

Desafíos de la educación superior en el contexto de la masificación: un análisis conceptual desde el *habitus* institucional

Challenges of higher education in the context of massification: a conceptual analysis from the institutional habitus

Carmen ARANEDA-GUIRRIMAN [1](#); Liliana PEDRAJA-REJAS [2](#); Emilio RODRÍGUEZ-PONCE [3](#)

Recibido: 06/09/2017 • Aprobado: 15/10/2017

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Marco teórico](#)
- [3. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Se efectúa una reflexión crítica del concepto habitus institucional, y su relevancia para abordar los desafíos que enfrentan las universidades en el contexto de la masificación con la llegada de un nuevo perfil de estudiantes. Se destaca la capacidad analítica de este concepto para conjugar los aspectos culturales, sociales y organizacionales que coexisten en una institución y que son necesarios para el desenvolvimiento exitoso del estudiante. Finalmente, el habitus institucional se vincula con las estrategias académicas de la universidad, siendo clave al permitir que los estudiantes accedan a los conocimientos necesarios para desenvolverse en la universidad de manera exitosa.

Palabras clave: Educación superior, masificación, nuevo perfil de estudiantes, habitus institucional

ABSTRACT:

From a critical reflection, the concept of institutional habitus and its relevance to the challenges faced by universities in the context of the massification with the arrival of a new profile of students. In this sense, the analytical capability of this concept is highlighted to combine the cultural, social and organizational aspects that coexist in an institution and that are necessary for the student to be able to develop successfully. Finally, the institutional habitus is linked to the academic strategies defined by the university, in order to the student could access the knowledge necessary to be and develop in the university in a successful way.

Keywords: Higher education, massification, Nontraditional students, Institutional habitus

1. Introducción

Durante las últimas décadas ha sido posible observar como los sistemas de educación superior

alrededor del mundo han experimentado una serie de cambios, tanto en su composición, como en la relación e impacto que tiene sobre el entorno. Al interior de estos cambios destacan los procesos de expansión y masificación.

En efecto, los sistemas de educación se han expandido extensamente en gran parte de los países, modificándose así la composición de este sistema, destacándose la transformación que ha implicado el pasar de ser uno de elite a uno de masas, o más específicamente, a un sistema universal, bajo la creencia de que accediendo a la educación superior y logrando la obtención de credenciales académicas se puede tener una mejor carrera y lograr así la movilidad social (Mok, 2016).

Estas múltiples y complejas expectativas han incentivado de forma constante y rápida la expansión de la educación superior pública en la segunda mitad del siglo veinte, lo cual ha conducido al surgimiento de una educación de masas en Norte América, Japón y Europa Occidental (Teixeira et al., 2017), creciendo a un ritmo sin precedentes en los países de ingresos medios y en algunos países de bajos ingresos (Marginson, 2016).

América Latina, tampoco está exenta a esta realidad, ya que también ha experimentado una rápida masificación de su educación superior, junto con el capitalismo global caracterizado por la intensificación del uso del conocimiento en los sectores económicos, sociales y culturales (Brunner, 2015).

En consecuencia, muchos países han incrementado el acceso a las instituciones de educación superior a más segmentos de la población, teniendo como resultado que más estudiantes provenientes de entornos no tradicionales lleguen a las universidades, incluyendo a estudiantes mayores, primeras generaciones en acceder a la educación superior y también estudiantes con discapacidades (Reed, 2016). Si bien, todos los estudiantes enfrentan desafíos en la educación superior, los alumnos con baja preparación se enfrentan a problemas más urgentes, tanto a nivel académico como en términos generales (Bettinger et al., 2013). En este contexto, la retención dentro del sistema de educación superior de los estudiantes, tanto tradicionales como no tradicionales, resulta crucial para las instituciones de educación superior.

Al momento de abordar la retención en la educación superior, se vuelve necesario considerar que los niveles de capital social y cultural son importantes y que pueden hacer más complicada la transición a la educación superior para los grupos de estudiantes no tradicionales (Cotton et al., 2017).

Dado lo anterior, el habitus institucional de la universidad, se configura como un aspecto clave a considerar al momento de abordar los procesos de ingreso, permanencia y retención del nuevo perfil de estudiantes, el que debe ser entendido oportunamente por los estudiantes, porque el éxito depende tanto del dominio de la terminología de la institución y las disposiciones socioculturales implícitas o las formas de pensar, actuar o hablar (Lawrence, 2005).

Existe cierta evidencia que algunos grupos de estudiantes no tradicionales tienden a desertar más que los alumnos tradicionales, lo cual es muy probable que esté conectado con las prácticas de las instituciones que los reciben como con las características de los estudiantes (Fleming et al., 2017). Es más, cuando el habitus logra encontrar un mundo social del cual es producto, se siente como "pez en el agua", es decir, no advierte el peso del agua y da el mundo alrededor de sí por sentado (Bourdieu y Wacquant, 2005: 188).

Por consiguiente, analizar y reflexionar en torno al habitus institucional se fundamenta en el hecho de que las experiencias sociales y culturales tienen un impacto en el acceso y en la retención, puesto que los estudiantes no tradicionales, experimentan la educación superior como si fueran peces fuera del agua (Fleming et al., 2017). En este escenario, el habitus institucional se convierte en un aspecto relevante a considerar al interior de las instituciones de educación superior que reciben, tanto estudiantes tradicionales como no tradicionales, ya que logra sintetizar los conceptos, prácticas y esquemas necesarios para que los estudiantes se desenvuelvan de forma natural y exitosa, logrando identificarse con la cultura institucional y sentirse cómodo al interior de la universidad, y que como consecuencia de ello, permanezcan

2. Marco teórico

2.1. Contexto de la educación superior

Como se señalaba anteriormente, la expansión mencionada se ha dado en gran escala a nivel mundial, en países tales como Estados Unidos, Australia, Japón, España, Polonia, Finlandia y Chile, por mencionar algunos (Baker, 2015). Solo en América Latina, en 1950 existían 75 instituciones de educación superior, pasando a ser, en la actualidad, alrededor de 3.900 universidades y 10.500 otras instituciones de educación superior, con una matrícula total de 20 millones de estudiantes (Brunner, 2013).

Muchos profesionales del área de la educación tienen una mirada optimista de la expansión de la educación, al considerarla como parte de un desarrollo socialmente progresivo, uno que promete mejorar las desigualdades socioeconómicas al entregar una serie de oportunidades para aquellos de orígenes más desventajados (Boliver, 2017). En efecto, estudios indican que existe un retorno positivo, tanto en el ámbito social y como privado (Chan, 2017). Por lo tanto, es importante consignar que la expansión de la educación superior ha sido también impulsada por los comportamientos de los individuos, puesto que un grado académico ha seguido siendo una atractiva inversión personal, como lo demuestran las tasas privadas de rentabilidad que son observables en muchos países (Teixeira et al., 2017). Existe evidencia de que la inversión en capital humano tiene un retorno positivo, de hecho, la diferencia promedio entre los salarios de un graduado universitario y uno egresado de secundaria es significativa en la mayoría de los países desarrollados y emergentes (Romanello, 2016).

Estos cambios experimentados en el sistema de educación superior se pueden comprender a través de la existencia de tres fases, donde se tiene un primer sistema de elite, pasando a uno de masas hasta llegar finalmente a una fase de posmasificación (Shin, 2014; Xing y Marwala, 2017), caracterizada esta última por el acceso universal a la educación superior que se inició con el siglo XXI (Jongbloed y Vossensteyn, 2015). En efecto, podría decirse que la masiva expansión de la demanda social por participación en la educación superior, posterior a la Segunda Guerra Mundial, ha sido el cambio más importante experimentado en esta esfera (Wolter, 2013). A esto se debe agregar, además, la competencia nacional e internacional en la educación superior de las últimas décadas, que ha tenido también un impacto sobre su expansión alrededor del mundo (Mok y Jiang, 2017).

Los sistemas de educación más avanzados han entrado en una etapa de posmasificación, lo cual significa que la mayoría de los jóvenes en edad de acceder a la educación terciaria se encuentran matriculados en alguna institución de educación superior (Shin, 2014), teniendo esta expansión un efecto transformativo sobre las sociedades de la Unión Europea y en otros países de la OCDE (Nirz Wirth et al., 2017) donde los estudiantes se caracterizan por estar menos preparados académicamente, pero el conocimiento disponible para ser entregado en las aulas es mucho mayor (Shin, 2014).

Los países de América Latina, como Argentina, Chile y Brasil no se encuentran exentos de esta realidad. Estos tres países si bien cuentan con orígenes y estructuras diferentes, tienen en común la característica elitista. No obstante, producto de las políticas de expansión se ha observado un proceso de masificación en estos países (Vargas y Heringer, 2017).

Específicamente, en el caso de Brasil, se observa que el perfil predominante de estudiantes de primer año se caracteriza por provenir de establecimientos secundarios públicos, cuyos padres no tienen educación universitaria, situación que a su vez conlleva el desafío para la universidad de su retención (Begnini, 2016).

La educación superior chilena se ha expandido durante las recientes décadas, incrementando el número y la variedad de instituciones (Leihy y Salazar, 2017), puesto que desde mediados de la década de los 80 tuvo un importante aumento de las vacantes del sistema de educación

superior, tanto en pre y postgrado, superando para el año 2010 un 300%, existiendo también un incremento de las carreras e instituciones de educación superior ofertadas (Donoso et al., 2010). En efecto, la matrícula de pregrado en las Universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), pasó de 108.119 en el año 1990 en 20 universidades a una matrícula de 294.723 en el año 2013 y con 25 instituciones (Espinoza y González, 2015). La educación superior en América Latina está compuesta de aproximadamente 600 instituciones de educación superior públicas y privadas. De estas instituciones solo un 15% corresponde a universidades, las cuales representan alrededor del 70% de la matrícula terciaria en la región, entregando un servicio a casi 500 millones de habitantes en 19 países (Knobel y Bernasconi, 2015).

Para evidenciar de manera clara como se ha dado este cambio en la composición del universo de estudiantes que ingresa a la educación superior en Chile, se puede observar, a partir de los análisis de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional Casen realizado por Galleguillos et al., (2016) que la participación de los quintiles de ingresos más bajos se ha incrementado de manera constante en el último tiempo. Más específicamente, la matrícula de la educación superior ha ido variando en su composición y participación, ya que los tres primeros quintiles, es decir, los de menores ingresos, en el año 2000 tenían una participación de 37% y luego una del 57% en el año 2015 (Ver tabla 1).

Tabla 1
Composición por quintiles de la matrícula de educación superior como porcentaje de la matrícula total.

Quintil	Años					
	2000	2003	2009	2011	2013	2015
Quintil I	6%	7%	9%	32%	25%	20%
Quintil II	11%	12%	13%	24%	23%	24%
Quintil III	20%	19%	19%	18%	21%	22%
Quintil IV	28%	26%	28%	24%	18%	20%
Quintil V	35%	36%	32%	32%	14%	15%

Fuente: Galleguillos et al., 2016.

Por otra parte, cabe precisar que muchos países, como el caso de Brasil y Chile, han tenido una parte importante de sus matrículas en instituciones privadas, observándose de manera clara la masificación en este sector y, por ende, de los estudiantes que necesitan apoyo, quienes se encuentran principalmente en instituciones privadas que no son selectivas (Bernasconi, 2017). Esta situación conlleva a la necesaria reflexión en torno a lo planteado por Fleet y Guzmán-Concha (2017), sobre el hecho de que la educación superior de masas estaría reproduciendo la estratificación social mediante la separación de un conjunto de universidades de elite respecto de las instituciones de educación superior no selectivas.

Siguiendo en esta misma línea, Villalobos et al. (2017) establecen que en Chile, Ecuador y Brasil, la lógica de la selectividad en los procesos de admisión prevalece en las instituciones de educación superior públicas, aunque han realizado esfuerzos por incrementar el acceso de los sectores económicamente más desfavorecidos, no obstante, y en forma paralela se encuentra la liberalización del mercado educativo, que ha permitido la existencia de las universidades

privadas, que han ido respondiendo a la demanda de educación superior, las cuales han entregado acceso a los estudiantes provenientes de los sectores económicamente desventajados.

Como consecuencia, a pesar del incremento de las matrículas en la educación superior chilena durante las tres últimas décadas, la equidad en el acceso no ha sido lograda, puesto que las tasas de participación están aún marcadamente diferenciadas entre los grupos de ingreso, donde los estudiantes provenientes de los contextos más desventajados se matriculan en instituciones de educación terciaria de bajo prestigio que ofrecen programas académicos de baja calidad o en instituciones de formación técnica y vocacional (Espinoza y González, 2016). Por consiguiente, el aumento en la demanda para acceder a la educación superior de diversos sectores de la población ha sido respondido con la definición de políticas que han permitido el incremento las instituciones de educación superior, especialmente aquellas provenientes del sector privado, las que en sí mismas presentan una marcada heterogeneidad en cuanto a servicios otorgados a los estudiantes, su nivel de selectividad y su calidad, lo que conlleva finalmente a una segmentación y estratificación al interior del sistema de educación superior como se señalaba anteriormente.

2.2. Habitus institucional en las universidades

La relevancia de considerar el habitus en el contexto de masificación de la educación superior, y el consecuente ingreso de un nuevo perfil de estudiantes provenientes de las clases trabajadoras, radica en que, precisamente, el habitus permite realizar una aproximación a la construcción de significado del campo dotado de sentido, donde la relación de conocimiento depende de la relación de condicionamiento que la antecede y que generó las estructuras del habitus (Bourdieu y Wacquant, 2005: 188). En efecto, el habitus hace referencia a un conjunto de disposiciones creadas y formadas por la interacción entre la estructuras objetivas e historias personales, incluyendo experiencias y formas de comprender la realidad (Thomas, 2002). El habitus se relaciona con el campo desde dos aproximaciones. Por un lado, como condicionamiento, es decir, donde el campo estructura el habitus, que es el resultado de una necesidad inherente de un campo o un conjunto de estos. Por otra parte, es una relación de construcción cognitiva, donde el habitus permite conformar el campo como un mundo significativo (Bourdieu y Passeron, 1997). El concepto de habitus enfatiza, por consiguiente, la influencia duradera de una gama de contextos, familiares, grupos de pares, cultura institucional y de clases, y su sutil y frecuentemente indirecta capacidad de influir en las decisiones respecto a las elecciones de educación superior (Reay et al., 2005).

En síntesis, el habitus, en términos generales se relaciona con nuestra manera de pensar o de percibir nuestro espacio y lugar, y cómo este espacio afecta nuestra percepción, yendo más allá del dualismo que nos separa físicamente de los ambientes, de lo que está de algún modo allá afuera. Este concepto reconoce el aspecto social, es decir, la construcción social de los individuos, lo que incluye las actitudes y el comportamiento, entre otros, así como también la construcción social del espacio y el lugar, e indica que lo físico, lo social y lo mental se encuentran inseparablemente unidos por una red de procesos complejos, dentro de los cuales es posible encontrar las suposiciones, las reglas, las estructuras económicas, políticas, históricas, culturales y espirituales que entregan un contexto para la percepción y para la acción (Hillier, 1999).

En este sentido, el habitus institucional se vuelve un concepto relevante al momento de querer comprender los procesos de ingreso y permanencia a la universidad, particularmente en lo que respecta al nuevo perfil de estudiantes. Esto, pues el habitus institucional como concepto, logra involucrar un conjunto de complejas y diversas predisposiciones, y aunque es un concepto dinámico, donde tanto el pasado y el presente, como el individuo y la colectividad interactúan, su cambio es lento (Thomas, 2002). Por lo tanto, el habitus institucional se configura como disposiciones que inevitablemente reflejan el contexto social en el cual son adquiridos, donde

cualquier concepción de éste podría considerarse como una compleja amalgama de agencia y estructura y, podría ser entendida como el impacto de un grupo cultural o clase social en el comportamiento de un individuo, que está mediado a través de una organización (McDonough, 1996). Es más, es posible establecer que las instituciones educativas han mantenido este orden a través del habitus institucional, donde favorecen el conocimiento y la experiencia de los grupos dominantes (Thomas, 2002).

Dicho de otro modo, si lo que se valora, de manera implícita, en la carrera que estudia el alumno son las redes previas y los contactos sociales, va a resultar complejo para él si carece de estos elementos incorporarse a la universidad en condiciones de igualdad, por el contrario, si lo que se valora es el rendimiento académico logrado puede considerarse como una alternativa para la incorporación y participación al interior de la institución, lo que a su vez se convertiría en un aspecto de interés por parte de los estudiantes, debido a que el acceso a la educación superior se perfila como una única posibilidad de lograr movilidad social (Gallardo et al., 2014). En consecuencia, el habitus institucional en las instituciones de educación superior determina las prácticas de la universidad, por ejemplo, la flexibilidad, la voluntad de cambio y la medida en que acoge o suprime la diversidad (Thomas, 2002).

Reflexionar en torno a esto resulta relevante en el actual escenario de masificación, pues los estudiantes que tengan prácticas que no sean igualmente valoradas en la universidad, el habitus institucional que predomina puede conducir a su alienación (Mann, 2001), en otras palabras, a la desconexión en el contexto de una relación esperada o deseada (Case, 2008), lo que podría tener efectos no deseados como el abandono de la universidad por parte del estudiante. De ahí deviene la importancia de socializar, en el cuerpo estudiantil, las prácticas que forman parte del habitus institucional y que este también incorpore elementos propios de la diversidad de estudiantes, con miras a fortalecer su retención.

En efecto, las nociones de habitus y habitus institucional se vuelven herramientas útiles al momento de abordar la retención de los estudiantes de educación superior, puesto que, si un estudiante no se siente en su ambiente, es decir, que sus prácticas sociales y culturales son inapropiadas y que su conocimiento tácito está subvalorado, ellos pueden estar más inclinados a retirarse antes (Reay et al., 2001). Por lo tanto, el habitus institucional se entiende como un concepto multidimensional que incorpora y releva la importancia que tienen los aspectos contextuales y culturales al momento de abordar la relación estudiante – universidad.

De igual modo, al momento en que las instituciones de educación superior definen estrategias para acoger a los estudiantes y traspasarles con ello los aspectos que componen el habitus institucional, resulta relevante el planteamiento de Delpit (1988), quien llega a la conclusión de que los profesores deben enseñar a todos los estudiantes las reglas explícitas e implícitas de poder (propias de una cultura de poder predominante) como una primera aproximación a lograr sociedad más justa. La movilidad social que se logra a través de la educación superior considera el proceso de aprendizaje tanto de las maneras y formas de la elite, los comportamientos y las "reglas del juego", así como también los procesos propios de la obtención de las credenciales, conocimiento o riqueza (Lee y Kramer, 2013). En esta línea, los resultados de un estudio desarrollado por Salmona et al. (2015) indican que los estudiantes exitosos a punto de graduarse fueron aquellos que usaron la comprensión de las reglas del juego en el ámbito educativo.

Por tanto, las reglas del juego hacen referencia a aquellos supuestos concedidos que operan dentro de las áreas, lo cual implica que los nuevos jugadores (en este caso los estudiantes) deben aprender estas reglas, que muchas veces no están explicitadas, convirtiéndose en una solución para incrementar su habitus institucional (Lyons et al., 2016). Entonces, es clave para la formación de los estudiantes la posesión de capital, disposición y esquemas de percepción, a través de la provisión de información, asesoramiento y sentido de lo que es para gente como nosotros.

Una perspectiva socio cultural puede ofrecer, por ende, importantes ideas sobre por qué los estudiantes se vuelven comprometidos o alienados con la universidad, con particular énfasis

sobre los estudiantes no tradicionales, siendo necesario que las universidades consideren no solo la estructura de apoyo a los estudiantes, sino que también la cultura de la institución y los debates políticos y sociales más amplios que afectan el compromiso estudiantil (Kahu, 2013). A este respecto, destaca un estudio conducido por Gallardo et al. (2014) que fue llevado a cabo en una universidad chilena y cuyo objetivo fue reconstruir la experiencia de transición hacia la universidad desde la perspectiva de los propios estudiantes. Se evidencian, dentro de sus resultados, diferencias entre las culturas identificadas por los estudiantes y el impacto de estas en los procesos de inclusión, aprendizaje y sentido de pertenencia respecto a la institución, para cuyo fin se vuelve clave la presencia de una cultura moderna al interior de la institución que incentive la sensación de igualdad de oportunidades y promueve la inclusión. De igual modo, es importante una cultura de participación donde los estudiantes puedan apropiarse de los discursos y prácticas que permitirían el arraigo y la proyección.

Lo anterior es relevante, puesto que una vez que el joven ingresa al sistema de educación se interconecta con el habitus institucional en una multiplicidad de formas dependiendo del grado de coincidencia, choque, armonización, adaptación y resistencia, generando una serie de emociones (ansiedad, por ejemplo), prácticas (como tareas extras) y las interacciones (realizar demandas a los profesores) (Atkinson, 2011).

No obstante, se debe tener en cuenta que dentro de una misma institución existe siempre un grado en el cual el habitus institucional se mueve de manera diferente entre los distintos estudiantes. Más aún, si se considera que las dinámicas entre el habitus institucional y grupo de influencia están inevitablemente propensa a fallar, en lo que respecta a las variaciones de cantidades de capital cultural que poseen los estudiantes, es decir efectos individuales, al mismo tiempo que toma prioridad sobre los efectos colectivos del habitus institucional (Reay et al., 2001).

Es más, Thomas (2002) argumenta que si un habitus institucional es inclusivo y acepta la diversidad y no prioriza o valoriza un conjunto de características, sino que por el contrario celebra y premia la diversidad y la diferencia, los estudiantes provenientes de distintos contextos encontrarán mayor aceptación y respeto por sus propias prácticas y conocimientos, lo que generará a su vez mayores tasas de retención en la educación superior.

Por último, es necesario plantear que con el fin de aplicar el concepto de habitus institucional a elementos relacionados con la retención es vital desarrollar las prácticas institucionales que pueden impactar sobre el hecho que los estudiantes se sientan aceptados. Esto, debido a que la diversidad al interior de las universidades no tiene como resultado inmediato la integración, por ende, para aprovechar los beneficios propios de una población de estudiantes diversa los líderes institucionales deben establecer estrategias deliberadas que promuevan la inclusión (Tienda, 2013). Por lo tanto, no debiera generar sorpresa que las relaciones entre el personal y los estudiantes sean tan importantes, ya que a través de estas se alcanzan posiciones relativas. El habitus de la institución hace mucho para moldear estas interacciones, al igual que las de los individuos involucrados. Estos intercambios a su vez contribuyen a la definición de los hábitos de estos y de la propia institución, lo que a su vez influye en la futura dinámica de las relaciones entre el personal y los estudiantes, y de los estudiantes con la educación superior (Thomas, 2002). Más aún, la influencia del habitus institucional en la vida de los estudiantes no se restringe únicamente a su vida universitaria, sino que podría considerarse que esta parte en la educación secundaria, en el momento en que el habitus institucional del establecimiento educacional influye en las decisiones que toman respecto a las elecciones de educación postsecundaria que efectuará. Al respecto, las investigaciones realizadas por McDonough (1996) en diversos contextos organizacionales y de distinto estatus cultural en establecimientos de educación secundaria, el habitus institucional ejerce una influencia en la selección de la universidad a la cual asistir. De igual modo, el habitus institucional y las estrategias que promueven los estudios universitarios, entendida como cultura institucional de ir a la universidad, establecen una serie de características estructurales y culturales de un colegio las que repercuten fuertemente en las decisiones de educación superior que toman los alumnos,

puesto que pueden ampliar o limitar el abanico de posibilidades de estudios futuros (González Sanzana, 2016).

2.3. Limitaciones e investigación futura

La presente revisión y reflexión realizada en torno al habitus institucional y su importancia al momento de abordar la retención del nuevo perfil de estudiantes en un contexto de expansión y masificación de la educación superior, tiene como principal restricción el estar centrada solo en una discusión a nivel conceptual. No obstante, a pesar de que el análisis y discusión desarrollados muestran una actualización del estado del arte respecto al concepto, esto no es suficiente. Se requiere, por tanto, para investigaciones futuras, una aproximación empírica al campo que explore el impacto del habitus institucional sobre la retención y éxito académico de los estudiantes universitarios.

3. Conclusiones

La masificación de la educación superior, junto con las expectativas que trae consigo el acceso a esta, producto de la asociación existente entre el acceso a la educación terciaria como única opción de movilidad social, son aspectos transversales a los sistemas de educación superior alrededor del mundo, los cuales han generado un cambio en la composición de la población de estudiantes que accede a la educación postsecundaria. En efecto, hoy en día el acceso no se restringe solo a la elite, sino que también a estudiantes provenientes de las clases trabajadoras, hablándose hoy en día de un nuevo perfil de estudiantes.

No obstante lo anterior, estos procesos son bastante complejos, en el sentido de que la masificación por una parte ha generado un acceso masivo a instituciones de educación superior que no son selectivas y por otra parte, el nuevo perfil de estudiantes que ingresa no viene preparado para enfrentar no solo las exigencias académicas, sino que también todo lo que conlleva la vida universitaria.

Estos hechos, implican una serie de desafíos que deben enfrentar las universidades en la actualidad, puesto que la retención de los estudiantes se ha transformado en un aspecto clave, no solo al interior de las instituciones, sino que también a nivel de política, puesto que existe evidencia que la transición a la universidad es más compleja para los estudiantes no tradicionales, quienes son los que tienden más a desertar.

En este escenario, surge un concepto clave al momento de comprender la retención de los estudiantes desde una perspectiva más multidimensional, que considera los aspectos culturales y sociales que afectan a los estudiantes. Este concepto es el habitus institucional, el cual logra sintetizar un conjunto de complejas predisposiciones, vinculando lo individual y lo colectivo, el pasado y el presente, enfatizando el impacto de un grupo cultural dominante sobre el comportamiento que es mediatizado a través de una organización, en este caso la universidad.

En este contexto, comprender la relación de los estudiantes con el habitus institucional, permitiría a las universidades afinar las estrategias orientadas a asegurar la retención mediante el traspaso de "reglas del juego" de la vida en la universidad a los estudiantes, lo que a su vez incrementaría su nivel de habitus institucional, e impediría que estos se sintieran como pez fuera del agua, y por ende, se evitaría la alienación de los estudiantes que podría llevarlos a desertar del sistema universitario.

Resulta un desafío, por tanto, que las instituciones reflexionen, develen y expliciten el habitus institucional propio de la universidad a sus estudiantes, sin que se dé implícitamente por asumido. Para esto se requiere además que los miembros de la comunidad académica sean conscientes que, al interior de una universidad, el habitus institucional se mueve de manera diferente entre los diversos grupos de estudiantes, presentando variaciones según el nivel de capital cultural que estos posean. Por consiguiente, es clave que el habitus institucional sea también inclusivo, es decir que valore y respete las prácticas propias de estos grupos, con el fin

de que se sientan parte de la universidad.

3.1. Agradecimientos

Este artículo cuenta con el patrocinio de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile, CONICYT, a través del proyecto FONDECYT N° 1171276.

Referencias bibliográficas

- ATKINSON, W. (2011). From sociological fictions to social fictions: Some Bourdieusian reflections on the concepts of 'institutional habitus' and 'family habitus'. *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 331-347.
- BAKER, D. (2015). Mass higher education and the super research university. *International Higher Education*, 49(Fall), 9-10.
- BEGNINI, S. (2016). Ensino Superior: Perfil predominante dos alunos ingressantes nos anos de 2011 e 2012 em uma Universidade Federal. *Revista ESPACIOS Vol. 37 (N° 08) Año 2016*.
- BERNASCONI, A., & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25(67), 1-15.
- BETTINGER, E. P., Boatman, A., & Long, B. T. (2013). Student supports: Developmental education and other academic programs. *The Future of Children*, 23(1), 93-115.
- BOURDIEU, Pierre y Wacquant, Loïc (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Primera edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- BOURDIEU, P., & Passeron, J. C. (1997). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- BRUNNER, J. J. (2013). New Dynamics in Latin America. *International Higher Education*, (71), 20-22.
- BRUNNER, J. J. (2015). Medio siglo de transformaciones de la educación superior chilena: un estado del arte. En: Bernasconi, A. Ed. *La Educación Superior de Chile: Transformación, Desarrollo y Crisis*, 23-107. Santiago: Ediciones UC.
- CASE, J. M. (2008). Alienation and engagement: Development of an alternative theoretical framework for understanding student learning. *Higher Education*, 55(3), 321-332.
- CHAN, S. J. (2017). Massification of Higher Education and Labour Market: The Case of Taiwan. In *Managing International Connectivity, Diversity of Learning and Changing Labour Markets* (pp. 201-218). Springer Singapore.
- COTTON, D. R., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62-79.
- DELPIT, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard educational review*, 58(3), 280-299.
- ESPINOZA, O., & González, L. (2016). Access of Disadvantaged Students to Higher Education in Chile: Current Scenarios and Challenges. *Bridges, Pathways and Transitions: International Innovations in Widening Participation*, 103.
- ESPINOZA, O., & González, L. E. (2015). Equidad en el Sistema de Educación Superior en Chile: Acceso, Permanencia, Desempeño y Resultados. Bernasconi, A. Ed. *La educación superior en Chile transformación, desarrollo y crisis*. Ediciones UC: Santiago, 627 pp.
- FLEET, N., & Guzmán-Concha, C. (2017). Mass Higher Education and the 2011 Student Movement in Chile: Material and Ideological Implications. *Bulletin of Latin American Research*,

36(2), 160-176.

FLEMING, T., Loxley, A., & Finnegan, F. (2017). *Access and Participation in Irish Higher Education*. Springer.

GALLARDO, G., Lorca, A., Morrás, D., & Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de la secundaria a la universidad de estudiantes admitidos en una universidad tradicional chilena (CRUCH) vía admisión especial de carácter inclusivo. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 135-151.

GALLEGUILLOS, P., Hernández, T., Sepúlveda, F. & Valdés, R. (2016). Reforma a la Educación Superior: Financiamiento Actual y Proyecciones. Dirección de Presupuestos. URL: http://www.dipres.gob.cl/572/articles-154341_doc_pdf.pdf

GONZÁLEZ SANZANA, Á. (2016). Cultura institucional de promoción de estudios universitarios y proceso de elección de estudios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 171-189.

HILLIER, J. (1999) Editorial: Habitus — a sense of place, *Urban Policy and Research*, 17(3), 177-178.

HOLTON, M. (2017). Traditional or non-traditional students? incorporating UK students' living arrangements into decisions about going to university. *Journal of Further and Higher Education*, 1-14.

JONGBLOED, B., & Vossensteyn, H. (Eds.). (2015). *Access and expansion post-massification: Opportunities and barriers to further growth in higher education participation*. Routledge.

KAHU, E. R., & Nelson, K. (2017). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 1-14.

KAHU, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.

KNOBEL, M., & Bernasconi, A. (2017). Latin American Universities: Stuck in the Twentieth Century. *International Higher Education*, (88), 26-28.

LAWRENCE, J. (2005). Addressing diversity in higher education: Two models for facilitating student engagement and mastery. In *Proceedings of the 28th HERDSA Annual Conference: Higher Education in a Changing World (HERDSA 2005)* (pp. 243-252). Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA).

LEATHWOOD, C., & O'connell, P. (2003). 'It's a struggle': the construction of the 'new student' in higher education. *J. Education Policy*, 18(6), 597-615.

LEE, E. M., & Kramer, R. (2013). Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges. *Sociology of Education*, 86(1), 18-35.

LEIHY, P., & Salazar, J. M. (2017). The moral dimension in Chilean higher education's expansion. *Higher Education*, 74(1), 147-161.

LYONS, R., Dsouza, N., & Quigley, C. (2016). Viewing equitable practices through the lens of intersecting identities. *Cultural Studies of Science Education*, 1-11.

MALLMAN, M. (2017). The perceived inherent vice of working-class university students. *The Sociological Review*, 65(2), 235-250.

MANN, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: alienation and engagement. *Studies in higher education*, 26(1), 7-19.

MARGINSON, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education*, 1-22.

MCDONOUGH, P. M. (1996). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. Suny Press.

MOK, K. H., & Jiang, J. (2017). Massification of higher education and challenges for graduate employment and social mobility: East Asian experiences and sociological reflections.

MOK, K. H. (2016). Massification of higher education, graduate employment and social mobility in the Greater China region. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 51-71.

NAIRZ-WIRTH, E., Feldmann, K., & Spiegl, J. (2017). Habitus conflicts and experiences of symbolic violence as obstacles for non-traditional students. *European Educational Research Journal*, 16(1), 12-29.

REAY, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.

REAY, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a difference?: Institutional habituses and higher education choice, 5(4). Recuperado de: <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>

REED, M. (2016). University Massification and Teaching Non-Traditional University Students. In *Universities, the Citizen Scholar and the Future of Higher Education* (pp. 137-154). Palgrave M. UK.

ROMANELLO, M. (2017). The private and social return to education considering the characteristics of society. *Revista ESPACIOS*, 38(15).

SALMONA, M., Partlo, M., Kaczynski, D., & Leonard, S. N. (2015). Developing culturally competent teachers: An international student teaching field experience. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 34-53.

SHIN, J. C., & Teichler, U. (2014). The future of university in the post-massification era: A conceptual framework. In *The future of the post-massified university at the crossroads* (pp. 1-9). Springer International Publishing.

TEIXEIRA, P., Kim, S., Gilani, Z., & Landoni, P. (2017). Changing the Public-Private Mix in Higher Education. In *Rethinking the Public-Private Mix in Higher Education* (pp. 165-175). SensePublishers.

THOMAS, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423-442.

TIENDA, M. (2013). Diversity ≠ inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*, 42(9), 467-475.

VARGAS, H., & Heringer, R. (2017). Políticas de Permanência no Ensino Superior Público em Perspectiva Comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 25.

VILLALOBOS, C., Treviño, E., Wyman, I., & Scheele, J. (2017). Social justice debate and college access in Latin America: merit or need? The role of educational institutions and states in broadening access to higher education in the region. *Education Policy Analysis Archives*, 25(73), 1-31.

WOLTER, A. (2013). Massification and diversity: has the expansion of higher education led to a changing composition of the student body? European and German experiences. *Higher education reforms: looking back–looking forward*, 202-220.

XING, B., & Marwala, T. (2017). Implications of the Fourth Industrial Age on Higher Education. *ARXIV*. Recuperado de: <https://arxiv.org/abs/1703.09643>

1. Sociólogo, Universidad de Concepción. Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Universidad de Concepción. Profesora, Universidad de Tarapacá, Chile. Dirección: 18 de septiembre 2222. Arica, Chile. e-mail: caraneda@uta.cl

2. Ingeniero Comercial y Licenciada en Ciencias de la Administración de Empresas, Universidad de Tarapacá (UTA), Chile. Magíster en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora, Universidad de Tarapacá, Chile. Dirección: 18 de septiembre 2222. Arica, Chile. e-mail: lpedraja@uta.cl

3. Ingeniero Comercial y Licenciado en Ciencias de la Administración de Empresas, Universidad de Tarapacá (UTA), Chile. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Máster en Ciencias Sociales y Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad Complutense de Madrid, España. Magíster en Finanzas Universidad de Chile. Profesor, Universidad de Tarapacá, Chile. e-mail: erodriguez@uta.cl

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]