superior no quadro da massificação deste nível de ensino (Soto, 2016). Entre eles encontram-se desde jovens de famílias com baixos capitais socioeconómicos e culturais, de minorias étnicas e culturais ou de primeira geração até adultos (Southgate e Bennett, 2014) que retomam os estudos tardiamente, como é frequente nas classes populares (Franceschelli et al., 2015), passando ainda por jovens que acumulam os estudos com o trabalho a tempo integral ou parcial (Gilardi, 2011).

A universidade, que durante muito tempo permaneceu um reduto das elites, passa então a integrar o campo dos possíveis das classes populares, confrontadas a nível global com uma mudança da natureza dos tradicionais empregos que lhes exige qualificações cada vez mais elevadas (Stich e Freie, 2016) para poder aspirar a uma mobilidade social ascendente que encontra agora no ensino superior o seu principal veículo (Reay, 2021). Estes novos públicos chegam à universidade com a percepção de estar a entrar numa grande batalha (Bolíver, 2017), antecipando percursos sinuosos e com fortes probabilidades de fracasso (Lehmann, 2016). A literatura documenta as dificuldades das suas vivências académicas, como veremos seguidamente.

Os Novos Públicos Universitários e as suas Experiências: Dificuldades, Desafios e Oportunidades

A integração na universidade dos novos públicos escolares apresenta distintas configurações, em consequência da heterogeneidade de perfis estudantis destas instituições, das medidas de apoio à inserção universitária por elas promovidas e da diversidade de vivências académicas e de socialização universitária. O traço comum a estas experiências reside no facto de o ingresso e a passagem pela universidade não estar isento de contratempos e desafios, mas também de ganhos para o desenvolvimento pessoal, social e profissional destes novos públicos do ensino superior.

Centrando-se nos desafios e nas dificuldades de adaptação dos jovens das classes populares ao universo universitário, Reay et al. (2010) usam a analogia do “peixe fora de água” para descrever essa dissociação entre o *habitus*¹ de classe destes alunos e o *habitus* institucional, imposto pela *doxa*² da classe média (Stephens et al., 2012; Bourdieu e Passeron, 1964). O conceito de “*habitus* dividido” e a histerese que ele pode provocar foi inicialmente introduzido por Bourdieu (2006) a partir da sua própria experiência de jovem de família popular e camponesa que ingressa no reduto da aristocracia escolar francesa. Mais recentemente, outros estudos têm aprofundado esta temática. Franceschelli et al. (2015), por exemplo, debruçam-se sobre os adultos da classe operária que ingressam tardiamente na universidade, problematizando as “narrativas terapêuticas” que eles acionam para gerir a clivagem de *habitus* que acompanha o seu processo de mobilidade social. Também, Crozier Reay e Clayton (2019) analisaram os processos de desconstrução e reconstrução identitária operados por

1 *Habitus*, segundo a terminologia de Bourdieu, refere-se ao conjunto de disposições, duráveis e transponíveis. Estas disposições são estruturadas (no campo social) e estruturantes (nas mentes) e são internalizadas através da experiência prática em contextos sociais específicos.

2 De acordo com a teoria de Bourdieu, *doxa* remete para um conjunto de crenças assumidas como verdades universais numa sociedade ou cultura particular.

jovens da classe trabalhadora de três universidades inglesas, concluindo que se alguns se distanciam do seu *habitus* de classe primitivo, outros “navegam” entre os dois universos, optando por uma lógica de hibridez que os autores dizem ser criativa e produtiva, embora por vezes acompanhada de algum mal estar.

A ausência ou a debilidade de capitais culturais, económicos e sociais destes jovens agrava a sensação de risco, de medo e até de vergonha, bem como de inferioridade (Reay, 2018) face ao desconhecimento e desvalorização sistemática do seu *habitus* de classe por parte dos seus colegas (Bathmaker et al., 2016). Da mesma forma, Jury et al. (2017) falam ainda de obstáculos não só económicos e académicos, mas também de barreiras psicológicas que decorrem de entrar num universo “construído e organizado para tomar como garantidos as normas culturais, os códigos não escritos ou as “regras do jogo” das classes médias e superiores” (Stephens et al., 2012, p. 1178).

Também, no contexto chileno, têm sido analisadas as dificuldades de integração universitária de alunos vulneráveis. Canales e De los Ríos (2009), assim como Soto (2016) concluem que este público estudantil sofre de uma preparação académica insuficiente e de falta de métodos e hábitos de estudo. A estas dificuldades académicas acrescem os já esperados desafios ressocializadores — nomeadamente a necessidade de reestruturar os grupos de referência e de estabelecer novas redes de sociabilidade —, e a exigência de deslocações morosas (maioritariamente em transporte público) entre a casa e o *campus* universitário. O estudo de Riquelme e Bascuñán (2016) sobre universitários chilenos mapuches confirmam essas dificuldades, identificando a vulnerabilidade destes alunos ao abandono escolar e à reprovação (nomeadamente por uma deficiente preparação académica) e destacando a importância da resiliência e dos programas de acompanhamento para vencerem os obstáculos de integração universitária.

No entanto, as vantagens da frequência são inúmeras, como constata Lehmann (2014), e não se resumem ao maior retorno económico futuro. A aquisição de novos saberes, o desenvolvimento de novos interesses (políticos, gastronómicos ou outros), o crescimento pessoal e o alargamento das redes de relações sociais e do capital cultural — graças ao contacto com colegas de outros universos sociais e às iniciativas culturais dinamizadas pelas universidades — são as principais vantagens assinaladas pelos estudantes universitários entrevistados por Lehmann (2014). Para além destes pontos positivos, Bathmaker et al. (2016) destacam o aumento da determinação, da resiliência e do espírito crítico proporcionado pela frequência universitária. A necessidade de “navegar entre dois mundos” — o da cultura popular e da cultura erudita — e de enfrentar a incongruência entre dois *habitus* heterogéneos pode constituir também uma mais-valia no empoderamento dos alunos que, como destacam Ingram e

Abrahams (2015), não pertencem plenamente a nenhum dos dois mundos, criando um “terceiro espaço”; e assim, ganhando uma visão distanciada dos dois campos e a possibilidade de questionar as fronteiras entre eles.

Por fim, a frequência universitária tem um papel fundamental no desenvolvimento do “capital aspiracional” destes novos públicos escolares (O’Shea, 2016). Pese embora a percepção dos obstáculos que deverão enfrentar na sua trajetória, este capital aspiracional é o que lhes permite superar o seu (reduzido) horizonte de esperanças. A abertura de horizontes face ao presente e ao futuro “transmite-se”, quase por osmose, aos restantes membros da família. Assim, as novas perspectivas partilhadas pelos filhos no contexto doméstico levam à redefinição das ambições familiares, gerando-se relevantes impactos intergeracionais.

Além disso, no Chile, vários estudos destacam as vantagens da frequência universitária para os jovens vulneráveis: maior racionalidade nas decisões, maior conhecimento dos seus limites e possibilidades, bem como maior consciência da sua vulnerabilidade socioeconómica e académica (Canales e De los Ríos, 2009); crescimento pessoal, visível na maior responsabilidade, autonomia, maturidade e independência (Soto, 2016); e, por fim, oportunidades de fazer uma “viagem entre classes sociais” (Araujo e Martuccelli, 2015, p. 1509).

Metodologia

Os resultados apresentados neste artigo resultam de um projeto de investigação (ANID, Fondecyt Regular número 1210555). No âmbito deste projeto, realizaram-se seis estudos de caso em seis cursos de três universidades privadas de massa, utilizando uma estratégia metodológica mista que combina técnicas essencialmente qualitativas, mas também quantitativas. As universidades foram selecionadas através de um estudo estatístico preliminar de dados secundários, fornecidos pelo Servicio de Información de Educación Superior (SIES), Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) e Consejo Nacional de Educación (CNEC).

Através destas fontes, procedeu-se à caracterização destas universidades (fundação, cursos administrados, acreditação, matrícula, perfil docente e perfil discente) e à posterior seleção de três casos: Universidad Autónoma de Chile (UA), Universidad de las Américas (UDLA) e Universidad Andrés Bello (UNAB). Os critérios que estiveram na base desta eleição foram: 1) a sua elevada matrícula de estudantes; 2) o seu médio ou baixo nível de seleção académica dos estudantes; 3) a presença maioritária de alunos provenientes das classes médias e médias-baixas; 4) a heterogeneidade de lógicas de mobilidade social proporcionadas pelas instituições;

5) a diversidade de perfis universitários relativamente à adesão a programas estatais, como a gratuidade; e 6) na sua aposta e desenvolvimento em áreas como a investigação ou a relação com a comunidade. Relativamente aos cursos escolhidos, privilegiou-se a heterogeneidade de áreas do saber, a diversidade de públicos escolares (composição social, de género e perfis académicos) e as diferenciadas probabilidades de mobilidade social. Estes dados, que resultaram igualmente da análise de informação estatística secundária, estiveram na base da seguinte seleção de cursos: Pedagogia em Educação Básica, Medicina Veterinária, Direito, Economia, Engenharia Informática e Química e Farmácia.

Os dados analisados neste artigo resultam de um conjunto de 31 entrevistas semi-estruturadas aplicadas a diferentes representantes institucionais, tanto a nível dos cursos selecionados, diretores e secretários académicos, como das universidades. Neste último grupo, incluem-se diretores dos departamentos de relação com a comunidade, de relação com ex-alunos e de acompanhamento estudantil. As entrevistas realizaram-se em modalidade virtual, entre os meses de Julho 2021 e Janeiro 2022, com um duração aproximada de uma hora. Estas focalizaram-se, essencialmente, em três grandes temas: objetivos educativos e *ethos* das universidades; perceção sobre as características sociais e académicas dos estudantes; estratégias de inserção profissional dos ex-alunos e processo de mobilidade social. Os discursos foram analisados através da análise de conteúdo, com recurso do software Atlas Ti, versão 9.0. Assim, contruiu-se uma unidade hermenêutica composta pelas entrevistas (E), sendo o parágrafo a unidade de análise, e criaram-se famílias de códigos.

De uma forma complementar, este artigo apresenta alguns dados estatísticos de caracterização dos públicos escolares destas universidades, recolhidos nas bases de dados do DEMRE (Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional) de *MiFuturo.cl* (Secretaría de Educación Superior).

Resultados

Público Escolar das Universidades Privadas de Massa: a Heterogeneidade dentro da Homogeneidade

A perceção das equipas diretivas dos cursos analisados sobre as principais características socio-académicas dos estudantes acolhidos pelas instituições é bastante similar. Em geral, estão de acordo que o público escolar destas universidades apresenta três grandes características comuns: 1) serem a primeira geração de universitários da família, o que vem de encontro as conclusões de Orellana (2016) sobre a concentração nas

universidades de massa da maior parte dos universitários chilenos de primeira geração; 2) pertencerem, na sua grande maioria, às classes médias-baixas e baixas, documentando a dinâmica de diversificação social e cultural do ensino superior ocorrida um pouco por todo o mundo a partir da Segunda Guerra Mundial (Marginson, 2016) e que veio pôr fim à universidade como reduto exclusivo das famílias com elevados capitais económico-sociais e culturais (Bourdieu e Passeron, 1964); 3) serem provenientes de escolas de médio-baixo ou baixo rendimento académico, onde se concentra a população chilena mais desfavorecida do ponto de vista socioeconómico e cultural e que é, ao mesmo tempo, a mais atingida pela segregação escolar (Murillo et al., 2018). O sistema de ensino chileno é, com efeito, um caso paradigmático de segregação social e académica (Bellei, 2018), traduzida numa distribuição desigual dos alunos de diferentes classes sociais no interior do sistema educativo que foi alimentada pela política de mercadorização da educação chilena (Bellei, 2015). Como nos contam os entrevistados:

são estudantes que provêm de sectores médios e médios-baixos, com trajetórias escolares em escolas que no geral não são muito exigentes em termos de formação e, além disso, eles também são estudantes que não são os melhores alunos dessas escolas... (15:3 ¶ 36 em E2.9.docx)

são estudantes de setores vulneráveis (...) são a primeira geração a entrar na universidade. Vêm com uma carga adicional, porque muitas vezes vêm de famílias monoparentais, (...) têm que assumir responsabilidades desde muito jovens, portanto a carga tanto emocional e social que eles trazem é alta. (43:1 ¶ 28 em E2.10.docx)

Os dados secundários parecem corroborar esta percepção: a maioria dos estudantes destas universidades estudaram anteriormente em escolas particulares subvencionadas³, à semelhança do que acontece a nível nacional: em 2022, um 54,4% dos jovens chilenos frequenta o ensino particular subsidiado. Nestas universidades o peso deste segmento escolar é inclusivamente maior do que a média nacional. O peso de estudantes

3 No sistema escolar chileno existem quatro tipos de estabelecimentos de ensino não superior: 1) estabelecimentos municipais, administrados pelos municípios, subvencionados pelo Estado, de frequência gratuita e frequentados maioritariamente pelas classes vulneráveis do país; 2) estabelecimentos particulares subvencionados — escolas privadas, financiadas através de subvenções do Estado e de mensalidades pagas pelos alunos, pertencentes maioritariamente à classe média, média baixa e média alta; 3) escolas particulares pagas, privadas, sem qualquer apoio financeiro do Estado, que são financiadas apenas pelas propinas dos alunos, maioritariamente pertencentes às elites chilenas; 4) estabelecimentos de administração delegada — escolas do Estado, de ensino técnico-profissional, que são financiados através de convénios com o mundo empresarial e industrial e que têm uma expressão residual no país.

oriundos de colégios privados é inferior à média nacional (que se aproxima dos 9%), com a exceção da UNAB que recebe uma maior diversidade de estudantes⁴.

Tabela 1

Tipo de Escola Secundária frequentada pelos estudantes (2021).

Universidade	Tipo de escolas frequentadas				Matriculados año 2021
	Municipais	Subvencionadas	Administração delegada	Privadas	
UNAB	16,1%	59,2%	2,1%	22,6%	49.103
UA	28,7%	65,4%	2,7%	3,2%	29.641
UDLA	29,2%	59,4%	4,7%	6,7%	24.770

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do DEMRE / Mifuturo.cl (2021).

Relativamente à média da PSU⁵ — o exame necessário para a entrada na Educação Superior, recentemente substituído pelo PDT — os valores oscilam entre 447 e 535 pontos, ligeiramente abaixo das médias obtidas a nível nacional. Para o ano 2021, as médias nacionais situaram-se aproximadamente nos 513 pontos, considerando os quatro exames prestados pelos alunos (Compreensão Leitora, Matemática, História e Ciências Sociais, bem como Ciências Naturais). Assim, as universidades estudadas acolhem os estudantes com classificações regulares, que não se afastam da média nacional. Como se pode ainda concluir através da tabela 2, a maioria destes estudantes pertence à primeira geração de universitários da família, essencialmente no caso da UA, onde a percentagem de “recém-chegados” supera os 80%.

Tabela 2

Primeira geração de universitários na família e média da PSU.

Universidades	Primeira Geração	Média PSU Matriculados 1º ano 2021
UNAB	60,4%	535
UA	84,1%	523
UDLA	s/i	447

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do DEMRE / Mifuturo.cl, (2021).

4 Informação extraída de: <https://lyd.org/centro-de-prensa/noticias/2022/02/inicio-ano-escolar-2022-principales-cifras/>

5 PSU (Prueba de Selección Universitaria): exame estandardizado de admissão ao ensino superior a que os candidatos à universidade têm de se submeter no final do ensino secundário. Implementada em 2003, a PSU foi substituída em 2020 pela PTU (Prueba de Transición Universitaria), na sequência de diversas críticas. Esta nova Prova é, contrariamente à anterior, essencialmente vocacionada para a avaliação de habilidades e não tanto de conteúdos programáticos. Ela tem uma menor ponderação na nota final de acesso à universidade do que a PSU, dando-se, portanto, mais preponderância à média obtida no ensino secundário.

Os discursos dos entrevistados apontam no sentido dos dados estatísticos secundários e destaca-se a ideia de estarmos perante Universidades que, contrariamente às tradicionais frequentadas pelas elites, são uma fiel representação da realidade social, económica e cultural da sociedade chilena. Como nos diz um diretor:

o nosso perfil são estudantes que em geral são os primeiros a chegar à Universidade no seu contexto familiar, estratos socioeconómicos relativamente diversos, porque essa é a graça desta Universidade, que tem mais de 50000 estudantes. Somos um reflexo muito fiel da realidade social e socioeconómica do país.(6:1 ¶ 40 em E3.3.docx).

Apesar deste “perfil comum”, as perceções dos entrevistados apontam para a diversidade das trajetórias escolares do público destas universidades, que contrastam com os percursos lineares dos estudantes das universidades de elite. Enquanto para estes a entrada na universidade é o seu destino natural (Quaresma et al., 2022), o que explica o facto de eles terem maior probabilidade de frequentar um curso superior do que os jovens da classe trabalhadora (Crawford et al., 2016), para uma percentagem significativa destes últimos jovens o seu destino natural continua a ser o abandono dos estudos aos 18 anos (Reay, 2018). A entrada na universidade dos membros das classes populares ocorre frequentemente já na idade adulta, nomeadamente da população feminina, que procura o ensino superior depois de divórcio ou da saída de casa dos filhos (Franceschelli et al., 2015).

Assim, convivem no mesmo espaço alunos jovens recém-saídos do ensino secundário com alunos, de diferentes idades, já inseridos no mercado de trabalho. Alguns cursos são inclusivamente frequentados maioritariamente por trabalhadores-estudantes, como nos diz uma entrevistada:

Sim, a maioria dos alunos têm um trabalho Part-Time ou trabalham de noite ou alguns de dia, aqui temos cursos diurnos e noturnos... por isso temos alunos que precisam de aumentar os seus rendimentos e trabalham, mas conseguem compatibilizar tanto os estudos como o trabalho. (38:5 ¶ 102 em E1.3.docx)

Como assinalam os entrevistados, as características destes dois grupos de alunos são bastante heterogêneas. Por um lado, existe um grupo de alunos mais velhos, mais maduros e com maior investimento na trajetória académica, vistos pelos entrevistados como “esforçados” e “resilientes”, perante o novo e complexo desafio que é a frequência universitária:

eu diria que os estudantes são pessoas esforçadas com vontade de superar-se a si mesmos, querem avançar e melhorar a condição de vida das suas famílias. A maioria, como te dizia, são a primeira pessoa que entra na Universidade e por trás têm uma família que os apoia e que os vê como a sua esperança, por isso eles são muito esforçados... (43:1 ¶ 28 em E2.10.docx)

Por outro lado, existe um grupo de estudantes mais jovens, com um perfil “light”, vistos como academicamente “relaxados” e com pouca consciência da importância do trabalho que exige a frequência universitária. Os entrevistados assinalam também a dificuldade que estes alunos têm em respeitar as regras escolares. Como a literatura documenta (Ivemark e Ambrose, 2021), a maior ou menor adaptação deste novo público universitário ao *habitus* institucional prende-se com a socialização escolar e familiar, nomeadamente com os recursos culturais da família ou com as experiências escolares. Os “desajustes comportamentais” referidos pelos entrevistados poderão ser reflexo de percursos escolares em escolas primárias e secundárias sem a ética de trabalho escolar (Thumala, 2007; Hernández e Moya, 2014) e sem a cultura de rigor, de esforço e de trabalho bem feito (Ilabaca, 2021) que caracterizam os colégios de elite onde são socializados os universitários tradicionais.

Quanto ao impacto da família, a ausência de capitais culturais e de familiaridade com o mundo universitário (Bourdieu e Passeron, 1964) poderá também contribuir para o desconhecimento e desadaptação destes alunos às “regras do jogo” universitário e para as dificuldades de adesão ao seu *ofício*. O facto de estes novos universitários serem alvo de estereótipos negativos quanto à sua competência (Durante et al., 2017) não deixará também de potenciar o fenómeno das profecias que se cumprem, dificultando ainda mais a superação das barreiras académicas e psicológicas (Jury et al., 2017).

Os entrevistados acrescentam ainda tratar-se de alunos excessivamente focados nos seus interesses individuais, o que vai de encontro às conclusões de Clark et al. (2015) sobre a adesão ao individualismo de matriz neoliberal e a visão instrumental dos universitários das classes mais desfavorecidas (Clark et al, 2015), que esperam obter do ensino superior o retorno do que nele investiram em tempo, trabalho e dinheiro (Paricio, 2017). Ao mesmo tempo, quase metade dos entrevistados (13 de 31) também destaca o facto de estes alunos terem uma consciência muito apurada dos seus direitos enquanto “consumidores” de educação privada. Apesar de esta narrativa surgir essencialmente nos discursos dos entrevistados pertencentes à UDLA — precisamente a universidade com um público de maior vulnerabilidade social e económica e com menor rendimento académico — ela está presente em várias entrevistas nas três universidades estudadas. A análise desta temática ganha inclusivamente ainda mais pertinência pelo facto de não ter sido colocada qualquer questão às equipas diretivas sobre tal “visão um pouquinho mais clientelista” (49:13 ¶ 55 em E1.12.docx). Pelo contrário, este tema foi abordado espontaneamente pelos entrevistados. Como nos contam, “os alunos não ficam calados” (9:13 ¶ 42 em E3.2.docx) e “acham que somos um shopping da educação” (49:14 ¶ 55 em E1.12.docx) onde “eu sou o cliente e vocês

prestam o serviço” (18:7 ¶ 95 em E1.11.docx). E ao pagar um serviço, consideram estar a adquirir o direito de exigir que ele dê resposta aos seus desejos e o direito de reclamar se tal não acontecer:

muito pouca empatia, muita exigência, acham que a educação é como comprar uma TV, um produto de mercado, “como eu compro esta TV, exijo que esta TV funcione... (13:5 ¶ 135 em E1.6.docx)

Assim, Paricio (2017), num artigo sobre o novo paradigma do estudante universitário como cliente, debruça-se sobre a questão da auto-percepção de educação como “(...) algo que se dá, um produto empacotado que o cliente recebe” (p.50) como contrapartida de um pagamento, problematizando o seu impacto nas relações entre estudantes e professores e no empobrecimento do processo educativo. Para além de o estudante “sentir que tem direito a determinar como deve ser ensinado ou avaliado” (p.47), passa a atribuir a responsabilidade dos seus resultados à instituição e aos seus professores, deixando de se ver como parte ativa da sua própria aprendizagem e de reconhecer a importância de noções como a de esforço e de trabalho árduo.

Como este mesmo autor (2017) observa, a conceção de estudante como cliente inscreve-se numa lógica de mercadorização da educação. Tendo no Chile o seu expoente máximo (Bellei, 2015), ela está corporizada nas universidades privadas, que encontraram a plataforma ideal de desenvolvimento neste novo paradigma de educação (Fuentes e Ziegler, 2021). Este modelo deu o mote às manifestações massivas de universitários que, juntando-se aos alunos do secundário, abalaram o Chile em 2006, 2011 e mais recentemente em 2019. Os manifestantes reivindicavam o fim da educação como mercadoria, exigindo uma educação pública, gratuita e de qualidade e uma responsabilização coletiva e não individual pelo endividamento estudantil e pelo descontentamento com a qualidade e a natureza mercantil do sistema educativo chileno (Schwabe, 2018). Paradoxalmente, a avaliar pelos testemunhos dos entrevistados, são as maiores vítimas deste sistema — os alunos pobres das universidades privadas de massa e, em específico, os alunos mais vulneráveis deste segmento, como são os da UDLA — que terão internalizado os seus valores, assumindo-se como clientes reivindicativos de educação, embalados pela narrativa meritocrática que delega no indivíduo a construção do seu futuro. Consequentemente, Orellana et al. (2019) falam da “modulação de uma subjetividade radicalmente alienada” (p.151) que será resultado desse mesmo mercado educativo.

Integração Universitária: Dificuldades, Desafios e Estratégias Institucionais

Os desafios com que os novos públicos universitários se confrontam são inúmeros e de natureza diversa, como documenta o estudo de Belando-Montoro et al. (2022). Em linha com as conclusões de Soto (2016) e Jury et al. (2017), os entrevistados assinalam, em primeiro lugar, e como principal dificuldade destes estudantes, a sua falta de pré-requisitos académicos, resultante em grande parte de uma preparação deficiente das escolas secundárias de onde provêm. (Flanagan, 2017).

Os entrevistados assinalam ainda o desconhecimento de estratégias de estudo destes alunos, as lacunas em termos de capacidade reflexiva e analítica e o seu alheamento do mundo abstratizante inerente à investigação e à ciência:

inclusivamente há alunos que terminam o curso e que ainda lhes custa ter capacidade de análise, de abstração do concreto para poder chegar a conclusões corretas. (49:8¶71 em E1.12.docx)

O combate ao abandono e à retenção destes novos públicos universitários exige políticas ativas de apoio e de acompanhamento por parte das instituições (Flanagan, 2017). Algumas universidades levam a cabo um plano de aulas compensatórias para colmatar as dificuldades dos estudantes, através das quais procuram desenvolver dimensões como a capacidade da escrita, o pensamento lógico ou, em alguns cursos, o raciocínio matemático:

...no fundo os estudantes é como se estivessem entre os últimos anos da educação média e o primeiro ano da Universidade (...) então é necessário fazer essa transição e ela faz-se na Universidade, através de cursos niveladores... (17:49¶55 em E3.6.docx)

Uma outra universidade aciona, inclusivamente, um dispositivo institucional de acompanhamento académico (Sistema de Apoyo Académico Complementario (SAAC)), cuja ação reside especificamente na coordenação de aulas de apoio, na formação de tutores e ajudantes e na organização de *workshops* psicopedagógicos. Neste sentido, os grandes objetivos do Sistema são a diminuição do abandono escolar, o reforço das aprendizagens e o permanente acompanhamento académico e pessoal dos estudantes. O trabalho dos tutores e ajudantes (alunos mais velhos formados pelo SAAC) é considerado fundamental, sendo amplamente valorizado pelos pares:

...a direção académica tem um departamento inteiro que é o SAAC, que é um sistema de apoio ao processo académico do estudante, e trabalha-se temas de técnicas de aprendizagem, estratégias de

compreensão leitora, ou seja, há toda uma unidade que gera apoio.”
(6:12¶86 em E2.3.docx)

“...os estudantes valorizam muito o facto de que um colega mais velho lhes possa explicar os conteúdos ou estratégias, porque entende muito melhor do que quando o professor explica (...) além disso podem aprender estratégias que sentem que não aprenderam na escola
(41:3¶79 em E2.10.docx)

Em segundo lugar, os entrevistados apontam um deficit de *soft skills*, hoje considerados fundamentais, não apenas para aumentar os níveis de auto eficácia dos alunos e, assim, potenciar o seu sucesso académico (Cheng, 2020; Thompson et al., 2019); mas também, para promover a rápida integração laboral e o sucesso profissional (Brown et al, 2016). Como salientam os entrevistados, *“a nível da autoestima, fraca capacidade de adaptar-se às mudanças e a resolver problemas, então temos um alto nível de frustração nos nossos alunos”* (38:4¶27 em E1.3.docx). As dificuldades de lidar com as emoções e de gerir o *stress* são, por isso mesmo, alvo de preocupação por parte das instituições universitárias. Reconhecendo que podem ter um papel ativo no desenvolvimento e fortalecimento das *soft skills* dos seus alunos (Guerra-Báez, 2019), elas dinamizam um conjunto de atividades — inseridas ou não nos programas das disciplinas — para colmatar este tipo de lacunas. Igualmente, a formação para o trabalho colaborativo e para a liderança assume também especial relevância para estas instituições universitárias, que têm como objetivo formar pessoas que sejam capazes *“de ter visão, de ter argumentos, de poder também entender que os obstáculos e desafios são parte do caminho, entender a forma dialógica para resolver os problemas...”* (36:7¶60 em E3.3.docx).

Estas dimensões são hoje tanto ou mais valorizadas pelas entidades patronais do que as habilidades “duras”, como as credenciais académicas (Brown et al., 2016), o que explica o facto de este pilar formativo ser encarado como uma prioridade no campo universitário, muito em particular nas universidades que, como estas, recebem uma ampla diversidade de alunos sem o habitus do tradicional perfil do público universitário, proveniente maioritariamente das elites. Para responder às necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais complexo e em constante mudança, estas instituições dizem apetrechar os estudantes de ferramentas que lhes permitam *“estar perante uma situação e entender que por vezes têm que procurar uma opção B... não ficar na sua posição habitual... Olhar para as mudanças, adaptar-se, saber comunicar...”* (49:5¶63 em E1.12.docx).

Assim, o modelo instrumental de formação holística proposto por estas universidades demarca-se do tradicional enfoque de educação integral presente nas instituições de elite e assente em dimensões expressivas relacionadas com a aprendizagem de saberes e de códigos culturais

distintos e distintivos (Quaresma e Villalobos, 2022). Privilegiando uma lógica instrumental que dê resposta às exigências do mercado e aos profundos *handicaps* em termos de *soft skills* dos seus estudantes, as universidades de massas levam a cabo iniciativas como *workshops* de escrita, de técnicas de oralidade ou ainda cursos de preparação de entrevistas laborais. Como se depreende das palavras de um entrevistado, nestes contextos universitários, a formação integral não se desliga das exigências do mercado de trabalho e constitui um pilar educativo central, promovido por distintos atores escolares dentro e fora da sala de aula:

a maioria consegue desenvolver os seus soft skills (...) [por exemplo, os psicólogos fazem] muito exercício de entrevista laboral, de formas de lidar com dificuldades, com conflitos... Faz-se isto também em diferentes disciplinas, em formato coaching... (1¶62 em E9.1)

Por fim, as precárias condições socioeconómicas de um número considerável de alunos constituem também dificuldades acrescidas para estes estudantes, como assinalam os entrevistados. Na sua maioria, estes alunos veem-se obrigados a conciliar o estudo com o trabalho para pagar as despesas com a universidade, o que se traduz em mais cansaço, mais *stress* e menos tempo para dedicar as atividades académicas (Flanagan, 2017). Neste âmbito, as universidades contam com um conjunto de mecanismos financeiros (bolsas) para apoiar monetariamente os estudantes, o que vem de encontro às conclusões de Walker et al. (2019) sobre o impacto positivo no sucesso destes universitários de uma política de bolsas e também de uma política de sensibilização das famílias para a importância da experiência académica dos filhos. A organização de *workshops*, conferências e outras atividades abertas à comunidade e realizadas no espaço destas universidades vem ao encontro desta necessidade, como lembram os entrevistados.

Apesar destas barreiras, consideram que a passagem pela universidade é uma mais-valia para estes novos públicos, na medida em que lhes permite alargar os seus horizontes culturais, diversificar as suas redes sociais e enriquecer a sua mundivivência:

...a Universidade, com as diferentes atividades culturais que oferece, os seus diferentes campus, onde os estudantes participam em distintas iniciativas, mostra-lhes outras realidades, outras coisas distintas às que eles talvez conheçam, e amplia-lhes a perceção do mundo... (17:51¶71 em E3.6.docx)

Também, em termos pessoais e profissionais, a passagem pela Universidade dá aos estudantes ferramentas para a sua “*transformação*” (7:9¶103 em E1.11.docx), possibilitando o desenvolvimento da sua auto-estima,

maturidade, confiança, segurança, responsabilidade e sentido de dever na profissão, o que constitui, além do mais, um *“um enorme orgulho para a família”* (7:9¶103 em E1.11.docx).

Por fim, e contrariando os estudos que relativizam o papel da educação na mobilidade intergeracional chilena (Solís e Dalle, 2019), é destacado o impacto da universidade na mobilidade social destes alunos. Como nos diz um professor:

Essa é a graça de estudar Direito, porque os que se conseguem desenrascar, apesar de todas as dificuldades, inclusivamente às vezes não tendo o apoio das famílias, conseguem uma mobilidade social importante... A meio do curso, já podem começar a trabalhar como assistentes de advogado, o que seria em termos de remuneração o equivalente a um curso técnico, então não é nada mau... E já finalizado o curso, evidentemente os salários são bons, em comparação com o que seria se não tivessem estudado... então estudar tem um impacto importante... (11:11¶32 em E2.7.docx)

Uma perspetiva algo otimista, à luz de estudos como o de Solís e Dalle (2019), que relativizam a ideia da educação como *“uma avenida livre para a mobilidade social e a equidade de oportunidades”* (p.15) na América Latina e em particular no Chile, onde as crianças de famílias pobres continuam a precisar de seis gerações para sair da pobreza (OECD, 2018). A explicação para este otimismo dos entrevistados poderá residir numa defesa militante do papel da sua instituição nos processos de mobilidade ou ainda numa perceção subjetiva que estará menos ancorada num conhecimento sociológico do que nas suas vivências quotidianas e nos relatos que escutam diretamente dos seus estudantes, como nos diz um dos entrevistados:

Eu vejo todos os dias as transformações nos estudantes, que vão desde coisas como a linguagem, as práticas culturais e sociais, as suas expectativas (...) e contam-me como se integram profissionalmente e melhoram as suas condições sociais de partida. (5:10¶48 em E2.9.docx)

Conclusões

Como se pode concluir a partir dos resultados deste estudo, as universidades privadas de massa e o seu público apresentam, simultaneamente, traços comuns e traços diferenciadores. Se é verdade que estas instituições acolhem um grupo de estudante com algumas similitudes — desprovidos dos capitais socioeconómicos e culturais que caracterizam o público universitário tradicional, pertencentes maioritariamente à primeira geração de universitários na família e provenientes de escolas com fraca qualidade

académica —, tal não significa que estejamos perante um público homogéneo. Como nos dizem as equipas diretivas, existem dois claros grupos de estudantes, cujo investimento na trajetória escolar e disposições face ao estudo se estrutura essencialmente em função da trajetória de vida (alunos mais velhos e já inseridos no mercado de trabalho *versus* alunos mais jovens sem imersão prévia no mundo laboral). Esta é a primeira grande conclusão deste estudo.

Em conformidade, uma segunda conclusão prende-se com o domínio das visões economicistas da educação por parte destes jovens, que veem a passagem pela Universidade como uma prestação de serviços por parte de um “fornecedor” a quem podem fazer exigências enquanto “consumidores”. O facto de a Universidade representar para os jovens das classes trabalhadoras um investimento arriscado e dispendioso em tempo, em esforço e em dinheiro e uma responsabilização individual pelos riscos assumidos poderá ajudar a compreender a sua adesão a uma visão utilitarista do ensino superior e a uma perspetiva racional do custo-benefício, documentada por Clark et al. (2015).

Uma terceira conclusão desta análise relaciona-se com o conceito de “formação integral”, muito associado às classes altas e à formação das elites em diferentes estudos (Hernández e Moya, 2014; Ilabaca 2021; Quaresma et al., 2022), mas que surge referenciado também nestes contextos formativos. No entanto, enquanto nas classes altas e nas suas universidades a “formação integral” remete para a aprendizagem de valores e códigos culturais de classe e para o “à vontade” com as diferentes manifestações da cultura cultivada (música, artes cénicas, artes plásticas e visuais) e não se rege pela instrumentalidade ditada pela urgência de inserção no mercado laboral, nestas universidades massificadas a “formação integral” surge relacionada com a aquisição de saberes básicos e de *soft skills* não aprendidos anteriormente, como o “saber escrever corretamente”, “saber falar em público”, ou “saber comportar-se numa entrevista de trabalho”, fundamentais para a inserção profissional. Trata-se, assim — e contrariamente ao que ocorre nas universidades de elite — de uma “formação integral” de pendor instrumental e vocacionada para responder às necessidades do campo laboral.

Por fim, outra relevante conclusão remete para o otimismo das equipas diretivas relativamente aos ganhos profissionais e disposicionais da frequência universitária destes públicos, contrariando estudos como o de Solís e Dalle (2019). Uma possível explicação — para além da evidente possibilidade de os entrevistados terem “vestido a camisola” da instituição — reside no facto de a perceção de mobilidade ser também algo subjetivo. Desta forma, mesmo quando os estudos macrossociais e quantitativos não apontam no sentido de uma mobilidade social *real* destes jovens, a

percepção de estar — mesmo que muito marginalmente — numa condição socioeconômica melhor do que a dos pais pode fazer crer que existiu uma verdadeira mobilidade e alteração na condição de classe.

No entanto, este estudo apresenta algumas lacunas, que poderão ser complementadas em investigações futuras. Por um lado, ele não dá voz aos principais protagonistas destes processos — os estudantes —; por outro lado, ele está circunscrito a um número reduzido de casos, não o tornando extrapolável para o sistema universitário chileno. Apesar destas evidentes lacunas, ele pode ser relevante para melhor conhecer — desde um ponto de vista qualitativo — estes novos públicos escolares, os sentimentos partilhados pelas equipas diretivas no seu quotidiano laboral e os desafios de um modelo de universidade que se deseja inclusivo e promotor de reais processos de mobilidade social.

Referências

- Abramo, G., D'Angelo, C. e Di Costa, F. (2018). The collaboration behavior of top scientists. *Scientometrics*, 118, 215–232. doi: 10.1007/s11192-018-2970-9.
- Altbach, P., Reisberg, L., e De Wit, H. (2017). Responding to Massification. Differentiation in Postsecondary Education Worldwide. Em Altbach, P., Reisberg, L., e De Wit, H (Eds.). *Responding to Massification. Differentiation in Postsecondary Education Worldwide* (pp. 9-13). Springer
- Araujo, K., e Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41 (nr. especial), 1503-1520. Em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RQTDWH-GVTGX6v8MskqX4xNDK/?format=pdf&lang=es>
- Atherton, G. e Mazhari, T. (2019). *Working-class heroes: Understanding access to higher education for white students from lower socio-economic backgrounds*. National Education Opportunities Network (NEON) Report.
- Bathmaker, A.-M., Ingram, N., Abrahams, J., Hoare, A., Waller, R., e Bradley, H. (2016). *Higher Education, Social Class and Social Mobility. The Degree Generation*. Palgrave-MacMillan
- Belando-Montoro, M., Naranjo-Crespo, M., e Aranzazu, M. (2022). Barriers and facilitators to the retention and participation of socially, economically, and culturally disadvantaged university students. An international systematic review. *International Journal of Educational Research*, 113. doi: 10.1016/j.ijer.2022.101968
- Belghith, F. (2016). Des étudiants atypiques? Les bacheliers technologiques et professionnels dans l'enseignement supérieur. Em Giret, J-F., Van de Velde, C., e Verley, E (Eds.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités* (pp. 249-262). La Documentation française.

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones
- Bellei, C. (2018). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. doi:10.4067/S0718-07052013000100019
- Boliver, V. (2015). Are there distinctive clusters of higher and lower status universities in the UK?. *Oxford Review of Education*, 41(5), 608-627. doi : 10.1080/03054985.2015.1082905
- Bourdieu, P. e Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*. Les Editions de Minuit
- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Anagrama
- Brown, P., Power, S., Tholen, G., e Allouch, A. (2016). Credentials, talent and cultural capital: a comparative study of educational elites in England and France. *British Journal of Sociology of Education*, 37 (2), 191-211. doi: 10.1080/01425692.2014.920247
- Brunner, J. e Labraña, J. (2020). The Transformation of Higher Education in Latin America: From Elite Access to Massification and Universalisation. Em Schwartzman, S (Ed.), *Higher Education in Latin America and the Challenges of the 21st Century* (pp.31-41). Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-44263-7_3
- Brunner, J. (2008). *Educación Superior en Chile: Instituciones, Mercados y Políticas Gubernamentales, 1967-2007* [Tese de Doutorado]. Universiteit Leiden, Leiden. doi: 10.13140/RG.2.2.24108.26247
- Brunner, J.J. (2009). *Tipología y características de las universidades chilenas*. Centro de Políticas Comparadas en Educación Em: http://200.6.99.248/~bru487cl/files/2009/02/post_116.html
- Canales, A., e De Los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 30, 50-83. doi:10.31619/caledu.n30.173
- Carpentier, V. (2018). *Expansion and differentiation in higher education: the historical trajectories of the UK, the USA and France* (Working paper no. 33). Centre for Global Higher Education, UCL Institute of Education, Londres.
- Carvajal, R. e Cervantes, C. (2018). Approaches to college dropout in Chile. *Educação e Pesquisa*, 44. doi:10.1590/s1678-4634201708165743.
- Cheng, Y. (2020). Academic self-efficacy and assessment. *Educational Psychology*, 40(4), 389-399. doi: 10.1080/01443410.2020.1755501
- Clark, S., Mountford-Zimdars, A., e Francis, B. (2015). Risk, choice and social disadvantage: young people's decision-making in a marketised higher education system. *Sociological Research Online*, 20(3). doi: 10.5153/sro.3727

- Crawford, C., Gregg, P., Macmillan, L., Vignoles, A., e Wyness, G. (2016). Higher education, career opportunities, and intergenerational inequality. *Oxford Review of Economic Policy*, 32, 553–575. doi: 10.1093/oxrep/grw030
- Crozier, G., Reay, D., e Clayton, J. (2019). Working the Borderlands: working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 40(7), 922-937. doi: 10.1080/01425692.2019.1623013
- Durante, F., Tablante, C., e Fiske, S. (2017). Poor but warm, rich but cold (and competent): Social classes in the stereotype content model. *Journal of Social Issues*, 73(1), 138–157. doi: 10.1111/josi.12208
- Espinar, S. (2018). La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 15-38. doi: 10.6018/rie.36.1.309041
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 87-104. doi: 10.1016/j.resu.2017.06.003.
- Franceschelli M., Evans, K., e Schoon, I. (2015). ‘A fish out of water?’ The therapeutic narratives of class change. *Current Sociology*, 64(3). doi: 10.1177/0011392115595064
- Fuentes, S. e Ziegler, S. (2021). Introducción: Universidades Privadas: miradas globales y locales a la expansión y diferenciación en la educación superior. *Propuesta Educativa*, 1(55), 6-14. Em: <https://www.redalyc.org/journal/4030/403068897002/html/>
- Gilardi, S. e Guglielmetti, C. (2011). University life of non-traditional students: Engagement styles and impact on attrition. *Journal of Higher Education*, 82(1), 33-53.
- Guerra-Báez, S. P. (2019). Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios. *Psicología Escolar e Educativa*, 23. doi: 10.1590/2175-35392019016464
- Hernández, A. (2021). *(Un)equal pathways to higher education: social origins and destinations of colombian graduates*. Waxmann
- Hernández, J. e Moya, E. (2014). El Rol de los Colegios de Elite en la Reproducción intergeneracional de la Elite Chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26, 56–82. Em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=45931862004>
- Ilabaca, T. (2021). La legitimación del privilegio en colegios de elite chilenos: De la responsabilidad social al discurso del mérito. *Education Policy Analysis Archives*, 29(98), 1-21. doi: 10.14507/epaa.29.5618
- Ingram, N. e Abrahams, J. (2015). Stepping outside of oneself: how a cleft-habitus can lead to greater reflexivity through occupying “the third space”. Em Thatcher, J., Ingram, N., Burke, C., e Abrahams,

- J (Eds.), *Bourdieu: The next generation. The development of Bourdieu's intellectual heritage in contemporary UK sociology* (pp.140-156). Routledge.
- Ivemark, B. e Ambrose, A. (2021). Habitus Adaptation and First-Generation University Students' Adjustment to Higher Education: A Life Course Perspective. *Sociology of Education*, 94(3), 191-207. doi: 10.1177/00380407211017060
- Jury, M., Smeding, A., Stephens, N., Nelson, J., Aelenei, C., e Darnon, C. (2017). The Experience of Low-SES Students in Higher Education: Psychological Barriers to Success and Interventions to Reduce Social-Class Inequality. *Journal of Social Issues*, 73, 23-41. doi: 10.1111/josi.12202
- Kahlenberg, R., Shireman, R., Quick, K., e Habash, T. (2018). *Strategies for Pursuing Adequate Funding of Community Colleges* (Report Community Colleges). Em: <https://tcf.org/content/report/policy-strategies-pursuing-adequate-funding-community-colleges/>
- Langa, D. e David, M. (2006). A massive university or a university for the masses? Continuity and change in higher education in Spain and England. *Journal of Education Policy*, 21(3), 343-365. doi: 10.1080/02680930600600630
- Lehmann, W. (2014). Habitus Transformation and Hidden Injuries: Successful Working-class University Students. *Sociology of Education*, 87(1), 1-15 doi: doi.org/10.1177/0038040713498777
- Lehmann, W. (2016). "They really drill it into you to go to University": Influences on working-class students' decision to go to University. Em Stich, S., e Freie, C (Eds.), *The working classes and higher education. Inequality of access, opportunity and outcome* (pp. 13-29). Routledge
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education. Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher education*, 72(4), 413-434. doi: 10.1007/s10734-016-0016-x
- Murillo, F., Duk, C., e Martínez-Garrido, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), 157- 179. doi: 10.4067/S0718-07052018000100157
- 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. doi: 10.1007/s10734-015-9938-y
- OECD (2018). *A broken social elevator? How to promote social mobility*. OECD Publishing
- Orange, S. (2017). Democratization of postsecondary education in France: diverse and complementary institutions. Em Altbach, P., Reisberg, L.,

e De Wit, H (Eds.), *Responding to Massification. Differentiation in Postsecondary Education Worldwide* (pp. 101-114). Springer.

- Orellana, V. (2016). El eco hacendal en la educación superior chilena y los desafíos de la universidad pública del siglo XXI. *Anales de la Universidad de Chile*, 11, 93-115. doi: 10.5354/0717-8883.2017.45231
- Orellana, V., Canales, M., Bellei, C., e Guajardo, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(1), 141-157. doi: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89879>
- Paricio, J. (2017). El estudiante como cliente: un cambio de paradigma en la educación superior. *Revista Debats Revista de cultura poder i societat*, 131(2), 41-55. doi: 10.28939/iam.debats.131-2.4
- Polloni, D. e Fuentes, L. (2018). Las disputas por la extensión universitaria en el Chile actual: La propuesta de la extensión crítica y el aporte de la educación popular. *Revista Cuaderno de Trabajo Social*, 12 (1), 64-84. Em: <https://cuadernots.utem.cl/wp-content/uploads/sites/10/2018/12/cuaderno-de-trabajo-social-n12-2018-Faure-Gonzalez.pdf>
- Quaresma, M.L. e Villalobos, C. (2022a). Elite universities in Chile: Between social mobility and reproduction of inequality. *Tuning Journal of Higher Education*, 9 (2), 29-62. doi: 10.18543/tjhe.1920
- Quaresma, M.L., Madrid, S., e Villalobos, C. (2022b). Agencia, poder y privilegio en un sistema universitario masificado. Un análisis sobre la (re)producción de las élites político-intelectuales en Chile. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 42, 65-86. doi: 10.4206/rev.austral.cienc.soc.2022.n42-04
- Quaresma, M.L., Allende, C., Villalobos, C., e Araneda, S. (2022c). Students' Perceptions of Excellence in Chilean High-Performing Public Schools. *Frontiers in Education*, 6, 732295. doi: 10.3389/fed-uc.2021.732295
- Reay, D. (2018). Working class educational transitions to university: the limits of success. *European Journal of Education* 53 (4), 528-540. doi: 10.1111/ejed.12298
- Reay, D. (2021). The working classes and higher education: meritocratic fallacies of upward mobility in the United Kingdom. *European Journal of Education*, 56, 53-64. doi: 10.1111/ejed.12438
- Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36 (1), 107-124. doi: 10.1080/01411920902878925
- Riquelme, S. e Bascuñán, E. (2016). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes de pueblos originarios. *Theoria*, 25(1), 48-67. Em: [https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/descargas/v25-1/Theo25\(1\)-06.pdf](https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/descargas/v25-1/Theo25(1)-06.pdf)

- Schwabe, N. (2018). No somos hijos de la democracia, sino nietos de la dictadura. *Nueva Sociedad*, 273. Em: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/6.TC_Schwabe_273.pdf
- Solís, P. e Dalle, P. (2019). La pesada mochila del origen de clase. Escolaridad y movilidad intergeneracional de clase en Argentina, Chile y México. *Revista Internacional de Sociología RIS*, 77(1). doi: 10.3989/ris.2019.77.1.17.102
- Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157-1173. doi: 10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562
- Southgate, E. e Bennett, A. (2014). Excavating Widening Participation Policy in Australian Higher Education: Subject Positions, Representational Effects, Emotion. *Creative Approaches to Research*, 7(1), 21–45. Em: https://www.researchgate.net/publication/281052825_Excavating_widening_participation_policy_in_Australian_higher_education_Subject_positions_representational_effects_emotion
- Stephens, N., Townsend, S., Markus, H., e Phillips, L. (2012). A cultural mismatch: Independent cultural norms produce greater increases in cortisol and more negative emotions among first-generation college students. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(6), 1389–1393. doi: 10.1016/j.jesp.2012.07.008
- Stich, A. e Freie, C. (2016). The working classes and higher education: an introduction to a complicated relationship. Em Stich, S., e Freie, C (Eds.). *The working classes and higher education. Inequality of access, opportunity and outcome* (pp.1-12). Routledge
- Sulkowski, L. (2016). La Massification de l'Enseignement Supérieur. Perspective Globale et Locale. Em Sułkowski, L., Martin, C., e Chmieleck M (Eds.). *The European Challenges. Union Globalized or localized?, The transformation of economics, societies and cultures of the EU into the world* (pp. 653-674). Społeczna Akademia Nauk.
- Thompson, C., Kuah, A., Foong, R., e Ng, E. (2019). The development of emotional intelligence, self-efficacy, and locus of control in Master of Business Administration students. *Human Resource Development Quarterly*, 31(1), 113-131. doi: 10.1002/hrdq.21375
- Thumala, M. A. (2007). *Riqueza y piedad. El catolicismo de la elite económica chilena*. Editorial Debate
- Walker, W., Véliz, M., e Veliz, L. (2019). Academic journeys of socially disadvantaged students in Chile's more equitable pathways to university entry. *Issues in Educational Research*, 29(4), 1348-1368. Em: <https://www.iier.org.au/iier29/walker-janzen.pdf>