

ESTUDIANTES DE SECTORES RURALES EN LAS UNIVERSIDADES CHILENAS: PROBLEMAS Y DESAFÍOS

Juan Cornejo Espejo*

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
ISSN: 0185-2760

Vol. XLII (3), No. 167 Julio - Septiembre de 2013; (4),
No. 168 Octubre - Diciembre de 2013, pp. 133 - 151

* Dpto. de Fundamentos de la Educación, Facultad de
Educación, Universidad Católica del Maule.
Correo electrónico: jcornejo@ucm.cl

Ingreso: 00/00/13 • Aprobado: 07/09/13

Resumen

Si bien no existen estudios específicos acerca de los estudiantes provenientes de sectores rurales que ingresan a la educación superior en Chile ni de sus trayectorias académicas, se puede afirmar, a partir de otros estudios, que ha habido un fuerte aumento de este tipo de estudiantes en las distintas universidades chilenas en la última década. Pese a esa expansión, su futuro académico y laboral resulta incierto en razón de las altas tasas de reprobación y abandonos tempranos, situación que obliga al diseño de una política de retención y apoyo académico-humano específica.

Palabras clave:

- Universitarios
- Sectores rurales
- Políticas de retención

Abstract

Though specific studies do not exist about students from rural sectors who join the higher education institutions in Chile nor their academic paths, it is possible to affirm, from other studies, that there has been a strong increase of this type of students in the different Chilean universities in the last decade. In spite of this expansion, their academic and labor future turns out to be uncertain in reason of the high rates of failure and early abandons, situation that needs the design of retention politics, and human – academic funding.

Key words:

- University students
- Rural sectors
- Retention politics

Introducción

Si bien no existen estudios específicos acerca de los estudiantes provenientes de sectores rurales que ingresan a la educación superior en Chile ni de sus trayectorias académicas, resulta interesante constatar que, tal como ha ocurrido con otros estudiantes de sectores vulnerables (quintiles 1 a 3), ha aumentado significativamente su presencia en la última década en los distintos centros de educación superior. Esta apreciación, fundada más en ideas *a priori* que en datos concretos, se manifiesta en las distintas universidades tanto del consejo de rectores¹ como privadas en razón del fuerte aumento de la oferta educativa en todas las disciplinas de formación profesional en las casas de estudio.

Según datos aportados por el Consejo Nacional de Educación (CNED, 2011), la matrícula bruta de los jóvenes entre 18 y 24 años en educación superior ha aumentado de 33.6% en 2005 a 48% en 2011; el 61% de dicha matrícula está constituida por jóvenes que cursan estudios en universidades, el 25% estudia en institutos profesionales y el 14% restante en centros de formación técnica. Esta situación nos hace no sólo confirmar la veracidad de la apreciación, sino también prever su mantención en el tiempo.

Williamson (2008) sostiene que este fenómeno es el resultado de la masificación del acceso a la educación y la creciente participación en ella de estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos, heterogéneos culturalmente y con expectativas personales y familiares igualmente diversas. Claves en este proceso de expansión resultan, a su juicio, las reformas introducidas a inicios de los años 80 por la dictadura militar, que abrió el sistema universitario a la participación de actores privados, traspasando la responsabilidad del financiamiento de la educación superior del Estado a los propios estudiantes y sus familias; cuestión que, por cierto, no ha estado libre de controversias dados los altos índices de endeudamiento de los futuros profesionales.

De hecho, hasta hace unos pocos años, numerosos intelectuales que adherían al modelo de autofinanciamiento, o que habían sido parte del diseño e implementación de las políticas universitarias de los gobiernos democráticos desde los años 90 a la fecha, subrayaban como una de las fortalezas del sistema universitario chileno precisamente la autonomía de las universidades en su gestión y desarrollo académico, así como el rol financiero subsidiario del Estado; responsabilidad que había sido traspasada, en gran medida, a los estudiantes y a sus familias.

En Chile, afortunadamente, se ha superado la idea de universidad gratis para todos, lo que es un reconocimiento de que la educación tiene un costo, genera un beneficio y quien tiene la capacidad económica está obligado a pagar para conseguirla. Lo segundo valioso es que el esquema principal de financia-

¹ Denominación que reciben las universidades chilenas tradicionales que existían desde antes de la reforma universitaria llevada a cabo por el gobierno militar en 1981, la cual permitió, entre otras cosas, la creación de universidades privadas.

miento son los préstamos estudiantiles y el pago se ha definido contingente al ingreso, si bien esto último no es una práctica universal, sino referida a un segmento de los alumnos (Williamson, 2008: 136).

A la luz de los acontecimientos derivados de las protestas estudiantiles del año pasado por el tema del financiamiento y del lucro en la educación, además de los debates públicos desatados a propósito de la calidad, cobraron renovado vigor las teorías de la reproducción que venían postulando, ya desde fines de los años 60, que los sistemas educacionales son el reflejo de las desigualdades y de la inequidad presente en la sociedad.

Contrariando el optimismo de los que apostaban casi exclusivamente por el perfeccionamiento de los mecanismos de financiación de una educación privatizada, la denominada “revolución pingüina”, desatada por los estudiantes secundarios en el 2007, fue una primera señal del descontento y el malestar con un modelo que privilegia los criterios economicistas por sobre los pedagógicos o de equidad social. Este descontento se expandió a todos los niveles de la educación, alcanzando altos índices de aprobación ciudadana durante el 2011, con la consecuente ola de protestas estudiantiles que mantuvieron prácticamente durante cinco meses paradas a las universidades del consejo de rectores y a un porcentaje significativo de establecimientos secundarios a nivel nacional. Estas protestas, si bien disminuyeron en intensidad y frecuencia durante el 2012, distan mucho de ser un problema resuelto y mantienen a los estudiantes y a una parte importante del profesorado en una actitud de espera ante las iniciativas y propuestas de la autoridad política para reformar el sistema educacional vigente.

Hasta ahora, en las propuestas de la autoridad han tenido eco sólo algunas de las demandas estudiantiles como, por ejemplo, la necesidad de disminuir los altos intereses cobrados por los bancos a los préstamos universitarios con aval del Estado. No obstante, el tema de la calidad, así como la demanda más sentida del movimiento estudiantil —la gratuidad total de la educación en todos sus niveles y el fin al lucro encubierto— son aún temas pendientes.

Estos problemas hacen suponer que, de no ser atendidas sus reivindicaciones principales, derivarán en nuevas protestas y movilizaciones, probablemente más virulentas que las de los años anteriores, pues lo que está en juego son las expectativas y aspiraciones de los jóvenes y sus familias, que ven en la educación una oportunidad para romper el círculo de la pobreza y marginación que ha marcado a generaciones de chilenos. Y son precisamente de estos grupos de disconformes con el sistema de los cuales proceden, mayoritariamente, los universitarios de sectores rurales presentes hoy en las universidades chilenas. Jóvenes que arrastran consigo todos los problemas de una educación segregada en razón de la falta o escasez de recursos económicos, con un capital cultural menor comparado con otros grupos sociales más privilegiados y portadores de una educación deficitaria para enfrentar exitosamente las exigencias de la vida universitaria. Estos jóvenes, junto con aquellos procedentes de sectores urbanos, son los que tienen menor capital sociocultural y capacidad económica; aspecto que es coincidente con los es-

tudios de pobreza en el país, pues ésta, además de estar sectorizada y fácilmente localizable en términos espaciales en las zonas urbanas, lo es también en términos geográficos al concentrarse en las regiones donde predominan las actividades silvoagropecuarias y de pesca artesanal, que en el caso chileno corresponden mayoritariamente al centro-sur del país.

Vale decir, los universitarios procedentes de zonas rurales no sólo responden al prototipo de jóvenes carentes de recursos económicos y de redes de apoyo y contención social, sino también al de jóvenes que, pese a haber accedido a la universidad y siendo en más de un 70% primera generación, tienen un futuro académico y laboral que resulta incierto. De no mediar políticas estatales efectivas de apoyo financiero e iniciativas de retención y acompañamiento académico de estudiantes por parte de las propias casas de estudio que suplan las carencias y déficits académicos de los cuales son portadores, las deserciones tempranas, que bordean el 50% (Williamson, 2008), continuarán acrecentando la frustración y el descontento de éstos jóvenes con un sistema que los continúa marginando.

Hacia una nuevo concepto de ruralidad

En América Latina ha habido una larga tradición de trabajos y discusiones sobre sociología rural que condicionan las representaciones del tema en cuestión. No obstante, a partir de los trabajos de Klein (1992) quedó en evidencia que un porcentaje significativo (24% de la población rural) no desarrollaba actividades ligadas directamente con la agricultura. En la actualidad se estima que esa cifra asciende a aproximadamente el 35%. De lo anterior se desprende que una proporción no menor de los habitantes rurales tienen como empleo principal una ocupación no agrícola o que sus ingresos provienen de otras fuentes (Dirven, 2011).

Las nuevas investigaciones han derrumbado la idea de que “rural” era sinónimo de “agrícola” y viceversa. Es decir, el mundo rural ha resultado ser mucho más complejo de lo que se suponía ya que existe con un flujo continuo de personas, bienes y servicios entre las zonas rurales y las urbanas. Esta nueva realidad ha hecho que se privilegien enfoques territoriales en lugar de aquellos centrados exclusivamente en las actividades económicas.

Paralelamente, la OCDE ha avanzado hacia una mejor conceptualización de lo que entiende por “rural”, en la que incluye una serie de indicadores para medir su desarrollo. En 2004, como parte de las discusiones del informe preliminar del Banco Mundial del 2005 sobre el desarrollo en América Latina, se replanteó el problema de la definición de “rural”, la cual está condicionada por la determinación del tamaño del sector, pues las definiciones censales difieren de un país a otro. Este aspecto deriva en el hecho de que no se puedan formular políticas homogéneas.

Frente a esa realidad, el Banco Mundial encomendó a Chomitz *et al.* (2004) un estudio para contabilizar la población con criterios más homogéneos para así proyectar políticas públicas más efectivas. En las conclusiones

del estudio se sostiene que, al utilizar la definición de rural que emplea la OCDE, se duplica la población rural en comparación con la sumatoria de las distintas definiciones censales, llegando a un 42% de la población total de la región. En algunos países, como Uruguay y Chile, la diferencia entre la población rural, según uno y otro criterio, es tres o más veces (Dirven, 2011).

En esta misma línea resulta interesante repasar las visiones tradicionales en torno a lo rural que imperaron hasta hace poco en el continente y compararlas con las que apuestan por la idea de territorialidad. Las primeras establecían una identificación entre economía rural y economía agrícola, y sus criterios predominantes privilegiaban la distribución espacial de la población; lo rural era sinónimo de baja densidad poblacional o poblaciones dispersas. Los otros criterios acentuaban los aspectos culturales y políticos, y la ruralidad correspondía a una forma de vida, una cosmovisión y una cultura, normalmente marginal o excluida de las corrientes dinámicas del desarrollo y asociada a una economía urbano-industrial. Para estas comunidades, el desarrollo rural correspondía a las estrategias que se debían implementar para atender a las poblaciones marginadas, empobrecidas, vulnerables, dispersas o de alto riesgo social.

En contrapartida, la idea de territorialidad recurre a conceptos provenientes de la geografía, la ecología, la economía regional, la antropología y la ciencia política para abordar el desarrollo desde una perspectiva territorial; es decir, la idea de territorio se impone gracias a su capacidad performativa y articuladora de los procesos y las dinámicas subyacentes a la economía rural. Vale decir, el territorio se construye como un proceso histórico de apropiación del espacio y a partir de formas particulares de aprovechamiento del mismo, donde interactúan las diferentes dimensiones de la vida social y se define un entorno económico.

Frente a la necesidad de adoptar una definición más nítida y útil de ruralidad, diversas entidades académicas y organizaciones de cooperación internacional han venido insistiendo sobre la necesidad de una redefinición de lo rural, haciendo uso de la definición de territorio. Se considera que un territorio es rural cuando el proceso histórico de construcción social que lo define se sustenta principalmente en los recursos naturales y mantiene esta dependencia estructural de articulación. Un territorio es rural cuando su especificidad es su dependencia de los recursos naturales y su base económica se estructura alrededor de la oferta ambiental en que se sustenta (Echeverri, 2011, p. 15).

Lo interesante de este nuevo enfoque es que rompe con el dualismo urbano-rural propio de las definiciones tradicionales, además de establecer una nueva forma de entender las densidades, incluyendo las concentraciones poblacionales que forman parte de territorios rurales y de centros urbanos con funciones rurales; asimismo incluye todos los sectores económicos que tienen lugar en este tipo de territorios, más allá de las actividades agrícolas o sus derivaciones.

Desde esta perspectiva resulta clave una noción amplia de ruralidad que no esté limitada a las actividades agropecuarias convencionales o que insista

en la densidad poblacional o la lejanía respecto de los centros urbanos como los únicos elementos defnitorios. Una noción ampliada, por el contrario, privilegia la idea de complementariedad en un territorio donde la circulación de personas, capitales, servicios y actividades económicas fluye libremente entre los distintos espacios, y donde las fronteras entre el campo y la ciudad se tornan más flexibles.

Problemas derivados de la expansión del sistema universitario

Durante las últimas dos décadas se ha producido una fuerte expansión del sistema universitario chileno. Según cifras del Consejo Superior de Educación, las universidades han absorbido cerca del 70% de la demanda de educación superior (Consejo Superior de Educación, 2006). Esta tendencia se ha mantenido más o menos inalterada, según los datos proporcionados por este mismo organismo para el período 2010. Tal expansión, de acuerdo con lo expresado por Canales y de los Ríos (2007) y otros organismos, como el CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación), que realizaron estudios análogos a inicios de la presente década (2001-2003), se debe a las expectativas de mejores ingresos y prestigio social que depositan las familias y los estudiantes que ingresan al sistema universitario.

Otro dato no menos relevante, de acuerdo con las cifras que se desprenden del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2003), es que, en su mayoría (aprox. 70%), los jóvenes que ingresan a la educación superior constituyen la primera generación de sus familias en hacerlo; no obstante, a pesar de que la cobertura ha aumentado significativamente, el porcentaje de esos estudiantes que consigue finalizar sus carreras, según datos de la OCDE y del Banco Mundial, es aun relativamente pequeño. Es decir, las tasas de retención y graduación son bajas con respecto al total de estudiantes que ingresan al sistema. De acuerdo con estudios de Himmel (2002), del Consejo Superior de Educación (2007) y de la OECD, un número significativo de estudiantes abandona durante su primer o segundo año de carrera.

A este respecto cabe señalar que las investigaciones que exploran el fenómeno de la deserción, particularmente desde una perspectiva explicativa, son aún escasas. En el plano internacional destacan las publicaciones de Tinto (1975) que, con su distinción entre abandono temporal y abandono permanente, sentó un precedente para los estudios posteriores sobre el tema. No menos trascendentes son los estudios de Bank, Slaving y Biddke (1990), con su énfasis en las consideraciones y expectativas parentales; de Bean y Metzner (1985), con su acento en las variables socioeconómicas como causas de deserción, y de Reed (1968), con su priorización de los factores motivacionales, entre otras publicaciones.

En el caso chileno sobresalen en este ámbito los estudios de Himmel (2002) con su distinción entre abandono voluntario y abandono no volun-

tario.² Para esta investigadora, habría que entender la decisión de desertar como un proceso que ocurre en un periodo de tiempo y no como una situación puntual. Más recientemente, destacan los estudios de González y Uribe (2005), en los que se subrayan los factores institucionales y los aspectos sociales.

Este estudio es coincidente con un estudio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2005) en el que se sugiere que los factores socioeconómicos son clave en el proceso de deserción. Entre las publicaciones más recientes sobresale la de Canales y de los Ríos (2007) que, a partir de una sinopsis de los estudios realizados en torno al tema, esboza algunos lineamientos a ser considerados al diseñar políticas de retención de estudiantes en el sistema universitario, entre las que destacan, además del mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes por medio de distintas ayudas y soportes institucionales (becas, préstamos, bolsas de trabajo diseñadas para la complementariedad de estudio y trabajo, apoyo a los estudiantes con hijos, etc.), el mejoramiento sustancial de la información que reciben tanto de quienes postulan a los distintos centros educativos de educación superior, como de aquellos estudiantes que están en los primeros años de universidad. Tal información debería apuntar fundamentalmente a dar a conocer los perfiles de egreso de las distintas carreras, expectativas y campos laborales de las mismas, incentivos de las prácticas laborales tempranas, etc. Todo ello en vista de tener no sólo un conocimiento más acabado de los campos laborales escogidos, sino también de resolver los problemas vocacionales que motivan un porcentaje importante de las deserciones.

Aun así, en lo que todos parecen estar de acuerdo es que en la deserción no hay una causa única sino una multiplicidad de factores. Entre las causas que se suelen citar destacan las de orden socioeconómico, condiciones familiares de los estudiantes, infraestructura de las instituciones de educación superior (bibliotecas, laboratorios, acceso a recursos tecnológicos, etc.), calidad de los docentes, condiciones académicas o disciplinarias, entre otras.

En esta misma línea, Reay, Davies, David y Ball (2001) postulan que la deserción guarda una estrecha relación con el acceso a la educación superior; es decir, los postulantes tendrían distintos tipos de oportunidades para elegir una carrera o institución, las cuales se verían condicionadas por circunstancias y restricciones particulares tales como aranceles, préstamos, becas, localización geográfica de los planteles universitarios escogidos, etc. En el caso de los estudiantes de clases bajas o de sectores rurales, la decisión de ingreso está motivada, en gran parte, por el deseo de encontrarse con personas con características similares para sentirse más a gusto o menos excluidos.

Estas ideas coinciden con lo planteado por Donoso y Cancino (2007) en el sentido de que la expansión del sistema de educación superior chileno se explica, en gran parte, por la creciente incorporación, especialmente desde fi-

² La primera remite a una renuncia premeditada de la carrera por parte del alumno; en cambio, la segunda se produce como consecuencia de una decisión institucional fundada en reglamentos universitarios que lo obliguen a retirarse.

nes de la década pasada a la fecha, de jóvenes procedentes de los quintiles de menores ingresos (Q₁ a Q₃). Esta tendencia es particularmente perceptible en el ámbito universitario. Sin embargo, pese a este incremento explosivo, refrendado por la fuerte expansión de la oferta educativa, son aún escasos los estudios que muestren la trayectoria académica de los estudiantes en su paso por la educación superior; además de comparar sus porcentajes de ingreso a la educación superior con relación al número de ellos que efectivamente concluye sus carreras. “Se considera que, en promedio, algo menos de la mitad de los alumnos que ingresan a la educación postsecundaria no la alcanza a finalizar exitosamente” (Donoso y Cancino, 2007: 208).

Lo más preocupante de esta situación es que, aunada a su ocurrencia durante los dos primeros años de educación superior, la mayor proporción afectada es la de los estudiantes de los quintiles de menores ingresos y con menor capital social y cultural (González y Uribe, 2002). Esta tendencia pone en evidencia lo que han venido denunciando distintos organismos nacionales e internacionales, entre los que sobresalen los estudios de la OECD, en el sentido de que la educación superior chilena ha experimentado un importante proceso de segmentación institucional cuyo correlato obligado es la segmentación social.

En consideración a la escasez de información o estudios sobre poblaciones específicas en relación a las trayectorias académicas de los estudiantes en su paso por la educación superior, comparaciones entre los porcentajes de ingreso y egreso, y la tendencia a la segmentación económica en desmedro de los estudiantes de los quintiles (Q₁ a Q₃) de menores ingresos o con menor capital cultural y social, resulta altamente recomendable desarrollar investigaciones cualitativas y cuantitativas en estos mismos aspectos con estudiantes provenientes de sectores rurales, quienes corresponden, en su mayoría, a grupos altamente vulnerables, como lo muestran las estadísticas del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2003) y otros estudios complementarios.

Distribución territorial de las sedes universitarias en Chile

Al analizar la situación de los estudiantes de sectores rurales en el sistema universitario se debe tener en consideración, en primer término, el incremento de la matrícula total a nivel nacional, tanto en las universidades del consejo de rectores (CRUCH) como en las universidades privadas. Así, si en el año 2005 las universidades del CRUCH matricularon a 258 234 estudiantes, en el año 2012 ese número se vio incrementado, alcanzando los 276 168, con una variación entre el 2005 y el 2012 del 7%. En el caso de las universidades privadas, si en el 2005 matricularon a 184 837, en el 2012 ese número llegó a 343 513, con una variación de 86%. La variación a nivel nacional de ambos grupos de universidades en el período fue de un 40%. Esto implica que ha habido un fuerte incremento de la oferta educativa en el último quinquenio, especialmente en las universidades privadas regionales, donde tienden a concentrarse los estudiantes de los sectores rurales.

Por regiones, la mayor expansión en el período se dio, precisamente, en aquellas zonas donde las actividades agrícolas son predominantes: 194% O'Higgins, 122% Maule, 83% La Araucanía, 79% Bío-Bío; en tanto que las universidades de las regiones extremas son las que evidencian la menor expansión a nivel nacional (CNED, 2012a).

Las cifras anteriores coinciden con el incremento del número de matriculados en carreras de pregrado en primer año. El 2005 se matricularon en las distintas universidades 116 850 estudiantes, en tanto que en el 2012 fueron 156 212, con una variación del 34% en el período analizado. Las universidades privadas son las que evidencian la mayor expansión: 61%; a diferencia del 8% de las universidades del CRUCH. A nivel regional, estas cifras son coincidentes con las cifras totales pues, por ejemplo, la región de O'Higgins nuevamente encabeza el listado con un 141% de incremento (CNED, 2012b).

Beneficios y subsidios estatales

De acuerdo con datos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC), en el año 2013 este organismo entregó cerca de 359,000 becas y créditos a estudiantes de educación superior, lo que implica 47,000 más beneficiados que el año anterior, con lo cual se obtuvo un incremento de un 15%. Dentro de las nuevas becas destacan la Beca para Cursos Superiores, la Beca de Discapacidad (285 beneficiarios) y la Beca de Articulación (800 beneficiarios).

Del total de ayudas otorgadas, más de 274,000 corresponden a becas de arancel y más de 84,000 a créditos del Fondo Solidario. Estos beneficios han sido destinados tanto para jóvenes que ingresaron al primer año durante el 2013, como para alumnos que renovaron su ayuda. Además, se tomaron en cuenta a estudiantes de segundo año y posteriores que no contaban con beneficios.

En su gran mayoría, estos jóvenes pertenecen al 60% de la población de menores ingresos del país, grupo en el que se enfocan los esfuerzos del gobierno en materia de becas y créditos para la educación superior. Entre las becas de arancel, además de aquella recientemente creada para cursos superiores, destacan las becas Bicentenario, Juan Gómez Millas, Beca para Hijos de Profesionales de la Educación y Nuevo Milenio. Se asignaron un total de 13,687 de este tipo de ayudas y subsidios a nivel nacional (MINEDUC, 2013).

Si bien es indudable que en los últimos años ha habido un incremento de los beneficios y becas estatales para los estudiantes de educación superior de sectores de menores ingresos, motivado en gran parte por las movilizaciones sociales de los propios estudiantes que reivindican la gratuidad total de la educación en todos sus niveles, no se puede desconocer que no sólo esos beneficios son aún insuficientes, sino que no están focalizados en grupos vulnerables específicos (salvo las ayuda que reciben los estudiantes provenientes de pueblos originarios), como por ejemplo los estudiantes pobres provenientes de zonas rurales del país.

Esta falta de políticas focalizadas juega en contra tanto de los estudiantes que no pueden acceder a los recursos públicos (o no lo hacen de acuerdo con sus necesidades reales), como de las universidades regionales, particularmente del CRUCH, que además de concentrar a un número importante de los estudiantes de zonas rurales, son las menos beneficiadas en términos económicos, pues los incentivos estatales son otorgados a las universidades de acuerdo con los criterios de selección universitaria, cuyos mejores resultados se tienden a concentrar en las universidades del CRUCH de Santiago.

Estudiantes de zonas rurales en la educación superior

Los estudios en Chile y América Latina referidos a educación rural, o a estudiantes procedentes de esas zonas, focalizados en la educación superior son bien escasos o bien ofrecen perspectivas tangenciales.³ Pese a que existen numerosas publicaciones acerca de la educación rural en distintos contextos, la abrumadora mayoría apunta a los niveles preescolar, básico o de enseñanza media, y no a la educación superior en cualquiera de sus modalidades.

Los estudios han tendido a concentrarse en análisis generales del comportamiento o cambios del sistema educativo nacional en las últimas décadas en lo relativo a las deserciones, la creciente segmentación social de los sistemas de educación superior, la desigualdad de género en términos del ingreso o acceso a los beneficios que ofrecen los distintos sistemas universitarios, entre otros. Con todo, en el plano nacional hay algunas publicaciones que, de alguna forma, dan cuenta de la situación de los estudiantes provenientes de sectores rurales o zonas aledañas, entre los que destacan los trabajos alusivos a las trayectorias académicas de estudiantes universitarios pertenecientes a comunidades indígenas, como los textos de Maillard, Ochoa y Valdivia (2008), “Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarios indígenas de la región metropolitana”, y el texto de Abarca y Zapata (2007), “Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche”.

Otro de los aportes a considerar, aunque no está focalizado en contextos universitarios, es la abundante producción intelectual relativa a la interculturalidad y la educación, entre los que sobresalen algunas críticas a los modelos tradicionales de educación que obvian el carácter multicultural de nuestras naciones, la necesidad de reconocimiento de una educación bilingüe (o multilingüe), las exigencias que supone la formación de profesores para contextos interculturales, los desafíos de inclusión a los que se ven enfrentados

³ La escasez de información no sólo se manifiesta en el tópico que nos ocupa, sino para el sistema de educación superior en su conjunto, como bien se desprende del artículo de Zapata (2006), “Información en educación superior”. Tal desinformación necesariamente incide tanto en la articulación de políticas más acordes con los desafíos impuestos por el proceso globalizador y la inserción en la sociedad del conocimiento y la información a la educación superior, como en el diseño de estrategias más efectivas de retención de alumnos, inclusión de grupos vulnerables, promoción de la equidad de género, entre otras..

los sistemas educativos de la región ante los crecientes flujos migratorios, la inclusión de dimensiones distintas a las convencionales (pueblos originarios y migrantes) a los estudios educativos interculturales, como las consideraciones de sexo, género, diversidad sexual, entre otras.

En lo estrictamente rural en contextos universitarios sobresale la investigación de la profesora de la Universidad Católica del Maule, Concha (2009), titulada “Sujetos rurales que por primera generación acceden a la universidad y su dinámica de movilidad social en la región del Maule”. En esta publicación se subrayan los efectos que ha tenido el proceso modernizador en el mundo rural, especialmente en relación con el impacto y la consecuente reconfiguración de ese mundo a partir de las mejoras educacionales, fácilmente perceptibles en las últimas décadas, y cuyos efectos inmediatos son las diferencias intergeneracionales en el aumento de escolaridad de las poblaciones rurales. Esta apreciación es coincidente, como señalamos, con la expansión de la cobertura de los sistemas de educación superior, con la expansión de la oferta educativa (especialmente universitaria), con el creciente ingreso de estudiantes pertenecientes a grupos más vulnerables económica y socialmente (quintiles 1 a 3) o con menor capital cultural, etc. Lo novedoso de esta investigación es que verifica que la expansión de la oferta educativa ha permitido, como nunca antes, que primeras generaciones de estudiantes, hijos de campesinos, pescadores, temporeros, artesanos, prestadores de servicios, etc. ingresen a las universidades regionales, tanto públicas como privadas.

No obstante, pese a esa expansión se plantea la interrogante de si las nuevas oportunidades educacionales tienen, efectivamente, algún efecto sobre la movilidad social de estos individuos y sus familias, especialmente si se considera que tradicionalmente el acceso a la educación ha sido percibido como un mecanismo (en consonancia con las teorías educativas clásicas de movilidad social y meritocracia) para acceder a mejores posiciones en la estructura social o, si por el contrario, dada una serie de condicionantes (capital social, económico, simbólico, cultural, familiar), están incidiendo en la falta de satisfacción de las expectativas individuales o familiares en la educación, con la posterior reproducción ideológica y social, de acuerdo con la conceptualización de Bourdieu y Passeron (1995),⁴ cuya consecuencia más inmediata es la consolidación de estructuras de segmentación y selección dentro y fuera

⁴ Teorías complementarias o en sintonía con los planteamientos de Bourdieu & Passeron son las desarrolladas, por ejemplo, por Baudelot y Establet (1976), quienes postulan que la escuela produce un tipo de división social que corresponde a la división del trabajo. Bouwles y Gintis (1981) desarrollaron la teoría de la correspondencia entre educación y producción, que explica cómo en la escuela se desarrolla un tipo de relaciones sociales análogo a las relaciones sociales de producción. Berstein (1990), por medio de su teoría del discurso pedagógico, postula que el modelo de reproducción sólo se interesa por lo transmitido, mientras que la clave, a su juicio, está en la transmisión. Apple (1997) es de la idea, en contraposición a las teorías reproductivistas tradicionales, de que las concepciones que sólo habían contemplado los elementos reproductivistas de esas relaciones de poder habían prescindido de los elementos de resistencia. Algo parecido ocurre con Willis (1994), quien analiza las relaciones entre los sujetos que interactúan en la escuela y opina que ésta crea valores y no sólo los transmite y, que a su vez, los sujetos crean mecanismos de resistencia y supervivencia cultural. Giroux (2001) propone el desarrollo de un conjunto de prácticas que planteen el tema de la educación y la cultura en el marco de las demandas de los movimientos sociales por una democracia crítica.

Es importante subrayar que los últimos autores mencionados, pese a mostrarse críticos en algunos aspectos respecto a la teoría clásica de la reproducción, continúan postulando la idea de que la escuela, en gran medida, no sólo legitima el orden social establecido sino que lo reproduce.

de la escuela, expresadas en procesos discriminatorios de la distribución y el acceso a los bienes valorados socialmente (Rodríguez, 1998).

Las discrepancias entre las expectativas depositadas en la educación y sus reales posibilidades de satisfacción encuentran su correlato en la obra de Boudon (1983), quien sostiene que la devaluación de los títulos profesionales de alguna forma evidencia los “efectos perversos” que se generan con la expansión de la educación universitaria, por cuanto no existiría, a su juicio, una correspondencia entre ingreso, posición ocupacional y acceso a los bienes culturales. Es decir, estamos frente a una población con mayor capacitación pero, al mismo tiempo, el mercado laboral es incapaz de absorber esa mano de obra.

Más allá de las discrepancias, los propios sujetos tenderían a estar conscientes de que, de no invertir en capacitación, sus posibilidades de acceder a un trabajo serían aún más limitadas. En esta misma línea, Bourdieu y Passeron (1995) introducen la idea de una doble lógica en el juego de la educación pues, por un lado, están las necesidades de mano de obra calificada y, por otra, las exigencias de las familias en materia de movilidad social.

En el contexto chileno, la discusión en torno a la movilidad social se ha focalizado en la constatación de que el modelo de acumulación neoliberal ha producido importantes transformaciones en la estructura ocupacional del país; transformaciones que, indudablemente, han incidido en la expansión del sistema educacional nacional y, consecuentemente, en la mayor escolaridad de la población. No obstante, en las nuevas generaciones, las distancias interclasistas continúan siendo aún muy pronunciadas (León y Martínez, 2001; Torche y Wormald, 2004).

En este sentido, las conclusiones a las que arribó Concha (2009) con respecto a las expectativas de las familias de estudiantes universitarios de sectores rurales de la región del Maule son ilustrativas, pues el ingreso a la universidad aparece para esas familias como la única alternativa de mejoramiento laboral y remunerativo. Además, el contacto con el sistema escolar reforzaría la idea de que la educación es el mecanismo privilegiado de superación de la pobreza.

Una perspectiva sugerente, concordante en algunos aspectos con otros análisis presentados, es el de Abbate (2008), quien plantea que la diferencia en el rendimiento académico que aún persiste entre los estudiantes de primera generación en la universidad, o aquellos recientemente incorporados, en relación a los estudiantes universitarios tradicionales con antecedentes familiares de paso por la misma o con mayor capital cultural puede ser un indicador de que la educación superior no está contribuyendo, como debería, a proveer oportunidades de aprendizaje equitativas para los distintos estudiantes. “La tensión racial y étnica en campus donde predominan los estudiantes blancos puede exacerbar algunos de los retos a los que los estudiantes diversos se enfrentan” (p. 23).

Con estos antecedentes, la pregunta que cabe hacerse es si las universidades chilenas, tanto del consejo de rectores como las privadas, están proporcionando las mismas oportunidades de aprendizaje e inserción laboral a los

estudiantes provenientes de sectores rurales, históricamente postergados, en comparación con los estudiantes de zonas urbanas o pertenecientes a sectores socioeconómicos más acomodados.

Pistas para el diseño de una política universitaria de apoyo a los estudiantes de sectores rurales

Una de las consideraciones clave que se han de tener presente a la hora de diseñar políticas y estrategias de retención y disminución de las tasas de reprobación de estudiantes de sectores rurales, en el caso chileno (y probablemente en otros países de la región), es aquella relacionada con los apoyos económico-financieros que requieren estos estudiantes. De acuerdo con lo manifestado en entrevistas con el autor de este artículo en un estudio mixto preliminar con directores de departamentos y jefes de carreras de pedagogías que imparten las universidades de la región del Maule, y de acuerdo con los testimonios de los propios estudiantes provenientes de zonas rurales de esas mismas universidades, la principal causa de deserción y abandono de este grupo se funda en razones económicas pues, pese a que muchos de ellos reciben algún tipo de beca o se endeudan en la banca privada para solventar la colegiatura de una carrera universitaria, esos recursos resultan insuficientes.

A los costos asociados a la colegiatura universitaria se suman los de manutención de los propios estudiantes, los cuales no están del todo cubiertos por los subsidios estatales o por sus familias, situación que los obliga a realizar trabajos esporádicos en las épocas de cosecha en el campo o en el área de servicios en las ciudades donde se localizan las universidades. Sin embargo, estos trabajos resultan insuficientes para solventar alimentación, vivienda, transporte, materiales de estudio, etc.. Vale decir, el endeudamiento en que deben incurrir para financiar las colegiaturas, sumado a los costos de manutención, tornan inviable en muchos casos su permanencia en la universidad; sin contar con que algunos de ellos son una fuente proveedora de recursos para sus familias.

Esas dificultades hacen que muchos estudiantes decidan abandonar temporalmente sus estudios para ahorrar para el financiamiento de sus carreras o ante situaciones familiares imprevistas que los obligan a convertirse en el sustento de sus familias. En lo que toca a las mujeres, los embarazos no planificados, la necesidad de responsabilizarse del cuidado de hermanos menores, de los progenitores ante enfermedades sorpresivas o ante la muerte de alguno de éstos son razones recurrentes.

Decimos abandonos temporales porque normalmente estos jóvenes esgrimen razones de este tipo para justificar sus retiros ante las autoridades de las universidades. No obstante, lo que más preocupa, de acuerdo con lo manifestado por esas mismas autoridades, es que esos abandonos se convierten en un porcentaje significativo en abandonos definitivos. Esta situación con-

firma las afirmaciones de los estudios internacionales anteriormente citados en el sentido de que, pese a la fuerte expansión de la matrícula universitaria, los abandonos en más de un 70% tienden a darse en los dos primeros años de universidad.

Otro factor no menos relevante, sumado a la fragilidad socioeconómica y menor capital cultural familiar, es que estos estudiantes provienen, en su mayoría, de establecimientos educacionales vulnerables; es decir, de colegios no sólo con recursos económicos y pedagógicos disminuidos, sino con una formación académica que presenta serios déficits en términos de calidad, lo cual, sin duda, repercute en menos herramientas para enfrentar con éxito las exigencias propias de la vida universitaria.

También significativos son los problemas de adaptación al estilo de vida urbano y universitario. La despersonalización propia de las grandes ciudades, los sentimientos de desarraigo, la ausencia de redes sociales o el temor o desconocimiento de los códigos ciudadanos son elementos que contribuyen a la inseguridad e inadaptación inicial. Esta situación, sumada a los aspectos anteriormente descritos, torna a estos estudiantes, en comparación con aquellos provenientes de zonas urbanas de los quintiles 4 a 5 (cuyos progenitores, en un alto porcentaje, tienen un historial universitario), en potenciales desertores del sistema.

Una cosa sí parece cierta, como lo manifiestan los directores de departamentos y jefes de carreras de pedagogías entrevistados: estos estudiantes, una vez superadas las dificultades iniciales, más o menos a partir del tercer año de universidad, además de mostrarse, en general, más responsables que sus compañeros de zonas urbanas en términos académicos, no evidencian ningún déficit de conocimiento, habilidad o destreza para sortear con éxito las exigencias que conlleva toda formación profesional.

En vista de estos antecedentes se hace evidente que, junto con un diagnóstico detallado de las causas que dificultan el acceso y la retención de estos estudiantes en el sistema universitario,⁵ las acciones remediales propuestas deben tender, fundamentalmente, al mejoramiento de la información que reciben tanto en las fases previas, donde se decantan las opciones vocacionales y se definen las elecciones profesionales, como a lo largo del propio sistema universitario, de modo que estos estudiantes cuenten con la información actualizada acerca de los beneficios estatales y aquellos que ofrecen las propias casas de estudios.

Otro aspecto deficitario al cual no se le ha dado la debida importancia es la necesidad de promover la equidad de género. Si bien el acceso al siste-

⁵ De acuerdo con los estudios realizados por Espinoza y González (2008), aun cuando la presencia en la educación superior de los jóvenes pertenecientes a hogares situados en los quintiles 1 y 2 ha experimentado un aumento cercano a tres puntos porcentuales, y los pertenecientes a los quintiles 3 y 4 han mantenido una participación más o menos constante, en el período 1990-2003, todavía la proporción de los estudiantes vinculados al quintil 5 está muy por encima en relación a los otros quintiles. Dos de cada tres estudiantes del quintil 5 estaba estudiando en el 2003, en tanto que sólo uno de cada diez del quintil más pobre lo hacía en ese mismo período. Si bien esa brecha ha continuado decreciendo desde la segunda mitad de la década del 2000, la participación de los estudiantes de los quintiles más acomodados sigue siendo significativamente mayor que la de los quintiles más pobres.

ma universitario teóricamente es igualitario para hombres y mujeres, a las problemáticas económicas y de menor capital sociocultural características de las estudiantes de sectores rurales, se suman dificultades derivadas de las funciones domésticas o del cuidado de hermanos o progenitores que les son asignadas. Sin contar con lo complejo que resulta para ellas tener que lidiar con embarazos no planificados o el cuidado de hijos pequeños, tarea para la cual no reciben ningún apoyo institucional; situación que, irremediablemente, deriva en el mejor de los casos, en abandonos temporales.

Estos antecedentes ponen de manifiesto que, más allá de los discursos y las buenas intenciones, sigue prevaleciendo una matriz patriarcal-machista no sólo en las relaciones de género al interior de los planteles de educación superior, sino en las políticas institucionales. De allí que, además de garantizar un acceso equitativo a los recursos económicos u otros apoyos académico-financieros,⁶ se han de diseñar estrategias de acompañamiento y orientación más personalizadas o tutoriales para estos estudiantes en tres momentos decisivos: recepción, seguimiento y salida de la universidad, tanto en las dimensiones académicas como humanas (Cano, 2009).

Una propuesta que va en esta dirección son las estrategias de acogida para estudiantes nuevos diseñadas por la Universidad Alberto Hurtado (García-Huidobro, 2002) o el “Programa de desarrollo académico para alumnos de primer año” propuesto por un grupo de académicos de la Universidad Arturo Prat (2002). Aun cuando estas iniciativas no estén focalizadas en los alumnos de sectores rurales o vulnerables y se concentren en el primer año de la universidad son un buen ejemplo de cómo iniciativas que van más allá de la asistencia económica pueden ser decisivas en la retención de estudiantes, especialmente porque consideran otras variables, como el acompañamiento académico y el desarrollo humano integral.

En el caso de los estudiantes de sectores rurales, junto con las ayudas económicas (dadas las condiciones actuales del sistema universitario chileno, expresadas en becas, créditos flexibles con bajas tasas de interés y bolsas de trabajo compatibles con los estudios) se hace necesario otro tipo de subsidios que apunten más bien al acompañamiento académico durante el transcurso de la formación profesional, el apoyo psicoemocional, la flexibilización de los currículos para compatibilizar la paternidad o la maternidad con los estudios, la puesta en práctica de políticas de género que, efectivamente, garanticen la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y el establecimiento de alianzas estratégicas entre el sistema universitario y los sectores productivos rurales.

Todo ello en vista no sólo de garantizar su inserción laboral exitosa y evitar la migración forzosa, con el consecuente desarraigo que ello conlleva, sino fundamentalmente porque estos jóvenes, dado el conocimiento de

⁶ Entre los autores nacionales que se han intentado explicar el fenómeno de la deserción y que proponen estrategias de retención o de disminución de la repitencia destacan Donoso, Donoso y Arias (2010), Díaz (2008), Donoso y Cancino (2007), Canales y de los Ríos (2007), Himmel (2002), González y Uribe (2002) y Montes (2002).

sus ambientes rurales de procedencia y el apego que tienen a ellos, pueden transformarse en piezas clave del desarrollo local y mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades de origen.

Referencias

- Abarca, G. & Zapata, C. (2007). Indígenas y educación superior en Chile: el caso mapuche. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 57-79.
- Abbate, J. (2008). Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 3, 8-35.
- Apple, M. W. & Beane, J. A. (comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Bank, B., Slaving, R. & Biddke, B. (1990). Effects of Peer, Faculty and Parental Influence on Students' Persistence. *Sociology of Education*, 63, 208-225.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bean, J. & Metzner, B. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55, 485-540.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Boudon, R. (1983). *Las desigualdades de oportunidades: la movilidad social en las sociedades industriales*. Barcelona: Ediciones Laia.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Fontamara.
- Canales, A. & de los Ríos, D. (2007). Factores explicativos de la deserción universitaria. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 173-200.
- Cano González, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias ¿Cómo lograrlo? *REIFOP*, 12, 1, 181-204.
- Chomitz, K., Piet, B. & Timothy, T. (2004). Quantifying the Rural-Urban Gradient in Latin America and the Caribbean. *Documento de trabajo inédito*. Banco Mundial, versión octubre.
- CIDE (2001). *III Encuesta a actores del sistema educativo*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- CIDE (2003). *IV Encuesta a actores del sistema educativo*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Concha, C. (2009). Sujetos rurales que por primera generación acceden a la universidad y su dinámica de movilidad social en la región del Maule. *Revista Calidad en la Educación* 30, 122-158.
- Consejo Superior de Educación (2006). *Índices 2006*. Recuperado el 19 de abril de 2011 de: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionestadisticas/estadisticas_sistema_2007.aspx
- Consejo Superior de Educación (2007). *Índices 2007*. Recuperado el 19 de abril de 2011 de: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionestadisticas/estadisticas_sistema_2008.aspx
- Consejo Superior de Educación (2010). *Índices 2010*. Recuperado el 19 de abril de 2011 de: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionestadisticas/estadisticas_sistema_2009.aspx
- Consejo Nacional de Educación-CNED (2011). *Boletín N° 5*. Santiago: CNED. Recuperado el 19 de septiembre de 2012 de: <http://www.cned.cl/boletin/201112N05.pdf>

- Consejo Nacional de Educación-CNED (2012a). *Evolución matrícula total en el período 2005-2012*. Recuperado el 8 de septiembre de 2012 de: http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/doc/NovEstadisticas2012/001_Web_Instituciones.pdf
- Consejo Nacional de Educación-CNED (2012b). *Evolución matrícula primer año en el período 2005-2012 pre-grado*. Recuperado el 8 de septiembre de 2012 de: http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionIndicesEstadisticas/doc/NovEstadisticas2012/018_Web_EvoMatPrimerAño.pdf
- Díaz Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, xxxiv, 2, 65-86.
- Donoso, S. & Cancino, V. (2007). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 26, 205-244.
- Donoso, S., Donoso, G. & Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 33, 16-61.
- Dirven, M. (2011). Corta reseña sobre la necesidad de redefinir “rural”. En *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. Santiago: CEPAL, 9-11.
- Echeverri, R. (2011). Reflexiones sobre lo rural: economía rural, economía de territorios. En *Hacia una nueva definición de “rural” con fines estadísticos en América Latina*. Santiago: CEPAL, 13-20.
- Espinoza, O. & González, L. (2008). Equidad y acceso a la educación superior en Chile (1990-2003). En J. J. Brunner & C. Peña (Eds.) *Reforma de la educación superior*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 149-171.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- González, L. E. & Uribe, D. (2002). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior chilena. Consideraciones sobre sus implicaciones. *Revista Calidad en la Educación*, 17, 75-90.
- González, L. E. & Uribe, D. (2005). Estimaciones sobre la repitencia y deserción en la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 19, 90-108.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, 17, 91-108.
- Instituto Nacional de Estadísticas-INE Chile (2003). Bases de datos. Recuperado el 19 de abril de 2011 de: http://www.ine.cl/canales/base_datos/otras_bases_datos.php
- Klein, E. (1992). El empleo rural no agrícola en América Latina. *Documento de trabajo N° 364*, Programa Regional de Empleo para América Latina y el Caribe (PREALC), Santiago.
- León, A. & Martínez, J. (2001). *La estratificación social chilena hacia fines del siglo XX*. Santiago: CEPAL, División de Desarrollo Social, Serie de Políticas Públicas N° 52.
- PNUD (2005). *Expansión de la educación superior en Chile: hacia un nuevo enfoque de la equidad y calidad*. PNUD: Temas de Desarrollo Humano Sustentable # 10.
- Ministerio de Educación (2013). Becas y créditos Educación Superior. Sitio oficial del MINEDUC. Recuperado el 8 de septiembre de 2013 de: http://www.becasycreditos.cl/index2.php?id_contenido=25745&id_portal=74&id_seccion=4029
- Maillard, C., Ochoa, G. & Valdivia, A. (2008). Experiencia educativa e identidades étnicas en estudiantes universitarios indígenas de la Región Metropolitana. *Revista Calidad en la Educación*, 28, 176-201.
- Montes, H. (2002). La transición de la educación media a la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17, 269-276.
- Montes, H. (2002). La transición de la educación media a la educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, 17, 269-276.

- Reay, D., Davies, J., David, M. & Ball, S. (2001). Choices of Degree or Degrees or Choice? Class, Race and the Higher Education Choice Process. *Sociology*, 35, 855-874.
- Reed, H. (1968). College Students Motivations Related to Voluntary Dropout and Under-Overachievement. *Journal of Educational Research*, 61.
- Rodríguez, G. & Gil, J. & García, E. (1999). Entrevista. En *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Torche, F. & Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. CEPAL. División de Desarrollo Social. Serie de Políticas Públicas N° 98.
- Williamson, C. (2008). El financiamiento a los estudiantes. En J. J. Brunner & C. Peña (Eds.), *Reforma de la educación superior*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales. 121-148.
- Willis, P. (1994). La metamorfosis de mercancías culturales. En M. Castells et al. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona : Paidós.