# De lo privado a estatal: Trayectorias educativas de mujeres jóvenes egresadas de colegios privados en su ingreso a universidades estatales


## Escuela de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales
## Universidad de Valparaíso

Constanza Brante Montenegro y Catalina Bravo Videla


Memoria para optar al Título de Sociólogo/a

Profesora Guía: María Angelica Cruz Contreras

Valparaíso, Chile

Noviembre, 2025.

# AGRADECIMIENTOS


## Constanza

En primer lugar, quiero agradecer profundamente a mi compañera, con quien recorrí este proceso con dedicación, paciencia y compañerismo. Gracias por tu compromiso, por sostener esta tesis conmigo y por hacer de este camino uno más llevadero y significativo. Te amo querida.

A mi profesora guía, agradezco su orientación, su claridad y la confianza depositada en nosotras. Su acompañamiento constante fue fundamental para avanzar con seguridad y sentido en cada etapa del trabajo.

A mi mamá, le debo un agradecimiento inmenso por su amor incondicional, por su apoyo en los momentos difíciles y por creer en mí incluso cuando yo dudaba. Te amo eternamente.

Finalmente, me agradezco a mí misma: por mi esfuerzo, por no rendirme, por mi disciplina y por seguir adelante incluso cuando ya no había ganas de nada.

## Catalina

Para comenzar, quiero agradecer profundamente a mi pareja de tesis, compañera, amiga y confidente. Gracias por tu apoyo incondicional, por acompañarme en cada desafío y por ser un sostén esencial durante estos años de universidad. Sin ti, nada de esto habría sido posible. Te amo.

También deseo expresar mi sincero agradecimiento a nuestra profesora guía, María Angélica Cruz, quien siempre nos brindó ánimo, confianza y orientación. Gracias por creer en nosotras y por acompañarnos en cada etapa de este proceso.

Agradezco de corazón a mis padres, por su apoyo constante y por estar a mi lado en cada momento importante. Extiendo mi gratitud a mis amigas de infancia de Los Andes, a mi familia y a mi compañerita de vida, cuyas palabras de aliento y cariño han sido un gran apañe.

A mi cuerpo y mente...

# ÍNDICE

Tabla de contenido

Resumen/Abstract ..... 5
PALABRAS CLAVES ..... 6
PRELUDIO ..... 6
INTRODUCCION ..... 7
**CAPÍTULO I: FORMULACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA** ..... 8
Problematización ..... 8
Contexto Social ..... 9
Justificación y relevancia ..... 14
Relevancia teórica ..... 14
**CAPITULO 2: ESTADO DEL ARTE** ..... 16
**1. Estudios de educación, segregación y transición educativa** ..... 16
**2. Socialización en la Educación** ..... 18
**3. Transición a la Universidad y Normas de género** ..... 20
**4. Conceptos Teórico-Metodológicos: Trayectorias Bertaux y presentación en sociedad Goffman** ..... 21
**CAPITULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO** ..... 23

Tipo de estudio ..... 23
Técnica de producción ..... 24
Universo y muestra ..... 24
Tabla 1: Tipología de los casos seleccionados ..... 25
Selección de la muestra ..... 26
Procedimiento ..... 26
Técnicas de análisis de datos ..... 26
Explicación del proceso de codificación ..... 27
Descripción del trabajo de campo ..... 28
Reflexividad del trabajo de campo ..... 29
Calidad del diseño ..... 30
Consideraciones éticas ..... 30
**CAPITULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS/RESULTADOS** ..... 31
Perfil del grupo estudiado ..... 31
**1. Motivaciones, influencias y experiencias que marcan en la transición educativa** ..... 31
**2. Transformaciones subjetivas en espacios interclase: significados y efectos del encuentro con la diversidad social en mujeres jóvenes universitarias** ..... 34
**3. Transiciones educativas y presentación en sociedad: experiencias de adaptación** ..... 38
**4. De la socialización primaria al ámbito universitario: transformaciones ideológicas en mujeres jóvenes estudiantes** ..... 39
**5. La universidad como espacio de cambio: impacto en los valores transmitidos por la socialización familiar** ..... 44
Conclusiones ..... 48
Bibliografía ..... 53
Anexos ..... 57
Anexo: 1 Guion Entrevista ..... 57
Anexo2: Guía de codificación/Operacionalización ..... 57
Anexo 3: Consentimiento Informado ..... 57
Anexo 4: Matriz de codificación ..... 57

## Resumen/Abstract

Esta memoria analiza las trayectorias educativas de mujeres jóvenes de clase media alta, formadas en colegios privados, que ingresan a universidades estatales selectivas en Chile, en un contexto educativo altamente segregado. Este tránsito permite examinar cómo tiene lugar la socialización secundaria al incorporarse a espacios universitarios caracterizados por una mayor diversidad social y cultural. El problema de investigación se centra en comprender esta transición, marcada por la coexistencia de dos escenarios de socialización contrastantes (uno auto segregado y otro socialmente plural) y en cómo las estudiantes resignifican sus experiencias educativas y personales a partir de dicho proceso.

La investigación se desarrolló bajo un diseño cualitativo de carácter exploratorio, orientado a comprender la transición de estas mujeres desde colegios privados hacia universidades estatales. Se optó por un enfoque no experimental que incorporó entrevistas narrativas como principal técnica de producción de información, lo que permitió acceder a los significados,

trayectorias y experiencias construidas por las participantes. La muestra se definió mediante un muestreo por tipología y bola de nieve, reuniendo ocho casos seleccionados según criterios tanto teóricos como pragmáticos. El análisis de los datos se realizó desde el enfoque sociológico del discurso, garantizando el cumplimiento de criterios éticos y la incorporación de una actitud reflexiva a lo largo del proceso investigativo.

En lo que respecta a los resultados, las jóvenes entrevistadas provienen de colegios privados de clase media-alta, caracterizados por disciplina, homogeneidad social y control moral. Al ingresar a universidades estatales, viven un contraste fuerte, encuentran diversidad social, libertad personal y apertura ideológica. Este cambio les permite cuestionar los valores conservadores aprendidos en el colegio y reconocer los privilegios de su origen. En los espacios de interclase desarrollan autocensura para evitar juicios, moderando cómo hablan, consumen y se presentan. La universidad, sin embargo, también las impulsa a ser más auténticas, explorar su identidad y ampliar sus perspectivas políticas y de género. Muchas comienzan a replantearse sus creencias familiares, especialmente en temas religiosos, de sexualidad y desigualdad social. Aun así, valores como el respeto, la responsabilidad y el esfuerzo se mantienen, pero resignificados de manera más autónoma. La universidad se convierte, en suma, en un espacio de transformación subjetiva, conciencia social y construcción de un "yo" más crítico y libre.

## PALABRAS CLAVES

Transición educativa; mujeres jóvenes; colegios privados; universidades estatales; segregación escolar; socialización primaria; socialización secundaria; espacios interclase; trayectorias educativas.

## PRELUDIO

"Chile no es un país, es un club social" (Rothkopf, 2008). Esta cita, retomada por investigaciones sobre la élite chilena, sintetiza una de las características más persistentes del país; la profunda segmentación de su estructura social y educativa. En lugar de constituirse como espacios de cohesión social, los entornos educativos en Chile operan como mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales.

# INTRODUCCION

En Chile, históricamente, pero especialmente a partir de los 80, la educación no ha sido un espacio neutral ni integrador, sino un reflejo fiel de las profundas divisiones sociales que atraviesan al país. Lejos de funcionar como un mecanismo de cohesión, el sistema educativo chileno ha operado como un dispositivo de reproducción de desigualdades, segmentando a los estudiantes desde edades tempranas según su origen socioeconómico. Esta fragmentación, visible tanto en la estructura del sistema escolar como en el acceso a la educación superior, ha sido ampliamente documentada por la literatura especializada.

En el contexto,la configuración del sistema universitario ha estado marcada por una fuerte diferenciación ideológica e institucional. Tradicionalmente, la Universidad de Chile ha encarnado valores laicos y republicanos, mientras que la Universidad Católica ha representado los principios más conservadores de la élite chilena. Esta distinción se profundizó con la proliferación de universidades privadas a partir de 1981, proceso que complejizó aún más el panorama educativo superior. No obstante, es importante señalar que tanto las universidades estatales -en especial la Universidad de Chile- como las instituciones conservadoras -como la Universidad Católica han mantenido históricamente altos niveles de selectividad, lo que las ha llevado a atender mayoritariamente a los sectores más privilegiados de la sociedad chilena.

No obstante, la literatura muestra una limitada atención referida al análisis de las trayectorias de mujeres jóvenes de clase media alta que egresan de colegios privados y acceden a universidades estatales de regiones tradicionales. Este tránsito representa un punto de inflexión donde se ponen en tensión los valores, normas y esquemas liberales/conservadores aprendidos durante la socialización primaria. Estas jóvenes enfrentadas a contextos más heterogéneos deben concertar su reconfiguración de valores, ideologías y género en espacios que, si bien promueven la diversidad, también pueden generar formas sutiles de exclusión o resistencia.

A través de un enfoque cualitativo, centrado en entrevistas narrativas y análisis sociológico del discurso, este estudio busca comprender los sentidos subjetivos que estas estudiantes que cursaron sus estudios secundarios en colegios privados atribuyen a su experiencia en universidades estatales, en este caso la Universidad de Valparaíso y la Universidad de Playa Ancha. Al hacerlo, se busca aportar a una comprensión más compleja de la reproducción y

transformación social, integrando una perspectiva de clase y género en el análisis de las trayectorias universitarias.

# CAPÍTULO I: FORMULACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

## Problematización

A partir de los antecedentes sociales e históricos, la sociología proporciona un marco teórico esencial para analizar los procesos de cambio que experimentan las estudiantes al transitar desde colegios privados, mayoritariamente conservadores, hacia universidades estatales. En este contexto, los conceptos de socialización primaria y secundaria resultan clave para entender cómo las prácticas, valores y normas internalizados durante la etapa inicial de formación, interactúan con un entorno social y cultural más diverso en la educación superior (Leyton, Vásquez, y Fuenzalida, 2012).

Esta transición educativa implica una serie de reformulaciones en cuanto a las formas en que las estudiantes construyen sus relaciones sociales y se proyectan en la sociedad. Este proceso puede generar nuevas problemáticas, ya que las instituciones educativas no solo reproducen normas sociales, sino que también ofrecen la posibilidad de transformación de las visiones de mundo de las jóvenes. Desde una perspectiva sociológica, este análisis permite profundizar en los efectos de las experiencias escolares y universitarias en la configuración de identidades individuales y colectivas (Echavarría y Valerio, 2003). Por ello, el marco teórico de esta investigación se centrará en examinar las dinámicas de continuidad y cambio en la experiencia educativa de estas estudiantes, lo que proporciona herramientas conceptuales para comprender estas transiciones.

En este contexto, es importante reconocer que la socialización, tal como plantea Velasco (1997), se caracteriza por la transmisión continua de culturas, un fenómeno central en la vida social. La socialización secundaria, que comienza cuando los individuos se enfrentan a roles, normas y valores universales, implica una apertura a un mundo más amplio, que trasciende el ámbito familiar. Este proceso supone nuevos desafíos, ya que la familia pierde gradualmente su rol principal como agente socializador, mientras que instituciones como las escuelas y el entorno laboral adquieren mayor relevancia. En este sentido, la escuela, y posteriormente la universidad, se posicionan como agentes claves en la formación social del individuo (Robles y Muñoz, 2006). Para quienes eligen la enseñanza como trayectoria profesional, la universidad constituye un espacio de continuidad en su proceso de integración social y desarrollo académico. Por ello, en este análisis se examinará cómo los aprendizajes valóricos adquiridos en familias y colegios católicos se transforman al enfrentarse a entornos universitarios caracterizados por una mayor diversidad social, que incluye la interacción en contextos (Leyton, Vásquez y Fuenzalida, 2012).

Asimismo, los antecedentes sociales muestran que, en la última década, la matrícula de mujeres ha crecido a un ritmo más acelerado que la de los hombres. Este aumento es especialmente

significativo en las universidades privadas, donde la participación femenina es casi tres veces mayor que la masculina. En la actualidad, las mujeres no solo superan a los hombres en las universidades privadas, sino que también han alcanzado niveles de matrícula similares en las instituciones públicas (Espinoza y González, 2010).

En otra línea, la elección escolar de los padres de clase media alta es una decisión clave, ya que se estima que la influencia de la educación es central en la reproducción de la posición adquirida, constituyéndose dicha elección en un elemento clave de las estrategias de legitimación o capitalización que despliegan las familias en favor de mejorar o consolidar la posición social de sus hijos/as (Gayo et al., 2019)

## Contexto Social

Chile es un país altamente marcado por diferencias de clases sociales y la ausencia de espacios de interacción entre estas mismas. Asimismo, esto afecta en la forma en que se educan las/os jóvenes al interior de las instituciones educativas. El sistema escolar chileno experimenta un claro proceso de segregación social que deriva en una educación en ghettos (García-Huidobro y Bellei, 2003). Según los datos del año 2017, Chile tiene uno de los índices más altos en desigualdad educativa entre los países de la OCDE, expresado en el índice Gini con un 0,503. La educación es un derecho, pero no todas las personas tienen el mismo acceso a la misma calidad (Good neighbors, 2018).

En Chile la segregación social es un fenómeno significativo, lo que significa que los establecimientos educativos no son espacios donde conviven e interactúan estudiantes de distintos orígenes y características. Por el contrario, las escuelas, colegios y liceos tienden a estar compuestos por alumnos con condiciones socioeconómicas y culturales similares, generando entornos poco diversos (González, 2017). De acuerdo con las investigaciones recientes sobre la educación mundial, Chile tiene uno de los porcentajes más bajos de educación universitaria y tasas de graduación en los países de la OCDE. Esto puede ser en parte por las pobres condiciones de educabilidad y los altos costos de acceder y obtener una educación universitaria Clapes UC (2021).

Asimismo, diversos estudios concluyen que la desigualdad educativa está directamente relacionada con el nivel socioeconómico y el nivel de acceso a oportunidades. “En el caso chileno, sin negar la existencia de múltiples canales de desigualdad, pareciera que la estratificación socioeconómica representa una de las formas de segregación más relevantes.” (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010, pág. 210). Asimismo, el sistema escolar chileno es considerado uno con los mayores índices de segregación del mundo (Cvetkovic, Maguiña, Soto, Lama y Correa, 2021), ya que ciertos tipos de establecimiento acogen a estudiantes de ciertos niveles socioeconómicos (González, 2017).

Según el PNUD (2017), los hijos de la élite chilena estudian en solo 14 colegios ubicados en la Región Metropolitana, representando el 0,1% del total de establecimientos. Entre 1990 y 2016, el 75% de los ministros de Estado, el 60% de los senadores y el 40% de los diputados egresaron de estos colegios. Zimmerman (2019) añade que el 50% de los altos ejecutivos en empresas chilenas provienen de un subgrupo de solo nueve de estos colegios. Esta concentración educativa refuerza la endogamia de la élite, configurando círculos sociales de acceso restringido. Como señala (Rothkopf, 2008 pag, 11). “Chile no es un país, es un club social”.

El informe de la OCDE confirma que la calidad de la educación a la que acceden los estudiantes varía considerablemente según el nivel socioeconómico de sus familias. Esta desigualdad se ve agravada por distintos métodos de selección que aplican los establecimientos educativos para elegir a sus alumnos (González, 2017).

A continuación, la Tabla 1 muestra la relación entre el tipo de establecimiento y el perfil socioeconómico de sus estudiantes. Como se evidencia, los alumnos de niveles socioeconómicos bajo y medio bajo se concentran en colegios municipales, mientras que quienes pertenecen a sectores medios asisten principalmente a establecimientos subvencionados. Por su parte, los estudiantes de estratos altos se matriculan mayoritariamente en colegios particulares pagados. Esto refleja cómo la estructura social de Chile se mantiene y se reproduce dentro del sistema educativo (González, 2017).

Tabla 1.
Distribución porcentual de estudiantes de segundo medio según grupo socioeconómico (GSE) y dependencia administrativa, 2013

| ESTUDIANTES | | | |
|---|---|---|---|
| GSE | MUNICIPAL | PARTICULAR SUBVENCIONADO | PARTICULAR PAGADO |
| Bajo | 14,3 | 5,4 | a |
| Medio bajo | 18,4 | 16,3 | a |
| Medio | 5,4 | 18,9 | a |
| Medio alto | 1,2 | 11,5 | a |
| Alto | a | 0,5 | 7,6 |
| **TOTAL NACIONAL** | **39,3** | **52,7** | **8** |

*Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2013.*

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2013.

La Tabla 2 evidencia que los colegios con estudiantes de mayores ingresos (particulares pagados) alcanzan mejores puntajes en comparación con aquellos donde asisten alumnos de sectores medios (particulares subvencionados) y bajos (municipales). Esto sugiere que, en lugar de funcionar como un mecanismo para reducir desigualdades y garantizar una distribución equitativa de oportunidades, el sistema escolar tiende a perpetuar las inequidades existentes (González, 2017).

Tabla 2.
Puntajes promedio en SIMCE segundo medio según GSE y dependencia administrativa, 2013

| | COMPRENSIÓN DE LECTURA | | | MATEMÁTICA | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| GSE | MUNICIPAL | PARTICULAR SUBVENCIONADO | PARTICULAR PAGADO | MUNICIPAL | PARTICULAR SUBVENCIONADO | PARTICULAR PAGADO |
| Bajo | 222 | 231* | a | 219 | 229* | a |
| Medio bajo | 238 | 241 | a | 241 | 248* | a |
| Medio | 274* | 266 | a | 289* | 284 | a |
| Medio alto | 305* | 282 | a | 336* | 311 | a |
| Alto | a | 288 | 297* | a | 330 | 339 |

*a: El porcentaje de estudiantes es menor a 0,5%, lo que afecta la suma por columnas.*
**: Existen diferencias estadísticamente significativas de puntaje en relación con las otras dependencias.*
*Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2013.*

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2013.

Con relación a la educación en Chile dentro de las clases sociales, una de las consecuencias más graves es que la educación ya no promueve la cohesión y el diálogo social. Además de facilitarles a los más ricos destacar en el mercado laboral, pues compiten con clases sociales que no tuvieron sus mismas oportunidades (Guzmán, 2019).

Según Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés (2017), esta segmentación basada en el origen de clase social surge con la reforma educativa implementada en los años ochenta, la cual introdujo un modelo de financiamiento tipo "voucher" orientado por lógicas de mercado.

Es relevante precisar qué entendemos por clase media alta, con el propósito de contextualizar el enfoque de este estudio. Este segmento se caracteriza por una significativa acumulación de capitales sociales, culturales y, especialmente, económicos, los que les otorgan ventajas sustanciales en el cumplimiento de los requisitos de acceso a diversos recursos y oportunidades. Del mismo modo, este grupo suele identificarse con la fe católica y practicar una religiosidad acorde a dicha tradición. En términos generales, puede observarse una correlación entre estas características y el ámbito de los sectores de altos ingresos, es decir clase alta (Gayo, Otero y Méndez, 2019).

A su vez, las instituciones educativas encargadas de formar a las clases altas desempeñan un papel crucial en la perpetuación de las desigualdades sociales. A pesar de los esfuerzos por implementar políticas de democratización e inclusión en los sistemas educativos a nivel global, las dinámicas de la desigualdad han evolucionado. Estos colegios, frecuentemente elegidos por las clases y medias altas para educar a sus hijos/as, se distinguen por su selectividad y exclusividad. Estas características refuerzan una educación orientada a preservar y reproducir el estatus social de sus estudiantes (Moya-Díaz y Hernández-Aracena, 2014).

Así, el paso de una educación elitista a una más diversa y pública en las universidades puede resultar en un choque de valores y expectativas, ya que los y las provenientes de estos colegios

se enfrentan a una nueva realidad social que desafía las normas previamente internalizadas en su proceso de socialización (Barrera, Falabella e Ilabaca, 2021).

Las transiciones educativas son cambios importantes en los contextos de estudio, así como en los requisitos de rol de los estudiantes (Coertjens et al., 2017). Aquello se complementa con una definición más reciente, enfocada desde la perspectiva de los estudiantes, como la capacidad del estudiante de navegar por el cambio a lo largo de la educación superior (Gale y Parker, 2014). Esta etapa o fase se asocia a las primeras experiencias que viven los estudiantes dentro de la educación superior. También se le puede llamar "primera transición", entendida como la pérdida de un sentido de pertenencia al llegar a la universidad (Tett et al., 2017).

La transición entre la educación secundaria y la educación superior presenta diversas experiencias contrastantes. Esto se refleja en las percepciones iniciales de los estudiantes sobre los nuevos conocimientos que adquieren, las demandas académicas, el equilibrio entre su vida personal y profesional, en conjunto con las prácticas de evaluación y retroalimentación. Además, este contraste incluye una sensación de incertidumbre, al desconocer las expectativas académicas y, en mayor medida, las sociales; integrarse a la comunidad, entender cómo relacionarse con profesores y personal de la institución, y adaptarse a los nuevos entornos (López, Santelices, González e Ibáñez, s/f).

Las experiencias relacionadas con la integración social y académica en la educación superior han sido analizadas, en su mayoría, mediante investigaciones centradas en la deserción o la retención estudiantil. Asimismo, se han explorado a través de estudios que examinan las experiencias de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en distintos tipos de instituciones educativas (Leyton, Vásquez, Fuenzalida ,2012). Este paso del colegio a la universidad ha sido tematizado por los estudios de educación como transición educativa, pero las investigaciones se han concentrado en estudiantes vulnerables (Leyton et al., 2012). No obstante, el enfoque de nuestra investigación se dirige hacia otro estrato en la escala social: las jóvenes provenientes de sectores de clase media alta que acceden a la educación universitaria estatal.

En cuanto a la transición de las jóvenes que provienen de colegios privados católicos hacía universidades estatales, se identifica la presencia de experiencias marcadas por un choque cultural. Este choque se manifiesta en una autopercepción de pérdida de apoyo o en la sensación de recibir un respaldo más limitado por parte de los funcionarios y compañeros (Tett et al., 2017). Esto se debe al cambio de un entorno educativo más cercano y homogéneo a otro más diverso y abierto, lo que implica un proceso de adaptación más profundo. Por consiguiente, esto podría conducir a "una crisis de transición a la educación superior con respecto a la confianza, especialmente en un ambiente de aprendizaje no familiar" (López et al., s/f).

Según las autoras, Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013) en particular las mujeres de clase media alta, que ingresan a universidades públicas desde colegios privados pueden enfrentar diversas formas de discriminación que emergen a partir de su condición social y de género. Aunque su posición socioeconómica las ubique en una situación relativamente privilegiada, su inserción en un ambiente que tradicionalmente acoge a estudiantes de clases sociales diversas puede generar tensiones y prejuicios.

Suponemos que estas mujeres suelen haber tenido acceso a mejores recursos educativos, y una vida en un entorno socioeconómico protegido. Al ingresar a una universidad pública, que es vista como un espacio más heterogéneo y a menudo asociado con clases populares o sectores

medios, pueden ser percibidas como privilegiadas, lo que provoca actitudes de rechazo o distancia por parte de sus compañeros/as. Esta discriminación puede manifestarse en comentarios sobre sus hábitos de consumo, su forma de vestir o sus gustos culturales, y puede generar una sensación de exclusión o falta de pertenencia (Buquet, et al., 2013).

A su vez, conviene recordar que los establecimientos escolares son agentes claves en la socialización. En las últimas décadas, las instituciones educativas, especialmente los colegios católicos privados, han desempeñado un papel crucial en la socialización primaria. Estas instituciones, se han enfocado en transmitir valores y creencias alineados con la doctrina religiosa, la maternidad y las normas sociales conservadoras características de la clase media alta. Históricamente, la educación católica en América Latina y otras regiones ha funcionado como un bastión de valores tradicionales y una herramienta para la reproducción social, la cual promueve una visión del mundo marcada por el conservadurismo (Gayo et al., 2019). Según el Centro de Investigación Religión y Sociedad de la UC del Maule mencionan que un 20% de los colegios privados en Chile son católicos y el 42% laicos.

La iglesia Católica en Chile administra una red educativa de 1500 escuelas primarias y cerca de 587 liceos secundarios a nivel nacional (Galioto y Bellolio, 2024).

Según Mineduc (2020) la educación en Chile está marcada por una fuerte dualidad entre lo público y lo privado, con diferencias significativas en acceso, costo y enfoque educativo. La diversidad del sistema educativo chileno refleja la pluralidad y segregación de su sociedad, pero también resalta las desigualdades que aún persisten.

En este contexto, resulta fundamental identificar los factores predominantes en los procesos de socialización primaria y secundaria dentro del ámbito educativo, particularmente en las distintas etapas de la vida de las mujeres. La socialización, entendida como un proceso continuo y dinámico, comienza desde el nacimiento y se desarrolla a lo largo de todo el ciclo vital. Este proceso implica la adopción de patrones sociales necesarios para alcanzar una autorregulación que permita a las personas adaptarse de manera autónoma a las expectativas sociales. Según Yubero (2002), la autorregulación constituye el núcleo de la socialización, ya que requiere tanto una conciencia cognitiva como un control emocional que facilite la integración del individuo en su entorno.

A través de la socialización, el individuo se afilia a un grupo, y se ubica dentro de determinadas categorías sociales (Tajfel, citado en Yubero, 2002). La interacción social es el eje central de este proceso, entendido como un conjunto de relaciones a través del cual se adquieren modos específicos de pensar, sentir y actuar propios de un grupo. Este proceso no solo genera cambios en el propio individuo, sino también en las relaciones que establece, a la misma vez que modifica las normas que las rigen. Desde esta perspectiva, la socialización puede entenderse como un proceso de modelado cultural, en el que aprendemos las prácticas de nuestro grupo, incluidas las formas de actuar, expresar emociones y reaccionar ante diversas situaciones, así como los esquemas relacionales (Yubero, 2002).

En el caso de las mujeres jóvenes provenientes de colegios privados católicos, este proceso de socialización adquiere particularidades. Estas instituciones tienden a reforzar valores tradicionales y normas específicas relacionadas con su clase social y contexto religioso. Este entorno educativo, centrado en la formación de roles tradicionales y en la preparación para un futuro dentro de una estructura social definida, moldea profundamente su visión del mundo.

Sin embargo, al ingresar a universidades públicas, que funcionan como espacios de socialización secundaria, estas mujeres experimentan una transición significativa hacia entornos más diversos y complejos. Este nuevo contexto les plantea formas inéditas de interacción social, cultural y política, lo que puede generar tensiones, pero también oportunidades de crecimiento y adaptación (Echavarría y Valerio, 2003).

# JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA

## Relevancia teórica

Cómo se plasmará en el marco teórico, este proyecto contribuye al entendimiento de los procesos de socialización y transición educativa desde una perspectiva sociológica, enfocada en un grupo poco estudiado: mujeres jóvenes de clase media alta provenientes de colegios privados católicos y laicos que ingresan a universidades estatales. Esta investigación se centra en tres áreas interdisciplinarias dentro de la sociología estudios de educación, en particular transición educativa, estudios de género, estudios de socialización y enfoques de trayectorias desde la sociología.

En el caso chileno, es relevante estudiar esta problemática debido a la segregación presente en la sociedad que mencionamos con anterioridad. A pesar de que se habla de espacios comunes, no existen verdaderos puntos de intersección entre clases sociales. Esto se refleja en el caso de jóvenes de clase media alta, quienes, generalmente, no estudian en universidades públicas (Magüida-Gallegos, 2022).

Desde la sociología, el estudio de biografías está vinculado con el análisis de las experiencias que una persona construye a lo largo de su vida, donde la narración del propio sujeto, junto con otros documentos biográficos, adquiere un lugar central (Bertaux, 2005). Esta perspectiva busca captar los eventos ocurridos en el transcurso de las vidas individuales como resultado de una historia que entrelaza experiencias pasadas con expectativas futuras. Por esta razón, no se enfoca en un momento particular de la vida, sino que intenta reconstruir la trayectoria a lo largo del tiempo o en un periodo determinado. El investigador/a que reconstruye historias de vida explora los significados subjetivos y las interpretaciones que el individuo elabora sobre su propia historia personal (Roberti, 2017).

Desde esta perspectiva, las experiencias de mujeres que provienen de colegios privados o católicos y transicionan a universidades estatales, al conocer sus historias de vida, permitirá identificar eventos clave, significados subjetivos y estrategias de adaptación al cambio cultural, social y académico. Este enfoque integral revela cómo sus trayectorias educativas se entrelazan con procesos de socialización académica, expectativas familiares y desafíos de género, los cuales influyen en la reproducción o superación de desigualdades sociales.

Como nos ha revelado la literatura, en el contexto chileno, la educación de las élites constituye un área de estudio poco investigada. La conexión entre la desigualdad y las estrategias educativas adoptadas por las familias de clases altas han sido tratadas de forma limitada en la literatura académica, lo que indica que esta temática aún está en desarrollo. En particular, el

estudio de las estrategias relacionadas con la socialización académica de los hijos/as en estas familias ha recibido menos atención, pese a su importancia. Estas prácticas reflejan dinámicas culturales que desempeñan un papel clave en la perpetuación de la desigualdad educativa, lo que evidencia la necesidad de profundizar en este campo.

Por lo tanto, nuestro problema de investigación radica en la falta de conocimiento sobre cómo las mujeres jóvenes de clase media alta, educadas en colegios privados, experimentan la transición a universidades estatales, entendidas como espacios de socialización secundaria. Esta transición supone un cambio significativo en sus experiencias educativas, valores y estrategias de adaptación, ya que enfrentan un entorno académico más diverso y con dinámicas interclase distintas a las que internalizaron en su socialización primaria. A pesar de que la literatura ha abordado las desigualdades estructurales del sistema educativo chileno y los desafíos de estudiantes provenientes de contextos vulnerables, se ha investigado poco sobre cómo las jóvenes de sectores privilegiados afrontan esta transición y reconfiguran sus identidades en función de nuevas dinámicas de clase y género. En este sentido, resulta clave analizar los significados que ellas atribuyen a su experiencia universitaria y cómo negocian o transforman sus prácticas previas en un entorno que desafía sus marcos de referencia tradicionales.

**Pregunta de investigación:**

¿Cómo se produce la transición educativa desde colegios privados hacia universidades estatales, comprendidas como espacios de socialización secundaria, en las estudiantes de clase media alta?

**Objetivo general:**

Comprender la transición educativa desde colegios privados a universidades estatales entendidas como espacios de socialización secundaria, por parte de mujeres jóvenes de clase media alta que estudiaron en colegios privados.

**Objetivos específicos:**

1. Caracterizar las trayectorias que marcan la transición desde colegios privados a la universidad pública en las jóvenes de clase media alta (motivaciones, influencias, experiencias).

2. Analizar de qué modo impacta en las mujeres jóvenes estudiantes la experiencia de estar en espacios de interclase.

3. Identificar las estrategias de adaptación que desarrollan las estudiantes provenientes de colegios privados al ingresar a universidades estatales como parte de su presentación en sociedad.

4. Describir de qué forma el espacio universitario altera las posiciones ideológicas que han caracterizado la socialización primaria.

5. Comprender cómo el espacio universitario modifica o no los valores dentro de socialización familiar, de las mujeres jóvenes de clase media alta.

# CAPITULO 2: ESTADO DEL ARTE

De acuerdo con la presentación del problema y objetivos de la investigación, en el siguiente apartado se desarrollará un desglose teórico de los conceptos más importantes para entender nuestra tesis, necesitando explicitar cómo se ha estudiado y cómo entenderemos los tres campos de la sociología vinculadas a los **estudios de educación**, **estudios de género y clases sociales.**

## 1. Estudios de educación, segregación y transición educativa

En América Latina, y particularmente en Chile, diversas investigaciones han evidenciado que la educación privada a la que accede la clase media alta refuerza la segmentación social, por lo que limita la diversidad e inclusión en los espacios educativos (Oyarzún y Bellei, 2020). Esta forma de exclusividad perpetúa la segregación y la desigualdad a través de estrategias que privilegian la matrícula en colegios privados y universidades de prestigio. Así, las clases medias altas aseguran ventajas académicas y profesionales, consolidando su posición privilegiada en la estructura social (Barrera, Falabella e Ilabaca, 2021).

Este fenómeno ha sido abordado por los estudios de educación, un campo de estudio interdisciplinario, pero que es fundamental dentro de la sociología, especialmente con relación a la reproducción de desigualdades estructurales. En el caso de Chile, diversas investigaciones han analizado cómo la segregación escolar opera como un mecanismo de estratificación social, consolidando privilegios y limitando la movilidad social (Barrera et al., 2021). La segmentación del sistema educativo, con colegios privados orientados a sectores de altos ingresos y establecimientos municipales destinados a poblaciones vulnerables, refuerzan estas desigualdades (Figueroa, 2017).

Desde la sociología, la segregación escolar no solo limita el acceso a la educación, sino que también refuerza las desigualdades y formas de exclusión social más allá del campo educativo (Barrera, Falabella e Ilabaca, 2021). La separación entre distintos tipos de colegios reduce la interacción entre estudiantes de diferentes orígenes sociales y perpetúa la desigualdad desde la infancia (Figueroa, 2017). Por eso, la mayor parte de los estudios en este campo argumentan que es clave impulsar políticas públicas que promuevan la inclusión y la equidad en el sistema educativo. En el contexto europeo, informes como los de *Eurydice* (2023) enfatizan la necesidad de avanzar en políticas de equidad y diversidad educativa, lo que contrasta con la situación chilena, donde estas transformaciones enfrentan mayores resistencias estructurales.

No obstante, llevar a la práctica estas políticas es difícil porque el modelo escolar chileno está fuertemente marcado por lógicas de mercado. Según Oyarzún y Bellei (2020), el sistema funciona en base a la competencia entre colegios, la rendición de cuentas individual y consecuencias de alto riesgo para docentes y estudiantes. Esta forma de organización restringe la participación de las comunidades escolares y frena cambios estructurales hacia mayor equidad. Además, la exclusión de ciertos grupos en colegios de prestigio termina reforzando

jerarquías tanto en el mercado laboral como en la distribución del capital social y económico (Barrera, Falabella e Ilabaca, 2021).

En Chile, la segregación escolar no es un accidente, sino una consecuencia del propio diseño del sistema educativo. Las familias con más recursos pueden elegir y concentrarse en determinados colegios (Bellei, 2015). Diversos estudios muestran que optar por la educación privada y las instituciones de élite opera como parte de los mecanismos de reproducción social, ya que asegura ventajas académicas y laborales para algunos grupos, dejando en desventaja a otros (Oyarzún y Bellei, 2020). La preferencia por colegios de alto prestigio refuerza esta segmentación y reduce las posibilidades de movilidad social.

En los contextos anglosajones y europeos, la literatura expone que, en la clase media alta, la elección de los colegios no se basa solo en criterios académicos, sino también en la búsqueda de identidad y estatus social (Savage et al., 2005; Reay y Crozier, 2011). En el caso chileno, Stillerman (2016) observa dinámicas similares, donde muchos padres de este sector evitan los colegios municipales y subvencionados, prefiriendo instituciones que representen sus valores y aspiraciones. Esta práctica educativa refuerza el capital cultural y social de las familias, generando diferencias incluso dentro del mismo grupo social.

Algunos estudios han mostrado que los colegios particulares y subvencionados suelen excluir a estudiantes pobres o con discapacidad, mientras que otros analizan cómo los padres de clase media evitan los colegios municipales. En el caso chileno, Stillerman (2016) señala que la oferta local de colegios influye en las decisiones de los padres, pero estos también contribuyen a la segregación a través de sus elecciones educativas.

Desde una perspectiva relacional, Moya y Hernández (2014) señalan que la clase media alta chilena elige ciertos colegios porque la composición del estudiantado les confiere un carácter exclusivo. De manera similar, en el contexto australiano, Kenway y Koh (2015) destacan que estos colegios son altamente selectivos y exclusivos, garantizando la reproducción de la clase social. En general, la clase media alta en Chile se distingue por su acumulación de capital económico, cultural y social, lo que les da ventajas en el acceso a oportunidades educativas y laborales. Además, suelen identificarse con determinadas tradiciones religiosas y valores que influyen en sus decisiones escolares (Gayo, Otero y Méndez, 2019). Así, la segregación escolar no solo se refleja en la estructura del sistema, sino también en la formación de identidades y trayectorias dentro de él.

Al interior de estas instituciones educativas ocurre un proceso de adaptación denominado transición educativa, que consiste en el cambio a nuevas etapas del sistema educativo. Este proceso ha sido estudiado principalmente en tres momentos: de la educación parvularia a la básica, de la básica a la media y de la media a la educación superior. En particular, la transición a la universidad ha recibido atención en estudios que analizan tanto los aspectos académicos como los sociales (Jindal y Cantali, 2019).

La literatura muestra que la mayoría de los estudios relacionados a contextos universitarios, se concentran en los factores que influyen en el acceso, la permanencia y el rendimiento académico universitario, como el nivel socioeconómico, el capital cultural y las redes de apoyo (Leyton, Vásquez y Fuensalida, 2012). Estos hallazgos han sido especialmente útiles para entender las trayectorias de estudiantes de contextos vulnerables. Como argumentamos antes, por el contrario, esta investigación se centra en un grupo poco estudiado: jóvenes de clase media alta que ingresan a universidades estatales, centrándonos en sus respectivas transiciones educativas.

El proceso de adaptación de estas estudiantes puede ser muy distinto al de quienes han enfrentado mayores desigualdades estructurales. El entorno universitario al que ingresan se caracteriza por una gran diversidad social y cultural, con estudiantes de distintas clases sociales, creencias religiosas y perspectivas de vida (Buquet et al., 2013). Este contexto diverso presenta tanto desafíos como oportunidades, ya que obliga a los estudiantes a adaptarse académicamente y a replantear sus propias creencias y valores.

Los estudios disponibles han mostrado que la transición educativa no solo implica adaptarse académicamente, sino también un proceso complejo de transformación de la identidad social y cultural, especialmente para estudiantes con capital social. Al interactuar con distintos mundos sociales y culturales, estas estudiantes atraviesan un proceso de adaptación que combina integración y confrontación de diferentes perspectivas, lo que puede generar cambios importantes en sus creencias, valores y comportamientos (Leyton et al., 2012; Valero, 2021).

Las investigaciones sobre este proceso se han centrado principalmente en comprender cómo la transición desde entornos escolarizados homogéneos hacia espacios universitarios socialmente diversos incide en la construcción de identidades y en las dinámicas de adaptación de los estudiantes. Estudios previos han abordado este fenómeno desde marcos sociológicos y educativos, destacando que la experiencia interclase se analiza mediante el examen de las interacciones cotidianas, los cambios en las estrategias identitarias y los ajustes culturales que realizan quienes ingresan a universidades públicas desde contextos privilegiados (Buquet et al., 2013; Leyton et al., 2012; Valero, 2021).

En este campo, la literatura ha privilegiado metodologías cualitativas como entrevistas, relatos de vida y análisis de trayectorias para comprender cómo las estudiantes negocian sus creencias, valores y formas de presentación de sí en contextos universitarios caracterizados por la diversidad social. Estos estudios han mostrado que la transición a la educación superior constituye un proceso de socialización secundaria en el que confluyen las experiencias previas de socialización primaria con nuevas normas, discursos y vínculos, dando lugar a dinámicas de integración, ajuste y cuestionamiento de los capitales y disposiciones adquiridas en los espacios educativos y familiares de origen (Buquet et al., 2013). En esta línea, el presente artículo se propone comprender dicha transición desde las trayectorias y experiencias de mujeres jóvenes de clase media alta provenientes de colegios privados, poniendo énfasis en el impacto que tiene su inserción en espacios universitarios interclase, las estrategias de adaptación que desarrollan y las transformaciones o continuidades en sus valores, posicionamientos ideológicos y formas de presentación en sociedad.

## 2. Socialización en la Educación

La revisión de la literatura muestra que la mayoría de los estudios sobre socialización en el ámbito educativo en Chile se han enfocado en grupos vulnerables y en sectores socioeconómicamente desfavorecidos (Bernasconi, 2015). Esto ha dejado en segundo plano otras experiencias igualmente importantes, como las de estudiantes de clases medias y medias altas, quienes también atraviesan procesos significativos de socialización en contextos educativos diversos.

Desde la sociología de la educación, la socialización se entiende como un proceso dinámico en el que los sujetos actúan como aprendientes y enseñantes: no solo adquieren conocimientos, sino que también participan activamente en la construcción de saberes dentro de su entorno, tanto en las relaciones familiares como en los espacios educativos formales (Beltrán et al., 2015; Dubet, 2006). Esta perspectiva relacional permite ver la educación no solo como transmisión de contenidos, sino como un espacio donde se producen y transforman identidades y significados.

Como se sabe, la socialización incluye distintas etapas. La socialización primaria ocurre durante la infancia y corresponde al momento en que los individuos son introducidos por primera vez al mundo social. Esta etapa es fundamental, ya que permite que los sujetos adquieran los valores, normas y representaciones de su grupo cultural. En este proceso, la familia cumple un rol central como primera agencia de socialización, transmitiendo los códigos simbólicos que guiarán la conducta del individuo en su vida futura (Contreras, 2014). A través de relaciones afectivas, prácticas cotidianas y discursos familiares, los niños/as incorporan pautas de comportamiento que a menudo permanecen arraigadas en la adultez. Según Yubero (2002), la interacción con los padres y otros miembros del hogar influye en la internalización de valores, creencias y normas culturales. Además, la familia enseña habilidades prácticas, contribuye al desarrollo emocional y ayuda a construir el autoconcepto del niño/a (Rodríguez Pérez, 2007). Por ello, la socialización primaria sienta las bases para la integración social del individuo y moldea su comportamiento futuro.

La socialización secundaria, por su parte, se refiere a los procesos mediante los cuales los individuos se integran a nuevos contextos sociales, roles institucionales y marcos de significación más complejos. Esta socialización ocurre generalmente en espacios como la escuela, el trabajo, las organizaciones o, especialmente, la universidad. En ella, los sujetos enfrentan discursos y prácticas que pueden ser distintos o incluso contradictorios con los adquiridos en la socialización primaria, lo que les permite ampliar su visión y construir nuevas formas de interpretar la realidad (Cepedal, 2020). Esta etapa implica la internalización sistemática de saberes especializados, que se producen en instituciones formales y, aunque se asemeja estructuralmente a la socialización primaria, tiene un carácter más deliberado y normativo (Berger y Luckmann, 1968).

La revisión del estado del arte muestra que en Chile las universidades estatales tienen características propias, tanto por su historia como por el perfil socioeconómico de sus estudiantes. Aunque no son completamente gratuitas, estas instituciones representan una opción educativa para sectores diversos, con un alto porcentaje de estudiantes de clase media baja y baja (Bernasconi, 2015; Donoso y Schiefelbein, 2007). Por su parte, las universidades privadas de élite suelen concentrar estudiantes de clases y medias altas, generando una segmentación que va más allá de lo económico y que configura ambientes culturales y simbólicos diferenciados (Muñoz y Blanco, 2019).

En este contexto, el ingreso de mujeres de clase media alta a universidades estatales resulta especialmente interesante desde la perspectiva de la socialización. Estas jóvenes, formadas principalmente en colegios privados, al incorporarse a universidades públicas se enfrentan a nuevas realidades sociales, culturales y políticas. Como muestran algunos estudios en el caso de Chile, este tránsito puede generar una transformación subjetiva, en la que cuestionan y negocian sus referentes identitarios, desarrollando nuevas formas de relacionarse con lo social (Tell et al., 2017; Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo, 2014). Así, estas instituciones no solo cumplen una función académica, sino que también actúan como espacios de socialización secundaria, donde se habilitan o tensionan trayectorias de clase, género y capital simbólico.

## 3. Transición a la Universidad y Normas de género

La transición a la universidad puede entenderse como un proceso complejo que implica cambios significativos en las dimensiones académica, social y personal de los/as estudiantes, los cuales deben adaptarse a nuevas culturas institucionales y a distintas formas de relacionarse con el conocimiento (Gallardo, Lorca, Morras y Vergara, 2017). Asimismo, Rojas Araya (2022) plantea que el paso a la educación superior implica una transformación de las disposiciones, expectativas y estrategias de los/as estudiantes, en respuesta a las nuevas demandas académicas y sociales que emergen del entorno universitario. En esa misma línea, Giaconi, Lemus-Cortez y Mendoza-Horvitz (2025) plantean que la transición universitaria implica un desplazamiento desde experiencias escolares más guiadas y estructuradas hacia entornos educativos que exigen mayor autonomía, autorregulación y la reconstrucción del sentido de pertenencia dentro de un contexto académico y social diferente.

Para abordar aquella transición educativa antes mencionada, nos basaremos también en la sociología de género, ya que las normas de género son un eje fundamental para entender cómo las mujeres jóvenes de clase media alta reconstruyen sus experiencias al ingresar a espacios de interclase. Estas normas, lejos de definir rígidamente quiénes son, configuran formas de vida que se asimilan con el tiempo y que influyen en sus procesos de socialización (Butler, 2017).

Este grupo enfrenta la expectativa de ajustarse a los modos de vida tradicionales asociados a su clase y género. Sin embargo, al incorporarse a entornos universitarios diversos, se ven expuestas a nuevas normas y valores, lo que puede generar una reconfiguración de sus prácticas y representaciones sociales (Lamas, 2007). En estos espacios de interclase, las normas de género no solo se reproducen, sino que también pueden adaptarse, resistirse o transformarse, permitiendo observar cómo estas jóvenes negocian y redefinen sus identidades de género.

Desde una perspectiva estructural, la clase social y el género influyen en el estilo de vida y en la elección de universidad, entendida esta última como una decisión relacionada con procesos de distinción social (Ball et al., citado en Magüida-Gallegos, 2022). Mientras que la clase social puede modificarse a lo largo de la vida mediante procesos económicos y sociales, el género opera como una categoría naturalizada e ideológicamente construida. Sin embargo, en los sectores medios y altos, el acceso a recursos económicos y simbólicos permite a las mujeres mitigar algunas desigualdades de género.

Así, el prestigio asociado a su clase social puede otorgarles un reconocimiento que, aunque no elimina completamente la desvalorización por género, ayuda a contrarrestarla parcialmente (Ariza y De Oliveira, 1990). En este marco, las normas de género regulan las expectativas socialmente construidas que asignan roles, comportamientos y formas de reconocimiento diferenciadas a mujeres y hombres. Estas normas funcionan como mecanismos de regulación social que refuerzan jerarquías y desigualdades de género, estableciendo lo que se considera apropiado para cada sexo en distintos contextos. En este sentido, Butler (2004) señala que "una norma opera dentro de las prácticas sociales como el estándar implícito de normalización" (p. 41), destacando que las normas sociales no solo definen lo que es habitual, sino que también regulan lo que se considera legítimo y posible dentro del orden social. Asimismo, la autora plantea que los sujetos solo se vuelven inteligibles cuando se ajustan a los discursos normalizadores que determinan lo permisible en el ámbito social (Butler, 1993).

## 4. Conceptos Teórico-Metodológicos: Trayectorias Bertaux y presentación en sociedad Goffman

Además de explicitar las perspectivas teóricas y el estado del arte relacionados con el problema de investigación, resulta importante presentar tres conceptos teórico-metodológicos clave para el proceso de operacionalización. Aunque están vinculados a la metodología, forman parte del marco teórico de la tesis, ya que reflejan aportes de autores que ofrecen perspectivas específicas dentro de la sociología. Estos conceptos son: trayectorias (Bertaux), presentación de sociedad.

El presente estudio adopta un enfoque transversal que combina el concepto de trayectorias sociales de Bertaux (1993) y el de presentación en sociedad de Goffman (1981), con el fin de analizar las transiciones educativas de jóvenes de clase media alta a universidades estatales. La mezcla de ambas perspectivas permite comprender la construcción de la identidad a lo largo de estas transiciones, entendiendo que las trayectorias sociales no son solo una secuencia de eventos, sino procesos dinámicos influenciados tanto por decisiones individuales como por las estructuras sociales. Al centrarnos en las jóvenes que pasan de colegios privados a universidades estatales, podemos examinar cómo los cambios en el acceso a distintos espacios educativos también implican una reconfiguración de sus identidades sociales y académicas.

Las ideas desarrolladas muestran que, según Bertaux (1993), las trayectorias sociales se construyen en la interacción entre la biografía individual y las estructuras sociales, históricas y culturales que condicionan las decisiones personales. Desde esta perspectiva, la acción individual está influida por los recursos disponibles, como el capital cultural o económico, y por las normas y expectativas colectivas que delimitan lo posible para cada grupo social. Complementariamente, Mayol (2009) plantea que en Chile opera una "cultura de la desigualdad" que establece valores y límites que afectan de manera diferenciada las oportunidades de los distintos sectores sociales. A su vez, Gayo (2013) muestra que el capital cultural de origen incide directamente en la participación y las trayectorias juveniles. En

conjunto, estos aportes evidencian que las decisiones individuales están atravesadas por estructuras sociales más amplias, como la clase social, el género o el contexto educativo.

En el caso de las jóvenes de clase media alta, la transición de la educación privada a la universidad estatal implica no solo un cambio de institución, sino también una reconfiguración de su capital social y cultural. El capital social, entendido como los recursos obtenidos a través de las relaciones sociales, y el capital cultural, asociado a conocimientos, habilidades y competencias adquiridas en contextos educativos, juegan un papel clave en este proceso (García-Aracil, Neira y Albert, 2016).

El capital cultural acumulado en colegios privados de alto nivel puede determinar cómo las estudiantes negocian su adaptación al nuevo contexto universitario. En esta línea, Briceño-Núñez (2024) destaca que "el capital cultural afecta tanto el desempeño académico como la adaptación al entorno universitario y las oportunidades de desarrollo personal y profesional" (p. 136). Esto genera un proceso de ajuste identitario, en el que las jóvenes pueden necesitar reajustar sus identidades según los nuevos escenarios sociales que enfrentan.

El concepto de presentación en sociedad de Goffman (1981) es clave para comprender cómo las jóvenes de clase media alta negocian su identidad en un espacio interclase como la universidad estatal. Según Goffman, los individuos no solo representan un rol frente a los demás, sino que también construyen una realidad a través de sus actuaciones. Esta "actuación" se desarrolla en lo que el autor denomina *la vida cotidiana como una representación teatral*, donde las personas actúan de acuerdo con las expectativas sociales que rigen cada situación. En este sentido, los individuos utilizan diferentes "máscaras" o estrategias de manejo de la impresión, lo que Goffman llama *impression management,* para generar aceptación, evitar sanciones y mantener una imagen coherente ante los demás.

Así, la transición de una institución educativa privada a una universidad estatal implica no solo cambios en las rutinas académicas, sino también una reconfiguración de roles, estilos comunicativos y comportamientos sociales. En el nuevo escenario universitario, las jóvenes deben redefinir la forma en que se muestran ante los otros, adaptando su "escenografía" cotidiana, formas de hablar, vestir o relacionarse, para adecuarse a un contexto más diverso y menos jerarquizado.

Las normas y expectativas del entorno universitario difieren de las de los colegios privados, lo que obliga a las estudiantes a ajustar su presentación social para integrarse exitosamente en este nuevo contexto. En los colegios privados, la "presentación" se apoya en símbolos de distinción (Goffman, 1981), como el uso de uniformes específicos, un lenguaje homogéneo y ciertas normas de comportamiento que refuerzan la pertenencia a un grupo social privilegiado. En cambio, en la universidad estatal, las dinámicas interclase exigen mayor flexibilidad y la capacidad de reconocer la diversidad de orígenes, valores y modos de expresión.

Goffman (1981) sostiene que, en la vida cotidiana, los individuos realizan una "actuación" social según las expectativas de los demás, lo que implica una constante negociación de la identidad. Para las jóvenes que pasan de un colegio privado, marcado por normas de distinción y elitismo, a una universidad estatal, esto significa ajustar su "presentación" para alinearse con los valores de igualdad y diversidad propios de las instituciones públicas. La adaptación no se limita al comportamiento académico, sino que también involucra cambios en el lenguaje, la vestimenta y las actitudes hacia los demás. De este modo, las jóvenes deben negociar su identidad en un espacio donde las jerarquías sociales tradicionales se cuestionan a favor de la equidad y la inclusión.

El uso de la etnometodología en este estudio es clave para analizar cómo las jóvenes participantes gestionan e interactúan socialmente durante su transición educativa. Mediante un enfoque cualitativo y entrevistas narrativas, en las que se busca capturar las prácticas cotidianas de las estudiantes y cómo construyen significados en sus interacciones diarias (Goffman,1981). Las trayectorias individuales que hemos estudiado a partir de (Bertaux, 1993) se interceptan con la presentación en sociedad que tomamos de Goffman, lo que permite entender cómo las jóvenes adaptan su comportamiento y actitudes al nuevo contexto universitario y cómo estas adaptaciones contribuyen a la construcción de nuevas formas de identidad

Según Villalobos y Quaresma (2023), las trayectorias educativas de los estudiantes pertenecientes a clases altas están atravesadas por expectativas sociales de estatus y éxito, las cuales inciden en la manera en que estos se presentan y se posicionan en distintos contextos.

Por tanto, el enfoque de trayectorias sociales y presentación en sociedad ofrece un marco sólido para entender cómo las jóvenes de clase media alta atraviesan la transición educativa y gestionan su identidad. Aquello permite analizar cómo la interacción de factores sociales, culturales y educativos influye en las experiencias de las estudiantes en contextos de transición educativa.

# CAPITULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO

## Tipo de estudio

Tal como se expuso en el marco teórico, los estudios sobre transiciones educativas se han centrado principalmente en estudiantes de sectores populares que acceden a universidades estatales. En este marco, y conforme a los objetivos de este proyecto, se propuso un estudio de carácter exploratorio, con el propósito de examinar un fenómeno poco investigado en un sistema educativo altamente segregado y en un contexto de cambios en las normas de género, en torno al cual aún subsistían numerosas incógnitas (Sampieri, Collado y Lucio, 2005).

En cuanto al diseño metodológico, se optó un enfoque cualitativo, ya que este facilita una comprensión detallada y profunda de los significados y percepciones que las personas tienen sobre una determinada situación (Salgado, 2007). Asimismo, se adoptó un diseño no experimental, el cual se distingue por no intervenir intencionalmente en las variables del estudio. Este tipo de diseño busca comprender cómo se articulan los sentidos, las trayectorias y los significados de los fenómenos con mayor profundidad, y cómo opera desde la subjetividad

de los actores en vínculo con el contexto social, para luego analizarlos desde una perspectiva cualitativa (Sampieri, 2005).
A su vez, se trató de un diseño cualitativo de carácter proyectado, porque la mayor parte de las decisiones se tomaron previas al trabajo de campo. En el enfoque cualitativo, nos apoyamos especialmente en el interaccionismo simbólico, el cual es parte de las perspectivas teóricas de la sociología que buscaban generar conocimiento sobre el comportamiento de los grupos humanos.

De esta misma manera, trabajamos con datos primarios que son un componente esencial en nuestra investigación, ya que nos brinda la oportunidad de obtener información nueva y pertinente que está directamente vinculada a los objetivos de nuestro estudio. Los datos primarios generan datos ricos en información y detallados, los cuales serán cruciales para llevar a cabo un análisis exhaustivo, ya que originalmente serán datos que no han sido analizados ni procesados con anterioridad.

## Técnica de producción

La técnica de producción de datos empleada en esta investigación se enmarcó en entrevistas narrativas, las cuales nos permitieron conocer en profundidad la experiencia de los actores en un momento determinado de su vida (Delory-Momberger, 2014, como se citó en Heritier et al., 2024). Esta técnica posibilitó que, mediante el relato de los propios sujetos y con una intervención mínima por parte del entrevistador, se accediera de manera más directa a los acontecimientos tal como fueron vividos por la persona entrevistada (Appel, 2005 como se citó en Heritier, et al. 2024). Cabe destacar que, una de las características fundamentales de la entrevista narrativa es que el entrevistado no es interrumpido, sino acompañado en su relato, lo que le dio un tono de mayor fluidez a la entrevista.

Asimismo, la entrevista constituyó una herramienta que favoreció la reconfiguración subjetiva y abrió la posibilidad de explorar otras formas de narración. En este marco, la entrevista narrativa también permitió conocer significados y sentidos, a partir de los cuales los sujetos interpretaron y reconfiguraron su realidad en un contexto social y cultural determinado, desde su rol como actores sociales. En este sentido, el entrevistador, desde un rol activo y comprometido con el objeto de estudio, asumió una disposición abierta a ser interpelado por los mundos que emergieron. De esta manera, el dato no apareció como algo dado de antemano, sino como el resultado de una co-construcción en la que investigador(a) e informante participaron en un proceso de mutua colaboración (Heritier, et al. 2024).

La entrevista narrativa se basa en el Interaccionismo Simbólico, la Fenomenología Social y la Etnometodología (Appel, 2005 como se citó en Heritier, et al. 2024), que son parte del paradigma interpretativo cuyo eje común es comprender el sentido que los sujetos otorgan a sus acciones y a la vida social en su cotidianeidad.

## Universo y muestra

El universo lo constituyen las mujeres jóvenes de clase media alta, egresadas de colegios privados, que han ingresado a universidades estatales. Para la selección de los casos, se empleó

una combinación de dos tipos de muestreo: el muestreo por tipología, teóricamente guiado, y el muestreo en bola de nieve, elegido por razones pragmáticas. El primero, también conocido como muestreo por criterio lógico, consiste en seleccionar participantes que cumplan con ciertos criterios previamente definidos como relevantes para los objetivos del estudio (Quintana, 2006. pág.59).

La selección de la población se realizó de manera exhaustiva y con criterios específicos orientados por el marco teórico. Tal tipología incluyó mujeres provenientes de colegios privados en los cuales algunos fueron más conservadores o liberales que otros, además de que estuvieran estudiando en universidades estatales de la región de Valparaíso, que reflejaban las características particulares del grupo de estudio. Estos criterios fueron fundamentales para asegurar una correspondencia directa entre el universo de estudio, el objetivo central y los objetivos específicos planteados en la investigación acerca de las mujeres de clase media alta.

Casos de la tipología:

1. Mujeres que estudiaron en colegios privados laicos mixtos
2. Mujeres que estudiaron en colegios privados laicos femeninos
3. Mujeres que estudiaron en colegios privados católicos mixtos
4. Mujeres que estudiaron en colegios privados católicos femeninos

## Tabla 1: Tipología de los casos seleccionados

| **Criterio** | **Subtipos** | **Características Comunes** |
|---|---|---|
| **Tipo de colegio de origen** | Privado laico mixto<br>Privado laico femenino<br>Privado católico mixto<br>Privado católico femenino | Todos pertenecientes al sistema privado, con formación diferenciada según formación valórica-religiosa y según tipo segregación por sexo o mixta. |
| **Nivel educativo actual** | Universidades estatales | Garantiza contraste con la formación secundaria en contextos privados, religiosos o laicos. |
| **Ubicación geográfica actual** | Región de Valparaíso | Delimita territorialmente el universo de estudio. |
| **Clase social** | Clase media alta | Define el grupo social desde el cual se construyen las trayectorias escolares y universitarias. |

*Fuente: elaboración propia*

Para acceder a los casos se empleó un muestreo por bola de nieve, en el cual un sujeto le da al investigador el nombre de otro, que a su vez proporciona el nombre de un tercero, y así sucesivamente (Atkinson y Flint, 2001 citado en Baltar y Gorjup, 2012), dada la dificultad de

acceso a los casos, con el objetivo de alcanzar la mayor diversidad posible dentro de una lógica próxima al muestreo por tipología. Sin embargo, por razones pragmáticas y de conveniencia, el muestreo adoptó también un enfoque pragmático, dado que se llevó a cabo a partir de contactos personales. En esta misma línea, trabajamos con ocho casos y cada entrevistadora realizó cuatro entrevistas, lo que en total nos permitió llevar a cabo ocho entrevistas. Cabe destacar que el enfoque estará basado en entrevistas narrativas.

## Selección de la muestra

Seleccionamos el género femenino para nuestra muestra debido a que sus experiencias brindaron una perspectiva clave para comprender la interacción entre género y educación en contextos de transición cultural. A lo largo de la historia, las mujeres han vivido procesos de socialización educativa profundamente marcados por expectativas de género tradicionales, que influyen en la construcción de sus identidades. Esta elección nos permite explorar cómo dichas construcciones sociales impactan su tránsito hacia espacios más diversos y públicos, como las universidades estatales, la cual evidencia los desafíos particulares que enfrentan en este proceso de resignificación y adaptación cultural.

Para los criterios de inclusión, consideramos que las mujeres entrevistadas deben estar actualmente matriculadas en universidades estatales y provenir de colegios privados católicos y no católicos, ya sean mixtos o exclusivamente femeninos. En cambio, los criterios de exclusión abarcaron a mujeres de clase media o de clase media baja, provenientes de colegios subvencionados, públicos y becadas en colegios privados, así como a aquellas que estudiaban en universidades privadas.

## Procedimiento

Por un lado, para identificar los casos que fueron estudiados, nos comunicamos a través de canales informales como redes sociales, específicamente Instagram y WhatsApp. Esto se debe a que tuvimos una conexión interpersonal con un contacto que puede facilitarnos el acceso directo a las estudiantes de nuestra población objetivo.

## Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de los datos obtenidos, se utilizó la técnica del análisis sociológico del discurso teóricamente guiado, centrada en las trayectorias educativas de mujeres jóvenes estudiantes entrevistadas. Esta herramienta permite interpretar en profundidad los discursos, al enfocarse en el lenguaje como medio a través del cual se construyen significados, se configura la realidad social y se establecen relaciones de poder. De este modo, es posible identificar ideologías, sesgos y dinámicas sociales presentes en las experiencias educativas relatadas por las participantes (Ruiz, 2009).

La elección de esta técnica responde al interés de comprender la realidad social desde una perspectiva interpretativa, reconociendo que la acción social está guiada por los significados

que los sujetos atribuyen a sus vivencias. Estos sentidos no son únicamente individuales, sino que se construyen en marcos colectivos mediados por estructuras sociales y discursos compartidos. Como señala (Ruiz, 2014 pág 33), "los sentidos por los que los sujetos orientan su acción son en buena medida producidos y compartidos socialmente". Así, el análisis sociológico discursivo se presentó como una herramienta adecuada para captar esa dimensión intersubjetiva y sociocultural, lo que permite una comprensión más profunda de las trayectorias educativas desde las voces de sus protagonistas.

A su vez, un concepto fundamental del análisis es el que nos ofrece Bertaux con la idea de trayectorias. El autor trabaja los relatos de vida con una perspectiva etnosociológica que nos resultó pertinente para las entrevistas narrativas las cuales se analizaron en la lógica de las trayectorias.

## Explicación del proceso de codificación

El proceso de análisis comenzó con la transcripción de las entrevistas, la cual se realizó mediante el uso de plataformas digitales de transcripción automática, a las que se subieron los audios originales para obtener una primera versión del texto. Posteriormente, llevamos a cabo una revisión manual detallada de cada transcripción, escuchando nuevamente los audios para corregir errores, ajustar expresiones coloquiales y asegurar la fidelidad del registro discursivo. Este proceso permitió conservar la naturalidad del lenguaje de las entrevistadas, evitando la pérdida de matices relevantes para el análisis posterior.

Una vez completadas las transcripciones, se procedió a la codificación del material, la cual se realizó de manera colaborativa, pero con una distribución equitativa del trabajo. En total, se analizaron ocho entrevistas, repartidas entre las dos investigadoras (cuatro cada una). La codificación se efectuó de forma individual, directamente sobre los documentos de las entrevistas alojados en OneDrive, utilizando la herramienta de comentarios de Word para identificar y señalar fragmentos significativos. En este proceso se distinguieron códigos teóricos, previamente definidos a partir del marco conceptual, y códigos emergentes, que surgieron a partir de la lectura atenta del discurso de las participantes.

El proceso se desarrolló a partir de una lectura minuciosa de las transcripciones, en la cual identificamos los códigos relevantes en cada párrafo. En algunos casos, la codificación se realizó de manera general, abarcando el párrafo completo, en otros, fue posible extraer múltiples códigos dentro de un mismo fragmento, debido a la riqueza del contenido. Cabe señalar que no todos los párrafos presentaron el mismo nivel de densidad discursiva: algunos resultaron más prolíficos en la cantidad de códigos identificados, mientras que otros destacaron por la pertinencia de las ideas expresadas, al vincularse directamente con el objeto de investigación y las dimensiones de nuestra matriz analítica.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento se observa una alta densidad de sentido y la posibilidad de múltiples interpretaciones: *"el colegio era como una burbuja, porque justo nosotros en cuarto medio, estábamos en el 2019, fue contexto estallido social, entonces como que nos quisieron como tapar el sol con un dedo, literal, entonces sí, como que nos sobreprotegían*

*mucho, no sé."* En este extracto pueden identificarse distintos elementos analíticos, como la posición del hablante, el uso de metáforas y la referencia al contexto sociohistórico, los cuales ofrecen material significativo para el análisis posterior.

Una vez codificadas las entrevistas, los códigos fueron sistematizados en una matriz de codificación, construida en una tabla elaborada por nosotras mismas. En esta matriz se organizaron los objetivos de la investigación, junto con los códigos teóricos y emergentes que surgieron del análisis. Este instrumento facilitó la identificación de patrones discursivos y permitió observar que los códigos emergentes fueron los más frecuentes y representativos del discurso de las entrevistadas, reflejando la riqueza y diversidad de sus experiencias.

Finalmente, con el fin de profundizar el análisis y reforzar la sistematización del material, incorporamos todas las entrevistas al programa NVivo, donde asignamos los códigos previamente construidos en los documentos de OneDrive. Este software permitió organizar y visualizar las recurrencias de los códigos, así como establecer relaciones entre categorías, fortaleciendo la rigurosidad del proceso interpretativo.

En determinados momentos, sin embargo, resultó complejo definir un código que representara con precisión lo expresado por la entrevistada. Esta dificultad se acompañó, en ocasiones, de cierta inseguridad al momento de escribir el código, pues surgía la sensación de estar sobreinterpretando o sobrepensando el sentido del fragmento. Asimismo, emergió la inquietud de interpretar de manera incorrecta lo dicho por la entrevistada, dado que el material discursivo se presta ampliamente a la subjetividad. En este escenario, el trabajo conjunto con la profesora guía y las instancias de tutoría resultaron fundamentales, ya que permitieron aclarar dudas, contrastar interpretaciones y reforzar la rigurosidad del análisis.

## Descripción del trabajo de campo

El proceso de trabajo de campo nos permitió reconocer tanto las ventajas como las desventajas que surgen al llevar la teoría a la práctica. Una de las principales desventajas observadas en el pretest fue la realización de un segundo encuentro, el cual se basó en la lectura de la transcripción de la primera entrevista. Esta instancia resultó forzosa y redundante, sin aportar nuevos elementos al proceso. Esta experiencia nos llevó a reflexionar que el segundo encuentro era completamente innecesario.

En cuanto a las entrevistas definitivas, cada una tuvo una duración aproximada de una hora. La mayoría se realizó a través de la plataforma Zoom, mientras que otras fueron presenciales según la disponibilidad de horarios. La modalidad virtual resultó especialmente favorable, pues permitió que las entrevistadas se sintieran más cómodas respondiendo desde su propio espacio, lo que generó un ambiente propicio para que emergiera información más rica y espontánea. Gracias a esa confianza y comodidad, incluso surgieron dimensiones de análisis que inicialmente no habíamos contemplado en el diseño de la investigación.

Durante las entrevistas enfrentamos distintos retos: la coordinación de tiempos con las participantes, el manejo de momentos emocionales y la necesidad de mantener el hilo conductor sin retroceder a temas ya abordados. Otro aspecto relevante fue la construcción de

confianza con las entrevistadas. La cercanía generacional, junto con la disposición mostrada por las participantes, favoreció un ambiente de conversación cálido y abierto, en el que surgieron datos espontáneos y significativos para nuestra investigación. Esta afinidad etaria resultó especialmente valiosa, ya que permitió acceder a experiencias más auténticas y genuinas.

A nivel personal, nos enfrentamos a la tensión de equilibrar el rol de entrevistadora con la empatía hacia las emociones que surgían en las entrevistas. Este ejercicio nos ayudó a tomar mayor conciencia sobre la dimensión ética del trabajo de campo y sobre la necesidad de cuidar tanto a las participantes como a nosotras mismas en el desarrollo de la entrevista.

Finalmente, destacamos que el trabajo de campo nos permitió dar sentido práctico a lo aprendido en clases: aspectos como la simulación de entrevistas, la preparación del guion y la reflexión teórica se transformaron en herramientas vivas y situadas. También confirmamos que ciertos aprendizajes solo se adquieren en terreno, a partir de la interacción directa con realidades sociales concretas.

En síntesis, la experiencia de investigación nos llevó a valorar la importancia de la flexibilidad metodológica, la escucha activa y la construcción de confianza. Al mismo tiempo, nos dejó la tarea de mejorar la gestión de tiempos y la atención a los detalles metodológicos para futuros estudios.

## Reflexividad del trabajo de campo

Las dificultades que se presentaron durante la recolección de datos incluyeron la falta de tiempo, la ausencia de un espacio físico adecuado para realizar las entrevistas, la complejidad en la coordinación de horarios y la falta de respuesta de algunas personas contactadas. En varios casos, los contactos se realizaron a través de redes sociales como Instagram o Facebook, correos electrónicos o llamadas telefónicas, lo que dificultó mantener una comunicación constante y asegurar la participación de todas las personas inicialmente consideradas.

Sin embargo, también existieron ventajas importantes dentro de este proceso. Una de ellas fue la posibilidad de acceder a participantes mediante redes de contacto cercanas, lo que facilitó la generación de confianza y permitió obtener relatos más abiertos y reflexivos. La mayoría de las entrevistas se realizaron de manera virtual, a través de la plataforma Zoom, lo cual resultó beneficioso, ya que cada entrevistada se encontraba en la comodidad de su hogar, propiciando un ambiente más distendido y propicio para la conversación. No obstante, este formato también presentó ciertos límites técnicos, como problemas ocasionales de conexión que provocaron la pérdida de algunos segundos de audio, aunque esto ocurrió en pocas oportunidades y no afectó de manera significativa la comprensión del discurso.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante un periodo aproximado de tres semanas, organizándose según la disponibilidad horaria tanto de las entrevistadas como de las tesistas, lo que implicó un ejercicio constante de coordinación y flexibilidad. Este proceso permitió reflexionar sobre el trabajo de campo y sus condicionantes, reconociendo que la dinámica

virtual y la cercanía previa con algunas participantes pudieron influir en el tono y la profundidad de las respuestas, generando espacios de confianza, pero también posibles sesgos en la relación tesista–entrevistada. En este sentido, el desarrollo del trabajo de campo representó una instancia de aprendizaje metodológico y ético, al mostrarnos la importancia de adaptar las herramientas de investigación a las condiciones reales y contextuales del proceso.

## Calidad del diseño

Para asegurar la calidad del diseño metodológico, se implementaron diversas acciones orientadas a garantizar la validez y la rigurosidad del proceso. En primer lugar, se realizó un pretest del instrumento de entrevista, lo que permitió evaluar la claridad, pertinencia y coherencia de las preguntas, junto con la adecuación del lenguaje y la secuencia temática. Este procedimiento posibilitó ajustar la formulación de los ítems y mejorar la estructura del instrumento antes de su aplicación definitiva.

Asimismo, el pretest y las modificaciones subsecuentes fueron sometidos a la evaluación de jueces expertos, encabezados por la profesora guía, quien actuó como juez principal del proceso metodológico. Su revisión técnica permitió verificar la pertinencia conceptual de cada pregunta, la coherencia interna del instrumento y la alineación entre los objetivos de investigación y las dimensiones operacionalizadas. Tal como señalan Guba y Lincoln (1985), la inclusión de jueces expertos contribuye a fortalecer la credibilidad y la confirmabilidad del estudio al incorporar criterios externos en la validación del diseño metodológico.

Durante el análisis de los datos, se mantuvo la rigurosidad y consistencia de la codificación mediante instancias sistemáticas de revisión y discusión conjunta entre las tesistas, lo que permitió contrastar interpretaciones, fortalecer la reflexividad investigativa y reducir posibles sesgos. De acuerdo con Flick (2015) y Miles, Huberman y Saldaña (2014), la validez en una investigación cualitativa se sostiene en la transparencia del proceso analítico y en la capacidad de justificar de manera explícita las decisiones interpretativas. En este sentido, el acompañamiento de la profesora guía como juez experta, junto con el uso del software NVivo, contribuyó a reforzar la fiabilidad y la trazabilidad del análisis, garantizando coherencia entre los objetivos, las categorías construidas y los resultados obtenidos.

Además, la calidad del diseño en la investigación cualitativa requiere considerar la flexibilidad y adaptabilidad frente a los datos emergentes, ajustando las estrategias metodológicas según las necesidades del campo (Denzin & Lincoln, 2018). En este estudio, dichas características se evidenciaron en la reorganización de los tiempos, la reformulación de preguntas durante las entrevistas y la adaptación de la interacción según las particularidades de cada participante, lo que permitió alcanzar una comprensión más profunda y contextual del fenómeno investigado.

## Consideraciones éticas

Es relevante enfatizar con respecto a los criterios éticos que conforman esta investigación dado que trabajamos con entrevistas narrativas. Con relación al entrevistador(a) se le exige una

postura ética y profesional con el fin de no generar una relación de autoridad con él o la participante del proyecto de investigación.

En cuanto al consentimiento informado, fue discutido de manera exhaustiva al inicio de cada entrevista, con especial énfasis en la confidencialidad de los datos proporcionados y en las posibles repercusiones emocionales derivadas de la participación. Como señala Sampieri (2018), la confidencialidad incluye la obtención de permiso explícito para divulgar públicamente información que podría contener elementos sensibles o privados. Por último, es importante mencionar que las entrevistadas tuvieron total libertad de no responder alguna pregunta o abandonar la entrevista en el momento en que lo estimaran pertinente.

# CAPITULO 4: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS/RESULTADOS

## Perfil del grupo estudiado

Como adelantamos, las jóvenes entrevistadas corresponden a ocho mujeres jóvenes, todas ellas ex alumnas de establecimientos educacionales particulares, tanto católicos como laicos. Sus edades oscilan entre los 22 y 25 años, y actualmente todas cursan estudios superiores en universidades estatales, principalmente en la Universidad de Playa Ancha (UPLA) y en la Universidad de Valparaíso.

En cuanto a su procedencia geográfica, las estudiantes residen en distintas comunas de la Región de Valparaíso, específicamente en Quillota, Viña del Mar y San Felipe. Respecto a la composición familiar, se observó una diversidad de estructuras. Si bien la mayoría de las participantes proviene de familias monoparentales, también se registraron casos de convivencia con ambos progenitores. Otras entrevistadas señalaron vivir únicamente con la madre, o bien con la madre y sus hermanos o hermanas. Todas son de clase media y media alta.

### 1. Motivaciones, influencias y experiencias que marcan en la transición educativa

Las entrevistadas relatan su contexto escolar como un espacio de poca apertura, estructurado y, en cierto modo, limitante para su desarrollo social dentro de la institución. La mayor parte de las jóvenes describe colegios con amplias áreas verdes e infraestructura ordenada, lugares donde podían moverse libremente, pero dentro de un marco normativo más bien rígido. Asimismo, como elemento común, en sus relatos, el colegio aparece como un espacio fuertemente orientado al rendimiento académico, diseñado para preparar a las estudiantes para el ingreso a la universidad, pero que a la vez cumplía una función protectora, al reproducir una sociabilidad controlada, moralmente vigilada y socialmente homogénea.

En esa línea, los relatos evidencian que estos colegios operaban también como espacios de regulación moral y social, donde predominaban valores conservadores, católicos y propios de

la clase media alta. La religión formaba parte de la rutina escolar, transmitiendo un modelo normativo de feminidad basado en la corrección, la obediencia y la buena presentación. De esta manera, las estudiantes aprendían que "había que ser de cierta manera", mientras que aquellas que se desviaban de las expectativas eran objeto de mayor observación y sanción simbólica, tanto por parte del profesorado como de sus pares.

*"Yo, particularmente en la media como que me volví un poco más desordenada del grupo, yo sentía que los educaban todos, como 'así como así tienes que ser' y yo me iba, así como por fuera de la línea, entonces eso hacía un poco más de problema, me llamaban más la atención los profes, se fijaban más en mí, lo que hacía, lo que no hacía porque, claro que yo no era como ellos querían…".*

Estas experiencias dan cuenta de un ambiente escolar que restringía la expresión individual y el desarrollo de subjetividades diversas. Con el paso del tiempo, muchas de las entrevistadas reconocen que, en ese contexto, aunque se sentían contenidas emocionalmente y un cariño hacia el colegio, también desarrollaron un sentido crítico frente a la forma en como las percibían que eran observadas permanentemente, manteniéndose al margen de otras realidades sociales.

Por consiguiente, la universidad, en contraste, emerge en sus relatos como un espacio de apertura y transformación, donde logran cuestionar los límites de aquella "burbuja" social en la que habían crecido.

*"Yo creo que recién ahí un poco tomé conciencia, como que me di cuenta igual de que desde que entré a ese colegio estaba mucho en una burbuja. Y en verdad, cuando entré a la U como que yo igual era super como ignorante, no sabía mucho, no sabía mucho de como de las cosas que a veces puede ser como atingentes, como a la realidad social. Era como que no tenía mucha conciencia social y creo que la U un poco fui desarrollando eso y como que a medida de eso también fui, como creo que sacándome muchos sesgos que tuve a raíz del colegio, que finalmente como que se me fueron incorporando" (E3).*

Tal como ilustra la cita un proceso de despertar de conciencia social que se produce al transitar entre espacios educativos de distinta composición social. La experiencia universitaria impulsa una revisión crítica de los valores y creencias aprendidos en la escuela, posibilitando una mirada más reflexiva sobre su propio origen de clase. Lo que se observa, entonces, es un movimiento de desnaturalización y resignificación, donde las jóvenes comienzan a reelaborar su relación con lo social desde una posición más consciente y crítica.

Además, describen que en el colegio era difícil mostrarse auténticas, pues se esperaba que todas actuaran y pensaran del mismo modo. Varias mencionan haberse sentido fuera de lugar o incapaces de expresarse libremente. Por eso, el ingreso a la universidad estatal representa para ellas una búsqueda de apertura, un deseo de encontrarse con otras realidades y formas de pensar. Este contraste con el encierro simbólico del colegio refuerza la idea de la universidad como un espacio liberador, tanto intelectual como emocional, que permite reconstruir su manera de estar en el mundo desde la experiencia y no desde normas menos homogeneizadoras.

*"Sí, de hecho, en parte quería por eso porque dije no quiero ir en una privada que salga mucho más caro, a pesar de que me lo pueden ofrecer, tampoco quiero una universidad que la mente no permita desarrollarte como persona y como más integral en el sentido de que no estoy viendo una pura realidad, como que entiendo que hay otras realidades que me rodean, y también entender que entre esas realidades se pueden llevar bien" (E8).*

Este tipo de experiencias evidencia cómo las jóvenes buscan construir vínculos menos jerárquicos, de modo que la diversidad social deja de percibirse como una amenaza y pasa a entenderse como un valor formativo y ético, asociado a la posibilidad de convivir y comprender realidades distintas a la propia. Al mirar hacia atrás, reconocen que las instituciones escolares moldearon sus hábitos y formas de pensar, pero también descubren la capacidad de redefinir sus propios marcos de sentido. La universidad estatal se convierte, así, en un escenario de transformación profunda, donde el aprendizaje académico y social opera una suerte de reconfiguración de su pertenencia de clase y el desarrollo de una conciencia más crítica y empática.

La experiencia universitaria aparece, entonces, como un punto de inflexión en sus trayectorias vitales, un espacio que no solo amplía sus conocimientos, sino que reconfigura su manera de comprender el mundo y de comprenderse a sí mismas. Este proceso de transformación subjetiva no se limita al ámbito intelectual, sino que implica una reeducación emocional y moral, en la que las jóvenes comienzan a reconocer y cuestionar los supuestos sociales que habían internalizado durante su escolarización (Berger y Luckmann, 1968).

*"Aprendí a ver realidades muy diferentes a las mías, entonces como que ahí, siento que hubo un crecimiento de la Anto del colegio y la Anto de la universidad. Porque como que uno aprende a valorar lo que tiene (E5).*

El contacto con la diversidad social y cultural, así como la exposición a nuevas formas de pensamiento político y ético, promueven una reflexividad crítica que les permite mirar su propio origen con distancia. La universidad se convierte así en un espacio de desnaturalización del privilegio, donde las estudiantes como expresa una de ellas comienzan a:

*"Me ayudo a darme cuenta de que igual tienes un poco más de privilegio al salir de un colegio con una educación más enfocada" (E7).*

Este proceso puede comprenderse a partir de lo planteado por François Dubet (1994), quien sostiene que la experiencia escolar y universitaria obliga a los sujetos a articular simultáneamente dimensiones de integración, estrategia e identidad, lo que favorece la toma de distancia respecto de las normas y ventajas naturalizadas en su socialización previa. En la medida en que las estudiantes se enfrentan a trayectorias y capitales sociales distintos a los propios, emergen nuevas formas de reconocer la diferencia y de entender la desigualdad como un fenómeno estructural y no meramente individual. Esta toma de conciencia impulsa la elaboración de posicionamientos más críticos y éticos, orientados a prácticas relacionales más horizontales y solidarias. De este modo, la universidad se transforma en un escenario de

reflexividad y transformación subjetiva, donde las jóvenes revisan sus marcos de referencia iniciales y resignifican su lugar en el entramado social

En consecuencia, la universidad estatal opera como un espacio de autoconocimiento, emancipación y relectura del pasado, donde las estudiantes no solo adquieren saberes académicos, sino que aprenden a pensarse políticamente, a reconocerse como sujetas de cambio y a construir nuevas formas de ser y estar en el mundo. Desde esta nueva posición, elaboran un sentido propio sobre su historia, reconocen el peso de su origen social y educativo, pero también afirman su capacidad para proyectarse de manera autónoma, guiadas por valores elegidos deliberadamente (Gayo, Otero y Méndez, 2019).

Asimismo, se evidenció que el paso por la universidad no solo implicó un cambio de entorno, sino también una transformación en la manera en que se relacionan consigo mismas y con el mundo. Algunas entrevistadas mencionaron sentirse, por primera vez, en un espacio donde podían expresarse con mayor libertad, explorar su identidad y posicionarse críticamente frente a las normas sociales que antes consideraban incuestionables. Por ejemplo, como menciona la entrevistada en el siguiente fragmento:

*Sí, también... también siento que... Como que marco un cambio así igual en la... en lo que dije de la universidad. Porque siento que antes era mucho más como... Como que me apartaba mucho del resto. Entonces siento que ahí era mucho más callada. Mucho más... eh... sola así que... Bueno. No sé cómo decirlo. Pero más como en mi mundo. Como en esa época. Y ahora ya estoy como más... No sé, más calmada y relajada."(E7).*

## 2. Transformaciones subjetivas en espacios interclase: significados y efectos del encuentro con la diversidad social en mujeres jóvenes universitarias

La experiencia de las mujeres jóvenes al insertarse en espacios interclase dentro del ámbito universitario constituye un fenómeno complejo que revela las tensiones propias de la interacción social entre individuos de diferentes orígenes socioeconómicos y culturales. Estas jóvenes, en su mayoría provenientes de colegios privados, se enfrentan a un escenario en el que conviven con estudiantes cuyos códigos culturales, hábitos y recursos materiales pueden diferir significativamente de los propios. La convivencia en estos espacios obliga a las estudiantes a observar cuidadosamente sus propias acciones, palabras y gestos, generando una constante negociación entre la formación personal y la adaptación social. Desde la perspectiva de Goffman, este proceso puede entenderse como un manejo estratégico de la impresión, cada interacción representa un escenario donde se desempeña un rol social, y las jóvenes deciden qué aspectos de sí mismas mostrar y cuáles reservar, con el objetivo de ser aceptadas, evitar conflictos y mantener una imagen coherente ante sus pares.

En este sentido, la autocensura se convierte en un mecanismo central de adaptación. Las estudiantes relatan que suelen evitar hablar de ciertos temas que podrían ser percibidos como sensibles o conflictivos, como la orientación sexual, la política o su situación económica

familiar. Por ejemplo, una estudiante puede reprimir comentarios sobre sus viajes al extranjero o sobre la adquisición de bienes costosos, como un teléfono de última generación o un automóvil, por temor a que sus pares la perciban como arrogante, superficial o desconectada de la realidad del grupo, aquí la entrevistada comenta;

*"Yo tengo un auto y a mí no me gusta que la gente en la U sepa que yo tenga un auto por el qué dirán" (E2).*

Esta regulación del discurso es un claro ejemplo del manejo de la impresión, las jóvenes evalúan constantemente cómo serán percibidas y ajustan sus comportamientos para evitar juicios negativos. La autocensura no es solo un acto de prudencia, sino una estrategia social compleja que refleja la conciencia de las jerarquías implícitas y de las expectativas de los distintos grupos dentro del espacio universitario.

Los bienes materiales y el consumo se convierten en marcadores visibles de las diferencias de clase y, al mismo tiempo, en fuentes de tensión y aprendizaje social. La posesión de objetos de valor puede ser tanto un símbolo de estatus como un motivo de exclusión, y las estudiantes deben aprender a manejar cómo y cuándo mostrar estos recursos. Por ejemplo, hablar de la compra de un automóvil propio o de un teléfono costoso puede generar admiración, pero también envidia o incomodidad entre quienes no disponen de los mismos recursos.

Esta dinámica obliga a las jóvenes a desarrollar habilidades de observación y sensibilidad social, evaluando constantemente el contexto para decidir qué revelar y qué mantener en reserva. La universidad, en este sentido, funciona como un escenario donde la gestión de la impresión frente a las diferencias económicas se vuelve una práctica cotidiana, en el siguiente ejemplo la entrevistada comenta el cómo prefiere evitar ciertos temas de conversación, debido a los discursos que están impuestos en la U;

*"Como que prefiero evitar información con respeto a eso porque, más porque me ha pasado algo a mí, es porque yo he visto mucho y también he escuchado mucho ese discurso, siempre cuando salen esas ideas de clases sociales porque igual ese discurso esta potentemente marcado en la U, básicamente como que en la U todos viven en la pobreza".*

El éxito social depende tanto de la interacción interpersonal como de la percepción que los demás tienen de cada estudiante. Asimismo, los temas relacionados con la política y la orientación sexual constituyen áreas particularmente delicadas. La preocupación por el juicio de los demás limita la expresión plena de opiniones e identidades. De igual manera, las discusiones sobre política pueden generar tensiones si las opiniones expresadas difieren de la mayoría del grupo, lo que conduce a un manejo estratégico de la presentación personal. Cada conversación se convierte, entonces, en un escenario de performance social, donde las jóvenes evalúan el riesgo de mostrar su identidad completa frente a la necesidad de integrarse y mantener relaciones armoniosas (Gayo, Otero y Méndez, 2019).

La teoría de Goffman permite comprender estos comportamientos como parte de un proceso de presentación del yo, donde la gestión de la impresión no es un acto aislado, sino una práctica constante que atraviesa múltiples dimensiones de la vida universitaria (Gofman, 1959).

La apariencia y la vestimenta representan otra dimensión fundamental del manejo de la impresión en espacios interclase. Las jóvenes ajustan su forma de vestir, sus accesorios y su estilo debido a que, al encontrarse en entornos más diversos, sienten una mayor libertad para experimentar con su imagen personal y expresar aspectos de su identidad que antes reprimían o mantenían ocultos. En el contexto universitario, la heterogeneidad social y cultural opera como un marco que habilita nuevas posibilidades de presentación de sí, donde las normas estéticas dejan de estar tan rígidamente asociadas a la pertenencia de clase o al control institucional característico de los colegios privados.

Esta adaptación, interpretan ellas, no implica necesariamente la pérdida de la propia autenticidad, por el contrario, muchas de las entrevistadas señalaron que redescubrieron su forma de ser a través de la manera en que elegían vestirse.

*"Como que me gustaban los brillos en la frente, yo estaba muy experimentando mi estilo y creo igual hasta ahora eso como que me ha permitido la U, ser más yo".*

Lo que en el colegio era un campo regulado por uniformes, expectativas de orden y sanciones morales, en la universidad se convierte en un espacio de exploración simbólica. La ropa deja de ser un mecanismo de homogeneización y pasa a ser un medio de diferenciación positiva, una forma de comunicar autonomía y autenticidad. En este sentido, el acto de elegir cómo vestirse no se limita a una cuestión estética, sino que se transforma en un gesto de autoafirmación y resistencia frente a las normas de feminidad tradicionales aprendidas en su socialización anterior

En otra línea, el impacto de los espacios interclase no se limita a la interacción cotidiana, sino que también influye en la construcción de la identidad y la socialización universitaria a largo plazo. La exposición a realidades diversas obliga a las estudiantes a replantearse ciertos valores y hábitos heredados de su familia y su colegio de origen (Berger y Luckmann, 1968).

Este replanteamiento puede generar tensiones internas, pero también favorece la reflexión crítica y la adquisición de nuevas perspectivas sobre la diversidad social, la desigualdad y las dinámicas de poder implícitas en los entornos universitarios.

*"El cambio más drástico fue encontrarme con diferentes realidades, diferentes personalidades, darte cuenta de que igual si tienes un poco más de privilegio al salir de un colegio con una educación más enfocada, ahí me doy cuenta de que igual tuve buenas oportunidades que se me han entregado".*

La cita evidencia un proceso de toma de conciencia respecto a las diferencias sociales presentes en el espacio universitario. Al confrontarse con "diferentes realidades y personalidades", reconoce que su paso por un colegio con una formación más enfocada le otorgó un conjunto

de ventajas que no son compartidas por todas sus compañeras. Esta reflexión permite visibilizar cómo el privilegio educativo entendido como el acceso a recursos pedagógicos, apoyos institucionales y entornos escolarmente estimulantes se convierte en un capital que facilita la transición a la educación superior y condiciona las oportunidades disponibles. Así, la entrevistada identifica retrospectivamente que su trayectoria ha estado marcada por oportunidades diferenciadas, señalando la persistencia de desigualdades estructurales que se hacen evidentes al ingresar a un espacio interclase.

*"Bueno, del aspecto socioeconómico, como la precariedad en la que viven las personas, no sé, la vulneración de derechos a las niñeces, a los adultos mayores, es muy choqueante"(E4).*

En este proceso, los espacios interclase funcionan como escenarios de aprendizaje social, donde las estudiantes experimentan tanto desafíos como oportunidades de crecimiento. Aprenden a evaluar contextos, a calibrar su discurso y comportamiento, y a proyectar imágenes coherentes y estratégicas ante distintos públicos, en este ejemplo es evidente que este tipo de comentarios la estudiante lo dice porque está en un espacio de confianza al momento de ser entrevistada pero claramente entre sus compañeros/as omitiría esta opinión:

*"Yo creo que en Chile siempre como que han enseñado que si tienes, como que está más abajo, tienes que odiar a la gente con más plata y la gente con más plata tiene que mirar en menos al resto".*

La cita evidencia la existencia de guiones culturales arraigados en la sociedad chilena, donde las diferencias económicas no solo organizan jerarquías materiales, sino que también establecen expectativas de comportamiento y formas legítimas de sentir entre distintos grupos sociales. La frase muestra cómo operan narrativas que prescriben emociones y actitudes opuestas según la posición económica: desde abajo, el rechazo o la desconfianza; desde arriba, la superioridad o el menosprecio.

Esto refleja que la desigualdad no se vive únicamente como una distancia económica, sino también como una distancia simbólica, sostenida por imaginarios que asignan valores diferenciados a cada grupo. Se trata de un modo aprendido de interpretar el mundo social, donde la relación entre clases es concebida como antagónica por definición, dificultando el encuentro horizontal y el reconocimiento mutuo en espacios interclase.

En contextos como la universidad estatal, estos marcos culturales pueden emerger como tensiones o expectativas latentes que condicionan las interacciones, ya que generan anticipaciones de conflicto o distancia social incluso antes de que ocurran. En ese sentido, permite comprender cómo las desigualdades se internalizan y se reproducen mediante emociones socialmente autorizadas, afectando la forma en que las personas leen y gestionan la diversidad social que encuentran en su vida cotidiana.

### 3. Transiciones educativas y presentación en sociedad: experiencias de adaptación

En el espacio universitario, donde el valor simbólico no pasa por el consumo ni por los signos de estatus, sino por el pensamiento crítico y la sensibilidad social, surge una tensión para quienes provienen de contextos con mayores recursos. Por un lado, reconocen que su origen social les otorga ventajas materiales que no siempre son bien recibidas o comprendidas en este entorno; por otro, aparecen experiencias de prejuicio de clase que se expresan en comentarios generalizantes y en la sensación de ser aludidas indirectamente mediante estereotipos sobre "la gente con plata". Esta combinación genera una incomodidad difícil de gestionar, marcada por una tensión identitaria: se reconoce la pertenencia a un grupo mencionado críticamente, pero sin identificarse con las caricaturas que circulan en esos discursos. Esta incomodidad se vuelve especialmente evidente cuando situaciones cotidianas activan la percepción de estar siendo juzgadas o miradas desde un prejuicio previo.

"Empieza como la gente con plata, esta weá y no sé qué, y como, puta yo tengo plata y no soy así (…) Entonces también tengo otra amiga que los papás igual tienen mucha plata y ella se queda, así como muy callada (…) así es incómodo (…) intentamos no hablar de plata, no hablar de weá, no, me compré esto, me fui de viaje".

En este escenario, la estrategia de "bajar el perfil" funciona como una forma de adaptación orientada a evitar conflictos y a buscar un equilibrio entre la identidad de origen y las normas simbólicas del espacio universitario. El silencio deja entonces de ser solo una manera de evitar mencionar dinero u objetos materiales y se convierte en una forma de autoprotección afectiva, destinada a resguardar la propia imagen frente al riesgo de ser leídas desde prejuicios preexistentes. Más que una simple contención discursiva, se trata de la gestión de sensaciones de vulnerabilidad, desajuste y vigilancia constante.

En términos simbólicos, estas adaptaciones pueden entenderse como ajustes performativos, donde las estudiantes aprenden a leer los códigos del nuevo espacio y a representarse de un modo que favorezca la aceptación. Siguiendo a Goffman (1981), estas estrategias pueden interpretarse como parte de la "presentación de sí", las jóvenes modifican sus actuaciones para adecuarse a las expectativas del grupo y evitar la disonancia entre su pasado y su presente. Así, el silencio frente a ciertos temas o la omisión de signos materiales no implica negación de su origen, sino una forma de autoprotección y aprendizaje social, donde se reconstruye la identidad para habitar un espacio más amplio y diverso.

Estas experiencias funcionan, además, como un mecanismo de regulación social: las jóvenes internalizan la necesidad de moderar la expresión de su origen de clase para facilitar la integración y evitar el rechazo. De este modo, prácticas de consumo que en sus colegios privados formaban parte del repertorio cotidiano se transforman en elementos problemáticos que deben ser silenciados o reinterpretados. Lo que antes operaba como signo de estatus o normalidad se convierte, en la universidad, en un marcador de diferencia que exige una gestión constante.

En suma, estas adaptaciones permiten observar cómo, en los espacios interclase, se produce una resignificación simbólica más amplia: las jóvenes aprenden nuevas formas de interpretar y expresar su posición social, en contraste con los significados internalizados en su entorno anterior. Este proceso redefine la relación entre clase y convivencia, dando lugar a modos más complejos y situados de habitar la diversidad social dentro de la universidad.

## 4. De la socialización primaria al ámbito universitario: transformaciones ideológicas en mujeres jóvenes estudiantes

La transición desde la socialización primaria hacia el espacio universitario implica un proceso de reacomodo ideológico profundo. Las jóvenes ingresan a un entorno donde los marcos normativos familiares ya no funcionan como único referente y comienzan a contrastarlos con nuevas experiencias sociales, afectivas y políticas. Este desplazamiento no solo amplía su repertorio de conocimientos, sino que desestabiliza certezas previas sobre lo que consideran "normal" o "esperable" en el comportamiento propio y ajeno.

Un ejemplo claro de esta transformación aparece en la manera en que la heteronorma, arraigada en la socialización temprana, empieza a tensionarse. En la universidad, la convivencia cotidiana con formas de vivir la sexualidad y el género que no siguen el molde tradicional abre espacio para cuestionar la obligatoriedad del modelo heterosexual y para resignificar sus propios vínculos, deseos y modos de relacionarse. Este proceso no se limita a un nivel cognitivo, implica una reeducación emocional y moral que reorganiza sus sensibilidades, habilita nuevas formas de empatía y favorece la construcción de posiciones ideológicas más reflexivas y autónomas frente a los mandatos que antes se asumían como naturales.

*"Porque en el colegio estaba como bueno, un colegio de monjas, católicos y como bien rígido las hermanas siempre estaban y.… y también era como... de ideologías también que no me parecían, por ejemplo. Entonces, no sé, también era homofóbico. Y.… eh... o como que no dejaban que nadie se pudiera como expresar. El pelo teñido no podía ser. Eh... Sabía que eso es más común, pero... como que era también como que todos fueran iguales. Entonces... aquí en la universidad soy mucho más libre mi familia no está, así como cerca que antes igual me importaba mucho más la opinión de ellos y.… como que nadie me está controlando. Al final puedo hacer lo que yo quiero o cosas así" (E6).*

Por otro lado, varias participantes relatan que, en este proceso de transición, comienzan a cuestionar activamente los valores y creencias adquiridos durante su socialización primaria, especialmente aquellos ligados a la educación escolar y al marco familiar. Lo que antes aparecía como un horizonte rígido, en muchos casos de carácter religioso, normativo y fuertemente institucionalizado, se vuelve objeto de revisión crítica al enfrentarse a experiencias universitarias más diversas y reflexivas. En este movimiento, la relación con la espiritualidad también se transforma: más que una adhesión a doctrinas eclesiales surge una búsqueda personal y difusa, centrada en el bienestar emocional, la introspección y prácticas como la meditación, la conexión consigo mismas o la creación de espacios de autocuidado. Esta

reconfiguración indica un desplazamiento desde una espiritualidad regulada por instituciones hacia formas más autónomas y subjetivas de sentido, donde la prioridad ya no es cumplir con normas externas, sino cultivar prácticas que dialogan con sus necesidades afectivas y sus procesos de individuación.

*"Ahora creo un poco en el sentido de que 1 de saber escuchar es como saber establecer los límites, también un poco de ponerse a 1 primero, como cosas, sí, sí, creo, en la espiritualidad, como en el sentido de poder, como también darse esos espacios de quizás de relajación, de meditación, de conexión" (E4).*

En este contexto, la cita describe la universidad como un espacio intenso y desafiante, cargado de estímulos sociales y académicos que contrastan con la familiaridad y protección del colegio. Esta expresión refleja la sensación de enfrentarse a un entorno que exige autonomía, adaptación y manejo de nuevas responsabilidades, lo que no solo genera un impacto emocional significativo, sino que también activa procesos de socialización en los que las estudiantes se ven expuestas a valores distintos y a veces contradictorios respecto a los que predominaban en su formación escolar previa.

En este tránsito, las jóvenes deben renegociar sus marcos de referencia, revisar creencias interiorizadas y ajustarse a dinámicas sociales más heterogéneas, favoreciendo procesos de introspección, cambio de valores y reformulación identitaria. Así, la metáfora subraya cómo incorporarse a la vida universitaria implica atravesar escenarios nuevos y complejos que demandan desarrollo personal, apertura cultural y resiliencia.

En este proceso, cada interacción social dentro del entorno universitario se convirtió en un escenario clave de resignificación. Debajo de esas interacciones parece haber una dialéctica fundamental al encontrarse con otros, las estudiantes intentaban comprender las reglas no explícitas del entorno, adaptarse a nuevas dinámicas y, al mismo tiempo, cuestionarlas. Este intento de descubrir los hechos característicos de cada situación social les permitió anticipar comportamientos, ajustar los propios, y posicionarse con mayor conciencia crítica, alineando sus acciones con un nuevo marco de sentido más coherente con sus intereses y convicciones emergentes (Goffman, 1981).

En torno a su relación con la idea de "Dios" y la espiritualidad. Ella expresa una postura más abierta y curiosa frente a lo desconocido, mostrando que no se define necesariamente como creyente, pero tampoco niega la posibilidad de que exista "algo más" en el universo. Su pensamiento parte de una sensación de pequeñez frente a la inmensidad del mundo "un simple planeta en tantas cosas", lo que le genera la inquietud de pensar que podría haber una fuerza o existencia superior.

Además, la cita ilustra menciona que la palabra "Dios" forma parte de su lenguaje cotidiano desde la infancia, más por costumbre cultural que por una creencia personal. Es decir, el uso de "Dios" en sus expresiones surge de una repetición aprendida en su entorno familiar o social, no necesariamente de una convicción religiosa. En conjunto, sus palabras reflejan una

espiritualidad más ligada a la duda, la curiosidad y la búsqueda personal que a una fe tradicional o institucionalizada.

*"No sé, yo solamente imagino a ver si me es como todo un simple planeta en tantas, y tantas muchas más cosas, que posiblemente hay algo más. Ya y bueno, no sé. siempre he tenido como el cómo el discurso, igual como yo creo que de chica, cuando lo escuchas como de Ay, Dios, como ay, cualquier cosa que pase es como ay, Dios o Dios porque a mí cachas, pero como más que porque yo crea en un Dios, porque como que lo escuché de tan chica como la palabra Dios que…".*

En otra línea, en contraposición a lo esperado, no se evidenció un traspaso directo de la posición ideológica de la familia hacia las mujeres jóvenes entrevistadas. Inicialmente, suponíamos que existirían ciertas estrategias de adaptación por parte de las estudiantes para mantener o reproducir los valores heredados desde sus contextos familiares. Sin embargo, los relatos recogidos revelaron lo contrario: muchas de ellas no solo cuestionaron dichas ideologías, sino que comenzaron a distanciarse activamente de ellas. En este ejemplo se evidencia claramente que la entrevistada piensa diferente a uno de sus familiares;

*Eh... porque... es como lo contrario a mí. O sea... más o menos. Eh... Pero tiene sus opiniones muy embarcadas y son como contrarias a las mías, entonces ahí como que chocamos. O…. a veces peleamos mucho, entonces como que ahí estamos... ahí no pasa nada. ¿Cómo que... en qué ideas chocan? Eh... Por ejemplo... él es homofóbico. Y…. o tiene otras ideas, así como muy embarcadas y contrarias que no se puede debatir o conversar, entonces esa a mí no me gusta.*

En situaciones sociales, la confianza y la profundidad de las relaciones interpersonales son factores clave para la construcción de vínculos genuinos. La desconfianza, especialmente cuando se percibe que las conversaciones privadas pueden ser distorsionadas o divulgadas de manera inapropiada, crea barreras que dificultan la cercanía emocional entre los individuos. La falta de confidencialidad puede generar un ambiente donde las relaciones permanecen superficiales, y el temor a la traición o al malentendido se convierte en un obstáculo constante. Esto lleva a las personas a adoptar una postura más reservada y cautelosa, priorizando la protección emocional sobre la apertura hacia los demás. La inseguridad interpersonal, por tanto, se convierte en un factor determinante para la calidad de las relaciones dentro de cualquier grupo, ya que sin confianza no es posible establecer la intimidad necesaria para una verdadera conexión.

*"Tenía un grupo cercano, en verdad era un grupo como de diez personas, pero confiaba como en dos o tres personas, porque en verdad nunca sentí que las relaciones fueran muy profundas o que pudiera confiar mucho, porque en verdad sentía que muchas de las cosas que uno pudiera decir igual, siempre salían, para tergiversar. Entonces yo igual era más desconfiada".*

Lejos de adoptar estrategias de adaptación pasiva, las jóvenes manifestaron una voluntad de agencia, eligiendo qué valores conservar, cuáles modificar y cuáles descartar. Este proceso estuvo mediado, en muchos casos, por experiencias personales significativas que fortalecieron su capacidad de decisión y autonomía. La entrevistada muestra cómo llega a la universidad con una imagen anticipada de la UPLA como un espacio altamente politizado, producto de

representaciones sociales que circulan sobre ella. Este proceso refleja una socialización anticipatoria, donde la estudiante forma expectativas antes de vivir la experiencia directamente. Sin embargo, al enfrentarse "en carne propia" a las dinámicas políticas y a la frecuencia de paros, debe ajustar esas ideas previas, evidenciando un choque entre imaginario y experiencia real.

Su frase "tengo que adaptarme a esto" ilustra un proceso de adaptación institucional, en el cual las estudiantes se acomodan a las reglas y tensiones del nuevo entorno para poder integrarse. En conjunto, la cita muestra cómo la transición universitaria implica reajustar expectativas, reconfigurar disposiciones y aprender a habitar un campo social con códigos propios.

*"Mira, yo creo que más que nada yo ya venía como con una idealización como era la UPLA, porque como que todos cachan que es como una universidad muy, como muy intensa en el ámbito político. Es muy buena para irse a paro, entonces como que yo ya sabía lo que iba un poco, pero nunca lo había vivido en carne propia. Entonces como que quizás pensé mucho, así como no, esto es así y ya, como que no puedo hacer nada más al respecto y tengo que adaptarme a esto y se acabó".*

La universidad estatal se convierte así en un espacio de resignificación, donde las estudiantes ponen en tensión las normas internalizadas durante su educación escolar y familiar. En este nuevo contexto, la exposición a discursos críticos vinculados al feminismo, la equidad de género, la diversidad sexual y la justicia social, favorece una revisión de sus marcos ideológicos previos y la emergencia de posicionamientos más reflexivos.

Este proceso dialoga con los planteamientos de autoras feministas que han demostrado cómo los espacios educativos pueden funcionar como territorios de conciencia crítica y transformación subjetiva. Desde la perspectiva de bell hooks (1994), la educación es un acto profundamente político que permite cuestionar estructuras opresivas y repensar la propia experiencia desde una ética de liberación. Del mismo modo, Judith Butler (2001) señala que los encuentros con discursos feministas posibilitan interrogar las normas de género naturalizadas, habilitando formas alternativas de comprender la identidad y el cuerpo. Así, la universidad no solo opera como un lugar de formación académica, sino también como un escenario donde las estudiantes reconfiguran sus valores, revisan su socialización temprana y desarrollan nuevas formas de agencia vinculadas a la igualdad, la autonomía y la justicia social.

Las jóvenes aprenden a negociar sus creencias y valores, ya no desde la obediencia o la imitación, sino desde la deliberación y la experiencia vivida, transformando la universidad en un espacio de construcción identitaria, política y asimismo individual haciendo una introspección consigo mismas para darse cuenta de quienes son verdaderamente y no guiándose por patrones o normas sociales impuestas tanto por sus familias, colegio o entorno social del que eran parte antes de entrar a la universidad. De este modo, el tránsito por la universidad estatal no solo amplía su horizonte cultural, sino que fortalece su sentido de autonomía moral y social, permitiéndoles redefinir lo que significa "ser mujer", "ser estudiante" y "pertenecer" en un espacio público diverso.

La universidad se vuelve un espacio de reencuentro consigo mismas, un territorio donde las jóvenes no solo se forman académicamente, sino que también reconstruyen su historia personal y simbólica. En este proceso, el ingreso a la universidad estatal adquiere un sentido introspectivo, las experiencias, los valores y las creencias que parecían naturales durante la etapa escolar comienzan a ser objeto de revisión y cuestionamiento personal. Este nuevo entorno, más diverso y menos normativo, permite que las estudiantes recuerden, reinterpreten y resignifiquen momentos pasados, evaluando desde el presente qué partes de sí mismas desean mantener y cuáles dejar atrás para así lograr crear su verdadero yo "reconfiguración del yo"

A diferencia del colegio, donde la estructura disciplinaria y moral limitaba la expresión individual, la universidad ofrece un margen de libertad que habilita la reflexión sobre el propio recorrido vital. Las jóvenes comienzan a observar su historia con distancia crítica, reviven experiencias de infancia y adolescencia la presión por encajar, la exigencia del rendimiento, la vigilancia moral y las contrastan con la apertura y la multiplicidad de la vida universitaria. Este ejercicio de memoria y reflexión se traduce en una relectura de su identidad, donde el pasado ya no opera como un molde inamovible, sino como un material que puede ser transformado.

En ese sentido, el espacio universitario funciona como un lugar de elaboración subjetiva, al exponerse a nuevos discursos, ideologías y formas de habitar el mundo, las jóvenes desarrollan una conciencia más amplia sobre sí mismas y su posición social, empiezan a identificar cómo ciertas ideas o valores el mérito, el orden, la obediencia, la apariencia respondían a un sistema de creencias propio de su clase y de su educación privada.

La universidad, en cambio, las invita a pensarse desde otros lugares, desde la diversidad, la crítica y la autonomía. Por decirlo de otra manera las hace reflexionar un poco más acerca de su actuar y presentación ante la sociedad. Este proceso no se limita a un cambio ideológico abstracto, sino que tiene efectos concretos en su modo de vivir, de relacionarse y de entender la diferencia, muchas expresan haber aprendido a respetar los tiempos propios, a poner límites, a valorar la autenticidad sobre la aprobación social.

A través de esta reflexión, las jóvenes construyen una nueva narrativa sobre sí mismas, donde la formación universitaria se entrelaza con un proceso de madurez emocional, ética y política. Al mirar hacia atrás, reconocen que las instituciones escolares moldearon sus hábitos y su forma de pensar, pero también descubren que pueden redefinir sus propios marcos de sentido. La universidad se convierte así en un escenario de transformación profunda, donde el aprendizaje académico va de la mano con la reconfiguración de la identidad y el surgimiento de una conciencia más crítica y empática.

*"Pero la universidad como que... ayuda a mantenerlo, como ha no cambiar por... por lo que el resto diga. Así como que me ayudó, así como a poder ser un poco más yo".*

Sin embargo, al llegar a la universidad, su visión cambia. En este nuevo entorno, entra en contacto con personas de diversos orígenes y contextos, lo que le permite conocer realidades diferentes a las que estaba acostumbrada. Al enfrentarse a nuevas experiencias y puntos de vista fuera de su zona de confort, comienza a ser más consciente de las desigualdades sociales

y políticas, lo que amplía su comprensión de la sociedad y su lugar en ella. Esta expansión de su círculo social y de sus perspectivas es lo que le permite cuestionar las estructuras de poder y empezar a comprender las desigualdades de manera más profunda:

*"Yo creo que, porque quizás yo las pensaba estando como en el colegio y tenía ese pensamiento político, pero no lo veía reflejado. Porque no veía necesidad en mi colegio, no veía necesidad y tampoco veía tanta desigualdad en ningún lado, como en ningún sentido. Porque todos éramos como bien parejos. Pero ahora, como estando en la universidad, obviamente uno conoce como a gente más de todo, como se puede decir. Entonces yo creo que ahí, por ese sentido, como que aumentó. Como de tener la posibilidad de vivir cosas fuera de mi zona de confort. Fuera como del ámbito social en el que yo me circulaba, por decirlo así"*

## 5. La universidad como espacio de cambio: impacto en los valores transmitidos por la socialización familiar

El análisis de las entrevistas permite observar que el tránsito desde el colegio hacia la universidad estatal no genera una ruptura radical en los valores familiares de las jóvenes, sino más bien un proceso de continuidad, resignificación y puesta a prueba de dichos valores en un contexto social más diverso y heterogéneo. Las participantes coinciden en que los principios inculcados en sus hogares el respeto, la responsabilidad, la empatía y la honestidad permanecen vigentes, pero se expresan de manera distinta en el espacio universitario.

Con relación al objetivo central de la tesis, el entorno académico estatal, caracterizado por la pluralidad social y la libertad de pensamiento, no destruye los valores familiares, sino que los recontextualiza: aquello que antes funcionaba como norma familiar o mandato moral se transforma en una práctica reflexiva y autónoma. Así, la universidad aparece como un espacio donde los valores aprendidos en la familia se consolidan, amplían o reinterpretan, dependiendo de las experiencias y trayectorias de cada entrevistada.

Una primera dimensión evidente en las entrevistas es la fuerte continuidad de los valores aprendidos en las familias. Las jóvenes reconocen haber sido formadas bajo una lógica de esfuerzo, disciplina y respeto hacia los demás. Desde sus relatos, se desprende que la socialización familiar actuó como un pilar moral estable que las acompañó durante su paso a la universidad, dotándolas de herramientas para enfrentar la autonomía y las nuevas exigencias académicas. El valor de la responsabilidad aparece reiteradamente como central. Las entrevistadas asocian este principio con el cumplimiento de las obligaciones, la organización del tiempo y la constancia en los estudios.

*Yo siempre he sido metódica, organizada para el estudio, aplicada. Si los profes dejaban lectura, yo la hacía, si dejaban tareas, yo las hacía, entonces nunca se me dificultó" (E1).*

Esta afirmación evidencia que los hábitos de disciplina y compromiso, aprendidos en el hogar, no se pierden con la independencia universitaria, sino que se profundizan. La universidad no

introduce un nuevo sistema de valores, sino que refuerza la internalización de aquellos que ya estaban presentes en la socialización familiar. Otro valor fundamental es el respeto, entendido no solo como obediencia o cortesía, sino como una forma de reconocimiento del otro.

*"Yo siento que todos tienen su personalidad, su forma de ser, y hay que aceptarlo, así como ellos me aceptan, yo los acepto con respeto siempre." (E1)*

En este caso, el respeto enseñado en la familia como valor moral básico se proyecta en la universidad hacia el reconocimiento de la diversidad social y cultural. Las jóvenes no renuncian a sus principios familiares; más bien los aplican a una escala más amplia, convirtiéndolos en herramientas de convivencia y empatía.

Asimismo, se identifica la persistencia de valores ligados al esfuerzo y la autosuperación, transmitidos principalmente por figuras maternas. Las madres aparecen en los relatos como referentes morales y afectivos, asociadas a la idea de que "hay que hacer las cosas bien" y "responder por uno mismo". Este tipo de enseñanza genera una ética del deber y de la responsabilidad individual, que las jóvenes reproducen en su vida universitaria;

*"Mi mamá me decía que, aunque uno no sepa todo, igual tiene que ir preparada, porque la vida no te espera" (E1).*

Esta frase muestra cómo el legado familiar se traduce en una disposición activa frente a los desafíos del entorno universitario. En consecuencia, los valores familiares no se diluyen, sino que se actualizan en las nuevas condiciones de autonomía y adultez.

Aunque los valores familiares se mantienen, la experiencia universitaria produce transformaciones sutiles pero significativas. El espacio universitario por su carácter plural, diverso y crítico obliga a las jóvenes a redefinir el sentido y la aplicación de los valores heredados. Por ejemplo, el respeto, aprendido como obediencia hacia figuras de autoridad se transforma en una tolerancia reflexiva hacia la diferencia.

*"No me molesta, yo siento que todos tienen su forma de ser y hay que aceptarlo" (E1).*

Este tipo de declaraciones sugiere que los valores familiares se desplazan desde una lógica jerárquica a una relacional, donde el respeto deja de ser un deber impuesto y pasa a ser una práctica voluntaria, sustentada en la empatía y la igualdad.

Del mismo modo, la responsabilidad adquiere un nuevo significado en el contexto de la independencia. Vivir solas o trabajar mientras estudian exige reorganizar rutinas, administrar dinero y tomar decisiones personales. Lo que antes se manifestaba como cumplimiento de normas familiares, ahora se traduce en autogestión y autonomía. La universidad, en ese sentido, funciona como un espacio de validación práctica de los valores aprendidos en el hogar (Dubet,2006).

En varias entrevistas, las jóvenes mencionan haber desarrollado una mayor madurez y capacidad de priorización, especialmente en la organización del tiempo y en la toma de

decisiones. Aquí el valor del respeto se proyecta hacia una dimensión personal el hecho de respetarse a sí misma, reconocer límites y necesidades, lo que representa una transformación interna del sentido del valor familiar.

*"Aprendí a respetar mis tiempos, a poner límites. "Si estoy cansada o tengo que estudiar, digo que no. Antes me costaba hacerlo"*

Si bien la continuidad es predominante, el paso por la universidad también introduce zonas de tensión con los valores de origen. En algunos casos, estas tensiones emergen frente a las diferencias ideológicas o morales entre lo aprendido en el colegio y la apertura de la universidad estatal. Varias entrevistadas reconocen haber vivido procesos de cuestionamiento religioso o moral, al comparar el carácter conservador del entorno familiar y escolar con la diversidad de posturas en la universidad. Una participante señala:

*"El colegio era católico, hacíamos misas todo el tiempo. En la universidad no hay eso, aceptan a todos. Igual se nota la diferencia, pero yo sigo creyendo en Dios, solo que a mi manera"*

En este fragmento, se evidencia cómo la universidad no elimina la fe religiosa, pero favorece su reinterpretación individual. El valor de la fe transmitido institucionalmente se transforma en una creencia más personal, vinculada a la espiritualidad o la energía, en lugar de la práctica dogmática. Asimismo, surgen tensiones relacionadas con la diversidad de clase y de género. Para muchas de las entrevistadas, provenientes de contextos socioeconómicos acomodados, el ingreso a una universidad estatal significó enfrentarse a realidades distintas, que las llevaron a reflexionar sobre su posición social.

*"Me di cuenta de que tenía privilegios, que mi colegio me había preparado mejor. Me sentí agradecida, pero también me hizo pensar que no todos tienen las mismas oportunidades."*

Este reconocimiento no implica una negación de su origen, sino un proceso de conciencia social que amplía el sentido del valor familiar del respeto hacia el otro. El contacto con la diversidad social en la universidad permite profundizar en la empatía y desarrollar una mirada más crítica hacia las desigualdades.

*"Igual la historia de mis compañeras que venían con menos recursos fue también chocante porque nosotros, como te decía, nos formaron en una burbuja dentro del colegio y ver como que hay más allá eso fue lo más difícil"*

Las entrevistas también revelan cómo la universidad activa procesos de emancipación simbólica frente a ciertos valores tradicionales, especialmente en relación con el género. En los relatos aparecen figuras paternas descritas como autoritarias, machistas o controladoras, frente a madres más comprensivas y abiertas. En este contexto, la universidad se convierte en un espacio de liberación de esas lógicas patriarcales, sin necesariamente romper con la estructura valórica familiar. Una entrevistada menciona:

*"Mi papá era muy machista, muy controlador. En la universidad aprendí que podía tomar mis propias decisiones y que eso no estaba mal." (E1).*

Este tipo de narraciones muestra cómo las jóvenes mantienen el respeto hacia sus familias, pero redefinen su lugar dentro de esas jerarquías. La autonomía económica, la independencia habitacional y el contacto con discursos feministas dentro del ambiente universitario contribuyen a revisar los límites del respeto y la obediencia sin desarraigarse del marco moral heredado. La universidad, en ese sentido, amplía la noción de responsabilidad ya no solo con los estudios, sino también con el propio bienestar y con la vida emocional. Esta transformación muestra que los valores familiares no son estáticos, sino que se adaptan al proceso de individuación que implica la experiencia universitaria.

En conjunto, los relatos analizados permiten afirmar que el espacio universitario no modifica de manera sustantiva los valores familiares, pero sí los reinterpreta y los complejiza. La universidad estatal aparece como un territorio de continuidad y resignificación, donde los valores aprendidos en el seno familiar el respeto, la responsabilidad, la empatía, la fe son puestos a prueba, reforzados y, en ocasiones, transformados en función de las nuevas experiencias de vida adulta. Los valores de la socialización familiar operan como brújulas morales que orientan la conducta en contextos desconocidos. Sin embargo, el entorno universitario, al ofrecer diversidad social y libertad ideológica, genera un proceso de maduración ética: los valores se vuelven conscientes, reflexivos y flexibles.

En definitiva, el tránsito al espacio universitario no implica una ruptura, sino una síntesis entre la herencia moral y la experiencia social. Las jóvenes no abandonan los principios familiares, sino que aprenden a habitarlos de otro modo, incorporando autonomía, conciencia social y respeto por la diferencia. La universidad se convierte así en un escenario donde los valores de la infancia y la adolescencia se actualizan, se negocian y se consolidan como parte de una identidad adulta, coherente y situada.

En otra línea, las emociones que emergen en ambos contextos muestran una dimensión afectiva del cambio institucional. En el colegio, predominan sentimientos de inseguridad, desconfianza y presión; mientras que en la universidad emergen sensaciones de libertad, respeto y pertenencia. Este desplazamiento emocional sugiere que la transición educativa no solo transforma los modos de pensar, sino también los modos de sentir y estar en el mundo. Las disposiciones adquiridas en la socialización de élite se ven tensionadas por las nuevas experiencias de diversidad, horizontalidad y perspectivas políticas. El encuentro con estudiantes de otros orígenes sociales y con discursos alternativos de género y clase contribuye a una relectura crítica del propio lugar social.

Asimismo, el análisis permite observar que los espacios físicos e institucionale**s** también cumplen un rol simbólico en estas transformaciones. Los colegios, descritos como grandes, modernos y equipados, refuerzan la idea de estatus y distinción, al tiempo que evidencian una estructura jerárquica y controladora. En cambio, la universidad estatal es percibida como un entorno más flexible y comunitario, donde los límites entre estudiantes y profesores se difuminan y donde las actividades adquieren un sentido social y político. El espacio como tal es un punto muy importante a la hora del análisis, ya que la materialidad de los espacios su

arquitectura, su organización y su atmósfera reflejan diferentes perspectivas y reproducen las jerarquías o libertades que cada institución posibilita.

Por último, en conjunto, las experiencias ilustran procesos de desclasamiento simbólico y autonomía, en los que las entrevistadas buscan un equilibrio entre los valores heredados de su socialización primaria (Berger y Luckmann, 1986). La universidad estatal se configura como un lugar de transición identitario, donde las jóvenes reevalúan sus creencias, sus modos de vincularse y sus proyecciones personales. Este desplazamiento entre instituciones no se limita a una diferencia estructural, sino que se traduce en una transformación profunda del modo en que las entrevistadas se piensan y se sienten en el mundo social. La transición, por tanto, puede entenderse como un proceso de desnaturalización de las normas de clase y género, en el que las estudiantes comienzan a construir una subjetividad más libre y crítica frente a los mandatos de su entorno de origen.

## Conclusiones

El sistema educativo chileno, fuertemente segmentado por clase social, ha tendido a reproducir las desigualdades de origen entre sus estudiantes. En este contexto, la mayoría de los estudios sobre transiciones educativas se ha centrado en jóvenes de sectores populares que acceden a la universidad pública, dejando en segundo plano las experiencias de mujeres de clase media alta que, tras formarse en colegios privados, ingresan a universidades estatales. Este tránsito representa un proceso complejo, donde se reconfiguran las identidades sociales, los valores familiares y las formas de socialización en contacto con realidades más diversas.

La presente investigación buscaba comprender cómo se produce la transición educativa desde colegios privados hacia universidades estatales, entendidas como espacios de socialización secundaria, en mujeres jóvenes de clase media alta.

Los resultados permiten observar que dicha transición se caracteriza por un proceso de ajuste simbólico y relacional, donde las estudiantes negocian entre los valores y hábitos adquiridos en su socialización primaria y las nuevas experiencias interclase vividas en la universidad. En este proceso, emergen estrategias de adaptación que combinan continuidad y cambio: mientras algunas jóvenes refuerzan su identidad de origen, otras resignifican sus posiciones ideológicas y sociales al verse expuestas a nuevas perspectivas y dinámicas de convivencia.

Metodológicamente, el estudio se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, sustentado en el interaccionismo simbólico. Se realizaron ocho entrevistas narrativas a mujeres de clase media alta matriculadas en universidades estatales de la región de Valparaíso. El análisis sociológico del discurso permitió identificar las tensiones, transformaciones y sentidos atribuidos por las participantes a su experiencia de transición.

De este modo, la investigación aporta a la comprensión de cómo las jóvenes de clase media alta enfrentan procesos de movilidad simbólica en espacios públicos, revelando que la universidad estatal puede actuar como un escenario de reconfiguración identitaria, donde se entrelazan género, clase y socialización en la construcción de nuevas subjetividades

La transición desde colegios privados hacia universidades estatales en las jóvenes de clase media alta se configura como un proceso complejo y gradual de desplazamiento institucional, social y subjetivo. En este tránsito, las estudiantes pasan de un entorno educativo homogéneo, normativamente regulado y moralmente vigilado, hacia espacios universitarios caracterizados por una mayor diversidad social, política y cultural. Este cambio de contexto no implica una ruptura abrupta con las matrices de socialización primaria, sino más bien un proceso de resignificación paulatina, en el cual se reevalúan los valores, creencias y disposiciones incorporadas durante la formación escolar y familiar.

El ingreso a la universidad estatal actúa como un punto de inflexión en la trayectoria educativa de las jóvenes, al tensionar las certezas heredadas y habilitar la apertura de nuevas formas de conciencia social y reflexividad crítica. Este proceso se traduce en la posibilidad de reconocer los propios privilegios de origen, confrontarlos con realidades sociales más diversas y reconfigurar su forma de actuar ante la sociedad, desde un lugar menos naturalizado y más situado. En este sentido, la experiencia universitaria no solo amplía los marcos de percepción del mundo social, sino que también promueve la elaboración de nuevas formas de habitar la feminidad, la clase y la educación.

Esta transición puede leerse como una instancia donde se entrecruzan lo que está impuesto en las jóvenes y lo nuevo a lo que se enfrentan, al insertarse en un campo educativo distinto al de su socialización inicial, se ven interpeladas por nuevas lógicas de reconocimiento, competencia y pertenencia. La universidad estatal, al reunir sujetos provenientes de diversos capitales culturales y económicos, opera como un escenario de ajuste social donde se reconfiguran los hábitos de clase y se tensionan las fronteras simbólicas que antes delimitaban su experiencia social. Así, el paso desde el colegio privado al espacio estatal se constituye en una experiencia de desplazamiento y reconstrucción que, más que desanclar completamente los orígenes sociales, los problematiza y reinscribe en nuevas formas de relación consigo mismas y con los otros

Este trabajo ofrece una contribución significativa al campo de la sociología de la educación al explorar las experiencias de las mujeres jóvenes de clase media alta que, tras su paso por colegios privados, ingresan a universidades estatales. En un contexto social y educativo profundamente segmentado, donde las instituciones educativas reflejan y perpetúan estructuras de clase, este estudio analiza cómo estas jóvenes viven la transición hacia un espacio académico más diverso y heterogéneo. A través de una metodología cualitativa, la investigación profundiza en los procesos de socialización secundaria que se desencadenan al interactuar con compañeros provenientes de diferentes contextos socioeconómicos, lo que les plantea nuevos desafíos y tensiones ideológicas. Además, se exploran las estrategias de adaptación y las transformaciones en la identidad social de las participantes, considerando cómo la universidad se convierte en un espacio donde se reconfiguran tanto sus valores personales como su relación con las estructuras familiares.

Este enfoque no solo permite comprender cómo las estructuras educativas y sociales moldean las subjetividades dentro de este grupo social, sino que también ofrece nuevas perspectivas

para reflexionar sobre la movilidad social, las interacciones de género en el contexto educativo, abriendo un espacio para repensar la relación entre educación, clase social y género en sociedades contemporáneas.

Con todo, y tratándose de una tesis de pregrado, el trabajo tiene limitaciones. Como expusimos, se sustenta en un corpus de ocho entrevistas en profundidad, lo que acota la posibilidad de generalizar los hallazgos más allá del grupo analizado. Dado que todas las participantes provienen de la Región de Valparaíso, los resultados se circunscriben a un contexto territorial y cultural específico, sin considerar posibles variaciones entre universidades estatales de otras regiones del país que podrían presentar configuraciones institucionales, dinámicas estudiantiles o climas políticos distintos.

Las universidades incluidas en la investigación se caracterizan por tener perfiles sociopolíticos y culturales con una fuerte impronta crítica y una significativa presencia de discursos progresistas. Esta particularidad podría generar diferencias respecto de otras universidades estatales donde predominen enfoques más tecnocráticos o conservadores, condicionando así la manera en que se configuran las relaciones interclase y las formas de reconocimiento o distinción simbólica.

En términos metodológicos, el enfoque narrativo se sustenta en la reconstrucción biográfica de experiencias, priorizando las interpretaciones subjetivas y los sentidos atribuidos por las participantes. Esta estrategia, aunque permite acceder a la dimensión simbólica de las trayectorias, excluye la observación directa de interacciones cotidianas o el seguimiento diacrónico de los procesos de adaptación en el tiempo. Así, la comprensión de las dinámicas interclase se construye principalmente desde el relato retrospectivo y no desde la práctica situada o el devenir relacional. Esta limitación es a la vez algo que podría seguir trabajándose como proyección de esta memoria.

Otro aspecto que considerar es que las entrevistadas provienen mayoritariamente de carreras ligadas a las ciencias sociales y al área de la salud, ámbitos tradicionalmente más permeables a la reflexión crítica y a la sensibilidad social. Esto deja fuera las experiencias de estudiantes insertas en campos académicos más jerarquizados o históricamente masculinizados, como las ingenierías, el derecho o la arquitectura. Dicha ausencia restringe la posibilidad de analizar cómo la transición interclase se manifiesta en espacios donde las exigencias académicas, la competencia o las lógicas meritocráticas pueden ser más intensas.

Por último, al centrarse exclusivamente en mujeres, el estudio no permite observar si los procesos de adaptación, silenciamiento, reconocimiento del privilegio o reconstrucción de su visión de vida, operan de manera distinta en varones de clase media alta que transitan por las mismas instituciones. En consecuencia, la dimensión de género aparece acotada a la experiencia femenina, dejando pendiente la comparación o el análisis interseccional entre masculinidades y feminidades en contextos interclase. Este límite no constituye una carencia, sino una invitación a futuras investigaciones que profundicen en las múltiples articulaciones entre clase, género y educación superior.

Por lo tanto, como proyección de esta tesis, sería importante ampliar el estudio hacia otras áreas del conocimiento y considerar distintas regiones del país, incorporando universidades estatales con contextos institucionales diversos. Esto permitiría comparar entornos con diferentes tradiciones políticas, culturales y académicas, y así obtener una visión más completa y comparativa de las experiencias estudiantiles en espacios interclase. De esta manera, sería posible identificar cómo los factores locales, los discursos institucionales y las dinámicas simbólicas de cada universidad influyen en las formas en que las estudiantes se integran, resisten o se adaptan a estos nuevos contextos.

También sería relevante incluir en futuras investigaciones una comparación con jóvenes que provienen de colegios públicos o subvencionados y que ingresan a universidades estatales. Esto permitiría observar con mayor claridad las diferencias y similitudes en los procesos de transición educativa, analizando cómo las distintas posiciones de clase influyen en las experiencias personales, las percepciones de pertenencia y las estrategias de adaptación al mundo universitario.

Asimismo, se propone profundizar en el análisis de la dimensión emocional de esta transición, prestando especial atención a experiencias como la incomodidad, la culpa de clase, el silenciamiento o el sentimiento de no pertenencia. Estas vivencias, muchas veces invisibles o poco reconocidas por las instituciones, son fundamentales para comprender cómo las estudiantes reconstruyen sus visiones de vida en espacios socialmente diversos.

Por otra parte, sería interesante indagar en las trayectorias posteriores a la formación universitaria, para ver si los procesos de cambio en valores, identidades o percepciones sociales se mantienen, transforman o desaparecen durante la inserción laboral. Esto abriría la posibilidad de analizar si las experiencias vividas en la universidad tienen un efecto duradero en las formas de participación social, en las relaciones laborales o en la conciencia de clase.

Finalmente, se sugiere incorporar metodologías mixtas que complementen el enfoque cualitativo de este estudio. El uso de herramientas como la observación etnográfica, los diarios personales, el análisis de redes sociales o los estudios longitudinales permitiría captar con mayor detalle los procesos de cambio y las interacciones cotidianas a lo largo del tiempo. Del mismo modo, un enfoque interseccional que considere el género, la corporalidad y la performatividad ayudaría a comprender de manera más completa cómo las diferencias se experimentan y se expresan dentro del espacio universitario, más allá de los discursos formales o académicos.

Finalmente, en términos más normativos, este estudio plantea que la educación superior estatal cumple un papel democratizador al generar espacios interclase donde se ponen en cuestión los límites simbólicos heredados de la socialización propia de los sectores de clase media alta. Sin idealizar el entorno universitario, se reconoce su potencial para cuestionar los privilegios, fomentar la conciencia crítica y contribuir a la formación de subjetividades más reflexivas y comprometidas con lo social. Sin embargo, los resultados muestran que la igualdad formal en el acceso no elimina las diferencias de capital cultural y económico, sino que las transforma en

nuevas formas de adaptación, ajuste y silenciamiento. Desde esta mirada, la universidad aparece no solo como un espacio educativo, sino también como un campo de disputa donde se negocian valores, identidades y posiciones de clase.

El objetivo de este trabajo no es juzgar el origen social de las estudiantes, sino examinar las condiciones institucionales que mantienen la reproducción de desigualdades simbólicas y materiales. En este sentido, se destaca la necesidad de fortalecer políticas universitarias que no solo aseguren el acceso, sino también condiciones reales de convivencia, reconocimiento mutuo y justicia social entre personas de distintos contextos. La transición educativa, por tanto, no debería depender únicamente de la capacidad individual de adaptación, sino de instituciones capaces de acoger la diversidad sin exigir un esfuerzo constante de ajuste.

Asimismo, se considera importante promover un mayor pluralismo dentro de la universidad, de modo que las estudiantes con un nivel económico más alto no sean culpabilizadas por su posición social. También se destaca la relevancia de que las familias no condicionen en exceso las decisiones ni los proyectos personales de las jóvenes, especialmente en lo educativo y vocacional. Finalmente, se subraya la necesidad de que las mujeres puedan liberarse de los mandatos tradicionales de feminidad impuestos por la sociedad, para construir identidades más autónomas, diversas y coherentes con sus propios deseos.

## Bibliografía


Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.

Ariza, M., y Oliveira, O. (1999). Inequidades de género y clase. *Nueva Sociedad*, 1(164), 19–23.

Baltar, F., & Gorjup, M. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1), 123–149.

Barrera, J., Falabella, A., y la baca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1–17.

Beltrán, M., Herrera, M., & Salazar, F. (2015). *Sociología de la educación: Una mirada desde América Latina*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.

Berger, P., y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bernasconi, A. (2015). Desigualdad en la educación superior: El caso chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 117–132.

Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: Validez metodológica y potencialidades. En P. Thompson (Ed.), *La historia oral: métodos y experiencias* (pp. 149–171). Siglo XXI.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.

Briceño Nuñez, C. E. (2024). Impacto del capital cultural en el éxito académico de estudiantes universitarios. *Revista Docencia Universitaria*, 25(2), 135–143.

Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*. Ediciones Carlos del Castillo Negrete Serredi.

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría de la asamblea*. Paidós.

Carrasco, G. (2024). *Universidad de Chile convoca a más de 7.500 personas para su generación 2024*. Universidad de Chile.

Cepedal, A. (2020). La socialización secundaria en contextos de movilidad social. *Revista de Sociología de la Educación–RASE*, 13(1), 42–57.

Clapes UC. (2021). *Centro Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales*.

Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., y Lindblom, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 73(3), 357–369.

Contreras, D. (2014). *El largo camino hacia la igualdad de oportunidades: Educación y desigualdad en Chile*. Editorial Universitaria.

Cornejo, M., Mendoza, F., y Rojas, C. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29–39.

Correa, J. J. (2004). Determinantes del rendimiento educativo de estudiantes de secundaria en Cali: Un análisis multinivel. *Sociedad y Economía*, (6), 81–105.

Cvetković Vega, A., Maguiña Soto, J., Soto, A., Lama Valdivia, J., y Correa López, L. E. (2021). Cross-sectional studies: Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179–185.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.

Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM). (2014). *Informe sobre características socioeconómicas del sistema universitario chileno*. Ministerio de Educación.

Donoso, S., y Schiefelbein, E. (2007). Análisis de modelos explicativos de retención de estudiantes. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7–27.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. Gedisa.

Echavarría, G., y Valerio, C. (2003). La escuela: Un escenario de formación y socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15–43.

Espinoza, O., y González, L. (2011). Acceso a IES públicas y privadas: El caso de Chile. En *El conflicto de las universidades*. Ediciones UDP.

Eurydice. (2024). *La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa: Informe Eurydice*.

Gale, T., y Parker, S. (2014). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education*, 39(5), 734–753.

Gallardo, G., Lorca, A., Morrás, D., y Vergara, M. (2014). Experiencia de transición de secundaria a universidad. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 135–151.

García-Aracil, A., Neira, I., y Albert, C. (2016). Influencia del capital cultural y social en adolescentes. *Revista de Educación*, 374, 327–345.

García-Huidobro, J. E., y Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Universidad Alberto Hurtado.

Gayo Cal, M., Otero Cabrol, G., y Méndez, M. L. (2019). Elección escolar y selección de familias. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1).

Giaconi, V., Lemus-Cortez, E., y Mendoza-Horvitz, M. (2025). Transición a la universidad de estudiantes rurales en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 16(46), 25–43.

Goffman, E., Perrén, H. T., y Setaro, F. (1981). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

Good Neighbors Chile. (2024). *Desigualdad educativa*.

González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar*, 48-91.

Guzmán, J. A. (2019). *El sistema educativo divide a la sociedad en Chile*. VICE.

Hernández Sampieri, R. (2005). El método biográfico en investigación social. *Asclepio*, 57(1), 99–116.

Jarpa-Arriagada, C. G., y Rodríguez-Garcés, C. (2017). Segmentación y exclusión en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 327–343.

Jindal-Snape, D., y Cantali, D. (2019). Un estudio longitudinal de la transición primaria-secundaria. *British Educational Research Journal*, 45(6), 1255–1278.

Lamas, M. (2007). *El género es cultura*. Campus Euroamericano.

Leyton, D., Vásquez, A., y Fuenzalida, V. (2012). La experiencia de estudiantes vulnerables. *Calidad en la Educación*, (37), 61–97.

Lopez, M., Santelices, M., González, C., y Ibáñez, A. (s/f). *Transición a la Educación Superior*. Edsup.

Maguida-Gallegos, C. (2022). Elección de universidad en estudiantes de clase alta. *Revista de Sociología*, 37(2).

Ministerio de Educación. (2020). *Análisis y perspectivas de la educación chilena*.

Moya-Díaz, E., y Hernández-Aracena, J. (2014). El rol de los colegios de élite. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (26), 59–82.

Muñoz, G., y Blanco, E. (2019). Segmentación en la educación superior. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 97–117.

Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J. P. (2010). *Ecos de la revolución pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional.* UNICEF y Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*.

Pujadas Muñoz, J. (2002). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. CIS.

Quintana, A. y Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: Tópicos de actualidad*.

Reay, D., & Crozier, G. (2011). Choosing futures. En *The school, the family, and the community*. Routledge.

Roberti, E. (2017). Perspectivas sociológicas de las trayectorias. *Sociologías*, 19(45), 300–335.

Rodríguez Pérez, A. (2007). Modelos de socialización familiar. *Foro de Educación*, (9), 91–97.

Rojas Araya, D. E. (2022). *Transición a la universidad de estudiantes PACE* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona.

Rothkopf, D. (2008). *Superclass*. Farrar, Straus and Giroux.

Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: Diseños y evaluación del rigor metodológico. *Liberabit*, 13, 71–78.

Savage, M., Bagnall, G., & Longhurst, B. (2005). *Globalization and belonging*. Sage.

Sparkes, A., & Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis. En *Educación, cuerpo y ciudad* (pp. 43–68). Editorial Funámbulos.

Stillerman, J. (2016). Educación y capital cultural en clase media. *EURE*, 42(126), 169–186.

Tell, J., León, J., & Figueroa, P. (2017). Universidades estatales y reproducción de la desigualdad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 589–601.

Tejero González, J. M. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En *Fin de ciclo* (pp. 209–229).

Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Trotta.

Villalobos, C., y Quaresma, M. L. (2023). *Élite y educación*. Universidad Alberto Hurtado.

Yubero, S. (2002). Socialización y aprendizaje social. En Páez et al. (Eds.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 375–400). Pearson.

Zimmerman, S. D. (2019). Elite colleges and upward mobility. *American Economic Review*, 109(1), 1–47.

**Anexos**

Anexo: 1 Guión Entrevista

Anexo2: Guía de codificación/Operacionalización

Anexo 3: Consentimiento Informado

Anexo 4: Matriz de codificación

Guión entrevista.docx

Copia de Consentimiento informado, comité de ética..docx

Matriz de codigos

Resumen de codificación según informe con formato de código (Cony y Cata).docx

Operacionalización.docx

Libro de códigos - Entrevistas narrativas - 22-10-2025 (Cony y Cata).docx