
EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EN UNIVERSIDADES CON VOCACIÓN PÚBLICA: EL CASO DE LA U. ALBERTO HURTADO

Carol Alvarado

Natalia Fernández

Gonzalo Barría

Natalia Macho

Universidad Alberto Hurtado; Santiago, Chile.

paceintegracion@uahurtado.cl

Resumen

En las últimas dos décadas el sistema universitario chileno ha desplegado diversas iniciativas para facilitar el acceso a la Educación Superior (ES) a estudiantes provenientes de sectores sociales vulnerables, en el marco del enfoque de restitución de derechos y de la acción afirmativa. Ello ha implicado que las Instituciones de Educación Superior (IES) han ido desplegando apoyos específicos para evitar la deserción de jóvenes talentosos cuyas historias de vida y trayectorias educativas han estado alejadas de la cultura académica universitaria.

En el caso de la Universidad Alberto Hurtado (UAH) -una IES jesuita, privada, que se ha ido acoplando a varias políticas estatales y de carácter público-, este fenómeno está teniendo su punto álgido en 2017, año en que ingresa la primera cohorte de estudiantes a través del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo la Educación Superior (PACE). El PACE es una política de gobierno, implementada en conjunto con 29 IES que presta apoyo profesional a 456 Establecimientos Educacionales (EE) en todo Chile y que genera una vía especial de ingreso a la ES para sus estudiantes, en razón de su rendimiento académico en contexto y en desmedro de sus puntajes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Si bien existían programas antecedentes en la UAH, la incorporación de los 46 estudiantes matriculados vía PACE no ha estado exenta de problemas, cuya prevención y resolución depende en gran medida de una adecuada y oportuna caracterización de la cohorte en función de los factores que mayor peso tienen en el abandono en ES -económicos, académicos, socio-emocionales y vocacionales- así como de la implementación de nuevos dispositivos institucionales de apoyo a la permanencia.

Este trabajo tiene como propósito revelar elementos de análisis y reflexión que han emergido durante el primer semestre, de manera de poder evaluar las acciones de acompañamiento en la integración a la vida universitaria y proyectar acciones para el proceso de admisión 2018. Este análisis se aborda en diálogo con conceptos que reflejan el espíritu de los actores y movimientos sociales que han inspirado en gran medida estas políticas, a saber: la educación como derecho humano, la inclusión y la diversidad en el sistema educativo y la equidad en el acceso a la ES. Para ello se recurre a la revisión de los documentos de trabajo y la sistematización de la experiencia profesional del trabajo del área de Acompañamiento en la Educación Superior (AES) del PACE UAH.

Palabras claves: Acceso Inclusivo a la Educación Superior, Trayectorias Educativas, Educación Técnico-Profesional, Integración a la Vida Universitaria.

1. Sobre el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo

PACE es un programa del Gobierno de Chile implementado el año 2014 en EE de contextos vulnerables. El programa busca “restituir el derecho a la educación superior a estudiantes de sectores vulnerables, garantizando cupos en la educación superior (...)” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015); teniendo una matrícula ascendente desde su implementación, cubriendo cada vez más IES a lo largo del país y más EE dentro de las comunas con menos recursos económicos y educativos. Este programa se basa en el acompañamiento a EE y estudiantes durante los dos últimos años de la Enseñanza Media (EM), y durante el primer año de la ES, mediante un sistema de talleres, tutorías y otros apoyos y asesorías profesionales. Cada IES tiene diversas formas de acompañar a EE y estudiantes, desde una mirada más académica hasta miradas más integrales, dependiendo del rol que asume cada universidad dentro de la sociedad, pero sin dejar de lado los lineamientos generales que entrega el MINEDUC. En el caso de PACE UAH, dentro del área AES, el equipo profesional se enfoca en realizar un acompañamiento académico y psicoeducativo, así como también de propiciar instancias y dispositivos institucionales que fomenten la integración a la comunidad universitaria. Estas tareas se amplifican a través de las tutorías de pares realizadas por estudiantes de las mismas carreras a las cuales ingresaron los estudiantes PACE, las cuales son planteadas como tutorías de acompañamiento integral (TAI), ya que no sólo abordan el ámbito académico, sino que también el socioeducativo y el vocacional.

2. Sobre la Universidad Alberto Hurtado

La UAH es una IES caracterizada por sus carreras del área de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, que está ubicada en el centro de la ciudad de Santiago de Chile. De fácil acceso en transporte público e inserta en un barrio patrimonial, al año 2016 contaba con una matrícula total de 6.356 estudiantes de pregrado en 36 programas de formación, y 1.440 estudiantes postgrado en 34 programas de especialización (UAH, 2016). Dentro de este marco general, el ingreso del año 2017 fue de 1.509 estudiantes; de los cuales 46 lo hicieron vía PACE, lo que corresponde al 3% de la matrícula. De los estudiantes que ingresaron a la UAH el 2017, un 22% proviene de familias en las que el ingreso bruto familiar es igual o menor a un sueldo mínimo mensual; concentrándose el ingreso -un 36.7% de la matrícula total- en los sectores menos acomodados (Proyecto de Mejoramiento Institucional [PMI] UAH, 2017a).

La UAH es una de las 8 IES de la Región Metropolitana que están adscritas al PACE, y una de las dos de este grupo que no dependen administrativamente del Estado. A pesar de ello, la UAH se ha adscrito constantemente a instancias de inclusión que provienen del gobierno, a saber: a) Propedéutico UNESCO (2009), programa que entregaba cupos de acceso especial al programa de Bachillerato en Humanidades a estudiantes ubicados en el 5% de mejor rendimiento en EE vulnerables (PMI, 2017a); b) Beca de Nivelación Académica (2011), programa de nivelación durante el primer año de estudios a estudiantes matriculados que pertenecen al 70% de menor condición socio-económica de la población; c) Gratuidad (2015), beneficio que no tiene relación con el acceso sino que con el financiamiento, permite que “las familias correspondientes al 50% de menores ingresos de la población, cuyos miembros estudien en instituciones adscritas a este beneficio, no deberán pagar el arancel ni la matrícula en su institución durante la duración formal de la carrera” (MINEDUC, 2016); y d) Ranking 850 (2016) y PACE (2017), programas de acceso inclusivo implementados recientemente en la UAH. De estos programas, los últimos tres están vigentes actualmente en la UAH, siendo la gratuidad el más significativo en términos cuantitativos (el 51.4% del ingreso 2017 tiene algún tipo de beneficio estatal que cubren parte o la totalidad del arancel).

La UAH depende directamente de la Compañía de Jesús, por lo que todos sus planes de pregrado tienen un marcado “sello ignaciano”, donde el rol social y la mirada país son claves dentro del desarrollo profesional. De aquí se desprende que un programa de inclusión en el acceso a la

educación superior calce tan bien con el perfil de la UAH; no obstante, al tratarse de un programa de reciente implementación, aún se aprecia la carencia de un aparato institucional sólido que respalde las gestiones y actividades del PACE y, en particular, del componente AES.

3. Caracterización de la cohorte ingreso PACE UAH 2017

Los estudiantes que ingresaron a la UAH vía PACE provienen de EE de dependencia municipal (pública), de los cuales 29 son exclusivamente Técnico Profesionales (TP), es decir, ofrecen sólo cursos de especialización técnico-profesional en el ciclo terminal de la Enseñanza Secundaria; 17 son Humanistas Científicos (HC), que disponen sólo de cursos orientados a la preparación para la ES; y 6 son Polivalentes, es decir, ofrecen ambas ramas educacionales. De esta manera, más del 60% de los estudiantes se formó en la enseñanza TP, con fuerte predominancia de la rama comercial (administración, contabilidad), la cual está muy por encima de las ramas industrial (electricidad, construcciones metálicas, otras) y de servicios (atención de párvulos, servicios de turismo, otras), y supera por sí sola la proporción de estudiantes que provienen de cursos HC (revisar Apéndice 1).

El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de estos EE se encuentra entre el 69% y el 96%. El IVE es el mecanismo utilizado en Chile para la asignación de becas y beneficios a estudiantes del sistema educativo completo (JUNAEB, 2005); contempla indicadores psicosociales, socio-económicos y de acceso a servicios y bienes culturales, y resulta clave pues es uno de los criterios fundamentales a partir de los cuales se determina la participación de los EE en el PACE.

El encuentro con la ES es una experiencia totalmente nueva para este grupo de estudiantes, puesto que un 89% son primera generación en su familia en estudios superiores y un 17% primera generación en finalizar estudios secundarios. Otros aspectos importantes a destacar de la caracterización de la cohorte, que son representativos de los temas de reflexión pedagógica actual en los EE, son el género y los fenómenos migratorios. Así, por un lado, vemos que las estudiantes mujeres representan cuatro quintas partes de la matrícula vía PACE, proporción que se mantiene similar al inicio del segundo semestre luego de que el número de estudiantes activos (matriculados, asistiendo a clases y rindiendo evaluaciones) disminuyera. Por otro lado, una estudiante proviene de Perú, país donde estudió hasta el nivel que equivale a 2° Medio en Chile, curso previo a la conducencia a especialidades TP, cuando corresponde; este caso es relevante, dado que el sistema de ES chileno está recién adaptando sus mecanismos para evitar caer en discriminaciones en el acceso y el financiamiento en razón de la situación migratoria de los jóvenes postulantes.

Al inicio del segundo semestre, la matrícula de estudiantes vía PACE muestra el siguiente estado: 27 estudiantes activos; 11 estudiantes en suspensión de estudios, es decir, vinculados a la institución pero con riesgo de abandono; 6 estudiantes eliminados, debido a que no cumplieron con los requerimientos académicos del primer semestre y no apelaron a las instancias correspondientes, y 2 estudiantes renunciados, antes incluso del inicio del año lectivo.

Por último, acerca de los datos en relación a la matrícula total de la UAH 2017 (1.509 estudiantes), se destaca lo siguiente: a) si en el caso de los estudiantes con acceso vía PACE todos estudiaron en establecimientos municipales -dependencia con tendencia a mayores IVE-, en la matrícula total de la UAH éstos sólo representan el 13 %, es decir, menos que los particulares pagados (25%), y muy por debajo de los particulares subvencionados por el Estado (59%); y b) se observa también que mientras que en el caso de los matriculados vía PACE más del 60% estudió en la rama TP, para el caso de los estudiantes que ingresaron a la UAH por vía PSU (DEMRE) el porcentaje de estudiantes con formación TP apenas supera el 10% (revisar Apéndice 2).

4. Integración a la vida universitaria de la UAH

Como contexto general, conviene declarar que el ingreso a la UAH de las y los estudiantes vía PACE estuvo marcado por la urgencia de las exigencias académicas y socio-económicas, las

que sin duda se relacionan y están atravesadas por las dimensiones socio-emocional y vocacional, aun cuando éstas no tuvieran en el inicio del año, la visibilidad y las estructuras de apoyo que merecen. A continuación se plantean una serie de nudos críticos, muy relacionados entre sí y que dan cuenta de la experiencia del primer semestre de 2017. Toman en cuenta lo planteado anteriormente en las caracterizaciones introductorias y se orientan por necesidad de evaluar en qué medida se han abordado desde el punto de vista de la integración a la vida universitaria de la UAH.

4.1 Formación TP: trabajo y trayectorias educativas flexibles

El hecho de que la mayoría de los estudiantes con ingreso PACE provengan de la enseñanza TP ha originado una serie de problemas que van desde el ámbito académico -dificultades para comprender las materias y los estilos pedagógicos de los docentes, problemas en la organización de los tiempos de estudio, diferencias percibidas como muy notorias en la formación escolar con compañeros de clase, entre otras-; hasta el ámbito económico, en el entendido de que en general las expectativas de los estudiantes y sus familias es la del ingreso al mundo laboral como actividad exclusiva o en paralelo a la realización de los estudios.

Al respecto es importante tener en cuenta dos elementos: uno, que los estudiantes de formación TP tienden a ingresar a la ES dos o tres años después del egreso de la EM (Larrañaga et al, 2013); y dos, que las trayectorias educativas de estos estudiantes no son continuas ni implican coherencia en la transición de un nivel a otro (Sepúlveda y Valdebenito, 2014), pudiendo pasar, por ejemplo, de una especialidad TP de la rama industrial como Electricidad a una disciplina de las ciencias sociales como Psicología. Estas situaciones se explican en gran parte por la situación socio-económica de las familias, donde se mira con beneplácito la formación TP como posibilidad para integrarse rápidamente al mercado laboral y así mejorar las condiciones de vida del hogar.

No obstante, si se mira más atrás y más en profundidad, se puede observar que esta condición de urgencia económica, agudizada por capitales culturales y sociales escasos, provoca que la elección del EE con formación TP no sea tal y que el ingreso de los estudiantes a esos centros sea motivado principalmente por criterios geográficos y financieros, más que por un proyecto post-secundario trazado desde los 15-16 años, edad en la que se cursa el nivel previo a las especialidades, o desde los 13-14 años, edad en la que se inicia el nivel secundario en Chile (Román y Peticar, 2011). De allí que las decisiones vocacionales de los estudiantes con formación TP puedan parecer erráticas y que las trayectorias educativas se crucen de un área del saber a otra.

Para muchos estudiantes está además la necesidad de compatibilizar estudios y trabajo, aun cuando su interés e involucramiento con la carrera sea alto. Ello origina dificultades especialmente en carreras con alta carga académica en el primer semestre, periodo en el cual no hay posibilidad de inscribir menos ramos, así como también, en el aspecto socio-emocional de la integración universitaria al disponer de pocos o nulos tiempos de recreación al interior del campus.

4.2 Género y expectativas familiares en estudiantes mujeres

La mayor cantidad de estudiantes mujeres en la matrícula vía PACE también ha sido motivo de reflexión en torno al trabajo del equipo AES. Esta proporción es llamativa, por cuanto es compatible con las expectativas que declaran padres, madres y apoderados de estudiantes de liceos vulnerables acompañados por PACE UAH, en el sentido de que son mayores hacia las mujeres que hacia los hombres cuando se trata del rendimiento académico (PMI UAH, 2017b).

Esto puede relacionarse con los estereotipos de género y las características atribuidas a las mujeres, especialmente en aquellos contextos escolares altamente masculinizados -como las especialidades TP de la rama industrial, por ejemplo-, -que aluden a los hábitos de estudio, la disciplina y la adecuación a las reglas, entre otros aspectos. Del mismo modo, los estudiantes varones son vistos como miembros de la familia que una vez concluida la etapa escolar tienen una mayor capacidad para encontrar trabajo y aportar, cuando no sostener, económicamente a la familia.

Si bien, como lo establece el PMI UAH (2017b), no existe evidencia para afirmar que las mujeres son mejores estudiantes que los hombres, estas expectativas, y el apoyo familiar que se desprende de ellas, pueden estar ejerciendo una influencia importante en la determinación y el compromiso emocional con que las jóvenes se plantean sus propios proyectos post-secundarios.

De otro lado, también ha resultado sugerente el hecho de que muchas estudiantes mujeres que ingresaron a la UAH vía PACE, manifiesten que no pueden participar de las instancias de apoyo que se programan en la jornada de tarde porque ello implica exponerse a riesgos durante el retorno a sus hogares, durante el viaje en transporte público o en el posterior trayecto a pie. Estos temores también generan que estas estudiantes, especialmente las que viven lejos, no vean en el campus un espacio para la interacción social extra-académica.

La observación de estas dos líneas de reflexión implica generar, en consonancia con la mirada de la acción afirmativa, instancias de apoyo con formas particulares para este subgrupo. Asimismo, lleva a plantear la necesidad de establecer transversalmente el enfoque de género en las acciones del área AES y el equipo de TAI.

4.3 Capital cultural y vacíos en la cobertura curricular escolar

En el ámbito académico, una de las vivencias más reiteradas en los estudiantes es la de la frustración ante resultados académicos negativos aun cuando la inversión de tiempo y esfuerzo fuera muy alta. Esto tiene que ver, en la mayoría de los casos, con materias para las cuales se requiere un manejo previo de conceptos y de habilidades que, por provenir de EE altamente dañados, con gestiones pedagógicas y administrativas deficientes, no se desarrolló durante el proceso educativo secundario de los estudiantes. Esta situación resulta más evidente en los ramos de base matemática, pero también cabe afirmar que se expresa en ramos donde es muy importante la expresión oral y escrita, el pensamiento filosófico o la perspectiva histórica. Asimismo, se potencia en aquellos estudiantes de formación TP, debido a que el currículum de EM en Chile para esta rama no contempla profundizaciones en matemática, ni asignaturas especializadas en filosofía, psicología y ciencias.

Esta situación, que es reflejo de las desigualdades del sistema escolar chileno, altamente segregado según condición socio-económica como producto de una dinámica de mercado impuesta de los años 1980 (OPECH, 2010), se relaciona íntimamente con el concepto de capital cultural. El concepto de capital cultural alude al cúmulo de modos de conocimiento, habilidades, certificaciones educativas, saberes y acceso a bienes y expresiones artísticas en general; tiene una lógica similar a la del capital económico, es decir, que “el capital va al capital”, se acumula con mayor probabilidad en las familias que previamente ya contaban con él (Bourdieu, 2001). Es así como, estudiantes que en sus contextos escolares fueron destacados y valorados socialmente por su buen rendimiento y sus características intelectuales sobresalientes, pasan no sólo a vivir fracasos en un ámbito que nunca habían experimentado, sino también a convivir con estudiantes que demuestran tener una mejor preparación académica, social y emocional, además de evidenciar un mejor estatus social.

Los relatos de los estudiantes con ingreso PACE a la UAH reflejan la vivencia de un choque cultural, de clase, para el cual probablemente no tengan muchas referencias explicativas, por lo que surgen emociones como la rabia, el rechazo y el miedo. Contrariamente a la idea de estar doblándole la mano al destino, surge una sensación de desarraigo, de estar en el lugar equivocado, de “no ser para esto”. Esta situación impacta fuertemente sobre la autoestima académica y sobre el autoconcepto en general, reforzando las distancias previas y desanimando la interacción con sus pares, todo lo cual se relaciona con un posible abandono.

4.4 Discurso del déficit y nivelaciones posibles

Transcurrido un semestre saltan a la vista las dificultades académicas de los estudiantes PACE y las apreciaciones de los diferentes actores de la institución, las cuales tienden a centrarse

en las carencias, limitaciones y fallas de los estudiantes, sus familias y establecimientos en sus trayectorias educativas previas. Esta mirada implica riesgos en dos sentidos: en primer lugar, tiende a sobre-responsabilizar a los jóvenes y a perder de vista las causas más profundas de la desigualdad del sistema escolar chileno y; en segundo lugar, lleva a invisibilizar aquellas características y habilidades personales y del entorno cercano de los estudiantes que le han permitido aprovechar oportunidades de aprendizaje en contextos altamente vulnerables.

En esa línea, en el ámbito de formación TP existen una serie de habilidades, evidenciadas o no en el currículum, que los estudiantes han desarrollado; y que, aunque pensadas para el mundo laboral, podrían empalmarse estratégicamente con ciertos elementos de la formación universitaria. Ejemplos de éstas, son: resolución de problemas prácticos, gestión de información y recursos, organización y ejecución de tareas, aplicación de soluciones y procedimientos a problemas conocidos, trabajo colaborativo, entre otros (MINEDUC, 2016). Por otro lado, ante la identificación de estos “déficits” surgen los cuestionamientos acerca de si es necesario o no y de si es factible o no realizar acciones que permitan nivelar los conocimientos y habilidades de los estudiantes beneficiarios de vías especiales de acceso. Lo que nos lleva a una pregunta más crucial: ¿nivelar con respecto a qué estándar o línea de base deseable? Resulta evidente que, aunque esa lógica opere en un ámbito inconsciente o en el campo del currículum oculto, si se quiere, el estudiante ideal resulta muy difícil de delinear, sin caer en la justificación de las diferencias e injusticias de base que generan trayectorias educativas tan desiguales dentro de un mismo sistema.

Las acciones remediales, restaurativas, de apoyo y acompañamiento a la inserción a la ES, son necesarias y son factibles (OREALC UNESCO, 2015; Portales et al, 2015), están impresas en el núcleo de sentido del PACE, sin embargo, se tendrían que desarrollar con el cuidado de no someter las subjetividades de los estudiantes -que ya traen consigo un historial de vulneraciones- a una empresa imposible, cual es adquirir los conocimientos y habilidades que les fueron negados desde su primera infancia. Por otro lado, es más delgada de lo que parece la línea que separa el acompañamiento y el sano y encuadrado vínculo emocional de los profesionales de apoyo con los estudiantes, de un lado, y las prácticas asistencialistas, maternalistas y paternalistas, de otro.

5. Desafíos

La inclusión de grupos sociales históricamente excluidos de la educación superior, al alero de los enfoques de derechos humanos y de las políticas de acción afirmativa, ha implicado grandes desafíos para las IES que se han adherido a las iniciativas que la invocan. En el caso de la UAH, surgen las interrogantes acerca de cómo una universidad privada –aunque con una progresiva vocación pública-, confesional y hasta hace pocos años enfocada principalmente en la formación de estudiantes de estratos sociales altos, puede establecer dispositivos institucionales para fomentar la integración y la permanencia de estudiantes provenientes de sectores populares, alejados del mundo académico y con limitados capitales culturales, pero con trayectorias educativas destacadas en sus contextos. Del mismo modo, aparecen preguntas respecto de cómo los estudiantes con formación secundaria TP pueden ser acompañados durante el primer año de estudios superiores en una IES que se destaca por su labor en las humanidades, las ciencias sociales y la educación, con fuerte énfasis en la investigación.

En el caso de la primera generación que accede a la UAH vía PACE, las acciones desarrolladas por el equipo de AES, en los ámbitos del diagnóstico, el acompañamiento académico y el apoyo psicoeducativo, dan cuenta de una serie de factores que tendrían que ser tomados en cuenta para optimizar estas labores y para contribuir a un ingreso a la ES más amigable para los estudiantes.

En tal sentido, es importante destacar la importancia que tiene el trabajo para los entornos familiares de estos jóvenes, en tanto que implica una actividad necesaria para la sostenibilidad del hogar. La condición de estudiantes-trabajadores de aquellos beneficiarios de programas de acceso

inclusivo (PACE o Ranking 850) o de políticas de equidad en el financiamiento de la ES (gratuidad), que por definición provienen de sectores sociales vulnerados, tendría que ser considerada al menos durante los primeros semestres de carrera desde la perspectiva de la prevención del abandono. Asimismo, se precisa crear las condiciones institucionales para superar el discurso de déficit en torno a los estudiantes con formación TP, identificando las habilidades que estos han desarrollado en sus trayectorias educativas y laborales para empalmarlas bajo criterios pedagógicos con aquellas habilidades que se buscan desarrollar en el perfil *hurtadiano*¹, a nivel general, por facultad y por carrera. La perspectiva de género, por otro lado, surge como una variable a tomar en cuenta considerando que aquellas discriminaciones y violencias hacia los grupos sociales vulnerados, se multiplican cuando se trata de las mujeres. Desde el punto de vista de la acción afirmativa, queda la tarea de desarrollar acciones y reflexiones para nutrir el trabajo de acompañamiento en la integración universitaria de las estudiantes, en la perspectiva de fortalecer su autonomía y de dotar de significado su paso por la ES.

Por último, en relación a las brechas de contenidos y habilidades entre los estudiantes con ingreso inclusivo y los estudiantes que provienen de EE con mejores condiciones socio-educativas y de familias con más amplio capital cultural, el equipo AES requiere complementar la revisión crítica de los apoyos académicos y psicoeducativos, con espacios de formación sistemática de los tutores pares y un trabajo permanente de vinculación con las coordinaciones académicas de carrera y las autoridades del área de docencia. Esto, en pos de facilitar el proceso de integración a los estudiantes con el cuidado de no responsabilizarlos y de procurar el desarrollo de todas sus potencialidades, en el marco de sus propias trayectorias y proyectos vitales.

6.- Apéndices:

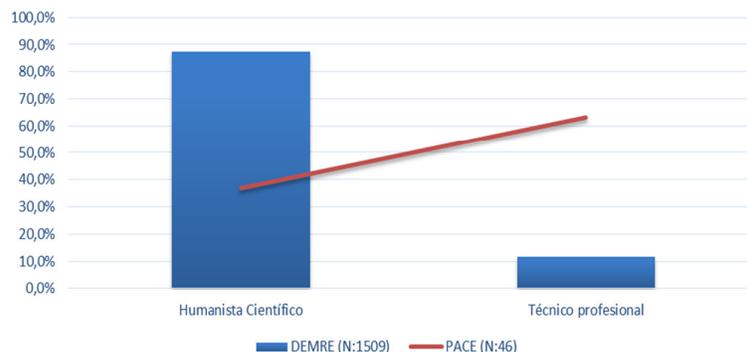
Apéndice 1:

	Humanista-Científica	TP Comercial	TP Industrial	TP Servicios	Total
Nº Estudiantes	17	18	3	8	46
Porcentaje	37	39	7	17	100

Rama de formación en EM, cohorte PACE UAH 2017 (elaboración propia).

Apéndice 2:

Distribución % de la matrícula por rama, según vía de ingreso, generación UAH 2017



Sobre la distribución de la matrícula TP y HC en la cohorte 2017, por vía de ingreso (elaboración propia).

¹ Forma en la cual se conoce a los estudiantes de la UAH.

7. Referencias:

- Bourdieu, P. (2001). Capital cultural, escuela y espacio social. México: Siglo XXI.
- JUNAEB (2005). Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB (SINAE). Extraído el 28 de agosto desde https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf.
- Larrañaga, O.; Cabezas, G.; Dusallant, F. (2013). Educación técnico profesional: trayectoria educacional e inserción laboral de una cohorte de alumnos. PNUD, Santiago. Extraído el 28 de agosto desde http://www.pnud.cl/areas/ReduccionPobreza/2013/pdf_EMTP/Estudio_EMTP_PNUD.pdf
- MINEDUC (2015). ¿Qué es el PACE? Extraído el 28 de agosto desde <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>.
- MINEDUC (2016). Gratuidad: lo que debes saber. Extraído el 28 de agosto desde <http://www.gratuidad.cl/lo-que-debes-saber/>.
- MINEDUC (2016). Orientaciones para la gestión e implementación del currículum de la educación media técnico profesional. Santiago de Chile: MINEDUC.
- OREALC UNESCO (2015). Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social. Cátedra UNESCO, Inclusión a la Educación Superior Universitaria Universidad de Santiago de Chile. Santiago de Chile: OREALC UNESCO.
- OPECH (2010). Propuestas para la Constitución de un sistema educativo para las mayorías. Extraído el 28 de agosto de 2017 http://www.opech.cl/editoriales/2010_01/propuestas_mancomunal_opech.pdf.
- Portales, Sofía; Estay, Gabriela; Cabezas, Macarena (2015). Nivelación académica en matemática: ¿un factor que aporta a la disminución del abandono? Extraído el 28 de agosto de 2017 desde http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabesv/L4-Ponencias/5_CLABES_paper_140.pdf
- PMI (2017). Documento de Trabajo: Informe de Admisión DEMRE 2017. Universidad Alberto Hurtado.
- PMI (2017). Documento de Trabajo: Informe Final de Caracterización. Universidad Alberto Hurtado.
- Román, M. y Peticará, M. (2011). Documento de trabajo: La elección y permanencia en colegios de baja calidad en Chile. Extraído el 28 de agosto desde: <http://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/6665/I-270.pdf?sequence=1>.
- Sepúlveda, L. y Valdebenito, M. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnico-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis*, Santiago, 13 (38), 597-620
- Universidad Alberto Hurtado (2016). Cuenta Académica. Extraído el 28 de agosto desde http://www.uahurtado.cl/pdf/Cuenta_Acadmica_2016.pdf.