

# Capital aspiracional académico-familiar: experiencias de estudiantes universitarios chilenos de primera generación

Aspirational Academic-Family Capital: Experiences of First-Generation Chilean University Students

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 15 de noviembre 2021

Fecha de aceptación: 09 de diciembre de 2022

Fecha de disponibilidad en línea: diciembre de 2023

doi: 10.11144/Javeriana.m16.caaf

— CAROLINA MARÍA GUZMÁN-VALENZUELA  
carolina.guzman.uta@gmail.com  
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, CHILE  
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7974-762X>

STEPHEN DARWIN  
sdarwin@uahurtado.cl  
UNIVERSIDAD ALBERTO HURTADO, CHILE  
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8271-9451>

ANDREA FLANAGAN-BÓRQUEZ  
andrea.flanagan@uv.cl  
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO, CHILE  
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0566-9841>

ANDRÉS FELIPE ROJAS-MURPHY-TAGLE  
andresrojasmt@gmail.com  
UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, CHILE  
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5853-9939>

ALMENDRA AGUILERA-MUÑOZ  
aaguilera6@uc.cl  
PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE  
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0585-1771>

## Para citar este artículo | To cite this article

Guzmán-Valenzuela, C., Flanagan-Bórquez, A., Darwin, S., Rojas-Murphy-Tagle, A. F. & Aguilera-Muñoz, A. (2023). Capital aspiracional académico-familiar: experiencias de estudiantes universitarios chilenos de primera generación. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-27. doi: 10.11144/Javeriana.m16.caaf



---

**Resumen**

Este estudio analiza las experiencias de estudiantes de primera generación (EPG). Para ello, se llevaron a cabo 29 entrevistas con EPG de distintas universidades en Chile. Los resultados revelan que cada trayectoria es el resultado de la interacción de múltiples catalizadores entrelazados: (i) aspiraciones, temores y niveles de apoyo familiar, (ii) contextos facilitadores u obstaculizadores de las experiencias; y (iii) características de la universidad. De este análisis emerge lo que denominamos *capital aspiracional académico-familiar*, que apunta a las capacidades de resistencia y navegación de los EPG para escoger y transitar por la universidad.

**Palabras clave**

universidad; estudiante universitario; exclusión social; acceso a la educación; capital social

---

**Abstract**

This study analyzes the experiences of first generation students. To carry it out, 29 interviews were held with first generation students in different universities in Chile. The results show that the experience of each student is the result of multiple, interlinked catalysts: (i) aspirations, fears and levels of family support, (ii) contexts which facilitate or hinder the experiences; and (iii) the characteristics of the university. From this analysis there emerges what we call the *academic-family aspirational capital*, which points to the first generation students' abilities to choose a university, deal with the challenges of higher education and navigate their way through the university.

**Keywords**

University; university students; social exclusion; access to education; social capital

---

## Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado de la Iniciativa Científica Milenio del Ministerio de Economía, Desarrollo y Turismo a través del proyecto “Núcleo Milenio Experiencias de los Estudiantes de la Educación Superior en Chile: Por qué y Para qué” y de los FONDECYTt #1200633 y #1210392.

## Introducción

El rápido desarrollo global de los sistemas de educación superior ha diversificado la composición del estudiantado, mejorando los niveles de participación de estudiantes de familias de bajos ingresos (Altbach, 2016; Marginson, 2016). América Latina no es una excepción, ya que los niveles de matrícula en educación superior se han duplicado o triplicado en las últimas décadas en diferentes países (Ferreyra *et al.*, 2017). Sin embargo, gran parte de este crecimiento ha sido impulsado por políticas neoliberales que han favorecido la creación y rápida expansión de instituciones privadas con fines de lucro (Guzmán-Valenzuela & Bernasconi, 2018).

Esta tendencia es particularmente notable en Chile. El rápido crecimiento de la educación superior chilena en las últimas décadas ha llevado a una expansión significativa del acceso de “estudiantes de primera generación” (EPG), es decir, aquellos<sup>1</sup> que son los primeros en su familia en asistir a una institución de educación superior (Ishitani, 2003; Pascarella *et al.*, 2003).

El estudio cualitativo presentado aquí examinó cómo un grupo de EPG vivenció y significó sus experiencias de preparación, transición y estudio en universidades chilenas. Este estudio se centró en la manera como los EPG navegaron el camino hacia la universidad y cómo posteriormente enfrentaron las complejidades de la educación superior. Por tanto, este estudio buscó comprender cómo los EPG desarrollaron lo que aquí denominamos *capital aspiracional académico-familiar*, es decir, un capital que surge en el tejido familiar y que interactúa y se refuerza, especialmente al interior de la escuela y luego en la universidad. Asimismo, se evidenció cómo este tipo de capital se manifestó en sus elecciones universitarias, experiencias y tránsito por la universidad. Desde aquí, se buscó comprender las complejas relaciones de los estudiantes con su historicidad, sus familias, sus cercanos, las redes sociales, y las instituciones de educación superior a las que están matriculados.

---

1 Se utilizará el masculino de estudiante para favorecer la lectura. Sin embargo, hacemos referencia a las y los estudiantes de primera generación.

## Estudiantes de primera generación (EPG)

Un número considerable de estudios, desarrollados principalmente en Estados Unidos, han investigado las experiencias de EPG, considerados como la primera persona de una familia en asistir a una institución de educación superior (Chen, 2005). Sin embargo, esta definición conlleva una ambigüedad, ya que el alcance de las relaciones familiares (es decir, directas o extendidas) no está claramente demarcado. Por lo tanto, a menudo una definición más precisa caracteriza a los EPG como estudiantes cuyos padres (o tutores o cuidadores directos) solo se graduaron de la escuela secundaria.

En otros contextos, los EPG también se han entendido como aquellos/as cuyos padres o tutores no se graduaron de una institución postsecundaria (Beattie, 2018; Dumais & Ward, 2010). Esta definición tiene en cuenta que los padres podrían tener algún nivel de experiencia universitaria, pero esta no sería suficiente para guiar a sus hijos en las habilidades necesarias para navegar por las culturas académicas y la educación superior (Davis, 2010). En este estudio, se definió a los EPG como aquellos estudiantes cuyos padres o tutores no han obtenido un grado universitario (Ishitani, 2003).

En Latinoamérica, la investigación sobre EPG es relativamente reciente. Sin embargo, una gama limitada de estudios llevados a cabo en la región ha tendido a ser coherente con los resultados encontrados en otras investigaciones con respecto a la naturaleza del acceso, persistencia y retención de EPG (Flanagan-Bórquez, 2017; Guzmán-Valenzuela *et al.*, 2022; Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017; Linne, 2018; López Cárdenas *et al.*, 2018; Markle & Stelzriede, 2020; Morosini & Felicetti, 2019; Pataro, 2019; Segovia González & Flanagan-Bórquez, 2019; Soto, 2016; Webb, 2018).

Investigaciones realizadas en Argentina, Chile y Brasil plantean que los EPG poseen características sociodemográficas muy diferentes de sus pares no EPG (Castillo & Cabezas, 2010; Felicetti *et al.*, 2019; Linne, 2018; Morosini & Felicetti, 2019; Pataro, 2019). Esos estudios sugieren que los EPG usualmente son mujeres, mayores en edad, de una minoría étnica, poseen menores ingresos familiares, obtienen puntajes inferiores en las pruebas nacionales de admisión a la universidad y tienden a matricularse en instituciones técnicas (no universitarias).

Además, se ha encontrado que estos estudiantes poseen diferentes niveles de capital cultural-académico y social (López Cárdenas *et al.*, 2018; Webb, 2018), capital económico (Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017; Pataro, 2019), capital de alfabetización (Trigos-Carrillo, 2020) y preparación académica en el bachillerato (Flanagan-Bórquez, 2017). Se ha documentado que estas características tienden a reducir la inclinación de los EPG a buscar universidades más selectivas, así como a reducir los tipos de

programas a los que pueden optar (Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017). Estas limitaciones también pueden afectar la forma en que estos afrontan los desafíos de socialización para adaptarse a una nueva cultura académica, los cuales pueden obstaculizar los resultados educativos y el progreso académico (Flanagan-Bórquez, 2017; López-Cárdenas *et al.*, 2018).

Asimismo, estudios muestran que los EPG cuentan con niveles de apoyo familiar distintos a los de sus compañeros no EPG (Flanagan-Bórquez, 2017; Soto, 2016). Sin embargo, estos estudios también muestran que las familias de los EPG ejercen un rol significativo en sus hijos e hijas, especialmente en lo que concierne al apoyo que otorgan a sus proyectos educativos (Soto, 2016).

### **Perspectivas teóricas sobre estudiantes de primera generación**

Esta investigación se inspiró en marcos sociológicos de educación que buscan comprender y explicar las causas de dominación estructural y de desigualdad social en los procesos de movilidad social (e intergeneracional) en educación superior.

La teoría de la reproducción social (Bourdieu & Passeron, 1995) ha sido ampliamente utilizada para comprender las desigualdades sociales en la educación superior, y específicamente, los procesos de movilidad social de EPG. La teoría del capital cultural afirma que los EPG tiene un capital social y cultural limitado o diferente y que existen desigualdades inherentes entre EPG y sus pares en términos de acceso y persistencia en educación superior (Beattie, 2018). Esta perspectiva ha generado el desarrollo de programas afirmativos de apoyo orientados a aumentar la persistencia y el éxito académico de los EPG, poniendo énfasis en el fortalecimiento de su integración social y académica.

Los conceptos de *habitus* y capital cultural también han sido empleados en algunos estudios sobre EPG. El concepto de *habitus* aborda la disposición de los estudiantes a permanecer en el sistema educativo, y debe ser entendido como un auto-proyecto continuo que va respondiendo a nuevos escenarios y se modifica de acuerdo con la activación de nuevos capitales (Webb, 2018). La cultura y los espacios en educación superior están configurados de manera tal que requieren que los EPG desarrollen habilidades individuales y reconfiguren su *habitus* para enfrentar los desafíos de los entornos universitarios y superar sus barreras estructurales (Webb, 2018). De esta forma, la activación de un nuevo capital, así como un *habitus* modificado, se consideran cruciales para persistir en la universidad (Webb, 2018).

Por su parte, el capital cultural apunta a los recursos educativos que permiten a los estudiantes atravesar su proceso de manera efectiva y tener éxito educativo. El capital cultural es entendido aquí como el conjunto de formas de conocimiento y competencias culturales y lingüísticas que posee una persona, y que otorgan estatus más alto dentro de la sociedad al estar directamente relacionadas con la clase social (Bourdieu, 2016; Jarpa-Arriagada & Rodríguez-Garcés, 2017).

Por otro lado, el trabajo de Yosso (2005) sobre la *riqueza cultural* hace una contribución significativa para comprender los valores, actitudes y capacidades culturales de los EPG. Este autor desafía las interpretaciones tradicionales de los conceptos de capital cultural y social, así como la suposición de que los estudiantes de grupos minoritarios vienen con lo que se concibe como “deficiencias culturales”. Yosso postula que dichos estudiantes poseen —o desarrollan— formas de capital diferentes para hacer frente a las desventajas estructurales y sistemáticas presentes en la sociedad y los entornos educativos. Estas capacidades usualmente no se reconocen en las narrativas dominantes del capital social e históricamente se han pasado por alto en las políticas de educación superior.

La riqueza cultural es para este autor una forma de capital que puede promover el éxito académico y profesional de los EPG e involucra seis formas que estos traen consigo desde sus hogares y comunidades: (i) capital aspiracional, el cual se refiere a la capacidad para mantener la esperanza, por ejemplo, de acceder a la universidad a pesar de las barreras y desigualdades existentes, (ii) capital familiar, como el conocimiento sobre la propia cultura que se nutre entre los miembros de la familia y que tiene un sentido de historia comunitaria, memoria e intuición cultural, (iii) capital social, referido a la red de contactos personales y recursos comunitarios, (iv) capital de navegación, el cual comprende las habilidades para navegar a través de instituciones que se han concebido tradicionalmente para miembros de los grupos dominantes de la sociedad (Mobley & Brawner, 2019), (v) capital de resistencia, que apunta a los conocimientos, las prácticas y las habilidades que se promueven para desafiar y transformar las inequidades y desigualdades, y finalmente, (vi) capital lingüístico, referido a las habilidades cognitivas y sociales obtenidas a través de experiencias de comunicación en más de un idioma y/o estilo comunicativo.

### **El contexto de estudio: auge del neoliberalismo en la educación superior en Chile**

Fundado en las prescripciones neoliberales radicales de la dictadura, el sistema de educación superior chileno fue reformado para fomentar la

provisión privada de educación superior y el endeudamiento (Guzmán-Valenzuela & Bernasconi, 2018; Guzmán-Valenzuela *et al.*, 2020).

De las 55 instituciones que operan en Chile en 2023, 41 son universidades privadas, con una participación del 72 % de la matrícula actual de estudiantes, cuya mayoría se ubica en universidades nuevas-privadas (47 %) o universidades tradicionales privadas (25 %) (SIES, 2023 a y b). La mayoría de las universidades nuevas-privadas tienen una fuerte orientación vocacional y, a menudo, ofrecen un ingreso no selectivo (Muñoz & Blanco, 2013). El sistema de ingreso a la universidad tiende a canalizar a los estudiantes de familias con ventaja socioeconómica hacia las universidades más prestigiosas y selectivas, siendo en su mayoría estudiantes que han asistido a escuelas de secundaria privadas o semiprivadas de alta calidad académica y con una fuerte orientación hacia el ingreso a la educación terciaria. Por el contrario, los estudiantes de bajos ingresos económicos, y potenciales EPG, generalmente obtienen puntajes de ingreso a la universidad más bajos y, por tanto, tienden a acceder a universidades no selectivas (Ghiardo & Dávila, 2020; Sepúlveda & Valdebenito, 2019)<sup>2</sup>.

Como resultado de la reforma de la política de educación superior de 2016 (surgida de las revueltas estudiantiles de 2011), 35 universidades (incluyendo universidades públicas y privadas) ofrecen matrículas gratuitas a través de un esquema público que beneficia al 60 % de los estudiantes más pobres del sistema ([www.gratuidad.cl](http://www.gratuidad.cl)). Aquellos estudiantes que no pueden acceder a la gratuidad continúan dependiendo de fuentes de financiamiento tradicionales, esto es, préstamos bancarios privados subvencionados por el gobierno o becas.

El aumento de la demanda de educación superior y la creciente desigualdad en el acceso han obligado a diseñar programas de acción afirmativa (también conocidos como “propedéuticos”) para mejorar los niveles de acceso de estudiantes de bajos ingresos a universidades selectivas (Leyton, 2020). Estos programas buscan conectar las escuelas secundarias públicas (a las que asisten, en su mayoría, estudiantes de las clases más desfavorecidas) con las universidades, para que los estudiantes con buenos resultados académicos en sus escuelas puedan desarrollar habilidades sociales y académicas que faciliten su ingreso y trayectoria en la educación superior. Algunos de estos programas han eludido el proceso de selección de

2 A través de analizar las bases históricas de los procesos del Sistema Único de Admisión a la Educación Superior (SUA), Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés (2017) determinaron que tan solo 6,7 % de los EPG que ingresan al sistema lo hace en programas académicos de alta selectividad (50 % de su matrícula con puntajes PSU promedio superiores a 700 puntos), mientras que el 51,2 % opta por programas de media y el 42,1 % ingresa a programas de baja selectividad (50 % de la matrícula con puntajes PSU que no superan los 500 puntos).

ingreso a la universidad a través de la prueba de selectividad (Santelices *et al.*, 2018). Estos programas se han implementado en algunas universidades selectivas desde el año 2007 y desde el 2014 existe a nivel nacional lo que se conoce como PACE (Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior), el cual se mantiene en la misma línea que los propedéuticos, pero esta vez impulsado por una política nacional (Gill-Llambías *et al.*, 2019).

## Metodología

Este estudio cualitativo aborda las experiencias de un grupo de EPG. La metodología cualitativa se considera el enfoque apropiado para comprender los significados que los participantes de un estudio dan a sus experiencias, acciones y decisiones en contextos particulares (Creswell & Poth, 2017).

Entre los años 2019 y 2020, se identificaron e invitaron para una entrevista a 29 EPG, diversos en cuanto a género, edad, año en curso del programa de pregrado, disciplina y universidad, entre otros (tabla 1). En cuanto al tipo de universidad, la selección estuvo informada por el estudio de Muñoz y Blanco (2013), quienes propusieron una taxonomía de universidades chilenas, a la que además se han agregado elementos de localización geográfica y naturaleza (pública, privada tradicional, privada nueva). Basados en ello, los EPG de este estudio provienen de las siguientes instituciones: dos universidades de investigación metropolitanas (perfil de investigación, numerosos postgrados y publicaciones y una alta selectividad), una de ellas pública y la otra privada tradicional; dos universidades masivas metropolitanas (con una importante matrícula de estudiantes), ambas privadas nuevas y no selectivas; y dos universidades de acreditación media (con cinco años de acreditación cada una), públicas, medianamente selectivas y regionales (una ubicada en el norte y otra en el sur de Chile). Los y las participantes tienen entre 18 y 32 años (24 de ellos/as se encuentran en el grupo etario de 18 a 24 años, 3 en el grupo de 25 a 29 años y otros dos tienen 30 y 32 años, respectivamente). La gran mayoría (21) vive con ambos padres o la madre, no trabaja (24), y solo 9 de ellos/as recibieron el beneficio de la gratuidad.

En cuanto a la entrevista, esta tenía como finalidad comprender las formas en que los EPG eligieron, accedieron a y navegaron por la universidad, a fin de captar la naturaleza compleja y diversa de sus experiencias como estudiantes EPG universitarios (Creswell & Guetterman, 2019; McMillan & Schumacher, 2010). El protocolo de entrevista incluyó preguntas sobre familia, escuela, expectativas acerca de ir a la universidad (específicamente cuál y por qué), apoyos recibidos antes de ingresar y durante los estudios universitarios, impresiones iniciales sobre la universidad, nivel de preparación

percibido para enfrentar los estudios, preparación académica antes de ingresar, experiencia de transición desde la enseñanza media a la universidad, desafíos, ventajas/desventajas experimentadas como EPG, apoyo/orientación recibida desde la universidad, rendimiento, estrategias de estudio, experiencias satisfactorias y difíciles, mercado laboral y oportunidades de trabajo.

La investigación recibió la aprobación del Comité de Revisión Ética de la institución anfitriona, y todos los entrevistados proporcionaron voluntariamente su consentimiento informado.

Tabla 1  
Características demográficas de los estudiantes entrevistados<sup>3</sup>

Nombre	Carrera	Curso/Año	Universidad	Ingreso regular o Propedéutico	
Daniela	Biología Ambiental	1º	Universidad de investigación metropolitana, selectiva, pública	Regular	
Juan	Diseño industrial	5º		Regular	
Verónica	Terapia Ocupacional	4º		Regular	
Constanza	Ingeniería en Sonido	4º		Regular	
Diego	Arquitectura	1º		Propedéutico	
Camilo	Ingeniería Civil	5º	Universidad de investigación metropolitana, selectiva, privada tradicional	Regular	
Romina	Ingeniería Civil	1º		Propedéutico	
Sebastián	Ciencia Política	1º		Regular	
Patricio	Derecho	4º		Propedéutico	
Rocío	Odontología	4º		Regular	
Tania	Ingeniería Civil	4º		Propedéutico	
Andrés	Ingeniería Civil Eléctrica	5º	Universidad de acreditación media, pública, selectividad media, regional	Regular	
Rosario	Trabajo Social	5º		Regular	
Vicente	Ingeniería de Ejecución Mecánica	2º		Regular	
Andrea	Ingeniería en Ejecución en Computación e Informática	1º		Regular	
Mariana	Ingeniería Civil Industrial	1º		Regular	
Luciano	Psicología	5º		Regular	
Pablo	Periodismo	1º		Universidad masiva metropolitana, privada nueva, no selectiva	Regular
Joaquín	Medicina Veterinaria	1º			Regular
Rodrigo	Derecho	5º	Regular		
Inés	Enfermería	4º	Regular		
Isabel	Ingeniería Civil	6º	Regular		
Ignacia	Derecho	4º	Regular		
Belén	Pedagogía en Educación Diferencial	1º	Regular		
Francisca	Ingeniería Civil en Minas	1º	Regular		
José	Enfermería	5º	Regular		
Magdalena	Pedagogía en Educación Diferencial	4º	Regular		
Javier	Medicina Veterinaria	4º	Regular		
Cristóbal	Química y Farmacia	1º	Regular		

Fuente: elaboración propia

3 Los nombres fueron modificados para resguardar la identidad de las y los estudiantes.

Los datos fueron analizados temáticamente, es decir, se identificaron temas emergentes considerando tanto los marcos conceptuales utilizados en el estudio como el contexto específico (Braun & Clarke, 2014). El equipo de investigación leyó individualmente entre cinco y seis entrevistas en varias ocasiones, para luego comparar las perspectivas que derivaron de las transcripciones y compartir ideas clave sobre las experiencias de los estudiantes. Uno de los principales aspectos que se tomó en cuenta en el análisis guardó relación con el tipo de universidad al que aspiraba acceder el EPG y aquella en la que finalmente se matriculó. Con base en este análisis preliminar y los temas que se repetían, se definió un conjunto de códigos temáticos que luego fue refinado y acordado por el equipo e incluyó los siguientes temas emergentes más recurrentes: expectativas universitarias; apoyo familiar y rol de la madre; expectativas y aspiraciones familiares; tipo de escuela (con/sin orientación académica); otros apoyos académicos; hábitos de estudio en escuela y universidad; problemas financieros y financiamiento de los estudios; esfuerzo personal, familiar y de amigos/redes; apoyo de los/as compañeros/as de universidad; apoyo institucional; principales dificultades y desafíos y cómo se enfrentaron; mercado laboral y salarios.

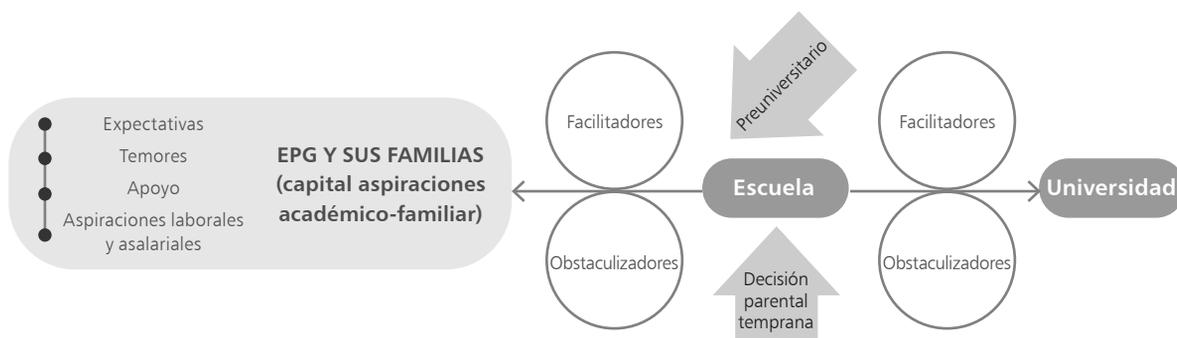
## Resultados

Las experiencias de cada EPG participante son únicas y complejas. Cada trayectoria es el resultado de la interacción de múltiples catalizadores entrelazados que emergen de una variedad de contextos: (i) aspiraciones, temores, y niveles de apoyo familiar (particularmente de las madres), (ii) contextos facilitadores u obstaculizadores de la escolarización y otros apoyos académicos (preuniversitarios), y (iii) características de la institución de educación superior en la que los estudiantes se matricularon.

Asimismo, una importante dimensión temporal sustentó las decisiones sobre estudiar en la universidad, de modo que las decisiones tempranas tomadas por las familias de los estudiantes con respecto al tipo de escuela (con orientación académica o no) tuvieron una fuerte relación con sus posibles opciones universitarias y experiencias de estudio (por ejemplo, el tipo de universidad o programa de estudio en el que están matriculados los estudiantes) y sus expectativas como graduados (por ejemplo, oportunidades laborales, salariales y resultados socioeconómicos). La figura 1 describe esquemáticamente las experiencias de los EPG de este estudio y las categorías que son abordadas en los siguientes apartados.

Figura 1.

Capital aspiracional académico-familiar de estudiantes de primera generación



Fuente: elaboración propia

### (i) Aspiraciones, temores y niveles de apoyo familiar

Inspirados por Yosso (2005) y su concepto de riqueza cultural, hemos identificado lo que definimos como *capital aspiracional académico-familiar*, el cual es entendido como la influencia generalizada de las interacciones entre los imperativos y expectativas personales y las aspiraciones familiares acerca de ingresar a la educación superior y permanecer en ella. Una entrevistada da cuenta de este capital (nótese el uso del pronombre “nosotros”):

Yo desde chica que era: “Sí o sí voy a llegar a la universidad” [...] como mis papás no lograron entrar a la universidad su meta era ayudarme a mí en todo lo que fuera para poder entrar la universidad [...] el colegio mío no era muy barato, era particular subvencionado, pero con el esfuerzo de mis papás pudimos entrar a ese colegio. (Tania, universidad de investigación metropolitana, selectiva, privada tradicional)

Asimismo, otra participante comentó:

Con mi mamá estábamos [...] pensando qué podía estudiar [...] Y mi mamá me nombró esta carrera, que yo no la conocía en realidad. Y después me interioricé más y me gustó. (Rosario, universidad de acreditación media, pública, selectividad media, regional)

Los EPG aspiraban a ir a la universidad como un medio para mejorar sus perspectivas de futuro en el mercado laboral y apoyar económicamente a sus familias, tal como se señala a continuación:

Al menos sé que voy a tener después una buena situación económica, al menos [...] mis papás ya están en edad de ya casi adulto mayor, voy

a poder ayudarlos a ellos económicamente también, que es lo que más me importa. (Tania, universidad de investigación metropolitana, selectiva, privada tradicional)

Las elecciones de los EPG, especialmente de aquellos en universidades selectivas, también fueron moldeadas por el consejo de la familia sobre lo que se percibía como un “buen trabajo”, lo que influía directa o indirectamente en las percepciones de los EPG sobre opciones de estudio más viables.

Y dije: “Pero si estudio teatro, aunque suene súper feo, el típico chiste, pero ¿qué vas a hacer? Porque el teatro en Chile no es bien pagado”. Perfecto, dije: “Necesito algo que sea humanista, que me guste, que me vea haciéndolo y, además, que me genere algo rentable”. Pedagogía... me gustaría ser profesor de algo. Pero era muy complicado... Okay, voy a estudiar derecho y vamos a ver... Y aquí estamos. (Patricio, universidad de investigación metropolitana, selectiva, pública)

También se observó ansiedad y un sentimiento de responsabilidad. Los EPG frecuentemente refirieron sus luchas para equilibrar las ambiciones profesionales (es decir, el “buen trabajo”) con sus intereses profesionales predominantes, especialmente para el caso de EPG en universidades selectivas.

En el colegio, bueno, nosotros [...] valorábamos mucho la labor del docente. Yo sentía una responsabilidad a la hora de decidir estudiar pedagogía o alguna licenciatura, tenía como ese amor a las personas. No así si estudiaba ingeniería, porque en la ingeniería, de una u otra manera, siempre vas a terminar trabajando en una empresa. Entonces estaba en ese balance de si estudiar pedagogía o una licenciatura, o estudiar ingeniería. Finalmente decidí estudiar ingeniería por no sé, las razones de siempre, estabilidad laboral, buen sueldo. (Camilo, universidad de investigación metropolitana, selectiva, pública)

Los datos sugirieron adicionalmente que el capital aspiracional académico-familiar de los EPG también fue moldeado por motivaciones económicas más amplias:

Mi papá desde pequeña me inculcó [...] que las personas que no tenían un título [...] prácticamente podían hacer lo mismo que tú, pero no le pagan el doble o el triple y el trato era distinto, como, por ejemplo, a un simple empleado le decían: “¡Oye anda a hacer la cuestión!”, en cambio a los demás era: “Oiga caballero, ¿puede hacer esto?” [...] el lenguaje y el trato era otro. Y también tenían más comodidades como seguro médico, tenían bonos [...] Entonces él siempre quiso que yo saliera de mi población,

que yo no repitiera el mismo ciclo [...] Porque la gente que suele nacer ahí suele quedarse, entonces me decía: "Tienes que estudiar, estudiar y estudiar, tienes que hacerlo mejor", y eso desde chica me inculcó esa idea. (Verónica, universidad de investigación metropolitana, selectiva, pública)

Sin embargo, frecuentemente este impulso familiar se complementó con una voluntad o expectativa personal del EPG:

Siempre fue [...] la única opción. No porque me obligaran a entrar. Pero nunca pensé en otra posibilidad. Por ejemplo, mis papás me decían que si no me alcanzaba el puntaje PSU<sup>4</sup>, que entrara a algún instituto o algo así. Yo no quería, no quería porque no me veía en un instituto o estudiando carreras en un instituto. Yo siempre tenía claro que quería entrar a la universidad. (Sebastián, universidad de investigación metropolitana, selectiva, privada tradicional)

El *capital aspiracional académico familiar* que impulsó la voluntad de asistir a la universidad se sustentó en el apoyo familiar continuo, esto desempeñó un papel esencial para alentar al EPG a proyectarse y persistir en sus deseos de ingresar a la educación terciaria. Este apoyo no fue únicamente hacia el proyecto de acceder a la universidad, sino que también se ha traducido en apoyo emocional durante la trayectoria estudiantil, tal y como revelan los siguientes testimonios:

Me preguntan [...] ¿cómo te ha ido? [...] o a veces me envían un mensaje a mitad de semana y ¿cómo te fue? [...] O a veces subo una historia así, diciendo no termina esta cosa nunca a Facebook, porque ahí tengo a mi familia y es como: "¡Vamos! ¡Ánimo!" [...] O mi abuelo pone: "Todo esfuerzo tiene su recompensa". (Diego, universidad de investigación metropolitana, selectiva, pública)

Mi mamá y mis abuelos maternos [...] están súper ilusionados [...] porque bueno, a mí me va súper bien acá en la universidad. Yo le digo: "Mamá, me saqué un 6.5 acá en la práctica", y ella me dice: "Qué bueno hija, estoy orgullosa". Y mis abuelos también [...] me preguntan: "¿Cómo te fue?", quieren que yo les cuente como todo lo que viví, todo lo que pasé. (Inés, universidad masiva metropolitana, privada nueva, no selectiva)

El rol altamente influyente de las familias en lo que respecta al apoyo financiero y/o emocional del EPG en el logro de sus metas académicas emergió constantemente durante las entrevistas. De hecho, solo en un pequeño número de casos el apoyo familiar no se identificó como un aspecto

4 PSU hace referencia a la Prueba de Selectividad Universitaria.

fundamental para desarrollar la aspiración de permanecer (aquí, la falta de ese apoyo se sustituyó por el de los compañeros o de la pareja).

El papel específico de las madres se identificó como particularmente significativo, tanto en la preparación para la educación superior como en su tránsito. Varios EPG informaron que sus madres demostraron este apoyo, ya sea cubriendo parte de los costos de los estudios, proporcionando ayuda con las tareas domésticas, ofreciendo contención emocional o visitándolos cuando estudiaban en otras regiones o territorios. La importancia de este apoyo constituye un aspecto crucial, tal como lo describen dos entrevistadas:

Mi mamá siempre me ha dicho que: “Tú solo saca la carrera, tú solo estudia y nosotros hacemos todo lo demás, nosotros te pagamos la alimentación, el transporte”. De hecho, mi mamá se encarga de todo. (Verónica, universidad de investigación metropolitana, selectiva, pública)

[En respuesta a pregunta por el apoyo de la mamá] En todo... me ayuda a cuidar a la Javi [su hija] y me ayuda económicamente. O sea que, desde que entré a la U ella me mantiene a mí y a la Javi. A ella le empezó a ir bien en la pega y ahí fue como cuando me dijo ya, es ahora que tenemos la oportunidad. (Ignacia, universidad masiva metropolitana, privada nueva, no selectiva)

Algunos EPG también señalaron contar con el apoyo de otros integrantes de sus familias para transitar por la educación superior. A menudo, esto se materializaba a través de un consejo de un primo, o un tío o tía, que había asistido a la universidad y podía proporcionar algún tipo de información y alentar los esfuerzos académicos en las instituciones. Para algunos EPG, este apoyo fue contribuyendo en la construcción del capital aspiracional, conformando aspiraciones de ingreso y carrera, tal y como se comenta a continuación:

Y una tía por parte de mamá, que es educadora diferencial, me llevó a su colegio. Estuve toda una semana ahí. Acompañándola, viendo lo que hacía. Y me dije: “Esto es lo mío”. Y ahí tomé la decisión. (Magdalena, universidad masiva metropolitana, privada nueva, no selectiva)

## **(ii) Los contextos de escolarización (facilitadores u obstaculizadores) y otros apoyos académicos (preuniversitarios)**

Las experiencias escolares, y en particular la orientación académica de las instituciones secundarias, jugaron un papel fundamental a la hora de facilitar u obstaculizar las aspiraciones de los EPG y fortalecer (o no) su capital

cultural académico-familiar. De manera consistente a lo largo de las entrevistas, se identificó la importancia que las escuelas y sus maestros atribuían a la educación superior como un factor clave para promover y fortalecer sus aspiraciones académicas. Esta realidad fue captada efectivamente por una entrevistada, quien reflexionó:

Te decían: "Nosotros no las preparamos para que ustedes entren a la universidad, las preparamos para que entren en la universidad y se mantengan". [...] Y también todos los años iban las ferias del estudiante [...] y como que te hablaban todos los años como: "Chiquillas, pónganle empeño al NEM [promedio de notas de educación secundaria] para que entren a la universidad [...] Eran todos, desde el director hasta nuestras compañeras, como que todas hablábamos siempre de eso [...] Siempre nos hablaban todo el tiempo de la universidad, como que no había otra opción de salir del colegio y no entrar a la universidad, era como que era sí o sí. (Verónica, universidad de investigación metropolitana, selectiva, pública)

Del mismo modo, cuanto más pronunciada era la orientación académica de la escuela, más claro era el tipo de universidad y el programa de estudios a los que los EPG pensaban que podían aspirar legítimamente. La orientación académica de la escuela resultó fundamental para potenciar el capital aspiracional académico-familiar de los estudiantes, ya que consolidó (o potencialmente socavó) sus trayectorias académicas prospectivas. Por ejemplo, algunas familias, a pesar de no contar con estudios universitarios, tendían a seleccionar establecimientos educativos sobre la base de sus resultados previos en pruebas nacionales de ingreso a la universidad, tal como se testimonia:

Mi mamá quería que yo estudiara en [nombre de la escuela] porque no íbamos a tener plata para pagar la universidad... Entonces la idea era un buen colegio, porque la educación es cara. Entonces me dijo, bueno tampoco fue mi decisión, a los doce años querer estudiar en [nombre de la escuela]. Pero me cambié de colegio más que nada porque era como una garantía de que iba a recibir una buena educación y que más adelante después iba a seguir mis estudios. (Camilo, universidad de investigación metropolitana, selectiva, privada tradicional)

Un factor frecuente relacionado con las características socioeconómicas de los EPG fue que las consideraciones financieras tuvieron un impacto condicionante de sus experiencias. Los límites de los recursos financieros familiares restringieron la elección de la escuela, con poca evidencia de que algún estudiante entrevistado haya considerado alguna vez la educación privada como una opción viable. Por lo tanto, los EPG que ingresaron a

universidades selectivas tendieron a estudiar en las mejores circunstancias posibles y según lo que las familias podían pagar, es decir, en una escuela pública de excelencia o en una semiprivada subvencionada. En cambio, aquellos que provenían de escuelas sin orientación académica, relatan otro tipo de vivencia:

Tengo amigas que iban a otro tipo de colegio, que era prepararlos para la PSU [...] Conozco amigas de otros colegios que eran pagados y todo, que los preparaban para la PSU. Ellos tenían ensayos de PSU, nosotros nada. No se nos hablaba de PSU. (Belén, universidad masiva metropolitana, privada nueva, no selectiva)

Las entrevistas muestran evidencia de que aquellos que asistían a escuelas con una orientación académica explícita estaban mejor orientados que quienes asistían a escuelas con un enfoque técnico-vocacional. Lo anterior se manifestó más notablemente en dos dimensiones críticas: en la influencia de las expectativas de los profesores (y compañeros) sobre trayectorias futuras de aprendizaje, y en el enfoque del plan de estudios y el aprendizaje hacia resultados esperados en las pruebas de ingreso a la universidad. Esto significó que para los EPG que no se encontraban en contextos escolares de orientación académica, la elección y naturaleza de la universidad era mucho más ambigua. Así lo describió un estudiante:

Mi primera opción era la [nombre de la universidad], porque yo no sabía mucho de universidades, ni nada. Lo único que sabía es que la [nombre de la universidad] era buena, nada más. Entonces había ido a una pequeña feria de carreras en mi colegio, y entre eso vi que tenían veterinaria, entonces era la única que tenía, era como mi principal opción, pero después me fui informando y todo eso y después vi que esta tenía... como mejor la formación, así que terminé prefiriendo esto. (Joaquín, universidad masiva metropolitana, privada nueva, no selectiva)

Algunos EPG tomaron la decisión (a veces con el apoyo de su familia) de asistir a un preuniversitario privado, un camino institucional popular utilizado en Chile para mejorar las habilidades académicas y mejorar los puntajes en las pruebas de acceso a la universidad. Estos preuniversitarios tendían a ofrecer un medio para que los EPG compensaran las deficiencias académicas de sus escuelas, tal como lo señaló una participante:

Daniela: Yo siento que en algunos ramos estoy como más. Siento que en física no tenía tan buena base, no sé si era el profesor o en el colegio, pero eso me cuesta hartito. Siento que no era buena como en todos los ramos.

E: ¿Y cómo lo hiciste para sobrellevar esa situación, como esa falta de formación?

Daniela: Bueno, después en el PREU seguí viendo física y complementé algunas cosas que no vi en el colegio. (Daniela, universidad de investigación metropolitana, selectiva, pública)

Este fragmento deja en evidencia que muchos EPG son conscientes de que sus escuelas no los preparan académicamente de manera suficiente para poder ingresar a la universidad y por tal razón, en algunos casos, buscan apoyos académicos fuera de la escuela. Esta falta de preparación académica influirá también en su paso por la universidad en la medida en que deberán encontrar apoyos académicos, tal y como se observará en el siguiente apartado.

### **(iii) Características de la institución de educación superior en la que se matricularon los EPG**

A nivel institucional, se evidenciaron varios factores facilitadores y obstaculizadores de la experiencia académica. Un tema motivacional clave fue el nivel de ayuda económica disponible al que se podía acceder para financiar los estudios. Además de las becas institucionales, los EPG también otorgaron una importancia considerable a la posibilidad de acceder a un programa de estudios a través de la gratuidad. Esta nueva ayuda financiera constituyó una influencia poderosa para la mayoría de ellos, al enmarcar las opciones de elección de estudio en instituciones que ofrecían esa política.

Una vez hecha la transición a la educación superior, los factores institucionales fueron a menudo importantes para complementar las aspiraciones preliminares, contribuyendo a que los EPG continuaran en el sistema. Tres de ellos indicaron:

Yo tenía una visión súper distinta a la que tengo ahora de la universidad [...] Antes de entrar yo pensaba que tú entrabas y prácticamente estabas solo, que nadie te iba a ayudar [...] Y entré y me di cuenta que era todo lo contrario [...] Desde el primer día todos los profes [...] mayores o los directores del instituto eran súper preocupados y también súper cercanos. Me di cuenta que realmente tenía como una red de apoyo y que si tenía algún problema podría solucionarlo con ellos y no yo solo. (Sebastián, universidad de investigación metropolitana, selectiva, privada tradicional)

En el campus hay puertas abiertas con los profes, uno puede ir a su oficina cuando quiera y el profe te va a atender y te va a responder las dudas, todos los profes son así. (Pablo, universidad masiva metropolitana, privada nueva, no selectiva)

El departamento te brinda ayuda para estudio, para ayuda psicológica, tenemos tutoría de pares [...] con un tutor que nos explica, nos hace ejercicios y eso, por ejemplo, a nosotros nos toca en Cálculo, eh... Vale un 10 % de la asignatura, entonces ese 10 % nos motiva a ir, pero el tutor nos ayuda harto. (Francisca, universidad masiva metropolitana, privada nueva, no selectiva)

Adicionalmente, algunos estudiantes se sintieron atraídos por aquellas instituciones que ofrecían flexibilidad en sus planes de estudio, ya que les permitía compatibilizar el estudio con el trabajo a tiempo parcial. Asimismo, otros aspectos institucionales, como la infraestructura e instalaciones de la universidad (por ejemplo, la biblioteca, las salas de estudio, el gimnasio, etc.), los programas de apoyo académico y el apoyo psicológico fueron importantes para que los EPG enfrentaran de mejor modo los múltiples desafíos asociados con la educación universitaria:

El área de bienestar estudiantil y el tema de la psicóloga en la facultad, que ayuda mucho porque en sí la carrera es súper estresante. (Juan, universidad de investigación metropolitana, selectiva, pública)

Por otra parte, y debido a que cuatro EPG accedieron a la universidad a través de programas de acción afirmativa (que por lo general brindan un periodo de apoyo de uno a dos años para los estudiantes), los participantes valoraron positivamente el apoyo recibido, tal como se refiere:

Como yo entré por [el programa] Talento e inclusión, fue casi que un doble apoyo que a los alumnos tradicionales. Primero hubo un campamento de nivelación, ahí nos conocimos con todo el grupo de alumnos y teníamos clases de matemática y actividades para conocernos. Ahí fue clave para poder conocer el campus, conocer los alumnos, conocer profesores y ya después la nivelación que hice en la universidad fue importante, porque te ayudaba a ver qué conceptos necesitabas... porque esto era en enero, previo a marzo para poder ingresar y rendir bien en cálculo. (Tania, universidad de investigación metropolitana, selectiva, privada tradicional)

El papel y el apoyo de los compañeros también resultó ser clave para algunos estudiantes a la hora de afrontar las dificultades de la educación superior:

Pedir recomendaciones, es lo primordial encuentro yo, en todos los ramos de acá, recomendaciones según el profesor del ramo... también estudiar en equipo, días antes de la prueba nos juntamos con mis compañeras a estudiar. Intento no tomar ramos sola, por lo mismo, porque igual uno en

equipo se va a apoyando. (Tania, universidad de investigación metropolitana, selectiva, privada tradicional)

Sin embargo, en algunos casos los estudiantes experimentaron barreras en sus intentos de interactuar con otros y con un nuevo entorno académico. Mucho de esto tenía que ver con un capital cultural, social y lingüístico diferente, que les hacía sentir que pertenecían a otro espacio, tal como lo señalaron dos participantes matriculados en universidades selectivas:

No es por ser despectivo, pero la mayoría de la gente que estudia aquí viene de una buena situación socioeconómica. Motivados porque tuvieron un buen colegio, porque en su familia también hay más profesionales, en ese sentido fue impactante. Porque yo, de la forma que habitualmente hablo o que hablaba cuando llegué no era ni parecido a algo que escuchaba acá. Un dialecto completamente distinto. (Camilo, universidad de investigación metropolitana, selectiva, privada tradicional)

Encontré un mundo que era tan, tan absolutamente diferente al mío... Encontré compañeros de clase con antecedentes sociales y culturales que son completamente diferentes a los míos... Podría hablar de algo y ellos nunca entenderían. Por ejemplo, dije: "Hoy estaba en el metro y estaba deprimido". Y nunca han viajado en metro. (Patricio, universidad de investigación metropolitana, selectiva, privada tradicional)

Ambos fragmentos dan cuenta de un conjunto de lenguaje, destrezas y comportamientos propios de una clase social o capital cultural (Bourdieu, 2016) de estos EPG, que se percibe como distinto a los que no son EPG, especialmente en el caso de universidades selectivas. En Chile, país altamente estratificado por clases sociales, la pertenencia a una clase social alta abre las puertas a mantener y fortalecer los capitales culturales y sociales heredados. Los EPG de este estudio, en tanto, debieron emplear diversas estrategias y hacer uso de su capital aspiracional académico-familiar y de los capitales de navegación y resistencia (Yosso, 2005) para poder navegar por la educación superior.

## Discusión

Los resultados de esta investigación dan cuenta de un camino complejo y frágil que recorren los EPG para, primero, transitar hacia la educación superior y, posteriormente, navegar por ella. Un factor crítico guarda relación con un tipo de capital que se forma a partir de las expectativas e influencias familiares, la escolaridad, las motivaciones personales y las ambiciones profesionales y su interacción con las instituciones educativas:

primero la escuela y luego la universidad. Inspirados en el concepto de riqueza cultural de Yosso (2005), denominamos a esto como *capital aspiracional académico-familiar*, el cual constituye una aspiración colectiva alrededor de un proyecto académico universitario que no es individual, sino que se desarrolla de manera conjunta en el tejido familiar y es reforzado (o no), primero en la escuela y luego en la universidad.

En este estudio, los EPG mostraron constantemente un fuerte impulso para tener éxito en la educación superior, esforzándose por cumplir con las expectativas de sus familias, de manera de romper con las barreras estructurales e históricas que habían limitado el potencial social y económico de las generaciones pasadas. Estas barreras, tales como la preparación académica recibida en sus instituciones escolares y en algunos casos las expectativas de los profesores, los recursos económicos familiares limitados o el desconocimiento de las normas y de la cultura académica y de aprendizaje de las universidades, fueron difíciles, aunque no imposibles de sortear. Notable resulta aquí el capital de resistencia de los EPG (Yosso, 2005) y sus familias para sortear diversos obstaculizadores y variables estructurales que requerían una movilización de esfuerzo personal, apoyo emocional por parte de las familias nucleares y extendidas, así como apoyos académicos (en la escuela, o a través de preuniversitarios).

Un tema recurrente para los EPG entrevistados fue la expectativa de lograr el éxito académico y, de este modo, recompensar el sacrificio y esfuerzo realizados por las familias. En todos los casos, se buscaba romper con el círculo de la pobreza y se aspiraba a la movilidad social como proyecto familiar. Por lo tanto, el poder indudable de la riqueza cultural y específicamente del capital aspiracional académico-familiar, proveniente especialmente de la familia, contribuyó al deseo permanente y compartido de asegurar que las luchas de las familias, sus historias y sus comunidades fueran empleadas como recursos para acceder y transitar con éxito por la educación superior (Yosso, 2005).

Los resultados de este estudio asimismo visibilizan el gran rol e impacto que posee la familia en la construcción del capital aspiracional del EPG (Yosso, 2005). Aquellos que recibieron un gran apoyo familiar para ingresar a la universidad, incluso al estar matriculados en una escuela secundaria con orientación académica, por lo general desarrollaron una aspiración académica centrada en obtener un título en una universidad prestigiosa y selectiva. Por lo general, estos estudiantes eligieron universidades altamente selectivas que se consideran prestigiosas sobre la base de puntajes de ingreso o admisión muy altos para asegurar un lugar allí.

Si bien en el capital aspiracional académico-familiar las familias (especialmente las madres) y los amigos jugaron un rol central, también los

compañeros de clase, los profesores y el ambiente escolar resultaron claves. El capital aspiracional académico-familiar de los EPG que participaron de este estudio era reforzado sobre todo por escuelas con orientación académica, en donde compañeros y profesores, y un currículum demandante, incentivaban y reforzaban la aspiración de ir a universidades selectivas (Guzmán-Valenzuela *et al.*, 2022). De esta manera, se confirma lo que han señalado otros estudios en los que respecta al rol de la escuela en tanto facilitadora u obstaculizadora de la construcción y reforzamiento de capital aspiracional (Flanagan-Bórquez, 2017). Nuestra propuesta teórica, sin embargo, va más allá al proponer que el capital aspiracional académico-familiar, si bien surge del tejido familiar como proyecto académico, interactúa y se potencia tanto con las aspiraciones y expectativas de la escuela como con sus actores y currículo.

Los EPG que no pudieron acceder a escuelas con orientación académica lucharon por construir un capital académico, contando con una información limitada sobre la educación superior, y tendían a estar académicamente menos preparados para los exámenes de ingreso. Ellos necesitaban muchos mayores niveles de resiliencia personal o capital de resistencia, pues tendían a encontrar desafíos más considerables para ingresar y estudiar: sus aspiraciones eran, de alguna manera, genéricas (simplemente, ir a la universidad).

Asimismo, los EPG en este estudio demostraron una capacidad significativa para construir y transformar sus conocimientos académicos, de forma que les permitieran contar con capacidades que contribuyeran al cumplimiento de los requisitos de ingreso a la universidad, especialmente en el caso de ser estas selectivas. En este marco, y sabedores de que la formación académica en la escuela a veces no era suficiente, la asistencia a preuniversitarios y la participación en programas de acción afirmativa constituyeron valiosas experiencias que permitieron el logro de lo anterior.

Una vez que los EPG ingresaron a la universidad, su persistencia en ella dependía en gran medida de la influencia y el apoyo tanto de una gama diversa de actores, así como de factores institucionales (universidades). De este modo, tuvieron que echar mano a su capital de resistencia para navegar con las diversas demandas académicas (Mobley & Brawner, 2019; Yosso, 2005). Concretamente, asistían a actividades de refuerzo académico, interactuaban directamente y solicitaban apoyo de sus profesores, y se organizaban con sus compañeros de clase para estudiar y mejorar su rendimiento. La menor alfabetización académica, el menor capital cultural que presentaban los EPG de este estudio (Bourdieu, 2016) y sus altas expectativas sociales con frecuencia hicieron que los desafíos por continuar fueran difíciles de superar.

Este estudio resalta una visión de capital aspiracional académico-familiar como riqueza colectiva (y no individual), en tanto perspectiva de los EPG como sujetos con un déficit de capital cultural que además interactúa y se potencia con las instituciones educativas (escuela y universidad). Asimismo, un aspecto clave se relaciona con lo que Yosso (2005) caracteriza como capital de resistencia: el impulso para desafiar y transformar las inequidades y desigualdades estructurales existentes. Casi universalmente y a partir de sus diversas experiencias, los EPG de este estudio reconocieron que, a pesar de las barreras financieras y las limitaciones de capital lingüístico o cultural, tenían la voluntad de persistir en sus motivaciones académicas. En ese sentido, el apoyo y las expectativas de la escuela son fundamentales para potenciar esa persistencia y motivación. Por ejemplo, en el caso de la universidad, los programas de apoyo dentro de las universidades desempeñaron un rol crítico en el logro de la nivelación académica, permitiendo a los EPG desarrollar tanto las capacidades personales como la resiliencia frente a las dificultades en el estudio (Santelices *et al.*, 2018). Para los EPG de universidades selectivas, los programas de acción afirmativa y apoyo temprano demostraron ser de gran importancia para potenciar su capital de resistencia. Estos programas les permitían nivelarse académicamente, así como socializar y adaptarse a las nuevas realidades académicas con las que no estaban familiarizados.

Sin embargo, irónicamente, los EPG matriculados en instituciones no selectivas señalaron recibir un apoyo sistemático, con mayores andamiajes entre las diversas transiciones de los estudiantes y en la construcción de la resiliencia académica, traducido en clases de reforzamiento académico, orientación psicológica y contacto directo y expedito con el profesorado. Esto parece reflejar la realidad material de instituciones no selectivas, que a menudo tienen más EPG y enfrentan más desafíos en términos de retención de estudiantes.

Asimismo, tanto en universidades selectivas como no selectivas, el rol ejercido por los compañeros de curso en lo que respecta a estudiar en grupo y prestarse apoyo resultó fundamental. Sin embargo, en universidades selectivas, los EPG lograban un *awareness* (darse cuenta) de que su capital cultural (especialmente capital lingüístico) era distinto y que pertenecían a otra clase social.

En definitiva, las escuelas y universidades son mediadores importantes que pueden activar o condicionar negativamente el capital aspiracional académico-familiar de los estudiantes. Las universidades, sus profesores y los compañeros cumplen un rol fundamental a la hora de potenciar los capitales de navegación y de resistencia de los EPG, los cuales, sin duda, les servirán cuando ingresen luego al mercado laboral. La narrativa proporcionada

por los entrevistados en este estudio sugiere que los establecimientos secundarios sin orientación académica, y usualmente orientados a la formación técnica, deberían revisar su papel, porque desempeñan una función importante en la forma en que los EPG acceden y navegan por la universidad. Aunque esas escuelas están diseñadas para proporcionar a los jóvenes habilidades técnicas para ingresar a la fuerza laboral después de graduarse, las experiencias de los EPG que participaron en este estudio apoyan la idea de que muchos de los estudiantes que asisten a esas escuelas desean ir a la universidad.

### **Limitaciones, recomendaciones y posibles estudios a futuro**

La principal limitación de este estudio es el número reducido de participantes (29 estudiantes). Los estudios de corte cualitativo usualmente cuentan con muestras más bien pequeñas, pues lo que se busca es profundizar en las experiencias y significados atribuidos por los participantes. Por esta razón, los resultados no son generalizables, ni tampoco buscan predecir cómo se comportarán los EPG en Chile o en otros contextos similares. En cualquier caso, este estudio fue cuidadoso en reclutar estudiantes de diferentes universidades, por lo cual sus características reflejan, de cierta manera, la variedad de EPG en Chile según el tipo de institución al que pertenecen.

Algunas recomendaciones de este estudio apuntan a la mejora de las políticas educativas y del sistema educativo en Chile. Como se mencionó, Chile se caracteriza por un sistema de educación extremadamente estratificado —tal y como sucede en casi todos los países en Latinoamérica—, por lo que la mayoría de escuelas primarias y secundarias públicas, no solo no preparan adecuadamente a los estudiantes para ingresar a la universidad, sino que tampoco promueven un capital aspiracional entre sus estudiantes. Las escuelas deben convertirse en aliados de las familias a la hora de potenciar al máximo los talentos académicos de todos los estudiantes, así como para incentivarles a fin de que desarrollen un capital de resistencia y navegacional que les permita romper con el círculo de la pobreza.

Por otro lado, las universidades, selectivas y no selectivas, cumplen un rol clave al transformarse en agentes de cambio de la desigualdad educativa. Como espacios transformadores de la desigualdad (Guzmán-Valenzuela, 2017), las universidades son posibles, pero se requieren políticas institucionales que pongan especial atención a las necesidades de un estudiantado cada vez más diverso y con muchas potencialidades por desarrollar. Para ello, se hace necesario ofrecer actividades de reforzamiento académico y talleres de aprendizaje de técnicas de estudio.

Investigaciones futuras podrían considerar un análisis comparativo de experiencias de EPG en universidades selectivas versus no selectivas, incluyendo variables de género o etnicidad. Hacer un seguimiento de las trayectorias de estos estudiantes y del modo como transitan al mercado laboral y como ponen en práctica, en estos nuevos escenarios, sus capitales de resistencia y de riqueza cultural colectiva, sería también fructífero.

### Sobre los autores

**Carolina Guzmán-Valenzuela** es *Full Professor* de educación superior en la Universidad de Tarapacá. Investiga la educación superior en contextos neoliberales, la decolonización de la universidad y el sur global.

**Andrea Flanagan-Bórquez** es profesora titular de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, Chile. Sus trabajos de investigación se sitúan en los procesos de opresión y marginalización desarrollados en los espacios de educación, a través de enfoques teóricos sobre educación inter/multicultural.

**Stephen Darwin** es profesor asociado de la Universidad Alberto Hurtado, Chile, donde investiga políticas y prácticas en la educación superior y la formación de profesores de segunda lengua.

**Andrés Felipe Rojas-Murphy-Tagle** es estudiante del doctorado en Educación de la Universidad de Chile. Además, es asistente de investigación en la Facultad de Educación en la Universidad de Tarapacá. Ha participado en numerosas investigaciones sobre educación y ha escrito artículos científicos sobre la temática.

**Almendra Aguilera-Muñoz** es socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Ha participado en distintas organizaciones, apoyando investigaciones y proyectos relacionados con educación.

### Referencias

- Altbach, P. G. (2016). *Global perspectives on higher education*. JHU Press.
- Beattie I. R. (2018). Sociological Perspectives on First-Generation College Students. En B. Schneider (ed.), *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century, Handbooks of Sociology and Social Research* (pp. 171-191). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76694-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76694-2_8)
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia S. A.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can "thematic analysis" offer health and well-being researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9, 26152. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>

- Castillo, J., & Cabezas, G. (2010). Caracterización de jóvenes de primera generación en educación superior. *Calidad en la Educación*, 32, 44-76.
- Chen, X. (2005). *First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts*. National Center for Educational Statistics.
- Creswell, J., & Guetterman, T. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Creswell, J., & Poth, C. (2017). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Davis, J. (2010). *The first-generation student experience: implications for campus practice and strategies for improving persistence and success*. Stylus Publishing.
- Dumais, S. A., & Ward, A. (2010). Cultural capital and first-generation college success. *Poetics*, 38(3), 245-265. <https://doi.org/10.1016/J.POETIC.2009.11.011>
- Felicetti, V. L., Morosini, M. C., & Cabrera, A. F. (2019). First-generation students (F-GEN) in Brazilian higher education. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 28-43. <https://dx.doi.org/10.1590/198053146481>
- Ferreyra, M. M., Avitabile, C., & Paz, F. H. (2017). *At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean*. World Bank Publications.
- Flanagan-Bórquez, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de Educación Superior*, 46(183), 87-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Gaddis, S. M. (2013). The influence of habitus in the relationship between cultural capital and academic achievement. *Social Science Research*, 42(1), 1-13.
- Gale, T., & Parker, S. (2014). Navigating change: a typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734-753.
- Ghiardo Soto, F., & Dávila León, Ó. (2020). Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales. *Última Década*, 28(53), 40-77.
- Gil-Llambías, F. J., del Valle Martín, R., Villarroel Jorquera, M., & Fuentes Vega, 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.
- Guzmán-Valenzuela, C., & Bernasconi, A. (2018) The Latin-American University: Past, present and future. En R. Barnett & M. Peters (Eds.), *The Global University* (pp. 776-294). Peter Lang.
- Guzmán-Valenzuela, C. (2017). Global trends in higher education and their impact on Latin America: Pending challenges. *Lenguas Modernas*, 50, 15-32.
- Guzmán-Valenzuela, C., Barnett, R., & Labraña, J. (2020). Consensus and dissensus: changing perceptions of the public dimension of universities in a marketised environment. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 42(1), 49-66.
- Guzmán-Valenzuela, C., Darwin, S., Flanagan, A., Aguilera, A., & Geldres, A. (2022). (Un)limited choice: analysing the strategic choices of first-in-generation students in neoliberal higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 43(6), 930-940. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2080045>

- Ishitani, T. T. (2003). A longitudinal approach to assessing attrition behaviour among first-generation students: Time-Varying effects of pre-college characteristic. *Research in Higher Education*, 48(4), 403-434.
- Jarpa-Arriagada, C. G., & Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los jóvenes primera generación en educación superior. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327-343. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>
- Leyton, D. (2020). Neoliberalising working-class subjectification through affirmative action policies: managerial leadership and ontological coaching in higher education. *Journal of Education Policy*, 37(3), 1-21. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1819569>
- Linne, J. (2018). El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 129-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100009>
- López Cárdenas, I., Mella Luna, J., & Cáceres Valenzuela, G. (2018). La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de enseñanza media técnico profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 271-288. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300271>
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 72(4), 413-434. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0016-x>
- Markle, G., & Stelzriede, D. D. (2020). Comparing First-Generation Students to Continuing-Generation Students and the Impact of a First-Generation Learning Community. *Innovative Higher Education*, 45(4), 285-298. <https://doi.org/10.1007/s10755-020-09502-0>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* [MyEducationLab Series]. Pearson.
- Mobley, C., & Brawner, C. E. (2019). "Life prepared me well for succeeding": The enactment of community cultural wealth, experiential capital, and transfer student capital by first-generation engineering transfer students. *Community College Journal of Research and Practice*, 43(5), 353-369.
- Morosini, M., & Felicetti, V. L. (2019). Estudantes de primeira geração (P-Gen) na educação superior brasileira: analisando os dados da PNS – 2013. *Educar em Revista*, 35(75), 103-120. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66841>
- Muñoz, M., & Blanco, C. (2013). Una taxonomía de las universidades chilenas. *Calidad en la Educación*, (38), 181-213.
- Pascarella, E. T., Wolniak, G. C., Pierson, C. T., & Terenzini, P. T. (2003). Experiences and outcomes of first-generation students in community colleges. *Journal of College Student Development*, 44(3), 420-429.
- Pataro, R. (2019). Democratização da universidade pública e estudantes de primeira geração na UNESPAR. *Revista Contemporânea de Educação*, 14(29), 71-95. <https://doi.org/10.20500/rce.v14i29.20308>
- Roksa, J., & Potter, D. (2011). Parenting and academic achievement: Intergenerational transmission of educational advantage. *Sociology of Education*, 84(4), 299-321.

- Santelices, M., Catalán, X., & Horn, C. (2018). *Equidad en la educación superior: diseño y resultados de programas de acceso en universidades selectivas*. Ediciones UC. <https://doi.org/10.2307/j.ctvkjb4s6>
- Segovia, F., & Flanagan-Bórquez, A. (2019). Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 745-76.
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2019). ¿Estudiar para trabajar?: transición educativa-laboral de los egresados de la educación técnico profesional en Chile. *Psicoperspectivas*, 18(3), 61-70.
- SIES. (2023a). Matrícula en Educación Superior en Chile 2023. *Ministerio de Educación*, Chile. [www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula\\_en\\_Educacion\\_Superior\\_2023\\_SIES.pdf](http://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2023/07/Matricula_en_Educacion_Superior_2023_SIES.pdf)
- SIES. (2023b). Empleabilidad e Ingresos. *Ministerio de Educación*, Chile. <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-empleabilidad-e-ingresos/>
- Soto, V. (2016). Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *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)
- Stuber, J. M. (2012). *Inside the college gates. How class and culture matter in higher education*. Lexington Books.
- Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. (1996). First-generation college students: characteristics, experiences, and cognitive development. *Research in Higher Education*, 37, 1-22.
- Trigos-Carrillo, L. (2020). Community Cultural Wealth and Literacy Capital in Latin American Communities. *English Teaching: Practice and Critique*, 19(1), 3-19. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0071>
- Webb, A. (2018). Getting there and staying in: first-generation indigenous students' educational pathways into Chilean higher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(5), 529-546. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1488009>
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>